

**CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PEDAGÓGICA DE LOS Y LAS ESTUDIANTES  
DE LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN Y CIENCIA Y TECNOLOGÍA: UNA  
PREGUNTA POR LOS ESPACIOS DE COMPONENTE PEDAGÓGICO Y POR LA  
PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

**EILYN LYNNETH MORENO GONZÁLEZ**

**DAISY ALEJANDRA RODRÍGUEZ PRIETO**

**JUAN DAVID ROJAS PARDO**

**Trabajo de grado para optar por el título de: Licenciados en psicología y pedagogía**

**TUTORA:**

**LILIANA SAAVEDRA REY**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA  
BOGOTÁ D.C.**

**2017**

## DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

Agradecemos y dedicamos este trabajo a todos los y las estudiantes que lo hicieron posible con sus aportes

A nuestra tutora y compañeros de eje que entre risas y discusiones, con sus aportes a la investigación nos formaron y apoyaron en este proceso investigativo

A los que ya no están pero que perduran en el tiempo a través de sus enseñanzas, de las alegrías y tristezas, que posibilitaron el optar por el campo educativo. A los que con su compañía y su apoyo me han dado fuerza para continuar en la marcha, a mis familiares, amigos, compañeros y profesores que con regaños y bromas han hecho de este un proceso ameno e inolvidable...


Eilyn Lynneth Moreno González

A mis abuelos que aunque estando en otra ciudad me ayudaron para culminar mi proceso formativo en la Universidad, a mi mamá y mi papá que no sólo me brindaron su apoyo económico sino que también se sentaban a escuchar mis historias luego de volver de la Universidad, a mi hermano porque también me colaboró en varias noches de desvelo con su compañía, a mi partido porque me amplió la mirada del mundo y me permitió ver de otra manera la educación, a mis maestros y maestras, compañeros y amigos que me aportaron en mi crecimiento personal y profesional, a mi compañero de vida y a mi alma mater...

Daisy Alejandra Rodríguez Prieto

Quiero dedicarle el presente trabajo a tres personas, en primer lugar a mi querida abuela “Anastasia”, quien dio su vida por el cuidado de mí y de mis hermanos, gracias a ella aprendí que es el esfuerzo contante; en segundo lugar, a mi mamá “Crispeta” o Blanca Nieves y los siete enanitos como la llamábamos con mucho cariño, ella me enseñó que más allá de los obstáculos, la responsabilidad con los otros es algo que no se debe; finalmente quiero dedicarle este trabajo a mi querida hermana Andrea quien fue mi enseñante en los primeros años de mi vida, gracias a su orientación y acompañamiento pude estar un paso más allá de lo que mi capacidad me permitía...

Juan David Rojas Pardo

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 07-10-2012	Página 3 de 111	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de Grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Construcción de la identidad pedagógica de los y las estudiantes de las Facultades de Educación y Ciencia y Tecnología: una pregunta por los espacios de componente pedagógico y por la práctica pedagógica.
<b>Autor(es)</b>	González Moreno, Eilyn Lynne; Rodríguez Prieto, Daisy Alejandra; Rojas Pardo, Juan David
<b>Director</b>	Liliana Saavedra Rey
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 111 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	IDENTIDAD PEDAGÓGICA; DISCURSOS; SABER; PRÁCTICA PEDAGÓGICA; TRANSFORMACIÓN

<b>2. Descripción</b>
<p>El presente trabajo de grado es un ejercicio investigativo adscrito al Eje de Pedagogía y Formación de Maestros de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía. Consiste en la caracterización de la Identidad Pedagógica de los y las estudiantes de la Facultad de Educación y de la Facultad de Ciencia y Tecnología de la Universidad Pedagógica Nacional, evidenciada a través de la sistematización de las experiencias propias de los espacios de formación con componente pedagógico y de la práctica pedagógica, datos recopilados mediante entrevistas, autobiografías y ejercicios de observación no participante.</p>

<b>3. Fuentes</b>
<p>Abbagnano (1963) <i>Diccionario de Filosofía</i>. México: Fondo de Cultura Económica.</p>

- Álvarez (2015) "Del saber pedagógico a los saberes escolares". En: *Revista Pedagogía y Saberes*. Núm. 42, enero-junio, pp. 21-29.
- Bauman(2003)"De peregrino a Turista, o una breve historia sobre la identidad". En *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Barnechea, González y Morgan (1994) "La sistematización como producción de conocimientos". En: *Revista la Piragua*, No. 9, Consejo de Educación de adultos de América Latina (CEAAL), Santiago segundo semestre de 1994.
- Berger y Lukmann (1968) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bertaux (1993) *La perspectiva biográfica validez metodológica y potencialidades*. En: *la historia oral, métodos y experiencias*. Editorial, Debate: Madrid, España.
- Bogotá (2012) *Universidad y docencia: identidades estudiantiles*. Bogotá: Ciup.
- Bonilla y Rodríguez (1997) *La investigación en las ciencias sociales. Más allá del dilema de los métodos*. Ediciones Uniandes.
- Bunge(2007). *La investigación científica*. México, Siglo XXI.
- Carr y Kemmis (1986) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación de profesorado*. Barcelona: Martínez Roca Capítulo 5 pp. 140-166. Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/132416354/Carr-y-Kemmis-Teoria-critica-de-la-ensenanza-cap-5>. Recuperado el 17 de abril de 2016.
- Córdoba, Espino y Quintero (2013) *Concepciones de pedagogía en los programas analíticos del ambiente pedagógico de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Psicología y Pedagogía.
- Cruz, Luengas y Peña (2015). *Estudio sobre la identidad universitaria: un acercamiento al estudiantado de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Psicología y Pedagogía.
- Fandiño y González (2007). *Elementos que constituyen la identidad pedagógica en los estudiantes de la licenciatura en psicología y pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Psicología y Pedagogía.
- Freire (2002) *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Figuroa y Jiménez (2002) *Historia de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Giroux (1990) *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Gómez y Rodríguez (2013) *Caracterización de los profesionales no licenciados adscritos al servicio estatal docente en el distrito capital (2002-2012)*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Psicología y Pedagogía.
- Grossberg (1996) "Identidad y estudios culturales: ¿no hay nada más que eso? En: *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Gysling (1992) *Profesores: un análisis de su identidad social*. Chile: CIDE.

- Hall (1996) " Introducción ¿Quién necesita identidad? En: *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Herbart (1806) *Pedagogía General*. Madrid: Ediciones la lectura.
- Hernández (2002). *La Admisión de Estudiantes a la UPN la prueba de potencialidad pedagógica (PPP). Un criterio misional propio*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández (1999). *Factores Determinantes de la Deserción Estudiantil en la Universidad Pedagógica Nacional. Comparación entre Desertores y No Desertores*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández y Díaz (2002). *Caracterización de los Estudiantes Admitidos a los Nuevos Proyectos Curriculares Periodo 2002-II*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández, Gonzales, Moreno y Urbano (2002). *Estudio de la Identidad de los Estudiantes de UPN con la Universidad y la Carrera*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jara (2011) "La sistematización de experiencias: aspectos teóricos y metodológicos". En: *Decisio*. Enero-abril 2011, pp. 67-74.
- Kant (2003) *Tratado de pedagogía*. Madrid: Akal.
- Lozano (2013) "La formación de la identidad del maestro, una construcción entre el saber pedagógico y la investigación". En: *Revista Pedagogía y Saberes*. Núm. 39, julio-diciembre de 2013, pp. 99-106.
- Luckmann y Berger (1968) *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu Editores.
- Mardones y Ursua (1982) *Filosofía de las ciencia humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Editorial Fontamara S.A.
- Marín (2015) "Capítulo 1: Una cartografía sobre los saberes escolares". En: *Saberes, escuela y ciudad. Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del Distrito Capital*. Bogotá: IDEP. Pp. 13-38.
- Martínez y Unda (1995) "Maestro: sujeto de saber y prácticas de cualificación". En: *Revista Colombiana de Educación*. Núm. 31, Bogotá, pp. 93-107.
- Mejía (2007) "La sistematización como proceso investigativo o la búsqueda de la episteme de las prácticas". En: *Revista Internacional Magisterio*. No. 33, junio-julio 2007. Bogotá.
- Mejía (2008) *La sistematización empodera y produce saber y conocimiento sobre la práctica desde la propuesta para sistematizar la experiencia de habilidades para la vida*. Colombia: Ediciones desde abajo.
- Mercado y Hernández (2010) "El proceso de construcción de la identidad colectiva". En: *Convergencia, revista de ciencias sociales*. Vol. 17, Núm. 53 mayo-agosto, pp. 229 – 251. Disponible en: HYPERLINK "<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10513135010>" <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10513135010>. Consultado el: 10 de octubre de 2016.
- Merchán (2005). *Propuesta de un nuevo sistema de admisión para los programas de la Facultad de Ciencia y Tecnología de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá: Ciup.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación. (Programas de formación inicial de maestros)*. Bogotá: MEN.

- Morales y Runge (2015) "Perspectivas de estudios relacionados con la identidad del maestro" En: *Textos y sentidos*. Núm. 12, Jul-Dic de 2015 pp. 131-159.
- Murcia (2004) "La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. En: *Revista Enfoques* No. 6 pp. 29-49.
- Noguera (2010) *Conceptos fundamentales de la pedagogía. Una genealogía del vocabulario pedagógico moderno*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Noguera (2012) *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Colombia: Siglo del Hombre Editores. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Noguera, Saavedra y León (2015) *Programa Eje pedagogía y Formación de Maestros*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortega, Fonseca y Castaño (2009) "La sistematización como práctica reflexiva". Disponible en: [http://www.academia.edu/25627516/LA\\_SISTEMATIZACION\\_COMO\\_PR%C3%81CTICA\\_REFLEXIVA](http://www.academia.edu/25627516/LA_SISTEMATIZACION_COMO_PR%C3%81CTICA_REFLEXIVA). Recuperado el 24 de abril de 2017.
- Perafán (2004) *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Piñero y Rivera (2013) *Investigación cualitativa: orientaciones procedimentales*. Barquisimeto: Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL.
- Pulido (2006) "Escuela, identidades y hegemonía" En: *Identidades, modernidad y escuela*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 37-48.
- Ríos y Cerquera (2013) "Sobre la formación de maestros en Colombia: una mirada desde la relación entre conocimientos pedagógicos y disciplinares". En: *Revista pedagogía y saberes*. No. 39, julio-diciembre de 2013, pp. 21-32
- Rivas, Leite y Prados (2014). *Profesorado, escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada educativa*. Málaga, España. Ed. Ajibe.
- Runge (1996) "Formación y comprensión en la obra de Rafael Flórez". En: *Revista Educación y Pedagogía*. Núm. 14 y 15, segunda época, vol. 7, pp. 220-236.
- Runge (2005) "La orientación fenomenológica del pensamiento de Otto Friedrich Bollnow y de Martinus Jan Langeveld, dos de los fundadores de la antropología pedagógica alemana". En: *Revista Educación y Pedagogía*, Núm. 42, vol. XVII, pp. 47-66.
- Runge y Garcés (2010) "Alcances y limitaciones de la formación de maestros desde la perspectiva de las competencias en la Resolución 5443 del 30 de junio de 2010: ¿aún es la pedagogía el saber fundante de la formación de maestros? En: *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. 22, Núm. 57, mayo-agosto, pp. 187-199.
- Runge y Muñoz (2010) "Crisis y aporías de la educación en la sociedad moderna occidental: elementos iniciales para un debate antropológico-pedagógico sobre educación y posmodernidad". En: *Revista Colombiana de Educación*. Núm. 59, segundo semestre de 2010, pp. 112.133.
- Runge y Piñeres (2015) "Theodor W. Adorno: Reflexiones sobre formación (Bildung) y semiformación (Halbbildung) en el contexto de una crítica ilustrada a la ilustración". En: *Itinerario Educativo*, Núm. 66, julio-diciembre, pp. 249-280.

Tezanos(2007) “Oficio de enseñar – saber pedagógico: la relación fundante” En: *Revista educación y ciudad*. Núm. 12 pp. 8-26.

Torres (1998) *La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab13\\_04arti.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab13_04arti.pdf). Recuperado el 17 de abril de 2016.

Universidad Pedagógica Nacional. (1998). *Plan de Desarrollo Institucional (2014-2019)*. . Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Universidad Pedagógica Nacional (2006) *Acuerdo 035 de 2006 por el cual se expide el Reglamento de la Universidad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Zuluaga (1999) *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Zuluaga, Echeverri, Martínez, et al (2003) *Pedagogía y Epistemología*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

#### 4. Contenidos

Este trabajo de grado se encuentra estructurado en siete capítulos, en el primer capítulo, denominado *Marco teórico: disertaciones acerca de la identidad pedagógica*, se concibió la identidad pedagógica como una categoría compuesta, constituida a partir de una triada: la identidad del estudiante, la identidad profesional y el fortalecimiento del saber específico del maestro. En el segundo capítulo titulado

*Marco metodológico: sistematización de la experiencia*, se describió la perspectiva e instrumentos de investigación, la población y ruta metodológica del trabajo investigativo. A partir del capítulo tercero al séptimo se desarrolló la sistematización de la experiencia, de la siguiente manera: En el tercer capítulo *Hechos, contingencias, creencias y experiencias que dan lugar al deseo de ser maestro y maestra*, se establecieron las razones por las cuales los estudiantes optan por el quehacer magisterial y su incidencia en la construcción de la identidad pedagógica; en el cuarto capítulo *Recuperando el saber del maestro*, se plantearon los aportes del componente pedagógico a la construcción de la identidad pedagógica, así como las relaciones entre este componente y el disciplinar, además se estableció la relación del saber con la intención formativa del maestro que tiende hacia la transformación del entorno, de los otros y de sí mismo; en el quinto capítulo, *Nos largamos o nos quedamos, se desiste o se insiste. la práctica pedagógica como lugar de encantos y desencantos con la profesión*, se describieron las situaciones que dentro de la práctica afectan la construcción de la identidad pedagógica, la cuales propician que los y las estudiantes persistan o desistan en la decisión de continuar formándose como maestros, el apartado cerró con algunas sugerencias frente a la estructuración de la práctica en la Universidad; en el sexto capítulo, *Maestro: construcciones desde el discurso y desde la experiencia*, se expusieron las transformaciones en los discursos de los estudiantes en torno al rol del maestro gracias a la articulación que se generó entre la formación pedagógica y la práctica pedagógica, la cual oscila entre el ser y el deber ser.

El documento se cerró con el séptimo capítulo denominado *Identidad pedagógica: más que certezas puntos de inicio*, donde se desarrolló la caracterización de la construcción de la identidad pedagógica, producto del establecimiento de un entramado entre las narraciones de los estudiantes y la elaboración teórica de los investigadores, lo cual, evidenció los discursos que interpelan al maestro en formación y que le permiten construir o no su identidad pedagógica, es decir, su compromiso para con la transformación de la sociedad, de su práctica, de sí mismo y de los otros. Además, se establecieron los aportes de la formación de componente pedagógico a la construcción de la identidad pedagógica.

### **5. Metodología**

La metodología seleccionada para llevar a cabo el trabajo de grado fue la sistematización de la experiencia desde la perspectiva de Marco Raúl Mejía, quien propone 7 fases que van desde la elaboración de los instrumentos de investigación hasta la elaboración del informe final. Este proceso de sistematización contó con tres instrumentos de investigación a saber: entrevistas semiestructuradas, ejercicios autobiográficos y observación no participante de la socialización de la práctica, los cuales buscaron situar y articular las narraciones de los participantes a compendios teóricos para exponer las construcciones sobre la Identidad Pedagógica.

### **6. Conclusiones**

La construcción de la identidad es un proceso continuo donde pueden haber rupturas y convergencias con los discursos que interpelan al sujeto (estudiante, profesional, maestro), que lo hacen susceptible de decirse, que lo convocan a pertenecer, en dicho proceso el sujeto entra en interacción con esos discursos y adopta la postura que mejor se acomode a sus intereses, necesidades e intencionalidades, por eso, puede ubicarse en un tiempo y en un contexto específico. De acuerdo con lo anterior, los discursos que interpelan a los y las maestras en formación que permiten o no la construcción de la identidad pedagógica son los siguientes: el discurso de la familia, la escuela y el contexto; el discurso profesional y disciplinar del saber pedagógico, didáctico y disciplinar específico y; el discurso de la práctica pedagógica. Cada uno de ellos, le propone situaciones distintas al sujeto, donde se pueden generar crisis identitarias y donde es posible que se fortalezca o debilite el proceso de construcción de la identidad.

Del discurso de la familia, la escuela y el contexto se sitúa un elemento central de la identidad pedagógica, producto de la reflexión sobre los discursos y los hechos que constituyen al sujeto, éste es, el carácter transformativo del quehacer del maestro. Del discurso académico: profesional y disciplinar surge un primer elemento de relación entre la “identidad” y lo “pedagógico”, donde se

vincula a un sujeto específico que trae consigo una serie de necesidades, motivaciones, intereses, frustraciones y deseos con un campo disciplinar que integra varios conocimientos (didácticos, pedagógicos y disciplinares específicos). Por último, el discurso de la práctica pedagógica le invita al estudiante en formación a proponer y a querer transformar, desde las interpelaciones que le hace la práctica, cuando se deja interrogar por ella y se atreve a cuestionar lo que acontece, es decir, logra producir conocimiento también desde la práctica pedagógica, en este último sentido es a donde le apunta la identidad pedagógica.

Por lo tanto, la identidad pedagógica es un discurso que se construye y reconstruye a través del establecimiento de relaciones mutables entre el discurso de sí mismo, de los otros y del contexto, teniendo como eje transversal la búsqueda de la transformación social a través de la formación producto de la enseñanza, dirigida a contribuir al desarrollo intelectual, ético, político y estético de los sujetos.

<b>Elaborado por</b>	González Moreno, Eilyn Lynneth; Rodríguez Prieto, Daisy Alejandra; Rojas Pardo, Juan David
<b>Revisado por</b>	Liliana Saavedra Rey

<b>Fecha Elaboración Resumen</b>	30	05	2017
--------------------------------------	----	----	------

## TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	12
1. MARCO TEÓRICO: DISERTACIONES ACERCA DE LA IDENTIDAD PEDAGÓGICA	22
1.1. Identidad	23
1.2. Identidad profesional	27
1.3. Identidad en relación con el saber distintivo del maestro	28
1.3.1. ¿Por qué entonces hablar de saber?	28
1.3.2. Del saber que alcanzó umbrales epistemológicos	30
1.3.3. Del saber que atiende a intereses éticos, políticos y estéticos	32
1.4. Identidad Pedagógica	34
2. MARCO METODOLÓGICO: SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA	37
2.1. Narrativas como instrumento para recuperar las voces de los estudiantes y dar sentido a sus experiencias	40
2.2. Instrumentos de investigación	41
2.2.1. Entrevista Semiestructurada	41
2.2.2. Talleres en grupos focales	42
2.2.2.1. Taller Autobiografía	42
2.2.2.2. Taller: Relación teórico-práctica: una visión desde los espacios de práctica pedagógica	43
2.2.3. Observación no participante	44
2.3. Descripción de la población	45
2.4. Contextualización de la práctica pedagógica y el componente pedagógico	47
2.5. Ruta metodológica	49
3. SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA	54
3.1. Introducción	54
3.2. HECHOS, CONTINGENCIAS, CREENCIAS Y EXPERIENCIAS QUE DAN LUGAR AL DESEO DE SER MAESTRO Y MAESTRA	55

3.2.1. Sobre lo previsto y lo fortuito.	55
3.2.2. Sobre los anhelos y certezas	59
4. RECUPERANDO EL SABER DEL MAESTRO	60
4.1. Del componente pedagógico y didáctico	63
4.2. Articulación entre el componente pedagógico y el componente disciplinar	67
4.3. La enseñanza ¿qué lugar tiene en el proceso formativo?	71
4.4. La investigación como elemento que afianza el saber del maestro y la maestra	74
4.5. En últimas, por qué y para qué estudiar para ser maestro o maestra: ¿existe una preocupación por la formación?	77
5. NOS LARGAMOS O NOS QUEDAMOS, SE DESISTE O SE INSISTE: LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA COMO LUGAR DE ENCANTOS Y DESENCANTOS CON LA PROFESIÓN	80
5.1. Las dos caras de la práctica	81
5.1.1. Primera cara de la práctica: el pastel en la cara, enfrentándonos a lo que significa ser maestro “aportes desde la práctica a la construcción de la identidad pedagógica”	81
5.1.2. La otra cara de la práctica: las piedras en el zapato. Un grito por la reestructuración de la práctica “pensarse en una práctica que aporte a la construcción de la identidad pedagógica de los maestros”	88
6. MAESTRO: CONSTRUCCIONES DESDE EL DISCURSO Y DESDE LA EXPERIENCIA	97
6.1. El maestro como sujeto a merced de un entramado de relaciones y cadenas	97
6.2. El maestro como proyecto	98
7. IDENTIDAD PEDAGÓGICA: MÁS QUE CERTEZAS PUNTOS DE INICIO	103
7.1. Del discurso de los padres, la escuela y la sociedad.	103
7.2. Del discurso académico: profesional y disciplinar.	104
7.3. Del discurso de la práctica pedagógica	106
7.4. La identidad pedagógica una discusión abierta	107

## INTRODUCCIÓN

Esta investigación surgió a partir de una preocupación inicial acerca de la prueba de potencialidad pedagógica<sup>1</sup>, en un principio se quiso ver la incidencia que ésta tenía en la selección de estudiantes que pretendían formarse como maestros, pues, se encontraba problemático que dentro de los comentarios de los estudiantes éstos no hallaran importante su formación pedagógica y más aún que muchos ni siquiera quisieran formarse como maestros, lo que llevaba a cuestionar ese proceso de selección. A partir de allí se inició la búsqueda de antecedentes que dieron un giro hacia el cuestionamiento por la identidad pedagógica, pues, dentro de los lineamientos de la PPP esta se señalaba como un elemento fundamental para la formación de maestros y maestras dentro de la Universidad. De este modo, se reorientó la búsqueda hacia la denominada identidad pedagógica sin perder de vista el tema de la PPP, para ello se retomaron las siguientes fuentes documentales: proyectos de grado elaborados por estudiantes de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía, investigaciones llevadas a cabo por maestros y maestras de la Universidad en el CIUP (Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional) y documentos institucionales.

Esta revisión permitió establecer un marco general de los trabajos y las investigaciones que se han realizado en torno a la temática escogida para así delimitarla y formular la problemática. En relación con los proyectos de grado se seleccionaron los siguientes, el primero se denomina: **“Elementos que constituyen la identidad pedagógica en los estudiantes de la licenciatura en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional”** (Fandiño y González, 2007), allí a través del análisis de los elementos normativos que configuran la organización de la UPN y de las narrativas de los estudiantes de la licenciatura en Psicología y Pedagogía, respecto a la identidad pedagógica, las autoras buscaban responder a la pregunta: ¿Qué elementos inciden en la construcción de la Identidad Pedagógica en los estudiantes de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional a partir de sus expresiones narrativas? Como resultado encontraron que los elementos que inciden en la formación de la identidad Pedagógica son: la formación pedagógica, la motivación por la carrera, la reflexión del rol del maestro y las prácticas pedagógicas. Dichos elementos les condujeron a establecer que la identidad pedagógica permite llevar a cabo procesos de construcción histórica, que crean el sentido de pertenencia al interior de las comunidades; por lo tanto, este trabajo representa un gran aporte en tanto ratifica la

---

<sup>1</sup>En adelante PPP.

trascendencia de la formación pedagógica en la construcción de la Identidad Pedagógica, así mismo aportó algunas de las categorías a tener en cuenta para el análisis.

El segundo trabajo de grado, **“Estudio sobre la identidad universitaria. Un acercamiento al estudiantado de la Universidad Pedagógica Nacional”** (Cruz, Luengas y Peña, 2015) aportó una perspectiva de comprensión de la identidad. Para los autores, ésta se construye como un proceso dinámico, relacional y dialógico, es decir, la identidad está sujeta a la historia y por tanto se produce en un ámbito histórico e institucional específico, de allí surge una narración del yo, de la manera como se representa el sujeto y es representado por los otros. En ese sentido, para la investigación se retomó dicho concepto de identidad y se entiende que ésta no es fija, sino que se construye de acuerdo con el contexto en el que se circunscribe, por eso, se hace necesario conocer la experiencia de los estudiantes.

Adicionalmente, Cruz, Luengas y Peña plantearon un panorama histórico de la Universidad en el que refirieron que tras el Decreto 080 de 1980 se pretendió darle un mayor peso al componente disciplinar en las licenciaturas, lo que generó una dispersión de la pedagogía que no garantizó la investigación en este campo, lo que condujo a una difusa formación pedagógica, de la cual surge la imposibilidad de crear un eje articulador entre lo pedagógico y el saber específico de cada disciplina (Muller de Ceballos; 1992, citado por Cruz, Luengas y Peña, 2015). A razón de ello, postularon que “no existe una concepción unificada de la identidad pedagógica, [ya que, ésta se construye] de múltiples maneras a través de los diferentes discursos, prácticas, posiciones y experiencias” (Cruz, Luengas y Peña, 2015, p. 93). Lo anterior, presentó un punto de análisis en la distribución desigual de las asignaturas para el componente pedagógico y el disciplinar evidenciado en el siguiente trabajo de grado indagado.

El tercer trabajo de grado, **“Concepciones de pedagogía en los programas analíticos del ambiente pedagógico de la Universidad Pedagógica Nacional”** (Córdoba, Espino, y Quintero, 2013) buscó responder a la pregunta: ¿Cuáles son las concepciones de pedagogía, en los programas analíticos del Ambiente Pedagógico de la Universidad Pedagógica Nacional? Para ello los autores realizaron un análisis de la normatividad que rige la disposición de espacios académicos, las mallas curriculares y los programas analíticos de los espacios académicos con componente pedagógico. De dicho ejercicio, los estudiantes concluyeron que la formación pedagógica es corta en relación con la formación disciplinar, esto se evidencia en la cantidad de créditos que se definen para cada

una en las mallas curriculares; en segunda medida, encontraron que las concepciones de pedagogía son múltiples, dado que la consideran como saber, práctica, discurso, responsabilidad social, etc. Esta investigación aportó en la elección de los programas a indagar, pues, a partir de la relación desigual entre componente pedagógico y componente disciplinar, se logró encontrar su relación e incidencia en la construcción de la identidad pedagógica.

De las investigaciones del CIUP se retomaron las siguientes: **“Propuesta de un nuevo sistema de admisión para los programas de Facultad de Ciencia y Tecnología”** (Merchán, 2007) y **“Universidad y docencia: identidades estudiantiles”** (Bogotá, 2012), la primera investigación pretendió indagar a propósito de la correspondencia entre los resultados de la PPP y el rendimiento académico en el componente pedagógico en la Facultad de Ciencia y Tecnología y; la segunda, establecer la conformación de la identidad de los estudiantes de la Facultad de Humanidades con la profesión docente, es decir, cómo los estudiantes se asumen en el ejercicio de la profesión que han elegido; además, se planteó que no existe gran producción académica entorno a la identidad pedagógica, por lo que recomendaron indagar más el tema.

Pero, cuando se solicitaron los informes finales de estas dos investigaciones se encontró que no estaban en el Centro de Investigaciones, lo que limitó la búsqueda de los resultados allí obtenidos, no obstante, aportaron al presente trabajo, en tanto que, mostraron la importancia de analizar la relación de la formación académica de los estudiantes con la construcción de la identidad pedagógica, y su incidencia en el ejercicio de la profesión, pues, plantearon que gran parte de los estudiantes no se ven ejerciendo como maestros y que su decisión de pertenecer a la Universidad estuvo mediada, en la mayoría de los casos, por la imposibilidad de pagar una universidad privada para estudiar lo que querían o por no haber sido admitidos en otras universidades públicas y; no por una intención inicial de formarse como maestros, elementos que se retomaron para los análisis de las entrevistas y autobiografías.

Por último, de la tercera fuente se tuvieron en cuenta los siguientes documentos, el **Subproyecto 3.1.1.3 (2003)**, documento macro presentado por la Dirección de Bienestar Universitario, el cual se divide en tres documentos: el primero de ellos se denomina **“Factores determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad Pedagógica Nacional. Comparación entre desertores y no desertores”** (Hernández, 1999), allí se encontró que la alta deserción académica en la Universidad se debe principalmente a los siguientes factores:

dificultades económicas, necesidad de trabajar para garantizar la manutención e imposibilidad de presentar el proyecto de grado, éste último debido al largo tiempo empleado para realizarlo y por la dificultad en la articulación entre el tema de investigación y la propuesta pedagógica. Lo anterior permitió ratificar la pregunta por la incidencia que tiene la formación pedagógica que se recibe en la Universidad en la construcción de la identidad pedagógica y, por lo tanto, en la manera en que los estudiantes se proyectan en su ejercicio profesional.

El segundo documento se denomina: **“Estudio de la identidad de los estudiantes de la UPN con la universidad y la carrera”** (Hernández, 2002) en éste se realizó una caracterización socio-demográfica de los estudiantes de la universidad, para establecer unas posibles categorías de análisis de la identidad. Una de las conclusiones que arrojó la investigación es que gran parte de los estudiantes sí se proyectan como futuros docentes pero cuestionan la formación académica que han recibido en la Universidad. Esta conclusión resultó importante porque permitió indagar más a fondo las decisiones que motivaban a los estudiantes para continuar con la carrera, aun cuando ésta no fue su primera opción o estuvo mediada por el azar.

El tercer documento se denomina: **“La admisión de estudiantes a la UPN. La Prueba de Potencialidad Pedagógica (PPP), un criterio misional propio”** (Hernández, 2002), Este documento justificó las decisiones tomadas para elaborar la prueba de potencialidad pedagógica, dentro de las que se encuentran: contar con un criterio de selección y seguimiento propio, dado que las pruebas de estado ICFES no evalúan las áreas específicas en torno al perfil pedagógico requerido en los estudiantes para que puedan formarse como maestros y, la necesidad de establecer un sistema de selección debido a la alta demanda estudiantil y la escasez de cupos ofrecidos por la UPN. En ese sentido, lo que se pretende con la PPP es detectar en los aspirantes a los programas de pregrado algunas potencialidades que se resumen en un perfil pedagógico, es decir, unas características exigibles y deseables para convertirse en un maestro idóneo, lo que ubica al estudiante entre la realidad y el deber ser, como se evidenció en gran parte de los relatos retomados.

El otro documento institucional es el **Plan de Desarrollo Institucional (2014-2019)**, de éste se retomó la concepción que se tiene de identidad institucional, al ubicarla dentro del carácter uniprofesional de la institución y su misión como formadora de maestros y maestras para el país, de ese modo se ratifica el “carácter estatal de la Universidad, su naturaleza pública, su misión específica en la formación de maestras y maestros, en la producción de saber pedagógico y

didáctico como saber fundante del quehacer magisterial” (PDI, 2014, p. 23). De acuerdo con ello, se justificó que la investigación se haya realizado en el seno mismo de la institución, puesto que, es la universidad con mayor trayectoria histórica en el campo educativo y en la formación de los profesionales para el mismo, por lo tanto, debe salir de ella la producción de investigaciones que conlleven la producción de saber pedagógico y didáctico que aporten en el debate frente a la instrumentalización de la pedagogía, el predominio del mercado y el capitalismo académico en la educación, y sus prácticas con respecto a la formación de los estudiantes como sujetos críticos del contexto social, político, educativo y económico del país y, en consecuencia, la incidencia que este proceso formativo va a tener en la construcción de la identidad pedagógica de los estudiantes y su consecuente accionar.

De la revisión de los antecedentes, se orientó el tema de investigación ubicándolo en la Universidad Pedagógica Nacional, pues al estar ésta caracterizada como uniprofesional y además dedicar su misión educativa a la formación de maestros y maestras para el país, como lo indica el Plan de Desarrollo Institucional<sup>2</sup> 2014-2019, se da cuenta de su especificidad histórica en el campo de producción de conocimiento pedagógico, diferenciándola de otras instituciones universitarias y creando con ello una identidad específica. Adicionalmente, dentro del proyecto político de la Universidad se ha establecido la pedagogía como eje transversal a todas las Licenciaturas, por lo que en cada una de ellas fue necesario destinar parte de los créditos al componente pedagógico y didáctico.

En concordancia con lo anterior, las Facultades de la Universidad en su discurso plantearon, como uno de sus propósitos nodales, la construcción de conocimiento para la solución de problemáticas en el hecho educativo y el fortalecimiento de la identidad pedagógica, la dignificación docente, la investigación y la práctica pedagógica y, el desarrollo en el campo disciplinar. Sin embargo, de acuerdo con el análisis realizado por Córdoba, Espino y Quintero,(2013) de las mallas curriculares de las facultades, se identificó que la distribución de los créditos para el área disciplinar y el componente pedagógico, se encontraba en proporción desigual, siendo la pedagogía el área con menor cantidad de créditos y con una distribución minoritaria dentro de las asignaturas establecidas en el plan de estudios<sup>3</sup>, por consiguiente, al primar la

---

<sup>2</sup>En adelante PDI

<sup>3</sup> Para la Facultad de Educación se encuentra que la mayor cantidad de espacios académicos se establecen dentro del ambiente de formación disciplinar y comunicativo oscilando entre 22 y 10, con excepción de la Licenciatura en

formación en el componente disciplinar por encima del pedagógico y didáctico, se establece una prelación por lo disciplinar sobre la pedagogía, dificultando el estudio riguroso de ésta última que conlleve a establecerla como el saber fundante del maestro, quien como plantea Herbart debe conocer tanto de la ciencia que enseña como de pedagogía (Zuluaga, O.; 2003), desconociendo así la necesidad para la formación de los maestros de una articulación entre estos componentes.

Por otro lado, dada la alta deserción de los estudiantes referida anteriormente, desde la Dirección de Bienestar Universitario se establecieron ciertas acciones para mitigar o atender dichas problemáticas, como por ejemplo, la creación de la Prueba de Potencialidad Pedagógica hacia el año 2002 la cual pretendía “ubicar” a los aspirantes dentro del propósito misional de la institución. No obstante, se encontró que la producción investigativa en torno al seguimiento de dichas acciones, es limitada y en algunos casos nula, lo que dificultó la consulta de documentos que mostraran los avances en la solución de las problemáticas. Sólo, hasta el 2014 con la elección de la nueva administración se convoca a toda la comunidad educativa para construir colectivamente el PDI y hacer un análisis de las problemáticas actuales de la Universidad; de manera que se crea un grupo de trabajo para evaluar la pertinencia de la PPP.

En ese sentido, la Dirección de Bienestar Universitario dentro de su misión frente a la construcción y el fortalecimiento de la identidad pedagógica, se centró en primer lugar en la admisión de nuevos estudiantes a través de la PPP y en el seguimiento y el acompañamiento de los mismos durante su proceso formativo, por consiguiente, se hizo necesario indagar por otro de los focos que aportan en la construcción de la identidad pedagógica: los espacios de formación pedagógica y práctica pedagógica, pues, la PPP entró en proceso de evaluación.

Así mismo, se comprendió inicialmente que la identidad pedagógica no se configuraba de la misma manera en todos los programas, a pesar de que, como se mencionó anteriormente, la pedagogía fuera el eje transversal de todas las licenciaturas, lo cual está ligado a la diversidad en

---

Psicología y Pedagogía la cual cuenta con el 25,8% de la muestra para el componente pedagógico. Para la Facultad de Humanidades el Ambiente disciplinar contiene el 30,6% y 21,3% de sus asignaturas totales por Licenciatura, quedando en segundo lugar el ambiente pedagógico con un 18,1% y 29%, es decir, de 12 a 18 espacios académicos. Por su parte la Facultad de Ciencia y Tecnología cuenta con un mayor porcentaje en el Ambiente Disciplinar; la licenciatura en Matemáticas establece el 61,8% de sus espacios académicos para el componente disciplinar; la licenciatura en Química destina el 31,9% al componente pedagógico y didáctico y; las demás licenciaturas oscilan entre el 25,5% y el 13%, es decir de 12 a 6 espacios. Por último, las Facultades de Bellas Artes y Educación Física, no distan de las demás, ubicando la primera el componente pedagógico de cuarto lugar y la segunda seguido del disciplinar (Córdoba, Espino, y Quintero, 2013).

las concepciones de pedagogía dentro de la universidad que varían de facultad a facultad, dificultando una concepción clara para direccionar la formación de los estudiantes (Figueroa y Jiménez, 2002).

Entonces, preguntarse acerca de la formación pedagógica que los maestros están recibiendo fue importante, en tanto que, como se ha venido planteando en el Eje de Pedagogía y Formación de Maestros de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía desde el 2011, se torna problemática la precaria formación de los estudiantes en el campo de la educación y la pedagogía situación desde la que emerge la pregunta frente a la necesidad o no de una formación pedagógica para el ejercicio de la docencia en las instituciones educativas (Noguera, León y Saavedra, 2015), teniendo en cuenta, que es a partir de ésta que el maestro se reconoce a sí mismo y se diferencia de los demás profesionales.

Así, en la Universidad se vio cómo la formación que reciben los estudiantes pretende tener correspondencia con lo anteriormente mencionado, pero se encontró que existe una subordinación de la pedagogía a las otras disciplinas, expresada en la baja distribución de asignaturas y en la poca importancia que se le da a este saber como uno de los principales en la formación de los maestros para el ejercicio de su profesión, que dio pie para elegir las Facultades, con base en la distribución desigual en las mallas curriculares, para así encontrar la relación entre la formación pedagógica y la construcción de la identidad pedagógica.

Cabe señalar que este hecho es único en la universidad, pues como lo mostró el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, con la aparición de las ciencias de la educación, la pedagogía se ve desplazada por la sociología, la psicología, la administración educativa y, más recientemente, por la economía, ubicándola en un lugar instrumental que no le permite pensarse como un campo independiente que conceptualiza, teoriza, plantea y resuelve problemas que le son propios (Zuluaga, Echeverri, Martínez, et. Al, 2003).

De este modo, el saber fundante del maestro queda relegado a una existencia instrumental que hace de él “un sujeto que aplica teorías producidas en otros saberes y ciencias” (Zuluaga, O., Echeverri, Martínez, et. al, 2003, p 24), dirigidas hacia la optimización de aprendizajes, la transmisión de contenidos y la aplicación de pruebas estandarizadas; dejando de lado la misión formativa de la pedagogía, la cual, para autores como Comenio, Herbart, Kant y Pestalozzi tiene como fin la formación de seres humanos éticos, políticos, cultos y libres.

Con lo planteado anteriormente, al interior de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía y específicamente en el Eje de Pedagogía y Formación de maestros, se establecieron también unas reflexiones en torno a los aportes realizados por los clásicos de la educación y la pedagogía como Comenio (1642), Kant (2003), Locke (1986), Pestalozzi (2007), Rousseau (2002) y Herbart (1806), quiénes pusieron como fin de la educación y la pedagogía la formación del Ser humano, es decir, la humanización del hombre quien requiere de cuidados, gobierno, disciplina e instrucción para convertirse en un sujeto que aporta a la sociedad con sus conocimientos y acciones, las cuales deben estar guiadas por la razón y un control autónomo de las pasiones para ejercer de manera acertada su libertad. En consecuencia, surgieron varias preguntas en torno a la formación pedagógica de los maestros, el rol ético y político de éstos en la sociedad y por consiguiente de la pedagogía como su saber fundante y las transformaciones que ésta ha tenido desde los postulados de los clásicos a las concepciones actuales.

A partir de este marco general, se planteó el siguiente interrogante ¿de qué manera contribuyen los espacios de formación de componente pedagógico y la práctica pedagógica a la construcción de la identidad pedagógica en los estudiantes de las Facultades de Educación y Ciencia y Tecnología de la Universidad Pedagógica Nacional? Para dar respuesta a esta pregunta, se planteó el siguiente objetivo: Sistematizar las construcciones de identidad pedagógica que se forman en los y las estudiantes de las Facultades de Educación y Ciencia y Tecnología de la Universidad Pedagógica Nacional, a través de los espacios académicos de formación pedagógica y la práctica pedagógica. El cumplimiento de este objetivo general se apoyó en los siguientes objetivos específicos:

- a) Identificar la relación entre los espacios de formación con componente pedagógico y la construcción de la identidad pedagógica por medio de las experiencias de los y las estudiantes en la práctica pedagógica.
- b) Caracterizar la identidad pedagógica a partir del análisis e interpretaciones de las narraciones de los y las estudiantes en torno a su práctica pedagógica y la incidencia que ha tenido el componente pedagógico en la misma.

De este modo, se inició con el proceso de sistematización de la experiencia con los y las estudiantes que decidieron participar, el cual constó de 7 fases<sup>4</sup> que fueron retomadas de una propuesta de sistematización elaborada por Marco Raúl Mejía denominada *Habilidades para la vida*. Una vez llevados a cabo los análisis y las interpretaciones, se logró dotar de sentido la construcción de la identidad pedagógica, a partir de los discursos que han interpelado a los y las estudiantes y de las apropiaciones que han hecho acerca de su labor como maestros y maestras en formación.

Así, se estructuraron los siguientes capítulos provenientes de la sistematización, en el capítulo 1 se elaboró el *marco teórico: disertaciones acerca de la identidad pedagógica*, allí se desglosó la categoría principal *identidad pedagógica*, de la siguiente manera, se planteó primero la concepción de identidad desde la sociología, posteriormente, se relacionó este concepto con dos subcategorías, a saber: identidad profesional y saber constitutivo del maestro para, finalmente, concluir con la concepción de identidad pedagógica que acompañó los análisis e interpretaciones de la investigación.

En el capítulo 2 se desarrolló el *marco metodológico: sistematización de la experiencia*, allí se justificó la elección de la sistematización de experiencias y se describieron los instrumentos de investigación elaborados y seleccionados para la recolección de la información, también se describió la población participante y los lineamientos que rigen tanto el componente pedagógico como la práctica pedagógica en la Universidad, finalmente, se describió la *ruta metodológica*, ahí se detallaron brevemente las acciones llevadas a cabo en cada fase.

Del tercer al sexto capítulo se desarrolló la sistematización de la experiencia. En el tercer capítulo *Hechos, contingencias, creencias y experiencias que dan lugar al deseo de ser maestro y maestra*, se establecieron las razones por las cuales los estudiantes optan por el quehacer magisterial y su incidencia en la construcción de la identidad pedagógica; en el cuarto capítulo *Recuperando el saber del maestro*, se plantearon los aportes del componente pedagógico a la construcción de la identidad pedagógica, así como las relaciones entre este componente y el disciplinar, además se estableció la relación del saber con la intención formativa del maestro que

---

<sup>4</sup>En el capítulo número 2 *Marco metodológico: sistematización de la experiencia*, se especificaron los pormenores de la metodología y las fases propuestas. Además, en los anexos se encuentran cada una de las tablas de análisis y los documentos preliminares que dieron paso a la elaboración de la sistematización que se presente en este documento.

tiende hacia la transformación del entorno, de los otros y de sí mismo; en el quinto capítulo, *Nos largamos o nos quedamos, se desiste o se insiste. la práctica pedagógica como lugar de encantos y desencantos con la profesión*, se describieron las situaciones que dentro de la práctica afectan la construcción de la identidad pedagógica, la cuales propician que los y las estudiantes persistan o desistan en la decisión de continuar formándose como maestros, el apartado cierra con algunas sugerencias frente a la estructuración de la práctica en la Universidad; en el sexto capítulo, *Maestro: construcciones desde el discurso y desde la experiencia*, se expusieron las transformaciones en los discursos de los estudiantes en torno al rol del maestro gracias a la articulación que se generó entre la formación pedagógica y la práctica pedagógica, la cual oscila entre el ser y el deber ser.

El documento se cerró con el séptimo capítulo denominado *Identidad pedagógica: más que certezas puntos de inicio*, donde se desarrolló la caracterización de la construcción de la identidad pedagógica, realizando un entramado entre las narraciones de los estudiantes y la elaboración teórica de los investigadores, evidenciando los discursos que interpelan al maestro en formación y que le permiten construir o no su identidad pedagógica, es decir, su compromiso para con la transformación de la sociedad, de su práctica, de sí mismo y de los otros. Además, se establecieron los aportes de la formación de componente pedagógico a la construcción de la identidad pedagógica.

## 1. MARCO TEÓRICO: DISERTACIONES ACERCA DE LA IDENTIDAD PEDAGÓGICA

Dentro del marco de la investigación se estableció inicialmente el concepto de identidad, dadas las transformaciones que éste ha tenido en el campo de las ciencias sociales, ubicando las reflexiones y análisis desde la sociología principalmente, sin descuidar los aportes que desde la psicología y la educación se han hecho al respecto. Se abordó la *identidad* de manera aislada a lo *pedagógico* porque en el recorrido documental realizado se encontró que el concepto de identidad pedagógica no ha tenido gran desarrollo en las investigaciones dentro del campo de la pedagogía, por el contrario, el término es utilizado de manera indiscriminada para hacer referencia a los valores que, se supone, adquieren los estudiantes en las facultades de educación y las universidades en las que se ofertan licenciaturas y pedagogía, en otras palabras, para designar lo constitutivo de los profesionales que egresan de dichas instituciones.

Así, por ejemplo, desde el Proyecto Político Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional se contempla la identidad pedagógica como uno de los horizontes de sentido institucional que implica el reconocimiento de la pedagogía como campo de investigación que dota de un carácter diferenciador al claustro educativo, fundamentado en las acciones de los diferentes sujetos que hacen parte del mismo (profesores, estudiantes, padres de familia, administrativos y egresados de los programas) quienes a través de la formación permanente logran identificar la importancia de la educación y fortalecer la imagen de la Universidad.

Por lo tanto, se hizo necesario indagar por las relaciones entre estos dos conceptos a partir de unas subcategorías, de manera que fuera posible llegar a la caracterización de lo que se ha denominado identidad pedagógica. En ese sentido, las subcategorías que emergieron fueron la de *identidad profesional* y la del *saber constitutivo del maestro*.

En cuanto a la subcategoría *identidad profesional*, ésta se retomó porque al no encontrar un referente teórico directo que explicitara lo que se entiende por identidad pedagógica, se identificó que tanto en Latinoamérica como en Europa sí se han llevado a cabo numerosas investigaciones acerca de la identidad profesional del maestro<sup>5</sup>, donde se plantea que el carácter diferenciador de los profesionales en pedagogía está ubicado en el saber especializado del que es portador y en la

---

<sup>5</sup>Al respecto ver: Morales y Runge (2015) “Perspectivas de estudios relacionados con la identidad del maestro” En: *Textos y sentidos*. Núm. 12, Jul-Dic de 2015 pp. 131-159

certificación que se entrega como aval de ese saber en las instituciones de educación superior. Lo anterior fue especialmente importante porque estableció una primera relación entre los dos conceptos, pues liga a un sujeto particular –el maestro– (identidad) con un saber específico del que es portador (pedagógico), en este último aspecto es donde entra la siguiente subcategoría *Saber constitutivo del maestro*.

Una vez se estableció esta relación inicial entre los dos conceptos, se encontró que es importante indagar por ese saber especializado, específico, del que es portador el maestro y que lo dota de una identidad particular. En ese sentido, se dio el aporte de la subcategoría *saber constitutivo del maestro* desde dos lugares de enunciación: el saber desde umbrales de epistemologización y el saber que atiende a umbrales éticos, políticos y estéticos.

En ese orden de ideas, a continuación se presenta, en un primer momento, el concepto de **identidad** y los desarrollos que ha tenido para posteriormente, relacionarlo con lo **profesional** en los términos ya referidos. Una vez finalizada la descripción de la subcategoría identidad profesional se continúa con la indagación por el **saber constitutivo del maestro**, las dos, en conjunto, ayudan a configurar o conformar lo que se ha denominado Identidad Pedagógica.

### **1.1.IDENTIDAD**

El concepto de identidad ha sido abordado desde varias orillas de las ciencias sociales, comenzó a partir de la filosofía desde donde se le define como la unidad de sustancia de acuerdo con los planteamientos de Aristóteles, esto es, la coincidencia de la esencia del otro consigo mismo. En consecuencia, en la persona pueden converger múltiples características de la condición humana sin que por ello se fragmente la identidad, es decir, cada unidad (sujeto) representa una pluralidad (pensamientos, perspectivas, experiencias, habilidades, etc., diversas), elemento que es retomado en las elaboraciones del concepto en otras disciplinas (Abbagnano, 1963).

De modo similar, desde la psicología se planteó la discusión en torno a la pregunta ¿quién soy yo? Desde la que Erick Erickson introdujo en el siglo XX el término para designar los problemas que enfrentan los adolescentes y las maneras en que pueden resolver las crisis propias de su edad, así, este autor concibió la identidad como “un sentimiento de mismidad y continuidad que experimenta un individuo en cuanto tal; lo que se traduce en la percepción que tiene el individuo de sí mismo” (Erickson, 1977,p. 586 citado por Mercado, y Hernández, 2010, p. 231).

Por su parte, la sociología y la antropología comenzaron a desarrollar diversos trabajos en torno a la identificación y las maneras en que ésta se construye en los sujetos. Así, se planteó que para la modernidad la homogeneidad social se vio transformada por la diversidad de lugares y referentes a los que las personas comenzaron a pertenecer, es decir, que ya no se encontraba un referente particular, por ejemplo la religión, bajo el cual fuera posible la internalización de la estructura por parte de los sujetos, por el contrario, los sujetos pasaron a pertenecer a diversos grupos: familiar, escolar, religioso, político y profesional, que dificultaron el proceso de internalización de la cultura y la estructura, puesto que, en el abanico de repertorios culturales, se complejizaron las relaciones sociales y además se encontraron contradicciones entre los mismos grupos, complicándose así la construcción de la identidad colectiva (Mercado, y Hernández, 2010) como un referente unívoco.

Ello desembocó en una explosión discursiva alrededor del término identidad así como una crítica minuciosa al mismo, esta deconstrucción se llevó a cabo al interior de diversas disciplinas de corte crítico, de este modo, “la filosofía planteó en forma generalizada la crítica del sujeto autónomo situado en el centro de la metafísica occidental poscartesiana, el discurso del feminismo y una crítica cultural influidos por el psicoanálisis desarrolló la cuestión de la subjetividad y sus procesos inconscientes de formación”(Hall, 1996, p. 13), cada uno de ellos desde su perspectiva coincidieron en la crítica a la idea de una identidad integral, unificada y originaria, lo que conllevó una deconstrucción del término, de modo que no quedó en desuso pero sí se reconstruyó nuevamente en oposición a la perspectiva del origen común y las características compartidas, para plantear que es una construcción, por tanto, un proceso que está lejos de estar acabado, el cual se elabora desde el discurso.

Al partir del discurso se muestra como necesario el Otro, es decir, la diferencia, en tanto que, para que se logre hacer una representación de sí, se requiere de lo distintivo, lo diferente. En palabras de Hall (1996) “obedece a una lógica del más de uno. Y puesto que como proceso actúa a través de la diferencia, entraña un trabajo discursivo, la marcación y ratificación de límites simbólicos (...). Necesita lo que queda afuera, su exterior constitutivo, para consolidar el proceso” (p. 16). Por lo tanto, sólo a través del otro (no necesariamente individuo, ese otro puede ser la cultura, la profesión, la etnia, etc.) es posible consolidar la imagen del Yo como primer aspecto identitario. Además, dicho discurso se encuentra enmarcado dentro de un contexto histórico, social

y cultural, que le permite decirse y representarse de una manera específica en un entorno institucional y social particular.

A partir de allí se definió, entonces, la identidad – es aquí desde donde se abordó adelante- como el “punto de encuentro, el punto de *sutura* entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan <<interpelarnos>>, hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de <<decirse>>” (Hall, 1996, p. 20). De manera que, la sutura se debe entender como una articulación, que se manifiesta en la posición que asume el sujeto frente a los lugares que desde el discurso se le representan, que lo convocan a pertenecer. Sin embargo, dicha pertenencia se hace desde el reconocimiento del Otro como diferente, por ello no es un proceso unilateral, ni fijo; por el contrario es cambiante, dialógico. En pocas palabras

Las identidades son, por así decirlo, las posiciones que el sujeto está obligado a tomar, a la vez que siempre “sabe” que son representaciones, que la representación siempre se construye a través de una “falta”, una división, desde el lugar del Otro, y por eso nunca puede ser adecuada -idéntica- a los procesos subjetivos investidos en ella. (Hall, 1996, p. 21).

De esa falta o división, se comprendió que la identidad no es única, sino que por el contrario se configura como múltiple, en términos de Grossberg (1996)

La identidad es siempre un efecto temporario e inestable de relaciones que definen identidades marcando diferencias. De tal modo, aquí se hace hincapié en la multiplicidad de las identidades y las diferencias antes que en una identidad singular y en la conexiones o articulaciones entre los fragmentos o diferencias (p. 152)

Aspecto fundamental para la caracterización de la identidad pedagógica, en tanto que mostró la importancia de tener en cuenta la multiplicidad de perspectivas que se han constituido a lo largo de la experiencia de los estudiantes en su proceso de formación, lo que condujo a pensar que ésta no se constituye de manera unilateral ni acabada sino que está compuesta por una serie de elementos de diferente procedencia. Aun así, pudo ser analizada en un tiempo específico a través de la relación entre las similitudes y diferencias halladas en los relatos.

Entonces, se trata de una relación dialógica entre el sujeto y el contexto, por ejemplo los estudiantes traen consigo unas comprensiones y visiones del mundo que se transforman, se

debilitan o se fortalecen tras el contacto con los discursos que los interpelan en los distintos ámbitos donde se desenvuelven, como el universitario.

Ahora bien, dicha relación dialógica no es en ningún modo armónica ni estable, sino que se constituye dentro de una tensión entre el yo y la realidad objetiva siendo en algunas ocasiones contradictoria. Por lo que, aparecen las crisis identitarias como un elemento necesario en el proceso de construcción de la identidad, éstas se configuran a partir de la distancia que exista entre el Yo (subjetivo) y la realidad (objetiva) la cual varía de acuerdo con el contexto socialmente construido, de modo que se hace necesaria la creación de unos límites que articulen y diferencien el contexto individual y el social (Luckmann y Berger, 1968).

Lo anterior se relacionó concretamente con la falta de deseo de muchos estudiantes por formarse como maestros, lo que condujo a una crisis identitaria reflejada en la distancia existente entre los deseos, los intereses y las necesidades de las personas para elegir una u otra profesión y sus condiciones objetivas para materializarlos, es decir, entre más cercana estuviera la intención de un sujeto de ejercer como licenciado a la posibilidad de hacerlo, se sentiría más identificado con la profesión.

Junto con la relación con los Otros y el Yo, la construcción de la identidad implica un tercer elemento: la naturaleza (el mundo). En esa relación triple, el ser humano toma conciencia de sí mismo, teniendo en cuenta sus intereses y sus necesidades, partiendo de lo que los demás le ofrecen, comparten y diferencian, y de lo que la naturaleza le aporta para transformar y transformarse. De modo que es indispensable en ese proceso hacer una apropiación del yo histórico, esto es, tomar conciencia de sí mismo y de la historia que lo ha constituido como ser social y del contexto social e histórico en el que se encuentra, de manera que reconozca que está ubicado en un entramado de relaciones hegemónicas de poder que inciden en esa construcción (Pulido, 2006).

Por lo tanto, el análisis de la identidad de los maestros y las maestras en formación de la UPN implicó la relación de los aspectos mencionados con anterioridad (individualidad, contexto institucional y social y pares). En cada uno de ellos, fue necesario reconocer la construcción histórica que hasta el momento se ha conformado, puesto que, fue a partir de ésta que se amplió la comprensión de las decisiones tomadas y las motivaciones de las mismas, así como el modo de representarse y de ser representados de acuerdo con la particularidad de la institución y la relación dialógica de los estudiantes con ella.

## **1.2. Identidad Profesional**

La construcción de la identidad se da desde la diferencia y la demarcación de límites simbólicos que permitan el reconocimiento de sí mismo con unas características particulares y distintivas. Para el caso de las profesiones – de la identidad profesional – se puede entender como el “mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social: la categoría de los profesores” (Gysling, 1992: p. 12 citado por Murcia, 2004), es decir, la manera en que son percibidos por los otros profesionales y por la sociedad en general, ello implica, el reconocimiento social que la profesión docente tiene y la imagen que los maestros en ejercicio y en formación tienen de sí mismos y del aporte que pueden hacer a la sociedad en la que se encuentran inmersos.

Por lo tanto, la identidad profesional es tanto individual como colectiva; la primera se encuentra en relación con el desarrollo psicológico de la persona e involucra tres elementos: interacción con los otros; dimensiones de existencia como la mismidad, la continuidad espacio-temporal y el reconocimiento de los otros de la propia existencia; y la autoestima (Gysling, 1992), de manera que se trata de un auto-reconocimiento de la importancia que se tiene como profesional, el cual se ve afianzado en la valoración que los demás hacen del mismo. Por su parte, la segunda atiende a las reflexiones intersubjetivas de las representaciones, las experiencias y los saberes especializados (Murcia, 2004), bajo las cuales se descubre lo que es común y lo que marca la diferencia con otros profesionales.

De la interacción entre lo individual y lo colectivo, así como de las reflexiones colegiadas que se hacen al interior de las profesiones se genera un profundo sentido de identidad, que aporta en dicha construcción social. Para el caso de los maestros, se requiere del proceso formativo (práctica pedagógica, componente pedagógico y didáctico) que aporta la Universidad, en este caso, la Pedagógica, para comenzar a cimentar su identidad como maestros desde la consolidación del saber específico, así como su compromiso para con la profesión y la labor social que de allí se desprende en la formación de las nuevas generaciones. Al respecto, juegan un papel importante los procesos de formación y las certificaciones que se otorgan desde las instituciones de educación superior, puesto que éstos inciden en la valoración social y el prestigio de la posición a que conducen.

Lo anterior, contribuye a la conformación del habitus<sup>6</sup> profesional, de este modo la identidad se puede comprender como el reconocimiento de pertenencia a una determinada categoría ubicada en un cierto orden social, es decir, es relacional; por lo que, se deben instituir unos límites simbólicos que vienen dados desde el saber distintivo y las relaciones de poder del contexto social que es a la vez temporal, espacial y político.

En ese sentido, la profesión docente se puede decir que construye su identidad a través de una “posición constituida históricamente en la relación de los profesores con otros grupos sociales” (Gysling, 1992, p. 20) y en los certificados que actúan como procesos de cierre entre quienes pertenecen o no a dicha posición. En consecuencia, la construcción de la identidad profesional del docente requiere del trabajo colegiado (relaciones entre los profesores), la investigación (fortalecimiento del saber distintivo) y de la reflexión crítica en los programas de formación (Murcia, 2004).

### **1.3.IDENTIDAD EN RELACIÓN CON EL SABER DISTINTIVO DEL MAESTRO**

De acuerdo con lo planteado hasta el momento, la identidad profesional se configura a partir de dos elementos importantes: el saber particular de la profesión y los certificados emitidos por una institución de educación superior. Para el caso de la identidad pedagógica, se estableció una relación con esa identidad profesional desde ese saber distintivo que no se remite únicamente a la disciplina científica sino que también atiende al conocimiento emanado de la práctica pedagógica.

#### ***1.3.1. ¿Por qué entonces hablar del saber?***

El saber en la modernidad toma una connotación distinta a la dada por la filosofía griega, en donde el acceso a la *verdad* se encontraba íntimamente relacionado con las prácticas espirituales y, consecuentemente, con la transformación de las prácticas del hombre que accedía a ella; contrario a ello, en la modernidad el acceso a lo *verdadero* viene dado desde el método y no implica necesariamente la transformación del ser humano. Es así como con la definición del método “entendido como un conjunto de reglas y procedimientos previamente establecidos como forma privilegiada de acceso a la verdad (...) se configuró el conocimiento como el referente frente al cual se definía el saber” (Marín, 2015, p. 21).

---

<sup>6</sup>Para Bourdieu el habitus

Bajo esa lógica, los saberes comunes y de la gente sufrieron un desplazamiento dentro de las categorías de lo verdadero, sin que por ello no continuaran ejerciendo algún tipo de influencia en las acciones y comportamientos de las comunidades. De este modo algunos de los saberes comenzaron a pasar por ciertos umbrales de formalización, epistemologización y científicidad, producto de la organización en series conceptuales, así como la conformación de comunidades de especialistas que, simultáneamente, ayudaron a relegar en el olvido aquellos saberes que no alcanzaron ese nivel de formalización (Marín, 2015).

Paralelo a ese paso por los umbrales de epistemologización, científicidad y formalización de una minoría de saberes que pasaron a convertirse en disciplinas científicas, los otros saberes que fueron quedando relegados se formalizaron en relación a su valoración y sus modos de relacionarse con los otros (umbral político), consigo mismo (umbral ético) y con el mundo (umbral estético), que pasaron a configurar un amplio y fructífero terreno de prácticas, “en el cual es posible explorar la procedencia de formas de comportamiento y conducción que los individuos hacen de sí mismos y de los otros, y que no necesariamente están destinados o deben producir conceptos u ofrecer elementos para producir conocimiento científico” (Marín, 2015, p. 24).

De acuerdo con lo anterior, preguntarse por el saber del maestro no sólo remitió a la disciplina científica que configura su saber (pedagogía, didáctica, disciplinas específicas) y su relación entre éstas (umbral de epistemologización del saber), sino también implicó el interrogarse por el saber que se produce en la práctica pedagógica y que remite a una pregunta constante por la formación, “concepto que formula una relación estrecha con los modos de conducción de sí mismo y de los otros, al tiempo que reconoce las posibilidades de los saberes disciplinares o del conocimiento, como saberes de la vida y para la vida” (Marín, 2015, p. 24), como se evidenció en gran parte de los relatos de los y las estudiantes entrevistadas.

Por consiguiente, se trató de reconocer que el saber del maestro está compuesto tanto del conocimiento disciplinar (pedagógico, didáctico y de las ciencias específicas que enseña) como del saber que emerge de la reflexión sistemática de su práctica, por eso no consiste en una subordinación jerárquica de uno sobre otro. De ahí que para comprender los relatos de los y las estudiantes frente a la relación que tienen el componente pedagógico y la práctica pedagógica con la construcción de su identidad pedagógica, fue necesario tener un panorama amplio de las teorías

que han abordado el saber del maestro, desde orillas distintas, pero que ayudan a comprender aspectos distintos de ese saber que subyacen en las narraciones mismas.

### 1.3.2. **Del saber que alcanzó umbrales epistemológicos**

Se han realizado variedad de investigaciones en Colombia respecto del saber constitutivo del maestro en relación con el fortalecimiento del mismo como disciplina científica, así se retomaron dos tendencias: la del saber pedagógico y la del conocimiento profesional del profesor. La primera tendencia, surgió de las investigaciones del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, principalmente desde Olga Lucía Zuluaga quien retomó la historicidad de la pedagogía para encontrar su campo conceptual, puesto que plantea que es este el saber que permite dotar de identidad al maestro como profesional en el campo de la enseñanza y la educación y así relacionarse con otras disciplinas, desde un lugar específico. Esta investigación la inició Zuluaga entre otras razones, por la preocupación que emanaba de las Facultades de Educación, desde las cuales se reclamaban para los maestros un saber específico que los dotara de identidad intelectual.

Asimismo, de acuerdo con Zuluaga (1999) se hace necesario recuperar la historicidad de la pedagogía para analizarla como saber y en sus procesos de formación como disciplina

Distingo entre el análisis de la Pedagogía como saber y el análisis de sus procesos de formación como disciplina, para indicar que el saber no está referido solamente al pasado sino también al presente; en ese sentido cubre la cotidianidad de la enseñanza, del maestro y de la escuela, en la actualidad. El análisis de la Pedagogía como disciplina designa el estudio histórico de las modificaciones que han dado lugar a los procesos de epistemologización de la Pedagogía. (p. 3).

De este modo, se rescató la pedagogía como el discurso que posibilita al maestro ser el soporte de un saber específico que tiene lugar en las prácticas de saber (su práctica pedagógica cotidiana) y en el lugar teórico que conceptualiza tanto acerca de la enseñanza como de las relaciones que ésta encarna (disciplina). De manera que se puso al maestro en relación con el conocimiento y por ende se le otorgó un lugar como profesional de un campo de saber y disciplinar específico.

Por lo tanto, el reconocimiento del maestro como portador de un saber específico (la pedagogía) aporta en la consolidación de la defensa del estatuto epistemológico de la pedagogía y, a su vez de la identidad pedagógica porque le va a permitir entablar un diálogo con las ciencias que

enseña y con otros intelectuales de otros saberes, puesto que, asume que tiene un saber propio el cual se elabora dentro de su campo profesional (proceso de formación universitaria) y que se reconceptualiza o transforma en el ejercicio de su práctica pedagógica, de ahí la importancia de que ésta sea motivo de reflexión e investigación por parte del maestro, para llevar a cabo las transformaciones necesarias de su quehacer y la actualización permanente de su saber conllevando así una dignificación de su profesión.

La segunda tendencia, la elabora principalmente el investigador Andrés Perafán, quien basado en las teorías del conocimiento del profesor, construyó una nueva categoría denominada *epistemologías del profesor*. Allí se plantea un concepto central para comprender el conocimiento del profesor, este es el de integración; de acuerdo con dichas investigaciones el conocimiento del profesor no es más que una integración de varios conocimientos, dentro de los que se encuentran, entre otros, los siguientes:.

- Saberes académicos: concepciones disciplinares.
- Saberes basados en la experiencia: conjunto de creencias, principios de actuación, metáforas e imágenes conscientes que desarrollan en el ejercicio de la profesión.
- Rutinas y guiones: conjunto de esquemas tácitos que predicen el curso de los acontecimientos en el aula.
- Teorías implícitas: teorías marco de carácter inconsciente, que mantiene el docente y que explicarían el sentido de sus creencias y acciones.

Sin embargo, a pesar de ser esa la palabra que define el conocimiento del profesor, surge la paradoja de que esos conocimientos no se encuentran integrados, sino que por el contrario aparecen de manera yuxtapuesta, por eso, el proceso de empoderamiento del profesor debe crear las condiciones para que se efectúe la integración consciente de los distintos componentes de su conocimiento. Esto último fue particularmente importante porque amplió la perspectiva frente a que la identidad del maestro como profesional con un saber constitutivo, no se relega únicamente al saber pedagógico, sino que contiene un entramado de conocimientos que provienen de distintas fuentes, que en muchas ocasiones no son conscientes para él, y por eso se hace necesario que a través de la reflexión y la narración se le doten de sentido, dándole así un lugar de enunciación.

En concordancia con esto, Perafán, (2004) planteó que, para considerar la epistemología del conocimiento del profesor de ciencias, es necesario comprenderla como una “epistemología sobre un tipo de conocimiento que se mueve en la lógica de la intencionalidad de la enseñanza y en la lógica de la promoción a la existencia de sujetos” (p. 67). Así pues, reconocer la polifonía epistemológica del profesor se configura como una necesidad histórica, pedagógica y epistemológica y como una vía para legitimar su conocimiento profesional, de modo que se le ubica como un sujeto histórico cuyo saber es pertinente a los desarrollos epistemológicos, culturales y políticos de la sociedad contemporánea. De este modo, se reconoce su historia de vida y su historia profesional como fuentes legítimas de su saber más allá de la mirada reduccionista de la historia académica institucional, de ahí que escuchar las voces de los maestros y maestras en formación fuera indispensable para comprender la construcción de su identidad como profesionales y la constitución de su saber específico.

Finalmente, la epistemología del profesor se caracteriza por ser idiosincrásica, compleja e histórica: la primera porque dentro del conocimiento del profesor se encuentran las creencias que ha construido a lo largo de su interacción con los contextos donde se desenvuelve, lo que impide una definición universal o general del concepto de epistemología; la segunda porque el conocimiento del profesor incluye la imperfección, los conocimientos no formalizados, lo que conduce a la necesidad de comprenderlo de acuerdo a la complejidad que lo compone, de manera que se entienda que el profesor se ha formado en contextos históricos, culturales y sociales en los cuales no se han eliminado sus puntos de vista, lo que lo convierte en un creador, que no solo porta un saber sino que también lo produce; finalmente, la tercera característica hace referencia a la atribución de sentidos que los profesores le dan a las ciencias y a su enseñanza, de acuerdo a sus historias culturales y de vida (Perafán, 2004). Aspectos que fueron relevantes para comprender los aportes dados por los estudiantes frente a la importancia de enseñar la ciencia para la vida y no en función de unos estándares.

### **1.3.3. Del saber que atiende a intereses éticos, políticos y estéticos**

El saber del maestro no solo atiende a los desarrollos epistemológicos de las disciplinas científicas bajo las que se forman los estudiantes en las universidades, también se produce desde las intencionalidades que tiene la profesión en relación con la sociedad en la que encuentra su lugar. De este modo, se retomaron dos líneas de investigación a saber: la de la antropología pedagógica

y la de la pedagogía crítica, lo cual no significa que éstas no hayan alcanzado umbrales de epistemologización. Para el caso de la primera, la pedagogía, atiende a problemas antropológicos pues “cuando la pedagogía analiza el fenómeno educativo y el devenir humano, lo hace generalmente con el propósito –y muchas veces con el ideal- de hacer de los seres humanos seres *más* humanos, esto significa necesariamente, que siempre se está anclado a un marco de comprensión determinado de lo que es o se debería entender por humano-” (Runge, 2005, p. 47). Por ello, despliega una serie de acciones para humanizar al hombre entendiendo su condición de ser inacabado, que necesita de la educación para llegar a Ser, de ahí que se preocupe por elaborar los propósitos y los medios para llegar a la formación, teniendo como base las construcciones culturales, comprendidas en el saber disciplinar, artístico y espiritual (Noguera, 2012). En palabras de Runge(2005):

Así, si se parte de que el ser humano es esa criatura *sui generis* que para llegar a ser lo que debe ser —para volverse humano— tiene que hacer algo de sí —formarse y educarse—, entonces una antropología pedagógica ha de preguntar por los aspectos —subjetivos y objetivos, capacidades y contenidos culturales, entre otros— que humanizan al hombre, por las posibilidades o no de su educación y por lo que, en consecuencia, una educación formativa y humanizadora ha de significar. (p. 50)

Lo anterior, permitió ampliar la comprensión de lo que los estudiantes plantearon frente a la enseñanza de las ciencias y las disciplinas, pues para ellos no se trata de instruir en un contenido específico sino de que a través de la enseñanza se espera que el educando se humanice y así constituya otras formas de relacionarse con el mundo, con los otros y consigo mismo, pues, comprende que el ser humano se encuentra en constante devenir, es un “*homo absconditus que dice algo de sí mismo, pero que no puede determinarse totalmente*” (Runge y Piñeres, 2015, p. 255). De este modo, la identidad pedagógica no se relega únicamente a un saber específico, sino que puede conducir a un compromiso con la transformación del ser humano a través de la educación.

La segunda línea de investigación viene dada desde la pedagogía crítica, especialmente desde Henry Giroux quien ve al maestro como un intelectual transformativo que reflexiona sobre su quehacer y es consciente de la función social y política que cumple, de manera que primero, debe hacer una revisión de su capital cultural para identificar los elementos ideológicos inmersos en sus prácticas y discursos que afianzan la cultura dominante; segundo, debe desarrollar un

discurso como intelectual que unifique el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad, de manera que se tenga siempre en el horizonte la esperanza de gestar cambios, y así mismo un discurso que le permita conjugar la acción con la reflexión, es decir la teoría y la práctica y; tercero, debe concebir las escuelas como esferas públicas democráticas alejadas de la concepción neutral, dado que dentro de ellas existen relaciones de dominación y reproducción de la cultura que se ven reflejadas a través del conocimiento que se legitima y los intereses que están en juego.

Por ello la visión democrática de Giroux respecto a la escuela y al maestro tiene una doble vía por recorrer, inicialmente desde la potenciación pedagógica, que obedece a la organización y desarrollo de formas de conocimiento y prácticas sociales en el ámbito escolar y luego, hacia la transformación pedagógica que tiene como propósito que todo lo que se produce desde la academia y los recintos escolares permitan a los maestros y estudiantes educarse para gestar cambios y para luchar en contra de las diversas formas de opresión presentes en la sociedad.

Por consiguiente, los ejercicios de reflexión sobre la formación académica les permiten a los maestros identificar los elementos ideológicos que constituyen formas de pensar y actuar, en y por la educación con sus respectivas implicaciones políticas y sociales. Por eso, dentro de la academia es necesario llevar a cabo tales ejercicios con los maestros en formación de manera que generen una interrelación entre teoría y práctica: formación de componente pedagógico y práctica pedagógica, donde se evidencien las confrontaciones entre lo que se quiere y lo que realmente se puede hacer, de manera que, las propuestas de cambio sean coherentes con las posibilidades y limitantes que la profesión trae consigo.

#### **1.4.IDENTIDAD PEDAGÓGICA**

La identidad pedagógica, de acuerdo con el recorrido hecho hasta aquí, se constituye a partir de los discursos que interpelan al sujeto y que lo convocan a pertenecer, así, la Universidad Pedagógica Nacional de la que hacen parte, las familias y escuelas de las que provienen, y las teorías (pedagógica, didáctica y disciplinar) que se les enseñan, les plantean una manera de relacionarse con el contexto y con la profesión. De esta manera, el estudiante en formación puede o no llegar a representarse a sí mismo como un maestro que puede aportar a través de su saber a la transformación de la sociedad, de los estudiantes y de él mismo.

Así, se contó entonces con tres discursos importantes y constitutivos a saber: el discurso de sí mismo (intereses, deseos, frustraciones, reconocimientos, etc.); el discurso de los otros (colegas,

maestros, estudiantes de la práctica, padres y madres) y; el discurso de su contexto (académico y cotidiano), cada uno de ellos se relaciona entre sí y conduce a que el estudiante en semestres avanzados afiance o no la decisión de continuar su carrera profesional.

Por otro lado, como se trata de la identidad pedagógica, esto es, de la relación existente entre un sujeto particular y un saber –en este caso profesional –, ésta se constituye también desde el lugar de ese profesional que se está formando, el cual se consolida a partir del saber especializado que aprende en las aulas de clase de su alma mater, y de los certificados que la Universidad le confiere, los cuales fungen como proceso de cierre simbólico, en donde se reconoce al otro, esta vez profesional. Estos dos elementos permiten decir, pertenecer y reconocer un grupo de profesores de un grupo de abogados, por ejemplo.

Con la relación de los elementos citados se lleva a cabo un acercamiento mayor a la concepción de identidad pedagógica, a la que le hace falta sólo un elemento: el saber. Una vez el estudiante se encuentra ubicado en la Universidad Pedagógica Nacional y ha optado por alguna licenciatura, independientemente de todos los avatares que lo condujeron allí, comienza a relacionarse con un capital académico distinto que permite que conforme un *habitus* profesional, ese capital se encuentra asociado con el saber distintivo del maestro, que se compone no sólo de la pedagogía, sino también de la didáctica y la disciplina específica que enseña, conocimientos que pueden o no encontrarse integrados y de los que el estudiante puede o no estar consciente de que es portador, además de las intenciones formativas y de transformación que adopta el maestro en formación.

La relación con el saber le permite al maestro en formación constituir límites simbólicos, dentro de los que establece los puntos de encuentro u oposición con los discursos y las prácticas de sus colegas y profesores, en los que apropia concepciones entorno a la enseñanza, los fines de la educación, establece las relaciones entre los actores del hecho educativo y asume las responsabilidades como profesional, demarcando dentro de la categoría de maestro distinciones en las que evoca al otro como ser que le constituye.

Por lo tanto, se puede decir, que la identidad pedagógica se constituye a partir de una triada: la identidad del estudiante, la identidad profesional y el fortalecimiento del saber específico del maestro. Como lo plantea el Proyecto Educativo Institucional del 2010 -2013 y del PDI 2014-2019, para ellos la identidad pedagógica se relaciona con lo personal (formación de los estudiantes y de

los miembros de la comunidad universitaria en general) en cuanto se intenta incidir en el pensamiento de sus estudiantes para que éstos asuman su responsabilidad individual y colectiva en el fortalecimiento de la universidad en sus ámbitos pedagógico, público, nacional y estatal, como con lo institucional, puesto que, alude al reconocimiento de

La pedagogía como campo de saber, objeto del quehacer institucional, de manera que se aporta al pensamiento pedagógico, se responsabiliza de la formación de educadores para el país [y] fomenta la consolidación, crecimiento, desarrollo y valoración social de la profesión docente (PEI; 2010).

Sin embargo, al situar la Identidad Pedagógica como un elemento común a desarrollar en todos los participantes en la Universidad, se complejiza el término en tanto que, se hace necesario indagar cómo se da dicha construcción a través del análisis de las narrativas de los estudiantes, pues, son uno de los participantes a los que principalmente, interpela la discusión en torno al posicionamiento de la pedagogía como saber constitutivo y distintivo del maestro, la transformación de la concepción y rol del maestro en la sociedad y el fortalecimiento de los procesos formativos en la Universidad. Por lo que se abre el espacio para que otros grupos de investigadores aborden el tema teniendo como foco de indagación a los miembros de la universidad (Administrativos, maestros, trabajadores y padres de familia) que no se abordaron en la presente investigación, de manera que se puedan consolidar las particularidades de dicha identidad teniendo en cuenta los diversos procesos que se llevan a cabo dentro de la Universidad Pedagógica Nacional.

## **2. MARCO METODOLÓGICO: SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA**

La investigación se llevó a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional en dos de sus facultades a saber: Educación y Ciencia y Tecnología, de cada una de esas facultades se hace la selección de tres (3) programas por cada una, en las que se retoman los relatos de los y las estudiantes frente a la elección de la carrera, la experiencia en la práctica pedagógica y en la formación académica dentro de la Universidad, por lo tanto, la ruta metodológica se inscribe dentro del paradigma cualitativo, en tanto que, éste se encarga de conocer, comprender e interpretar la realidad social. Este paradigma pretende realizar una explicación teleológica, es decir, el porqué de los fenómenos, comprender sus causas sean estas formales, materiales o finales, de manera que se busca comprender el fenómeno más que explicarlo de manera causal (Mardones y Ursua, 1982).

Por ello, el paradigma cualitativo hace un tratamiento de los conceptos que se investigan partiendo de las descripciones no estructuradas de la realidad, emanadas de los propios sujetos partícipes de ella, las cuales pasan por un proceso de análisis e interpretación que busca dotar de sentido cada una de las maneras de conocer, actuar y pensar el mundo, teniendo en cuenta las motivaciones y deseos de los grupos sociales (Bonilla y Rodríguez, 2005), por ello, la investigación no parte de un concepto generalizado de identidad pedagógica, sino que busca adentrarse en las experiencias de los estudiantes en su práctica pedagógica para comprender, a través de sus propios relatos e historias, la forma en que ésta se ha configurado en las tensiones propias de la práctica.

Partiendo del paradigma citado, se elige para la investigación el enfoque teórico-crítico, ya que a partir de éste, se pretende “desarrollar una concepción de la ciencia social que combinase de algún modo las intenciones prácticas que informaban la noción clásica de la praxis con el rigor y la capacidad que se asocian con la ciencia moderna” (Carr y Kemmis, 1986: p. 3), es decir que es preciso reconocer la subjetividad del investigador y de la realidad de los sujetos investigados y la articulación entre la teoría y la práctica sin perder de vista la rigurosidad metodológica y científica.

En dicha articulación teórico-práctica se requiere comprender que la ciencia social es humana, social y política y que, por consiguiente, se circunscribe dentro de un marco histórico que la hace ser y desarrollarse de una manera específica; en esa medida, la realidad social y la práctica misma también son producto de un contexto histórico, económico, social y político determinado, por lo tanto, “la ciencia social crítica será, pues, aquella que yendo más allá de la crítica aborde la praxis crítica: esto es, una forma de práctica en la que la “ilustración” de los agentes tenga su

consecuencia directa en una acción social transformadora” (Carr, y Kemmis, 1986, p. 11). En ese sentido, se trató de realizar una comprensión e interpretación de las prácticas pedagógicas de los y las estudiantes dentro de su formación como maestros, para interpretar la manera en que se ha construido o no la identidad pedagógica al interior de la Universidad.

Por ello, dentro del enfoque teórico-crítico se opta por la sistematización de experiencias, la cual se gesta hacia la segunda mitad del siglo XX como práctica investigativa, anclada a las dinámicas sociales, políticas y culturales particulares de la realidad latinoamericana y como opción epistemológica distinta a la eurocéntrica basada en el positivismo y la pretendida objetividad de la ciencia. En oposición a esta postura, desde Latinoamérica surge un proceso de rebelación a nivel de los saberes y los conocimientos, en el que se reconoce que éste es situado en tanto tiene una historicidad propia y tiene una apuesta por la transformación de la realidad social de las personas que tienen relación con él (Mejía, 2007).

De acuerdo con esto, desde la perspectiva latinoamericana se pretende recuperar la práctica como el lugar donde también se produce saber, el cual, se encuentra alejado de la pretendida científicidad experimental, pero que no desconoce la rigurosidad y la sistematicidad (Mejía, 2007). Por lo tanto, se encuentra de fondo una crítica a la ciencia occidental, mostrando que existen otros lugares de enunciación que han sido invisibilizados, y que producen otros tipos de episteme igualmente relevantes.

A partir de allí se entiende, entonces, que la crítica al conocimiento científico, desde el lugar de los sujetos y sus prácticas dotadas de sentido a través de la reflexión, es muestra de una crisis generalizada no solo de la racionalidad científica sino de los fundamentos del pensamiento gestados en la modernidad, es decir, que aparece una nueva explicación de lo real (aparición de nuevos paradigmas y formas de comprender el mundo) y un cambio en la idea del tiempo (ya no es fijo, lineal y determinado) (Mejía, 2007). Todo ello, se relaciona con la aparición de realidades más complejas que cuestionan y ponen en tensión la mirada científica tradicional.

De acuerdo con lo anterior, la sistematización de experiencias se configura como una propuesta metodológica alternativa que se centra en un proceso de reflexión e interpretación crítica sobre la práctica y desde la práctica, basándose en la reconstrucción y el ordenamiento de los factores que incidieron en la experiencia (tanto objetivos como subjetivos) para extraer aprendizajes y compartirlos (Jara, 2011), en este caso acerca de la construcción de la identidad

pedagógica. Como se trata de un proceso reflexivo no tiene ninguna pretensión de universalidad ni de generalización, por el contrario, se trata de una propuesta dialéctica que considera los fenómenos sociales históricos, cambiantes y contradictorios, por eso tiene una alta pretensión de transformación; además, requiere de un análisis de las condiciones coyunturales y estructurales que le dan forma a la práctica para develarlos, de modo que consiste, necesariamente, en una articulación entre la teoría y la práctica (Jara, 2011).

Es preciso tener claro qué se entiende por práctica, ésta requiere una actividad intencionada que se sustenta en un conocimiento previo y se plantea lograr objetivos de transformación, es decir, no se trata de cualquier acto humano. Por esta razón, la práctica parte de unos conocimientos previos que se encuentran en el terreno de lo formal, lo sistemático y lo teórico, pero también del conocimiento que se tiene del contexto que se interviene, además incluye al profesional que forma parte de la situación sobre la cual se está interviniendo y que está conociendo, por lo tanto, incluye sujetos en todas su comprensión y extensión. A su vez, la práctica produce nuevos conocimientos, a partir de la reflexión y de las tensiones que ella nos propone, de manera que, permite que se recurra al bagaje teórico no para aplicarlo de manera tácita sino para reflexionar sobre él y aplicarlo de acuerdo con las necesidades de la práctica (Barnechea, González, y Morgan, 1994).

Por lo tanto, la sistematización atiende al profesional reflexivo y encuentra como objeto de conocimiento la experiencia de conocimiento, es decir la práctica, donde “nos miramos a nosotros mismos y a la relación con los sujetos populares con quienes interactuamos” (Barnechea, González, y Morgan, 1994, p.7), en últimas consiste en la proyección, el mejoramiento y la corrección de la práctica. Así, el profesional que reflexiona y sistematiza su experiencia, se interpela a sí mismo, a su cotidianidad, sus concepciones, sus ideologías y sus modos de ser y estar en el mundo, de modo que, no sólo se aboca a la transformación de la práctica sino también del profesional que se siente convocado e interpelado dentro de esa transformación (Barnechea, González, y Morgan, 1994).

Ese profesional reflexivo en este caso, se traduce en el maestro en formación, quien se ha visto relegado por los sujetos de saber de otras disciplinas, quiénes a través de los desarrollos en sus propios campos de saber le han impuesto al maestro las maneras, razones y decisiones respecto de su práctica pedagógica, desconociéndolo como un sujeto de saber que produce conocimiento por medio de su práctica profesional. Cuando se hace dicho reconocimiento, se entiende que este saber tiene una epistemología propia que no reza con la racionalidad técnica, sino que se ubica en

una racionalidad crítico-social. Por lo tanto, se necesita entender la práctica pedagógica como una acción política, ética y estética, en la que se piensa acerca del tipo de formación que se quiere, esto es, el tipo de ser humano que se pretende para la sociedad, ello marca decididamente las maneras de acercarse al conocimiento, los saberes que se eligen, y los modos en que se enseñan (Ortega, Fonseca, y Castaño, 2009).

Ahora bien, la sistematización de experiencias encuentra su seno en la educación popular, pero en su desarrollo se han desplegado distintas perspectivas que le confieren otros campos de acción como el institucional, en el que se aboca por el profesional reflexivo, de este modo, Marco Raúl Mejía describe las principales concepciones de sistematización, dentro de las que fue pertinente, para la presente investigación, la siguiente:

- **La sistematización como investigación de la práctica:** pretende ubicar la experiencia dentro de un contexto global, en donde se entiende que existe una relación entre estos dos evidenciada en un proceso de interacción y negociación de sentidos. Esta sistematización parte de un relato o relatos en los que se ha reconstruido la historia de la experiencia y se busca a través del análisis e interpretación de los mismos, la construcción de sentido (Mejía, 2008-2009).

### **2.1. Narrativas como instrumento para recuperar las voces de los estudiantes y dar sentido a sus experiencias.**

De la mano de la sistematización de experiencia como marco metodológico general, se retomó también la perspectiva de las narrativas, puesto que, uno de los instrumentos propuestos consiste en la elaboración de autobiografías, de ahí que sea necesaria dicha perspectiva para el diseño del instrumento y el análisis del mismo, como auxiliar de la ruta metodológica en tanto que no la contradice sino que la complementa.

Así, se entiende que las historias producto de las narrativas de los sujetos sirven para poner las experiencias de éstos, a disposición de grandes comunidades y señalar tanto problemas como soluciones que se dan en torno a su realidad. Por ello, permiten documentar y conservar las prácticas y conocimientos más importantes de una comunidad, y ayudar a definir múltiples formas de pensar, actuar y entender el mundo. En definitiva, desde el enfoque “narrativo se pretende revivir acontecimientos vividos, reelaborarlos y darles sentido” (Rivas, et al; 2014, p.18).

Es decir que en la construcción y la reconstrucción de las narrativas, se da la participación de diversos actores, cada uno con un punto de vista particular, por ello, la participación de varios narradores (estudiantes) tuvo como producto diferentes versiones sobre las mismas situaciones o acontecimientos, así pues, la misma historia puede adquirir nuevos significados en relación con otra(s) que permitan hacer un paralelo. Sin embargo, esto no quiere decir que al darse diferentes versiones de una misma situación, unas historias no converjan con elementos de otras, o que se pueda hablar de historias erradas o acertadas.

## **2.2. Instrumentos de investigación<sup>7</sup>**

Una vez elegido el paradigma, el enfoque y la metodología de investigación, se escogieron los siguientes instrumentos para recoger la información necesaria para llevar a cabo la sistematización: entrevista semi-estructurada, talleres (2) en grupos focales y observación no participante. Cada uno de estos instrumentos, está diseñado de tal forma que se pueda extraer de las narraciones de los estudiantes los discursos que constituyen la identidad pedagógica (discurso de sí mismo, de los otros y del contexto)

### **2.2.1. Entrevista Semi-estructurada**

La implementación de las entrevistas en una investigación de carácter cualitativo permite a los investigadores identificar algunos elementos correspondientes a las experiencias, las creencias, los pensamientos y las actitudes propias de los sujetos entrevistados (Bonilla, Rodríguez, 1985), pues éstas se centran en “conocer la perspectiva y marco de referencia a partir del cual las personas organizan su entorno y orientan su comportamiento” (Patton, 1980; citado en Bonilla y Rodríguez; 1985, p. 93), lo que las hace pertinentes para indagar a propósito de la identidad pedagógica, teniendo en cuenta que es una construcción subjetiva, que se desenvuelve en interrelación con estructuras externas y que por lo tanto, la mejor manera para analizarla es por medio del discurso.

En ese sentido, se diseñó una guía para la implementación de las entrevistas, por medio de la cual se definieron los tópicos a tratar, con el fin de profundizar en elementos propios de la identidad pedagógica como son: los motivos por los cuales se dio la elección de la carrera, los conocimientos adquiridos en la formación pedagógica con su consecuente trascendencia en las

---

<sup>7</sup>Para efectos de la citación de los instrumentos de investigación y de los estudiantes, tener en cuenta la siguiente nomenclatura (instrumento.licenciatura.estudiante). Ver Anexo 14, p. 391

prácticas pedagógicas y las reflexiones en relación al quehacer del maestro producto de dichos procesos. Para ello se elaboraron preguntas de carácter histórico o demográfico, preguntas sobre conocimientos, sobre opiniones y preguntas sobre experiencias o conocimientos.

### **2.2.2. Talleres en Grupos Focales**

La conformación de un grupo focal tiene la pretensión de encontrar un sentido y significado compartido. Así “los grupos focales (...) informan de las racionalidades que organizan la acción, y de esta manera la investigación [se centra] en los relatos de las acciones [para] encontrar en ellos la <<experiencia típica>>” (Piñero, Rivera, 2013, p. 114), en otros términos el grupo focal se crea para “ver lo que dicen los sujetos en una situación y en un grupo particular, lo que alguien dice, la manera cómo lo dice” (Mejía, 2008, p. 61). Por consiguiente, no se trata de un grupo estandarizado ni formalizado, sino que se constituye para realizar cada uno de los talleres propuestos para la presente investigación, en un espacio y tiempo determinados.

#### **2.2.2.1. Taller Autobiografía<sup>8</sup>**

Las autobiografías desde la perspectiva de Mejía, (2008), son herramientas que permiten visibilizar y describir la manera como concibe cada persona el mundo o algunas experiencias particulares de las que hace parte, por ello, no remiten a totalidades o aspectos de la vida en toda su duración, sino, a determinadas prácticas, en dados momentos y con base a ciertos temas. Es necesario mencionar que las autobiografías no se quedan en el plano individual, ya que cada una, puede ser un elemento útil para reconstruir una historia grupal, es decir que las autobiografías individuales no son sino un pretexto para describir un universo social o una situación general de una comunidad, en otras palabras, a través de lo particular se encuentra el camino a lo universal.

Por otra parte, también es necesario sumar a esto, la visión de Bertaux (1993) dado que para él, realizar un ejercicio autobiográfico de ciertos momentos de la propia vida, no es tan solo “vaciar una crónica de acontecimientos vividos, sino esforzarse por dar un sentido al pasado, y por ello mismo a la situación presente, incluso en lo que contiene de proyectos” (p.19), su punto de vista, incluye lo que él llamaría la “conciencia reflexiva” que es, la interiorización de los ejercicios de escritura, es decir que cuando el sujeto va plasmando su historia en el papel, no lo hace de manera plana ni recitada, al contrario, va reflexionando conforme avanza su relato. En este caso, el sujeto,

---

<sup>8</sup>En los anexos se pueden ver los talleres aplicados con sus objetivos y metodología.

se toma como objeto de sí mismo, se mira desde la distancia y trabaja sobre sus recuerdos, por eso, la memoria se convierte en acción, y el diálogo no es con otro, es un diálogo íntimo donde se privilegia el acto de escribir.

Por estas razones, se hizo pertinente, dentro de los instrumentos para sistematizar, hacer uso de las autobiografías y orientar un análisis hermenéutico de éstas; con la pretensión de identificar los componentes que han permitido la construcción de la identidad pedagógica de los y las estudiantes a través de sus narraciones en torno a la elección de la carrera, más precisamente se trata de mirar su mundo, no sólo para echar un vistazo a tales experiencias, sino para aprender a comprenderlas, reconstruirlas, darles sentido y compartirlas (multiplicarlas).

#### **2.2.2.2. Taller: Relación teórico-práctica: una visión desde los espacios de práctica pedagógica<sup>9</sup>.**

Las narrativas son centrales para llegar a la comprensión de la construcción de la identidad de los maestros en tanto que, se entiende que ésta se encuentra constituida por la relación del sujeto con el contexto y con el otro. En esa medida, gracias a dicho instrumento se hace posible identificar y analizar las formas individuales de identidad y las condiciones contextuales que influyen esa construcción. Pues como lo afirman Rivas y Leite las narraciones “nos llevan a la comprensión del mundo por parte de cada sujeto, pero también nos abren las puertas a los relatos de los actores con los que interactúan” (2014, p.149), en consecuencia, las construcciones orales o escritas, ponen de manifiesto los elementos sociales, culturales y políticos (Rivas y Leite, 2014) propios de las instituciones educativas, para el caso de la investigación, la Universidad y los espacios de práctica pedagógica.

En relación a esta última, se planteó este taller, centrado en el análisis de las narrativas en torno a las experiencias de la práctica pedagógica y la planeación de una clase o sesión de práctica. Con ello, se buscaba identificar cómo los y las maestras en formación están asumiendo, bien sea por medio del discurso o de la práctica, la tensión entre el ideal de su profesión (las características que, desde el contexto o la Universidad, se le confieren) y las limitaciones del contexto para la

---

<sup>9</sup>Es importante aclarar que este taller no se llevó a cabo por cuestiones de tiempo y de disposición de los participantes en la sistematización. Sin embargo, con la observación no participante de la práctica pedagógica, las entrevistas semi-estructuradas, el taller de autobiografía y la lectura y análisis de los documentos institucionales, se lograron realizar los análisis necesarios para el cumplimiento de los objetivos propuestos para la investigación.

misma (Rivas y Leite, 2014). Así mismo, se buscaba comprender cuál es su posición política ante la formación que han adquirido en la academia, puesto que, ésta influye en sus formas de narrarse y de actuar, basándose en una percepción particular de la educación (Rivas y Leite, 2014). Finalmente, se pretendía analizar la relación entre las exigencias de los espacios de práctica pedagógica y las acciones y pensamientos que emergen a partir de o en contraposición a ellas, esto es, la relación entre lo que se exige y lo que realmente se realiza.

### 2.2.3. **Observación no participante**

La observación se concibe como un procedimiento empírico que tiene como objeto de estudio uno o varios hechos, objetos o fenómenos de la realidad (Bunge, 2007), la observación de los fenómenos o hechos regularmente depende de la postura que adopta el investigador o el equipo de investigación que focaliza la atención en uno o varios aspectos o categorías significativas de lo que se estudia en una situación concreta representada en espacio y tiempo determinados. Por lo tanto, la observación debe realizarse con el uso de todos los sentidos, de tal modo que le permitan al investigador configurar la realidad no solo de manera empírica, sino que también pueda comprenderla de manera teórica. Dentro de las múltiples modalidades en las que puede clasificarse la observación, se opta por la no participante, ésta es realizada por sujetos externos, que no tienen intervención alguna dentro de los hechos observados, por ende, no existe una relación directa o antecedida con los sujetos del escenario, tan sólo es espectador de lo que ocurre y se limita a tomar nota de lo que sucede para conseguir sus fines.

Por otra parte, cuando se habla de procesos de observación en la sistematización de experiencias, de acuerdo con Mejía (2008), es muy importante tener claro, qué se va a sistematizar, y qué se quiere observar (¿dónde?, ¿cómo?, ¿cuándo?), de manera que una vez finalizado el proceso se obtenga la información suficiente y pertinente para aquello que se está investigando. En el caso de la presente investigación, la observación se realizó en los espacios de socialización de la práctica de las seis (6) licenciaturas seleccionadas, ella, tuvo como objetivo determinar las relaciones teórico-prácticas que establecen los maestros en formación en los diferentes lugares a los cuales asisten, del mismo modo, tuvo como propósito visibilizar las discusiones en torno a la enseñanza y la formación de los licenciados y cómo estos procesos, pueden o no afianzar la construcción de la identidad pedagógica.

Los tópicos centrales o categorías de esta observación se centraron en:

1. La temática principal que se retoma en este espacio de socialización de la práctica.
2. Las discusiones que se abordan en torno a la temática central.
3. Las relaciones teórico-prácticas que establecen los maestros en formación.
4. Las discusiones en torno a la enseñanza y la formación que les brinda la licenciatura, y ésta como posibilidad de solucionar dificultades propias de la práctica.

### **2.3.Descripción de la población.**

Como se ha venido mencionando, la sistematización de la experiencia se llevó a cabo en dos facultades de la Universidad Pedagógica Nacional, a saber: Facultad de Educación y Facultad de Ciencia y Tecnología, dentro de estas dos facultades se seleccionaron seis (6) programas, que corresponden a tres (3) por cada facultad, de la siguiente manera:

<b>FACULTAD DE EDUCACIÓN</b>	<b>FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA</b>
Lic. Psicología y Pedagogía	Lic. Química
Lic. Educación con énfasis en educación especial	Lic. Electrónica
Lic. Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos	Lic. Biología

Para la selección de las facultades y programas se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: el primero, parte de la investigación previa realizada por estudiantes adscritos a la Licenciatura en Psicología y Pedagogía Córdoba, Espino, y Quintero, (2013) donde se lleva a cabo un análisis de las mallas curriculares de las dos Facultades seleccionadas, allí se arrojó, como uno de los resultados, la distribución desigual en la asignación de créditos para el componente pedagógico con respecto al componente disciplinar, siendo más desigual en la Facultad de Ciencia y Tecnología, y en menor proporción en la Facultad de Educación.

Aun así, y en pro de no recaer en aseveraciones, tales como pensar que a menor o mayor distribución e intensidad en el componente pedagógico, la incidencia y la contribución que hace este componente a la formación de los maestros puede variar, es decir que puede ser peor o mejor, se opta, por no retomar solamente aquellos programas que tienen la mayor desproporción en sus mallas curriculares en relación al componente pedagógico sino que se selecciona, el programa con

mayor asignación de espacios con componente pedagógico por Facultad, uno con asignación intermedia y uno que corresponde a la menor asignación, para un total de tres (3) por cada facultad.

El segundo criterio, se basa en los estudios realizados por la Subdirección de Bienestar Universitario (2003) en donde se identifica un alto índice de deserción asociado a dificultades económicas y a la imposibilidad de elaborar el proyecto de grado porque los estudiantes no encuentran la manera de relacionar el componente pedagógico con el disciplinar y así llevarlo a cabo en un proceso investigativo, tal índice de deserción se encuentra especialmente en la Facultad de Ciencia y Tecnología, de ahí que se retomen algunos programas de esta facultad.

El tercer y último criterio, subyace de un cuestionamiento proveniente de la licenciatura en Psicología y Pedagogía, específicamente en el Eje de profundización *Pedagogía y formación de maestros*. Allí se hace la pregunta acerca de si es o no necesaria la formación pedagógica y didáctica para que un profesional pueda ejercer como profesor en una institución educativa, atendiendo a lo reglamentado por el 1278 de 2002, donde se determina que cualquier profesional puede ejercer como docente, por lo tanto, es necesario que este debate sobre si es necesaria o no la formación pedagógica y didáctica en la formación de los maestros se siga problematizando y nutriendo, y mucho más desde la Facultad de Educación. Estos tres criterios, conducen a que se realice la selección de las licenciaturas mencionadas, de manera que, se logren análisis más profundos que conduzcan a identificar la relación que hay entre el componente de formación pedagógica y la construcción de la identidad pedagógica en los maestros.

Para la selección específicamente de la población, dentro de cada programa, se requirió estudiantes entre 8 y 10 semestres que ya hubiesen pasado o estuvieran finalizando su práctica pedagógica, dado que, en gran parte de las licenciaturas, sólo se inicia práctica una vez se ha completado el ciclo de fundamentación y este finaliza generalmente en 5° o 6° semestre. Teniendo en cuenta lo anterior, a continuación, se hace una descripción cuantitativa de la población participante en la sistematización de experiencias por facultad y por programa:

<b>Facultad de educación</b>	<b>Ejercicios Autobiográficos</b>	<b>Entrevistas Semi-estructuradas</b>	<b>Observación de la socialización de práctica</b>
Lic. en Psicología y Pedagogía	8	8	1

Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial	1	2	1
Lic. En Educación Comunitaria con énfasis en DD.HH.	7	7	1
<b>Total por Facultad</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>3</b>

<b>Facultad de Ciencia y Tecnología</b>	<b>Ejercicios Autobiográficos</b>	<b>Entrevistas Semi-estructuradas</b>	<b>Observación de la socialización de práctica</b>
Licenciatura en Química	3	5	1
Licenciatura en Biología	4	7	1
Licenciatura en Electrónica	3	4	1
<b>Total por Facultad</b>	<b>10</b>	<b>16</b>	<b>3</b>

<b>Total General</b>	<b>Ejercicios Autobiográficos</b>	<b>Entrevistas Semi-estructuradas</b>	<b>Observación de la socialización de práctica</b>
	26	33	6

<b>TOTAL GENERAL (POR GÉNERO)</b>	<b>HOMBRES</b>	<b>MUJERES</b>
	11	22

En total se realizaron (33) entrevistas, (26) ejercicios de autobiografías, (6) observaciones de la socialización de práctica.

#### **2.4.Contextualización de la Práctica Pedagógica y el Componente Pedagógico**

Teniendo en cuenta que el proyecto de investigación que se llevó a cabo pretendió realizar la sistematización de experiencia de la práctica pedagógica en las Facultades de Educación y Ciencia y Tecnología de la Universidad Pedagógica Nacional en los programas anteriormente referenciados, se hace fundamental identificar el marco legal bajo el que se suscribe la práctica pedagógica y el componente de formación pedagógico y didáctico a nivel general en la universidad<sup>10</sup>.

<sup>10</sup>Cada licenciatura de acuerdo con el marco normativo general de la Universidad, elabora sus lineamientos particulares para la práctica pedagógica y la asignación de espacios académicos correspondientes al ambiente de formación pedagógica y didáctica. Para ampliar esa información puede remitirse a los Acuerdos elaborados por cada licenciatura y a los documentos oficiales.

Lo anterior, conduce a elaborar la revisión respectiva de los Acuerdos reglamentarios de la práctica pedagógica, los ambientes de formación y demás documentos que le dan sentido a la práctica, los cuales se suscriben en el Acuerdo General 035 de 2006 del Consejo Superior donde se determina como Ambiente de Formación:

*“Son los ámbitos de encuentro interdisciplinario que permiten caracterizar la identidad, el compromiso, el conocimiento, los saberes, la pertenencia y la imagen social del futuro maestro”*  
(Art. 8)

Dentro de esos ambientes de formación se encuentra el disciplinar específico, el investigativo, el comunicativo, el ético, el cultural, el de cultura cívica y ciudadana y el pedagógico y didáctico, éste por ser de interés para la investigación, se describe a continuación como:

La articulación de espacios para la discusión de la pedagogía como disciplina y como saber fundante de la profesión del maestro y la reflexión sobre el saber pedagógico y didáctico en sus relaciones con el saber disciplinar específico. Este ambiente propende la construcción personal y profesional de una visión y una actitud pedagógica que soporten la formación permanente del futuro profesional, y que orienten la formación de ciudadanos, el pensamiento crítico y creativo y la investigación educativa, en pro del mejoramiento progresivo de la calidad de vida. (Art. 8, literal a)

Así mismo, dentro del acuerdo se especifica la práctica pedagógica como:

El espacio de reflexión –acción e investigación en torno a la integración, innovación, indagación y recontextualización de los saberes de orden cognitivo, ético, estético, pedagógico, didáctico y disciplinar en un contexto socio cultural específico, que presenta necesidades e intereses diversos, en función de la formación profesional del estudiante, su crecimiento personal y social (Art. 11)

De acuerdo con lo anterior se plantea que la práctica se puede desarrollar por medio de:

1. El ejercicio docente en la indagación y ejecución de alternativas en torno a los procesos pedagógicos en instituciones educativas en los distintos niveles en el país.
2. A través de nuevos escenarios dirigidos a la transformación y comprensión de nuevos escenarios educativos no formales y a la construcción pedagógica de organizaciones comunitarias sociales.
3. A través de mediaciones educativas propias de la educación abierta, permanente y virtual, mediante el uso de medios masivos de comunicación.

4. Generación de innovaciones pedagógicas y didácticas que permitan el desarrollo de estrategias, tecnologías, modelos pedagógicos y producción de ambientes y dispositivos educativos que permitan la inserción de instituciones educativas en la sociedad de la información y el conocimiento.
5. Gestión pedagógica y educativa que garantice el conocimiento de los procesos de organización y administración de diversas instituciones educativas.
6. Tutorías que apoyen a estudiantes que requieran un acompañamiento especial. (Art. 11, literal a – f).

Partiendo de lo planteado en el anterior acuerdo, cada uno de los programas diseña su reglamento de práctica y elige un comité de práctica que orientará los propósitos de la práctica pedagógica de acuerdo al perfil del licenciado que se está formando y a los objetivos formativos que tiene el programa.

## **2.5.RUTA METODOLÓGICA**

La ruta metodológica de la sistematización de experiencias no es de ningún modo lineal, sino que implica un volver sobre los hechos vividos y una constante reflexión crítica en el ir y venir de la práctica misma, lo que evidentemente no le quita su rigurosidad metodológica y científica. Sin embargo, para el desarrollo de la investigación se presentan los siguientes momentos que orientaron la ruta, retomados desde Marco Raúl Mejía<sup>11</sup>, sin desconocer lo anteriormente planteado:

### **Fase 1 Conformación del grupo sistematizador:**

Para conformar el grupo sistematizador se llevaron a cabo: convocatorias formales a través de canales institucionales (cartas remitidas a los programas donde se invita a participar a los estudiantes en la investigación), charlas informales con algunos estudiantes y diálogos en los espacios de socialización de la práctica pedagógica. De este modo el equipo quedó configurado de la siguiente manera:

- Equipo investigador (3 integrantes)

---

<sup>11</sup>La ruta metodológica se retoma de los cuadernos planteados en el libro de Marco Raúl Mejía (2008) *La sistematización empodera y produce saber y conocimiento sobre la práctica desde la propuesta para sistematizar la experiencia de habilidades para la vida*. Ediciones desde abajo: Colombia.

- Estudiantes de la Facultad de Educación (programas licenciatura en psicología y pedagogía, licenciatura en educación con énfasis en educación especial y licenciatura en educación comunitaria con énfasis en derechos humanos) [17 estudiantes] y de la Facultad de Ciencia y Tecnología (licenciatura en química, licenciatura en biología y licenciatura en electrónica) [16 estudiantes].

## Fase 2 Elección de Fuentes Documentales

Durante esta fase, el equipo sistematizador elaboró una organización de acuerdo con los instrumentos de investigación seleccionados y el modo en que sería recogida y analizada la información emanada de ellos, así mismo, se estipularon las fechas y los tiempos en los que se realizarían. Como se muestra a continuación:

Lugar, espacio, tiempo y actividad.	¿Cómo?
<p><b>Socialización de la práctica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Licenciatura en Química.</li> <li>• Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en derechos humanos.</li> <li>• Licenciatura en Psicología y Pedagogía.</li> <li>• Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial.</li> <li>• Licenciatura en Biología.</li> <li>• Licenciatura en Electrónica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación no participante.</li> <li>• Diario de campo.</li> </ul>
<p><b>Documentos institucionales de práctica pedagógica.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Licenciatura en Química</li> <li>• Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en derechos humanos.</li> <li>• Licenciatura en Psicología y Pedagogía.</li> <li>• Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial</li> <li>• Licenciatura en Biología.</li> <li>• Licenciatura en Electrónica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntas para analizar el documento.</li> </ul> <p>¿Cómo se estructura la práctica pedagógica?</p> <p>¿Cómo está estructurado el componente pedagógico?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración documento: Contextualización de la práctica</li> </ul>
<p><b>Taller 1: Autobiografía.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Licenciatura en Química.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicación del taller individual o colectivamente.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en derechos humanos.</li> <li>• Licenciatura en Psicología y Pedagogía.</li> <li>• Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial.</li> <li>• Licenciatura en Biología.</li> <li>• Licenciatura en Electrónica.</li> </ul>	
<p><b>Taller 2: Experiencia en la práctica pedagógica.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Licenciatura en Química.</li> <li>• Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en derechos humanos.</li> <li>• Licenciatura en Psicología y Pedagogía.</li> <li>• Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial.</li> <li>• Licenciatura en Biología.</li> <li>• Licenciatura en Electrónica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicación del taller en grupo focal.</li> <li>• Diario de campo.</li> </ul>
<p><b>Entrevistas semi-estructuradas.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Licenciatura en Química.</li> <li>• Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en derechos humanos.</li> <li>• Licenciatura en Psicología y Pedagogía.</li> <li>• Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial.</li> <li>• Licenciatura en Biología.</li> <li>• Licenciatura en Electrónica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grabación de las entrevistas.</li> <li>• Transcripción de las entrevistas.</li> </ul>

En esta fase, se evidenció que en para la elaboración de la sistematización de experiencias también se requiere de un archivo que permita tener organizada la información para así obtenerla en el momento de los análisis e interpretaciones, así como en el proceso de elaboración del documento final. En ese sentido, se plantearon los siguientes archivos:

Cinco [5] (virtuales y físicos)

1. Entrevistas (organizadas por licenciatura)
2. Taller 1 (organizado por licenciatura)

3. Observaciones (organizadas por licenciatura)
4. Documentos Institucionales (organizados por licenciatura).
5. Elaboración de las fases.

### **Fase 3 Caja de Herramientas:**

Durante esta fase el equipo investigador elaboró cada uno de los instrumentos seleccionados, de acuerdo con los objetivos planteados<sup>12</sup>.

### **Fase 4 Uso de las herramientas**

Se desarrolló un relato colectivo que dio cuenta de la delimitación del objeto a sistematizar y las técnicas para llevarlo a cabo, así como de los acontecimientos particulares de la sistematización (potencialidades, dificultades, ideas emergentes) gracias al análisis de los diarios de campo, así mismo, se efectuaron tablas analíticas de las entrevistas semi-estructuradas, la observación de la socialización de la práctica y las autobiografías por cada estudiante, desde las que se consolidaron las primeras reflexiones condensadas en un ensayo por licenciatura que fue fundamental para la siguiente fase.

### **Fase 5. Consolidación de categorías**

A partir de los seis (6) ensayos realizados (uno por licenciatura) se consolidaron dos (2) ensayos correspondientes uno a cada Facultad, en estos ensayos se abordaron cuatro (4) aspectos centrales en los cuales se agruparon los elementos más relevantes hallados hasta el momento, a saber: motivación por la carrera, formación pedagógica, práctica pedagógica, y la significación de ser maestro.

Una vez se elaboraron los ensayos por facultad, se realizó una nueva revisión de las fuentes documentales de la sistematización (autobiografías, entrevistas, ensayos, tablas analíticas, etc.). Esta revisión, quedó plasmada en una tabla con doble propósito: el primero recuperar y recoger los aspectos más significativos durante la sistematización y, el segundo, ubicar el lugar exacto en donde se hallaba tal aspecto significativo, de tal forma, que se encontrara la información directamente de las fuentes que provenía.

---

<sup>12</sup>Cada instrumento puede ser consultado con sus respectivos objetivos y metodología en los anexos.

### **Fase 6. Produciendo el saber de la práctica**

Una vez elaborada la tabla de la fase cinco con los aspectos significativos, en esta fase nos dispusimos a extraer las categorías principales, o como las denomina Marco Raúl, las líneas fuerza, cada una de estas líneas se ubicaron en una tabla, donde se relacionaban con el objetivo específico al que correspondían. Con esta tabla, se procedió a elaborar el índice de la sistematización: de allí surgieron cuatro categorías centrales: las motivaciones para elegir estudiar la licenciatura, el saber del maestro, la práctica pedagógica, y el reconocimiento social de la profesión. Estas categorías pasan a constituir los capítulos de la sistematización pues, es con el desarrollo de las mismas que se logra la caracterización de la identidad pedagógica, la cual, se especifica en el último capítulo.

### **Fase 7. Sistematizando la sistematización**

En los capítulos que siguen se describen los hallazgos de la investigación y se presentan en la Sistematización de la Experiencia.

### 3. SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA<sup>13</sup>

#### 3.1. INTRODUCCIÓN

El recorrido por los relatos de los y las estudiantes que se están formando en la Universidad Pedagógica Nacional para ser los futuros maestros y maestras de Colombia, leer, escuchar sus historias, adentrarnos en su pensamiento, aventurarnos a comprender, analizar e interpretar cada una de sus palabras, fue una experiencia que nos permitió encontrarnos a nosotros mismos también como maestros y maestras en formación, reconocer nuestras debilidades y ver las múltiples potencialidades de la profesión, entender que aún queda mucho camino por recorrer y que la identidad pedagógica es un asunto que va más allá del sentirse perteneciente a un grupo particular, se trata de un diálogo permanente con los discursos que nos interpelan a diario, de reconocer y fortalecer los saberes que orientan nuestro accionar, de reflexionar constantemente la práctica pedagógica, y, en últimas, de asumir un compromiso con la transformación de la educación en Colombia.

Por eso, en los siguientes apartados intentaremos mostrar las construcciones y transformaciones que han surgido en nosotros a propósito de la construcción de la identidad pedagógica, pero más allá de eso, de todos los elementos que la componen y que hicieron que nuestra investigación fuera mucho más enriquecedora, tanto a nivel académico, como para plantearnos nuevos interrogantes en nuestro quehacer, ahora que nos encontramos tan cerca de optar por el título de licenciados en Psicología y Pedagogía, a partir de esta sistematización de la experiencia con nuestros compañeros y compañeras que decidieron aportar a este proceso.

Dicho esto, comencemos, ¡Manos a la obra!

La construcción de la identidad pedagógica de los estudiantes de las Facultades de Educación y Ciencia y Tecnología se compone de cuatro elementos importantes: las motivaciones para elegir la licenciatura; el saber que han elaborado a lo largo de su proceso formativo; la práctica pedagógica; y, el reconocimiento social de su profesión. Estos cuatro elementos se encuentran

---

<sup>13</sup>En este apartado se retomaron gran parte de las entrevistas y autobiografías de los y las estudiantes participantes, para profundizar y verlas completas, remitirse a los Anexos 5 y 6, y para referenciar la nomenclatura de la citación ver Anexo 14.

presentes y latentes en todo momento en los discursos de los y las participantes, algunos de manera explícita y otros más bien de manera implícita, entre líneas.

### **3.2. HECHOS, CONTINGENCIAS, CREENCIAS Y EXPERIENCIAS QUE DAN LUGAR AL DESEO DE SER MAESTRO Y MAESTRA**

Son diversas las razones que empujan al sujeto a encaminar su vida en determinado campo de saber y más si se trata del educativo, teniendo en cuenta las dificultades y retos que permean el quehacer del profesor, se hacen evidentes situaciones y contingencias que dirigen la decisión del individuo, conscientes o inconscientes, de las que se hacen responsables o no, que los llevan a pensar en el ámbito educativo como el espacio que les es propio, bien sea desde el momento mismo en que presentan el examen de admisión o cuando ya han cursado una parte significativa de la carrera.

De allí, que sea necesario hablar de dos tipos de motivaciones que dan lugar a la opción magisterial, el primero, denominado *sobre lo previsto y lo fortuito*, el cual versa sobre las creencias, expectativas y hechos que hacen que los aspirantes se presenten a la Universidad Pedagógica Nacional, con intenciones claras o confusas de formarse como maestros o en un campo disciplinar específico, el segundo tipo, trata sobre las razones que suscitan el deseo y los esfuerzos por mantenerse y culminar la profesión, éstas se encuentran permeadas por la experiencia formativa en la Universidad y de algún modo son producto del fortalecimiento o transformación de las motivaciones iniciales, por lo que se han denominado *sobre los anhelos y certezas*.

#### **3.2.1. Sobre lo previsto y lo fortuito.**

Uno de los principales factores que inciden en la elección de la licenciatura es el acercamiento previo a espacios educativos u organizativos en comunidades, desde los que se constituyen expectativas e identifican características en torno a la profesión del maestro, como lo expone el estudiante cuando afirma,

*Bueno pues antes de ingresar a la pedagógica, yo tuve la posibilidad de hacer un trabajo en un preuniversitario popular, en un barrio, en Fontibón, donde era tallerista digámoslo así, de análisis de la imagen para el ICFES y eso, entonces como que me empecé a dar cuenta que me gustaba el tema de ser profe, de tener ese tipo de habilidad de dar a entender fácil las cosas o pensarse estrategias como muy enfocadas desde la perspectiva de la educación popular (Ent.LC.07).*

Lo anterior expone a la enseñanza como acción constitutiva del quehacer del maestro, éste es un elemento reiterativo en otros relatos en donde el reconocimiento de una habilidad para enseñar o para hacerse entender, por parte de sí mismo o de otros, sitúa a la licenciatura como una opción viable para la vida, *“Bueno pues principalmente yo era muy buena en el colegio para la química y a mí me fascinaba enseñar a mis compañeros, explicarles y eso fue lo que me motivó”* (Ent.LQ.01), *“mis compañeros solían motivarme diciéndome que por mi carisma me veían como docente”* (Aut.LQ.01), además de ello, se encuentra en la capacidad de dirigir grupos, otro elemento propio de la acción del maestro.

Por otra parte, la formación adquirida en los colegios o en otras universidades marca un hito en la vida de los sujetos, dado que, define el campo de conocimiento a indagar y en cierta forma, perfila la perspectiva que el sujeto asume del mismo,

*Sí, bueno pues la iniciativa surge por un colegio, que fue el último colegio en el cual yo estudié el grado 11, el colegio queda a las afueras de donde yo vivía, es un colegio integrado campestre queda en Facatativá y pues es un colegio que fortalecía al campo de las humanidades, de las áreas humanas con un enfoque crítico, con una perspectiva y acercamiento a la realidad y relacionamiento con el otro. La educación allá era personalizada, entonces también nos llevó a que los vínculos entre los estudiantes fueran como más sólidos y ese proceso de enseñanza-aprendizaje fuera más fluido, es decir, allá uno podía tener la palabra en alguna medida[...] fue el colegio principalmente el que me dio esa orientación hacia la humanidad, entonces recuerdo que averigüé sobre el programa de Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos(Ent.LC.04).*

Esto evidencia los primeros discursos de orden idiosincrático y de origen experiencial desde los que el maestro en formación configura su discurso propio en torno a la identidad, construyendo límites simbólicos dentro del campo educativo, incorporando y distanciando perspectivas a la forma en que se enuncia a sí mismo. Dichos límites se establecen también con otros profesionales: *“La motivación de la licenciatura fue porque yo venía de estudiar de la Distrital tecnología en electrónica pero nunca me vi como ingeniero, entonces yo dije pues quiero cambiar a algo un poco más humano y que de cierta forma no se pierda lo que digámoslo así, lo que había estudiado anteriormente”* (Ent.LEL.03), en los que se evoca al otro como diferencia y se reconoce como perteneciente a un grupo específico, en este caso, el de los educadores.

Así mismo, dentro de las instituciones educativas tanto profesores como practicantes, juegan un rol importante en la construcción de sentidos en torno al ser maestro, en ocasiones como ejemplo a seguir

*Yo tenía un referente que era una profesora que era egresada de la misma licenciatura y yo podía ver que [...] ella asumía el espacio de una manera especial, ¿sí? O sea que no se preocupaba tanto por el rendimiento académico sino que de algún modo, ese espacio era una manera de orientar, de orientar a los estudiantes en muchas dimensiones personales(Ent.LPP.03).*

Y en otros momentos como objeto aversión que estimula la acción del sujeto para transformar las experiencias de otras generaciones,

*(...) existen varias razones que me llevaron a la elección de esta carrera (Lic. psicología y pedagogía) las cuales se remontan en mi experiencia en el colegio, pues en general no fue muy buena, dado que atravesé por varios conflictos personales y con los demás, fui una persona en un principio alegre pero después muy tímida y de carácter fuerte, además no recibí buen trato de algunos profesores cosa que también me marcó. Posteriormente ingresé a la escuela normal María Montessori la cual maneja como énfasis la pedagogía, fue allí que me empecé a interesar por el tema y en las prácticas que realicé me di cuenta que eso era lo que quería además [que] como maestra u orientadora, podría brindarle o hacerle la vida a los niños y niñas diferente a lo que fue la mía cuando estuve allí, con el fin de no cometer los errores que cometieron mis maestros conmigo (Aut.LPP.02).*

Con lo anterior, se identifica una característica central del maestro: su capacidad indiscutible para trascender en los estudiantes de forma positiva o negativa, elemento que atraviesa el discurso de los y las estudiantes, quienes se forman para generar experiencias gratas en sus futuros educandos, esto se encuentra ligado a las ideas que poseen en torno a la educación, su carácter transformativo que se expresa en lo siguiente:

*Soy creyente en la educación que es transformadora, pienso que desde una práctica no sólo en el aula sino en diferentes poblaciones se puede llegar a transformar esta realidad, entonces no solo en la formación de niños sino también las personas que no tienen la posibilidad de entrar al campo educativo como son las personas con discapacidad (Ent.LES.02).*

La transformación a la que se hace mención, tiene lugar también desde la proliferación del conocimiento como hecho que posibilita la modificación de los sujetos y de los contextos:

*La verdad me gusta mucho compartir el conocimiento, no me gusta que sea algo muy propio del sujeto sino que sea una construcción conjunta, entonces todo lo que uno aprende como docente, todo lo que uno aprende en su disciplina que sea repartido a los estudiantes y a otras personas de la mejor manera(Ent.LQ.03).*

Por otro lado, se encuentran ideas inmersas en los relatos en torno a la universidad pública como espacio donde prevalece el conocimiento por sobre el poder adquisitivo, “queríamos ser la mejor promoción no nos permitiríamos ingresar a una universidad por nuestro dinero, si

*ingresáramos a una, debía ser una pública, que nos quisiera por lo que sabemos” (Ent.LQ.01).*

Además de la exaltación del lugar de la institución pública en el país

*Si algo tenía claro, era que yo iba a estudiar en una universidad pública, y fue como que me llamó mucho la atención el compromiso social que ésta implica, entonces, pero no tenía muy claro pues cuál licenciatura, sin embargo la inscribí, pasamos, y pues bueno ya estoy en noveno (Ent.LPP.05).*

Así mismo, se hace evidente el reconocimiento y la valoración social de la especificidad formativa de la Universidad, inclusive por encima de otras universidades de carácter público que forman licenciados

*Yo dije si voy a ser maestra pues seámoslo de la mejor Universidad formadora de maestros entonces dije vámonos por la pedagógica y no pues ahorita lo que digo es: “tomé la mejor decisión de mi vida”[...]desde primer semestre definitivamente me di cuenta que esto era lo que quería, o sea me enamoré de esto y supe que estaba totalmente de corazón (Ent.LQ.01).*

Hasta el momento, se han presentado elementos comunes para las dos facultades indagadas, Facultad de Educación y Facultad de Ciencia y Tecnología, no obstante, en esta última se presenta una particularidad, expresada por algunos de los estudiantes, que refiere al interés por formarse o profundizar en el saber disciplinar antes que el pedagógico, como lo expresa uno de los estudiantes de la licenciatura en electrónica

*Pues siempre me ha gustado la electrónica primero que todo y antes de estudiar aquí en la Universidad estudié en el SENA, y un profesor decía que era muy bueno explicando a mis compañeros, entonces que por qué no me presentaba como licenciado.[...]Nunca había pensado en ser docente, así que haya dicho ¡uy! voy a aprender y ser el mejor, pues no, lo único era que iba a estudiar lo que me gustaba que era la electrónica como tal (Ent.LEL.01).*

Dicha situación se cimienta en la relación establecida por los sujetos y por algunos sectores sociales entre desarrollo tecnológico y progreso social, como lo indica otro estudiante de la misma licenciatura

*Si la electrónica es un área que siempre está cambiando y contribuye mucho a la sociedad, no precisamente a la colombiana pues aquí no hacemos mucha ciencia, pero si es bueno aprender de ella para desde algún lado empezar y pues la electrónica a diferencia de otras ramas es física aplicada obviamente pero a los sistemas no se ve tan decadente cada vez avanza y hay más ramas, hay más por aprender, hay más por enseñar y por cambiar, la electrónica es una de las aplicaciones de la física que más ha transformado el mundo (Ent.LEL.02).*

Paralelamente, se encuentra en los relatos de los participantes el azar como un elemento recurrente para optar por la licenciatura

*Pues como varios de mis compañeros se han podido dar cuenta que realmente no fue una primera opción la pedagógica me pude presentar a la Universidad Nacional en una oportunidad para una carrera totalmente diferente, y pues por diferentes circunstancias no pase y vino una segunda opción que fue la pedagógica, y pues dije igual, en un principio pensaba como bueno, la voy a hacer un tiempo y después me siento más preparado y voy a la nacional paso y estudio lo que yo quiero, pero en definitiva uno como que llega acá y se empieza a dar cuenta de una serie de particularidades que lo hacen pensarse o verse siendo como maestro y que en definitiva es muy pertinente la formación de maestros en un país como Colombia debido a las particularidades que el mismo contexto nacional presenta” (Ent.LB.03).*

En consecuencia, se demuestra el impacto de la formación provista en la Universidad en los sentidos que construyen los sujetos, pues los lleva a encontrar un lugar en el discurso de la educación y apropiarlo de manera que constituya sus formas de enunciarse y de actuar, de hecho, los estudiantes agradecen las situaciones fortuitas porque los llevaron al lugar donde siempre quisieron estar aunque no fuese algo tan claro,

*Hasta la fecha sigo agradecida por no aprobar aquel examen de la Nacional, no porque no sea la universidad soñada, sino porque sé que no me daría todo lo que he recibido en la Pedagógica. El hecho de sentarme en un salón de clases y reflexionar sobre cómo daría ese tema a mis estudiantes es algo que sé que en otro lugar no podría hacer(Ent.LQ.01.).*

Finalmente, el factor económico incide en la elección de la institución pública, en dos sentidos, por las limitaciones respecto a los recursos económicos para acceder a espacios académicos privados y porque se piensa en la educación como elemento para la movilidad social, como se evidencia en la siguiente afirmación,

*Lo primero que hay que decir es que yo no soy de aquí de Bogotá, soy de Boyacá, de Santa Sofía, entonces cuando salí de secundaria como tal no tenía planeado qué iba a estudiar, ni nada pensado, pues sí quería como relacionado con derecho, pero pues digamos que siempre hemos sido una familia de bajos recursos económicos, entonces quería buscar como algo que nos sostuviera y que me ayudará mucho para ayudar a mi familia y a mis hermanos en general, entonces estaba buscando algo como tal, que me diera sustentabilidad económica, pero pues en esa búsqueda me enteré de las universidades públicas porque también no sabía (Ent.LB.06).*

### **3.2.2. Sobre los anhelos y certezas**

Como ya se mencionó, las motivaciones para optar por la licenciatura se conjugan con el proceso formativo provisto en la Universidad y edifican las razones por las cuales se cualifica un maestro, en ese sentido, se encuentra el propósito formativo como eje movilizador del quehacer del mismo, si en un principio el interés se centró en el deseo por profundizar un conocimiento disciplinar, ahora, gracias a la apropiación del discurso pedagógico, didáctico y disciplinar, se pone

dicho conocimiento en función del desarrollo y crecimiento personal del sujeto para contribuir a la sociedad.

*Precisamente porque la labor docente es una labor que a pesar de los inconvenientes tiene algo muy importante y es ganar esa parte de enseñar y que su estudiante pueda precisamente aprender lo que uno enseña, no necesariamente la parte disciplinar sino también su parte humana, apoyar al estudiante en todo lo que se hace y en su formación como persona y como estudiante precisamente(Ent.LQ.04).*

A su vez, es una apuesta por la transformación de la concepción de la ciencia, por desligarla de la idea de que es producto desde y para comunidades privilegiadas, aproximándola al uso cotidiano para el mejoramiento de las condiciones de vida y para construir comprensiones distintas en torno a lo vivido:

*Durante el segundo semestre de la universidad, ingresé a la Academia Francesa de Belleza para realizar un técnico en belleza integral que hasta la fecha ya finalicé y me ha brindado gran cantidad de herramientas para orientar mi sello personal. Hasta el día de hoy, la mayoría de mis proyectos se orientan al estudio de la química cosmética, lo que me fortalece gratamente al ver hasta el asombro de mis profesores por la forma en la que me desenvuelvo en el tema. Este año inicié con mi práctica pedagógica y didáctica en la institución que me vio crecer, a quien los ex alumnos denominamos “El Mayor”, poniendo en práctica todo lo anterior, diseñando propuestas innovadoras sobre nuevas reflexiones de la forma de ver la química, como lo es desde algo tan cercano como el uso de productos cosméticos (Aut.LQ.01).*

En consecuencia, se fortalece el deseo por transformar la realidad a través de la pedagogía y de la educación, identificando las acciones que la posibilitan a través de la lectura del contexto desde el discurso académico que se materializa en prácticas y reflexiones,

*Ahora, cuando entré a la universidad y al paso que llevo hoy y el recorrido que he llevado durante toda la carrera, ha permitido ampliar mi visión frente a la educación, y darme cuenta que la enseñanza de la biología se convierte en un eje transformador para las problemáticas de los diferentes contextos, por eso me he encariñado mucho con la carrera y por eso es que he continuado (Ent.LB.04).*

En suma, la idea de transformación social a través de la formación de sujetos producida por la enseñanza, constituye la motivación de la acción del maestro, ésta es producto de las condiciones socioculturales, los conocimientos adquiridos en espacios escolares o universitarios, conocimientos idiosincráticos y experienciales que condicionan la construcción de la identidad y crean los cimientos para que el individuo opte por la licenciatura y defina de manera consciente o no, las formas de aproximarse al discurso académico, reconociéndose como parte de un grupo, como lo evidencia la siguiente estudiante

*Bueno, yo llego a la licenciatura tal vez por casualidad, yo quería estudiar biología justamente en la Nacho (Universidad Nacional) esa también es mi historia (Risas), y apliqué a los dos exámenes a la vez, al de la UPN y al de la UN. Por otro lado mi mamá es maestra, entonces he vivido como que de cerca lo que es ser maestro, y es algo que no es tan fácil, he sido testigo de la realidad, y aun así me inscribí, y opté licenciatura en biología, no pasé en la nacional (risas) y posterior a eso, ¿cómo supe que esta era mi carrera? en el camino, me enamoré yo creo que de la licenciatura en segundo o tercer semestre, al encontrarme con algo que yo le llamo un híbrido entre biología y pedagogía, que son pasiones y me encontré ahí como maestra, me encontré como sujeta, encontré una forma de poder hacer algo con lo que me gusta, con lo que soy, y por eso creo que escogí la licenciatura en biología, amo ser maestra y es algo que yo no diría en primer semestre pero creo que a lo largo de estos (diez) 10 semestres he podido aprender(...)(Ent.LB.05).*

#### 4. RECUPERANDO EL SABER DEL MAESTRO

***“Hay tres cosas que cada persona debería hacer durante su vida: plantar un árbol, tener un hijo y escribir un libro” José Martí***

Antes de desglosar cada uno de los elementos que constituyen o que dan lugar a la construcción de la identidad pedagógica de los y las estudiantes, es importante mencionar que a pesar de que muchos de ellos y ellas refieren haber ingresado a la Universidad por circunstancias distintas al deseo de estudiar para ser maestros y maestras o porque vieran en la profesión una opción de vida, una vez entran en contacto con la formación académica de la Universidad y en especial con las materias de componente pedagógico y didáctico, replantean dicha posibilidad, es decir, reelaboran la visión que tienen de la profesión, le dan otro sentido y así pasan a pensar la educación como un instrumento para la transformación social, educativa y humana.

Así lo muestra, por ejemplo, la siguiente estudiante que ingresa a la Universidad por la necesidad de cualificarse para continuar con el proyecto comunitario que lleva a cabo en uno de los barrios de Bogotá:

*El ejercicio de la biblioteca nos exige cualificar nuestros esfuerzos y propuestas, es así que varios de los integrantes del colectivo ingresan a la Universidad Pedagógica [...] Aquí en la universidad siempre se respira un ambiente de lucha desde lo académico y las manifestaciones colectivas, lo que permitió en parte llenar las expectativas con las que ingresamos a la U. En los aspectos académicos cursos como historia de la educación y corrientes pedagógicas me permitieron dar mayor trasfondo al quehacer de la labor docente, en torno a temas tan importantes como la infancia, juventud, proyecto de sociedad y didáctica” (Aut.LC.03)*

En ese sentido, se encuentra orientado este capítulo de la sistematización, el cual parte de una pregunta inicial que fue conduciendo hacia otros interrogantes de más largo aliento, y que subyacen de lo que los y las estudiantes narran de su experiencia en la práctica pedagógica en relación con la formación de componente pedagógico y didáctico. Dichas preguntas, son entre otras, las siguientes ¿cuál es el saber del maestro y la maestra que le dota de identidad? ¿Se trata únicamente del saber disciplinar –pedagogía, didáctica y ciencia específica-? O ¿encuentra una visión más amplia del saber que lo orienta hacia aspectos éticos, políticos y estéticos en su quehacer? Y ello ¿en qué forma contribuye a la construcción de la identidad pedagógica?

#### 4.1. Del componente pedagógico y didáctico

El ambiente de formación pedagógico y didáctico en la Universidad Pedagógica aparece como el lugar donde a través de los distintos espacios académicos se articula el estudio de la pedagogía entendida como disciplina y como el saber fundante del maestro, por lo tanto, consiste en realizar una constante reflexión frente a las relaciones entre el saber pedagógico y didáctico y con el saber disciplinar específico de cada licenciatura, con el fin de generar un pensamiento crítico y creativo que oriente la formación del futuro profesional por medio, no sólo de la enseñanza en el aula, sino también de la investigación educativa.

Lo anterior, hace parte del interés formativo del claustro educativo, hacia el que se pretende orientar a los futuros y futuras maestras del país. Ahora bien, dentro de los planteamientos de los estudiantes que participaron en el proceso de sistematización, las referencias hacia este componente y su importancia para la construcción de la identidad pedagógica son variadas, pero dicha diversidad de respuestas se encuentran asociadas no tanto con la relevancia que puede tener el estudio de la pedagogía y la didáctica para la formación de los maestros, pues en esto existe unanimidad, para todos es necesario estudiar estas disciplinas; sino que radica en la manera en que la pedagogía y la didáctica son abordadas en las facultades, en los programas e incluso por los maestros que asumen dichos espacios.

Así, plantea la siguiente estudiante, en cuya licenciatura el componente pedagógico corresponde al 50% de la formación profesional:

*Claro, pues como su nombre lo dice somos licenciados, entonces sí yo siempre digo cuando me dicen ¿tú qué estudias? Muchos dicen, ¡No! Yo estudio biología, y yo digo con orgullo yo soy licenciada en biología ¿por qué? Porque nosotros aprendemos mucho y el componente pedagógico es el principal, y que es importantísimo, porque ahí nos formamos como maestros, y en biología cada semestre la mitad, el 50% acompaña las asignaturas de corte disciplinar, porque nosotros somos maestros y necesitamos una formación crítica, pedagógica, didáctica porque es muy diferente ser un biólogo a ser un maestro, porque es muy diferente trabajar sólo con organismos a trabajar con personas. (Ent.LB.06)*

O como lo expresa otra estudiante de la misma licenciatura, quien dice que el ver las materias de componente pedagógico le cambió la manera en que entiende el mundo y cómo ve la educación

*Claro que sí, yo creo que han sido precisamente esos espacios [de componente pedagógico] los que me han permitido reconsiderar la decisión que tenía para mi vida profesional, porque de cierto*

*modo le rompen a uno esquemas y terminan siendo de cierto modo reveladores, en el sentido en que a usted le muestran un panorama de la educación totalmente diferente, muy bonito, muy poético y de cierto modo como que lo llenan a uno de esperanza para decir que si hay posibilidades de cambiar este país y es precisamente desde la educación, y usted no va a lograr hacerlo desde otra profesión, desde otro campo de formación, a pesar de que usted logre tener un desarrollo profesional mucho mejor y tenga mejores garantías, que logre satisfacer una serie de necesidades (Ent.LB.03).*

Pero el componente pedagógico no sólo los ayuda a afianzarse en la decisión de continuar estudiando la licenciatura, sino que también los y las estudiantes relieván la importancia de este componente en la producción de conocimiento, de saber pedagógico:

*[...] Yo creo que aquí nos han dado unas herramientas fundamentales en educación comunitaria, vemos pedagogía desde los primeros semestres, pero no como un curso relleno de horas ¡No! Con una intensidad, una oralidad, una escritura y producción de conocimientos alrededor del pensamiento pedagógico. Entonces, no sólo se ve historia de la pedagogía, se ve cómo ha sido la participación pedagógica en los procesos políticos, sociales y educativos que han transformado las sociedades (Ent.LC.02)*

Sin embargo, en algunas licenciaturas este componente no aparece como relevante dentro de la formación del licenciado, debido a la baja distribución de créditos en el plan de estudios, lo cual no significa que para los estudiantes no sea importante, es más, algunos plantean que es necesario que se intensifique y se le dé la importancia que requiere la pedagogía y la didáctica como saberes fundantes de la profesión del maestro.

De este modo los estudiantes de electrónica son algunos de los más críticos al respecto:

*[...] Yo considero que no porque se queda muy corta en lo pedagógico, de hecho la licenciatura parece más una ingeniería con un brochazo muy superficial de pedagogía, demasiado mediocre en el aspecto pedagógico (Ent.LEL.03).*

*[...] En cuanto a lo pedagógico si hace falta bastante, por lo que nos dan una pedagogía general como la debe saber cualquier persona, cualquier área, cualquier disciplina, más no una pedagogía en sí de tecnología, es un poco complicado a la vez también pero debería trabajarse más, es lo que necesitamos, hay muy poco de eso pero deberíamos investigar en torno a eso(Ent.LEL.02).*

El planteamiento anterior es interesante, porque muestra cómo al ser el componente pedagógico reducido o poco relevante porque prima lo disciplinar, los estudiantes no encuentran diferenciación entre la pedagogía y la didáctica, como su reclamo de tener una “*pedagogía en sí de tecnología*”, es decir, una didáctica específica de la ciencia que van a enseñar, pero para él no existe diferenciación alguna entre la una y la otra, por eso las utiliza como sinónimos.

Paralelamente, surge otro tipo de reclamo como el del siguiente estudiante, para quien es excesivo el estudio conceptual de la didáctica, el cual resulta insuficiente o innecesario para atender a las realidades concretas en el aula:

*[...] entonces en didáctica nos pusieron a leer varios libros sobre didáctica y fundamentación de didáctica, que hasta el momento no me ha servido de a mucho, ya que, llegas a un colegio y lo que tienes que pensar es cómo hacer para que el estudiante entienda la materia de forma fácil y en la clase, pues no te dan como ese ejercicio de hagamos un taller, sino qué es didáctica como tal, el concepto(Ent.LEL.01).*

Entonces, el componente pedagógico o es insuficiente para mostrar la diferencias conceptuales entre disciplinas y así establecer una relación entre las mismas que conlleve la investigación en el campo educativo desde la pedagogía y la didáctica, o sólo sirve en la medida en que brinda unas herramientas precisas, para enseñar algún contenido de la disciplina específica, y más aún si atiende a los “ritmos de aprendizaje” de los niños, de modo que entiendan “*la materia de forma fácil*”.

Lo anterior, refleja entonces que la manera en que se enseña la pedagogía y la didáctica dentro de la Universidad Pedagógica marca decididamente la relación que establecen los estudiantes con estas disciplinas, de modo que, encuentran que son importantes para su formación como maestros, pero no encuentran de qué manera se da dicha relevancia, es decir, en qué les puede aportar a su desarrollo profesional, pues muchas veces se quedan en el “ámbito teórico”, son descontextualizados y no aportan en la práctica pedagógica:

*[...] En esos componentes pedagógicos pero pienso que siguen siendo muy básicos, muy laxos para enfrentar una realidad educativa, uno llega con muchos ideales y muchas expectativas a un aula de clase y como pueden ser gratificantes las experiencias, también pueden ser muy muy complejas a un maestro, en definitiva, es un choque tremendo pasar de lo que se dice en la universidad y que usted viene a enseñar a un niño con tales y tales métodos o mire hay estos tipos de métodos pedagógicos o modelos pedagógicos, para que usted aborde de la enseñanza, y se da cuenta que llegar a la escuela todo ese panorama como que empieza a desmoronarse y a derrumbarse porque realmente las mismas realidades hacen que eso no sea tan ideal como se plantea a veces en los componentes pedagógicos(Ent.LB.03)*

O esta estudiante, que tuvo una mala experiencia en una de sus prácticas

*En una sesión de este semestre, tuve que explicar las leyes de Newton, pero no encontré una forma didáctica y fácil de explicarla, fue una clase desastrosa, con muchas confusiones y pocas claridades, pienso que en la licenciatura existe una vacío a nivel didáctico(Ent.LQ.06)*

A pesar de ello, el componente pedagógico y didáctico además de ayudar a que los estudiantes continúen la carrera universitaria en licenciatura; a pesar de tener variadas dificultades en la profundización; de contar con poca relevancia en la manera en que ha sido orientado en algunos programas; y de las fortalezas que puede tener en otros, el componente pedagógico y didáctico resulta fundamental para la construcción de la identidad pedagógica porque aporta un elemento trascendental, fundamental, este es, “lo humano”, como lo mencionan algunos estudiantes entrevistados:

*Bueno yo creo que el maestro centra su mirada en el ser humano, en el ser, en el estudiante, pero también esas dinámicas que se dan en los contextos estudiantiles, comunitarios, pero tiene mirada más holística, más integral desde la pedagogía, no es solamente ver el ser humano desde su biología, desde su genética, la medicina, ¡no! sino que la pedagogía y los licenciados, ser maestros nos brinda la posibilidad holística de manifestar, de entender la realidad, de entender las subjetividades, y eso nos pone en un campo muy diferente, a años luz de otro profesional (Ent.LC.02)*

*Bueno, pues yo creo que la perspectiva crítica, un maestro es crítico, cuestiona, problematiza, un maestro también está muy ligado hacia la parte humana, con la comprensión del otro, el maestro lo tiene muy claro y sabe que su lugar es más en esa parte humana, que en la parte académica del conocimiento. Aunque las dos hacen parte de él, pero sabe que lo humano es mucho más importante, porque él sabe que está en constante relación con los otros, entonces tiene como un tacto especial una forma especial para tratar a la gente. Pero eso no desliga a que sea muy buen académico, porque debe saber muy bien lo que enseña, ser muy apropiado con las temáticas, el maestro también tiene que ser muy estratégico de cómo va a dar la clase, y cómo va a disponer los tiempos (Ent.LB.07)*

Ese aporte a lo “humano”, esa relación con lo “humano” ese no ver al “*ser humano solo desde su biología*”, conduce a una pregunta implícita por la formación a través de la educación, pero esto se explicará más adelante. Por ahora, solo queremos dirigir la mirada a esa relación entre la <<identidad>> y lo <<pedagógico>>, en un primer acercamiento se puede establecer que dicha relación se da por medio del saber disciplinar, epistemológico, por demás importante, que hace del maestro un profesional en el campo de la educación, que elabora investigaciones al respecto y que reflexiona constantemente sobre su práctica, pero, si vamos más allá en los relatos de los estudiantes, en sus preocupaciones, nos damos cuenta que existe otra relación, tal vez más profunda, pero poco notoria a primera vista, esta relación tiene que ver con identificar la pedagogía con la formación humana, es decir, que el elemento más significativo para los y las estudiantes del componente pedagógico y didáctico, se encuentra asociado a ese aporte que hace de la comprensión

humana, pues, permite ampliar la mirada hacia ese ser formable que puede transformarse a través de la enseñanza de algunos contenidos de las disciplinas específicas. En este último sentido es que aparece el siguiente elemento a nombrar: la articulación entre el componente disciplinar y el componente pedagógico.

#### **4.2. Articulación entre el componente pedagógico y el componente disciplinar**

La formación en el área disciplinar es muy importante al momento de elegir la licenciatura, bien sea en química, biología, electrónica, derechos humanos, entre otras, ahora bien, la opción por la licenciatura y no por la “ciencia pura” se encuentra asociada con la intención de realizar alguna labor social, formarse en la parte humana, etc. Lo anterior establece un primer acercamiento entre el componente disciplinar y el componente pedagógico. Pero, aparece un segundo elemento muy importante entre esta articulación que se comienza a gestar una vez los y las estudiantes ven todo el compendio de espacios académicos correspondientes a la formación profesional, ese elemento es el que en la Facultad de Ciencia y Tecnología se ha denominado *trasposición didáctica*:

*Sí, más que todo pues porque acá digamos que hay mucha gente que llega con la percepción de ser biólogos y realmente digamos que si algo tiene este currículo es que a pesar de que la materia sea disciplinaria netamente, no quiere decir que de por medio no tenga un componente pedagógico, cuando hablamos de la trasposición didáctica del lenguaje científico ya estamos hablando directamente de pedagogía, de cómo se la hago llegar a otro, o sea yo tengo mi saber disciplinar, pero cómo lo va a pasar allá, y digamos que en todo momento estuvo movida la pedagogía y quizás quien estuvo acá pudo haberlo notado, que aunque el componente disciplinar es sumamente importante porque tenemos que tener ciertos conceptos claros, también es mucho más importante la manera en que los haga llegar a la otra persona, sin generar distorsión del mismo concepto, o una mala percepción, mal manejo de lo que se está trabajando. Entonces, digamos que a toda hora, siempre en los componentes desde las prácticas de laboratorio, desde las salidas de campo, que para nosotros son fundamentales salir a interactuar con ese mundo viviente, y no sólo con el mundo viviente, sino como las personas adoptan ese saber empírico, su saber tradicional, y cómo se transversaliza por toda la biología y termina siendo un eje principal; eso para nosotros ha sido súper fundamental y una herramienta muy importante dentro de la formación más que de biólogo, de docente como tal, un maestro como tal(Ent.LB.02).*

Este relato tiene varias cosas importantes para mencionar. La primera de ellas tiene que ver con la necesidad de que la pedagogía permee cada uno de los espacios académicos, esto quiere decir, que en el componente disciplinar se realice una asociación permanente con el hecho educativo, con la enseñanza y con la intencionalidad formativa que tiene el licenciado, en la medida en que ello se lleva a cabo, es posible que los estudiantes asuman la relación entre estos dos

componentes para llevar a cabo su práctica pedagógica, y así dirimir las oposiciones entre la una y la otra, donde se plantea una pugna constante que ha acompañado la formación de maestros en el país, donde lejos de querer establecerse una relación, se ha pretendido poner una por encima de la otra, generando así una lucha por saber cuál domina a cuál en el proceso formativo de las licenciaturas.

La segunda cuestión relevante en el relato, se encuentra relacionada precisamente con la *trasposición didáctica*, ¿cómo pasar ese conocimiento científico a un saber enseñable para los estudiantes? Dicho elemento, va más allá de encontrar la metodología precisa para enseñar *x* o *y* tema, es decir, que no se trata de ver en la pedagogía y la didáctica unas disciplinas auxiliares e instrumentales que sólo brindan herramientas útiles para enseñar unos contenidos, por el contrario, estas disciplinas llevan más allá a los y las estudiantes, los invitan a cuestionarse el modelo educativo del país, a pensarse cómo llevar la química, la física, la biología, la tecnología, a las aulas de clase para transformar realidades, perspectivas, entornos, para enseñar otras formas de relacionarse con el contexto, con los otros, y consigo mismo, por lo tanto, el maestro y la maestra en formación encuentran en su saber una vinculación política, ética y estética, a través de la enseñanza:

*[...] en definitiva yo creo que el maestro se piensa las cosas, en el caso particular de los licenciados en biología desde un punto de vista pedagógico y un punto de vista disciplinar-científico, digamos que combinamos lo mejor de dos campos, en especial, por lo menos para mi trabajo de grado, pienso vincular la conservación, o sea es cómo llegar a ese consenso, a ese diálogo de saberes, esa dialéctica en donde por un lado se maneja un lado del discurso científico y todo lo que ello implica y otro también el discurso pedagógico y educativo, es llegar a permitir y a favorecer esa misma dialéctica y ese diálogo de saberes(Ent.LB.03)*

*Mi carrera, licenciatura en electrónica, es complejo porque hay un punto en donde nosotros decimos que Colombia no hace ciencia, no hace tecnología y queremos enseñar tecnología, entonces para qué, entonces esta licenciatura, ayuda a que desde el aula reflexionemos con los estudiantes el componente necesario tanto de las ciencias humanas como de las ciencias exactas en el país, entonces es eso el punto crítico en las aulas(Ent.LEL.02).*

De lo anterior se retoma entonces que la articulación entre el componente pedagógico y didáctico y el disciplinar en la Facultad de Ciencia y Tecnología, donde es más clara esta distinción, es imprescindible para que el maestro y la maestra en formación eviten crearse expectativas falsas respecto de su profesión y a su vez se empoderen de sus saberes profesionales y disciplinares, de manera que generen un compromiso con la formación de sus estudiantes a través de la enseñanza,

en donde se planteen preguntas más amplias respecto del hecho educativo, constituyéndose así en productores de conocimientos desde la investigación y la reflexión del quehacer pedagógico en las aulas y fuera de ellas.

Ahora, por lo que se refiere a la Facultad de Educación, allí la distinción entre el componente disciplinar y el pedagógico no es muy clara, en la anterior facultad viene marcada principalmente por la didáctica y la relación con los conocimientos científicos a enseñar, pero en esta no se tiene una relación directa con una disciplina específica susceptible de ser enseñada, lo que genera confusiones en algunos estudiantes:

*Sí, me identifico como maestra pero yo creo que una maestra se va haciendo y no, o sea no soy una profesional acabada, siento que me falta mucho, y también está el temor de que sí soy maestra pero si no tengo a cargo una disciplina específica, si no tengo un saber propio, o sea si el saber propio como decía Eloísa Vasco puede ser, pues el saber pedagógico, sin embargo yo siento que me hace falta tener una especialidad en una disciplina específica, ya sea de español o sea matemáticas, no sé (Ent.LPP.03)*

*Pues el maestro es un constructor, en algún momento yo estaba en un debate en una clase y decían que pues ¿qué produce el maestro? y el maestro produce conocimiento, de pronto si hay muchas cosas que se transmiten, pero hay otras que el maestro construye ¿sí?, no podemos seguir en la reproducción de lo mismo, y eso nos da como un enfoque hacia muchos campos de lo social, también el arte es algo que se ve mucho desde la carrera, hay una crítica que yo hago también, es que en la carrera hace falta una formación disciplinar específica, yo creo que nosotros deberíamos tener para formarnos en matemáticas básicas al menos, y darles ese enfoque humano que ahorita hablábamos, precisamente y abrir una gama grande, los de lenguas, darle como ese énfasis a la carrera(Ent.LC.03)*

Ello conduce a pensar que aún se mantiene la perspectiva de que el maestro sólo se encuentra en el aula, se sienten vacíos o inseguridades al no encontrar una asignatura para enseñar, esto también hace parte de los imaginarios sociales que van construyendo la forma en que es apreciado un profesional y que interpela a los maestros y las maestras en formación. En ese sentido, se encuentra en esta facultad una relación más estrecha con el componente pedagógico y más difuminada con el disciplinar específico, es decir, con lo comunitario, lo psicológico y con el área de la educación especial, además de que el campo profesional se encuentra en gran medida fuera del espacio escolar, lo que marca una relación distinta con los saberes, el contexto y las personas participantes del proceso educativo.

Para condensar lo dicho hasta aquí y así relacionarlo con la construcción de la identidad pedagógica de los y las estudiantes, veamos el siguiente planteamiento de uno de los estudiantes participantes de la licenciatura en electrónica:

*Mi lugar como maestro... Eso va muy orientado hacia la función de la tecnología, está orientado hacia, o sea, tenemos la herramienta, nosotros podemos tener cualquier cantidad de herramientas a la mano, podemos tener a la mano cualquier cantidad de cosas pero si no sabemos usarlas racionalmente, no sólo para beneficio propio, yo podría utilizar digamos un celular para aprender muchas cosas, pero de qué me sirve eso que yo aprendo si no lo utilizo en bien de los demás ¿sí? O sea es una cuestión, que eso lo define Gandhi en una frase que dice que mucha ciencia sin poca humanidad no sirve de nada, lo mismo nos pasa a nosotros, o sea nosotros podemos ser unos duros en matemáticas y puede haber mucha gente que sea muy dura en su campo y se puede hacer tremendos robots y todo el cuento, pero entonces, siempre lo enfoco es a facilitar el aprendizaje de alguien, facilitar la accesibilidad a algo, a ayudar a una persona, a ayudar. El objetivo de la tecnología siempre va encaminado a ayudar a la gente, siempre, o a resolver un problema siempre, entonces muchas veces en el país o nosotros, estamos acostumbrados es a quejarnos de las cosas y no a ponernos manos en la obra, en la masa, como a actuar ¿sí? Cómo vamos a hacer o cómo van a hacer nuestros estudiantes para solucionar los problemas si no tienen una formación que les permita decir “Ey aquí podemos utilizar una palanca, aquí podemos hacer tal cosa, conozco una herramienta que nos puede ayudar” ¿sí? es ese tipo de cosas. El profe no solamente va por su, bueno, creo que ahí va una distinción que a nosotros nos hacen al principio que es enorme, que digamos hay una diferencia entre ser un tutor, un profesor o un maestro, porque pues un tutor es el que llega da las guías y chao, un profe puede ser alguien que llega da su clase normal y ya, pero no se preocupa por sus estudiantes, o sea es muy bueno transmitiendo su conocimiento y ya y hasta ahí se interesa, pero muchas veces uno trata como de... eso si ayudarles, de decirles venga pelao, hermano métase por acá, póngale más pilas a esto mire que si usted quiere ayudar a su familia o a las personas allegadas a usted, el estudio es una buena opción(Ent.LEL.04)*

Este relato es muy significativo porque permite resumir lo planteado hasta acá. El saber del maestro encuentra dos aristas: tanto el saber disciplinar, científico de su profesión (pedagogía, didáctica y disciplina específica y su consecuente articulación), como el saber construido en la práctica misma, desde su intencionalidad que remite a intereses políticos, éticos y estéticos. Lo anterior, tiene otros elementos y relaciones importantes, a saber: el maestro y la maestra en formación de la UPN de manera implícita y luego de haber estudiado todo el componente pedagógico y didáctico, comprende que la pedagogía se encarga de reflexionar acerca del hecho educativo pero tiene en cuenta la formabilidad del ser humano, la necesidad que éste tiene de educarse para convertirse en ser humano, de ahí que cuando se les pregunta acerca del aporte por “lo pedagógico” planteen que éste viene dado desde lo humano; para llevar a cabo esa formación es necesario que ese ser humano adquiera unos contenidos de la cultura, la ciencia y la tecnología,

los cuales, pasan a ser un medio para llegar a esa formación humana, por eso la preocupación no está en la cantidad o en que memoricen el contenido como tal, sino en la utilidad, la aplicación, la transformación, la reflexión, el modo de relacionarse con el entorno y con los demás, que de esos contenidos se puede extraer, por ello no se trata de una relación instrumental con la pedagogía y la didáctica.

Finalmente, cada uno de esos contenidos que se enseñan, se plantean de acuerdo con unos fines educativos específicos, asociados íntimamente con la transformación de su contexto, de la visión de sus estudiantes, de la relación que ellos sostienen con la naturaleza, de la realidad social y política, de la condición de dependencia de las personas en situación de discapacidad, entre otras. Así la identidad pedagógica, no se trata únicamente de reconocer y empoderarse de un saber disciplinar específico dado por la profesión, sino también de establecer un compromiso con esa transformación a través de la enseñanza, de modo tal que se reconozca que el conocimiento del profesor atiende a una integración de varios conocimientos (creencias, experiencias, rutinas, teorías implícitas y saberes no formalizados), lo que hace que sea mucho más complejo.

De ahí que sea necesario hablar acerca de la enseñanza, la investigación y la formación de acuerdo con los relatos de los y las estudiantes, aspectos que se abordan en los siguientes apartados.

#### **4.3. La enseñanza ¿qué lugar tiene en el proceso formativo?**

La enseñanza es el medio que encuentran los y las estudiantes para llevar a cabo la formación y consiguiente transformación. Por lo tanto, las preguntas que se plantean respecto de los contenidos a enseñar no están relacionadas únicamente con el ¿cómo?, es decir, no se trata de una cuestión netamente instrumental, sino que dichas preguntas trascienden hacia el ¿qué? el ¿Por qué? y el ¿Para qué? Por ende, el saber pedagógico articulado con el disciplinar no está preocupado por la herramienta, por el cómo hacer que se aprenda, sino con el para qué aprender determinado tema, ese cómo contribuye en la transformación y en la formación del sujeto, del contexto, de la realidad misma.

*[...] creo que un papel importante del licenciado es que su formación es enseñar “para”. No solamente es la biología, la química, la física, la pedagogía, sino es un formador Para. Y eso es lo que tenemos todos los licenciados en común y es que tenemos un bagaje histórico-conceptual, que nos ayuda a facilitar esa mediación, a llegar al chico desde el sujeto, desde sus experiencias, desde su contexto, desde sus necesidades, sobre todo(Ent.LB.05)*

*Una cosa que nos diferencia como licenciados es que nosotros reflexionamos, o sea nosotros no estamos digámoslo así, o sea nosotros, el conocimiento o la relación que nosotros establecemos con el conocimiento es diferente ¿Por qué? Porque si bien, un ingeniero tiene todos los elementos discursivos, o se supone que debe contar con todos los elementos discursivos frente a temas como matemáticas, física, cálculo, él cuenta con esos elementos, pero posiblemente no maneja las herramientas necesarias para transmitir esos conocimientos o para dar a conocer de una forma digámoslo así, reflexiva, que posibilite realmente la aprehensión o el acercamiento al conocimiento, eso es lo que hacemos nosotros, más que una disciplina nosotros reflexionamos o nos pensamos el acto educativo, la acción educativa, lo que está sucediendo en cada uno de sus escenarios de enseñanza-aprendizaje, que no se limita únicamente a la escuela, que no se limita únicamente a la universidad, que no se limita únicamente ¡No! Que está en ese constante vivir y en ese constante relacionarnos con el todo(Ent.LC.06)*

Con esa preocupación centrada en hacer de la enseñanza un ejercicio reflexivo pero sobretodo útil para los estudiantes, ingresan con mucha fuerza las teorías psicológicas del aprendizaje, así para los estudiantes estas teorías –en especial la cognitiva y constructivista – aportan enormemente al desarrollo de sus clases, pues, les permite una comprensión del desarrollo de los y las niñas, de sus estilos de aprendizaje, tanto así, que se convierte en un elemento imprescindible para llevar a cabo la enseñanza. De este modo, se ve cómo también entra con mucha fuerza en la Universidad Pedagógica Nacional el discurso del aprendizaje donde lo importante es ver cómo acomodar la enseñanza a los niños, a sus intereses y estilos de aprendizaje, de modo que, se podría plantear incluso un incipiente desplazamiento de la enseñanza por el aprendizaje, donde el maestro ya no es visto como un productor de conocimientos sino como un facilitador de ambientes para el aprendizaje, aspecto propio de las tendencias educativas actuales. No obstante lo anterior, ello conduce a una paradoja, pues, por un lado los estudiantes en formación reclaman para sí un saber, un reconocimiento social, mayor investigación, pero por el otro encuentran que su profesión y su saber sólo es válido en función de los aprendizajes del niño y de las necesidades del contexto y por eso deben remitirse a saberes distintos a la pedagogía y la didáctica.

Por ejemplo, para esta estudiante, el maestro es más un mediador que un potenciador, es decir, sólo sirve como acompañante del proceso autónomo del estudiante para que adquiera determinados aprendizajes

*Entonces eso que aprendieron se vuelve algo ya aplicable para la vida, por eso decía que el maestro es un mediador, como que va contigo, te acompaña, eso hace un papel de licenciado, porque para informaciones y para que los niños aprendan por sí solos, para eso están las redes sociales, para eso existen los “youtubers” y miles de fuentes de información que te enseñan muchas cosas, pero*

*es que el licenciado es mediador, está acompañando el proceso, puede aclararte las dudas, te orienta, entonces es una diferencia bastante importante(Ent.LB.05)*

O esta otra estudiante, quien ante la pregunta que se le hizo con respecto al aporte del componente pedagógico para la resolución de conflictos dentro de su práctica pedagógica, hace referencia a las distintas psicologías que ven en el programa curricular de la licenciatura

*[...] más que en el espacio disciplinar, en espacios como psicología donde nosotros podemos analizar más allá de un contenido específico y disciplinar, el espacio como tal en el aula y todos los procesos que se están desarrollando en cada caso ya en el aula, más para lo humano porque yo creo que desde lo disciplinar uno abre un libro y puede entender cualquiera de esas temáticas pero ese acercamiento a lo humano, es el que se ha podido desarrollar a través de todas las cátedras que hemos tenido(Ent.LQ.02)*

De modo tal que a pesar de referirse a la psicología como primer referente para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje, y poner especial énfasis en el aprendizaje del niño, ello no implica que no se tenga en cuenta el carácter formativo que tiene la educación, y en ese sentido, la enseñanza como vehículo para llevar a cabo dicho proceso, se vale de distintas disciplinas para comprender de mejor manera el niño objeto de su injerencia y así incidir mejor en él.

Aun así, se rescata también la necesidad de investigar en el terreno de la educación y la pedagogía para mejorar los procesos de enseñanza y también para producir conocimiento en el campo pedagógico y educativo.

Antes de continuar con el desarrollo de otros aspectos del informe, no podemos dejar pasar un aspecto relevante que mencionaron algunos estudiantes de la licenciatura en electrónica tanto en las entrevistas como el día de socialización de la práctica pedagógica. Este elemento hace alusión a los procesos burocráticos bajo los que se encuentra regulada la enseñanza en las instituciones educativas de carácter tanto formal como no formal. En el espacio de socialización se planteó de manera enfática la relación que tiene el maestro con el marco legal que rige la enseñanza de determinada disciplina científica, o del currículo mismo, allí se limita a pensar en cómo responder a lo que en los documentos se estipula, en vez de realizar un análisis profundo de los postulados y de los contenidos establecidos, así como de su impacto tanto en el pensamiento de los estudiantes como en la reproducción de la sociedad desigual, capitalista, desinformativa y reguladora (Obs.LEL).

Así, el exceso de regulaciones en el qué enseñar, cómo hacerlo, para quién y bajo qué propósitos, castra la creatividad del educador, haciendo que éste sienta como insuficiente su conocimiento pedagógico y didáctico, hasta el punto de crearle la necesidad de remitirse a manuales elaborados por el Estado y generalmente por los dueños de las editoriales. De modo que, se despoja de su identidad pedagógica pues se desliga de su compromiso y responsabilidad para con la formación de las nuevas generaciones a través de la enseñanza, para lo que debe ser partícipe de la construcción de los ideales de ser humano a formar.

Ante esto, desde los y las estudiantes de la Universidad se propone lo siguiente

*No es solo, “venga voy a enseñarlo y enseño igual aquí e igual allá” ¡No! Si no se miran muchas otras dinámicas que están alrededor de un proceso de enseñanza que también son importantes y es algo que se vuelve importante para ti, no solamente el aprender matemáticas para que pases un examen o un ICFES, como actualmente pasa mucho en los colegios, sino venga ¿Por qué la matemática? Me encontraba mucho de eso en tesis, los chicos odiaban la matemática y mi proyecto tiene que ver mucho con estadística, entonces los chicos decían no profé eso me choca. Entonces nos encontramos aprendiendo matemática en un humedal, los chicos decían como venga interesante, se puede aprender matemáticas en otro contexto haciendo una cosa diferente, entonces se vuelve algo para la vida, no es solo un conocimiento que algún día se me va a olvidar porque tenía que aprenderlo para pasar un examen(Ent.LB.05)*

*[...] Si lo llevamos al ámbito de la materia como tal de tecnología, es bastante porque tenemos que enseñarles a ellos que la tecnología no es solo un artefacto con el que puede estar molestando y entrando a facebook o diferentes redes sociales, sino que es algo que nos ayuda a mejorar nuestra vida(Ent.LEL.01)*

En suma, se evidencia en los relatos de los y las estudiantes participantes, la manera en que la enseñanza se constituye en un medio para llevar a cabo la transformación del contexto, de los otros y de sí mismo, lo que la ubica en el lugar de la reflexión más que en el de la reproducción, por ello, se hace necesario que el maestro y la maestra en formación se permitan ser interrogados por la práctica pedagógica para así llevar a cabo los cambios necesarios con el fin de mejorar su quehacer.

#### **4.4.La investigación como elemento que afianza el saber del maestro y la maestra**

*[...] Pero el saber que el profé puede investigar es algo que yo no conocía antes de la universidad, que había un profé que podía no sólo recibir un conocimiento a impartir, sino también podría ser un creador y constructor de conocimiento, eso fue muy importante en mi paso por la universidad(Ent.LB.05)*

Este es un pensamiento bastante extendido entre los imaginarios acerca de la profesión del maestro, él o ella sólo transmiten conocimientos, y a veces ni siquiera eso, lo que divulgan son contenidos, por tanto su campo es el de la reproducción, de ahí que no se justifique que las políticas de educación las elaboren profesores o profesionales en pedagogía, sino economistas, administradores, abogados o psicólogos, por eso su campo no es independiente, de modo que tampoco es importante que se atienda a que sean profesionales, sino semiprofesionales o como se ha planteado siempre: un oficio que sólo requiere de un buen manual y por eso tampoco requiere ser bien remunerado porque conduce a un sacrificio y cualquiera lo puede hacer.

Sin embargo, la Universidad Pedagógica ha hecho grandes avances al respecto, pues como bien lo dice nuestra estudiante, la universidad fue la que permitió que cambiara su visión y comprendiera que el y la maestra también investigan, producen conocimiento en el terreno de la educación y la pedagogía. Aun así, falta mucho camino por recorrer para que los maestros se hagan conscientes de ello, reconozcan que tienen un saber propio que no se remite únicamente a lo disciplinar, pero que sí es nodal para lograr avances en la profesión y así poder ser influyentes en las decisiones que se toman en materia educativa en el país.

Ahora, para comenzar a fomentar la investigación en el proceso formativo de los y las estudiantes, es preciso comenzar a dirimir las oposiciones entre la teoría y la práctica, porque si bien la realidad siempre va a desbordar lo que las teorías han dicho, ello más que ser un obstáculo, es una oportunidad:

*Bueno como lo dije al principio, a mí me marcó mucho la temática de las corrientes pedagógicas, pero también como le decía, yo creo que a veces se queda uno mucho en la teoría, uno llega al colegio o al lugar de la práctica, y pasa de una pedagogía crítica a una pedagogía completamente conductista, porque finalmente no encuentra otra forma, entonces empieza uno a intentar explorar todas esas corrientes que vio en las clases, a ver cómo logra cumplir su objetivo, y extraer lo mejor de ellas en función de sus instantes. Quizá recuerdo mucho a Freire, porque es uno que leímos mucho y aún retomo algunas cosas de él(Ent.LB.01)*

*[...] yo como maestro también tengo una apuesta política, una apuesta transformadora en cierta medida, en el sentido en que me estoy pensando o me estoy sintiendo unas cosas, entonces yo articulo esas cosas que me estoy sintiendo con el espacio, por ejemplo, tres ejes que yo estoy trabajando allá en el espacio, “sin que ellos lo sepan”, pero que les estoy trabajando, uno, es la solidaridad, dos, el diálogo, tres, la autonomía. Esos ejes están ahí siempre, en cada sesión y eso es lo que nos ha permitido fluir en estos meses que llevamos, porque apenas llevamos este semestre en este proyecto, y lo mejor de eso es que uno aprende de los chicos, uno está en ese constante asombrarse, lidiar también con la realidad de uno, pero también permitirse y darse la oportunidad*

*de no hacer una reproducción sistemática de esta realidad en que vivimos, sino por intentar mirarla de otra forma y asumirla(Ent.LC.06)*

Los y las maestras en formación tienen un gran bagaje teórico que les ha sido proporcionado en los espacios académicos de la universidad, pero también de la práctica pedagógica, pues en la medida, en que se dejan interrogar de esos contextos, de esos lugares, de sus estudiantes y de los mismos contenidos que enseñan, mantienen la capacidad de asombro ante la realidad, y evitan caer en la rutina y la comodidad que otorga un puesto de trabajo, es posible que la investigación se muestre como alternativa obligada para fortalecer la profesión y con ella la resolución de los problemas que nos suscita la realidad educativa.

Veamos la siguiente intervención de una estudiante de la licenciatura en educación especial, quien resume lo dicho anteriormente:

*Bueno, yo creo que el educador especial en su acción como tal, primero que todo el educador especial tiene que ser una persona muy rica en su saber o sea un educador especial que no conozca desde la teoría cuál es el papel que tiene que cumplir está fuera de, porque entonces como te decía ahorita, son un complemento y no se podría hacer una cosa sin la otra, creo que el educador especial, partiendo de esos saberes que tiene y partiendo de un contexto, de mirar un contexto, de analizar un contexto, lo primero es, o sea es como un paso a paso, el educador especial analiza los contextos, el educador especial construye una visión acerca de esos contextos y construye esa visión a partir de todos los agentes que constituyen la realidad educativa, la familia, la escuela, la sociedad, todo eso tiene que estar ahí presente para el análisis que hace el educador especial, creo que el siguiente paso es decir: bueno cuáles son las problemáticas, cuál es la necesidad que tienen esos sujetos, a partir de eso el educador especial valora cuáles son las problemáticas, cuáles son las dificultades que tiene un contexto y para posteriormente con base en toda la teoría, el análisis del contexto, de determinar unas necesidades, decir bueno estas son las estrategias que voy a implementar, entonces ahí el educador especial también diseña, el educador especial entonces debe tener una alimentación teórica para esto, para diseñar, eso es el fuerte a la educación especial: diseñar, el generar acciones educativas que le apunten a todas las necesidades que se presentan, obviamente esto tiene que ir centrado en un contexto(Ent.LES.01)*

Por eso la investigación es un elemento imprescindible en la formación de los maestros y maestras, a través de ésta se puede consolidar, fortalecer y actualizar el saber, siempre y cuando el maestro y la maestra se permitan ser interrogados por la práctica, se asombren con lo que ocurre en el aula y fuera de ella, desnaturalicen los acontecimientos sociales y los conocimientos científicos, de esta manera puede aportar en la transformación de la educación y de la sociedad, es desde ahí también como se puede consolidar la identidad pedagógica, con el compromiso que se adquiere como profesional y como transformador.

#### 4.5. En últimas, por qué y para qué estudiar para ser maestro o maestra: ¿existe una preocupación por la formación?

Nos permitiremos comenzar este apartado con la siguiente cita de Andrés Klaus Runge y Juan David Piñeres (2015) quienes aclaran un poco en qué consiste la <<formación>> desde la perspectiva de la antropología pedagógica:

“La formación queda anclada a la idea, y esto es lo interesante, de que en el proceso de formación el hombre debe superar todas las imágenes que se hace de sí mismo (yo como ficción) para de este modo poder acceder a la experiencia radical y límite de lo *sin-imagen*. Formarse significa en ese sentido liberarse de todas las imágenes que se posee –en no adaptarse como lo denuncia Adorno- y buscarse a sí mismo en tanto yo sin imagen. En otras palabras, formarse quiere decir acá tanto *deformarse como transformarse*. Vemos originarse así también los primeros esbozos de una *teoría de la formación como proceso constante devenir humano*, un espacio de reflexión que le da cabida a la *crítica antropológica* y una visión del hombre como *homo absconditus* que dice algo de sí mismo, pero que no puede determinarse totalmente” (p. 255).

¿Por qué comenzar por este planteamiento de formación? Primero porque en gran parte de los relatos de las y los estudiantes se alude a la necesidad de hacer más humanos a sus estudiantes, y ahí se encuentra su intención formativa, no es sólo que aprendan unos contenidos sino que la preocupación central está en *hacer humano* a ese niño o niña e incluso adulto con el que interactúan

[...] *aunque la labor es subvalorada o no se le da el estatus que se merece, por el arduo trabajo que hace un maestro, siento que contribuye, ser un maestro es formar al otro, es no solamente dar un espacio académico, o no solamente preocuparse por el rendimiento, sino estar ahí en esa formación, en ese momento en que las personas van conociendo muchas cosas al exterior de un aula, o al interior y siento que en el maestro está la formación de la sociedad en general, porque son personas que finalmente van a trabajar en otros espacios, van a elegir otras profesiones y en un aula y con un buen maestro, van a aprender no solamente de algo académico, las bases para leer y escribir, sino a ser humanos también*(Ent.LPP.03)

[...] *los contenidos, me quedaba colgada y me estresaba porque pues tenía que ver un contenido, pero también la cuestión de ser maestro no es solo contenidos, o sea es más allá, tiene que ir más al sujeto, más a la humanidad, y ese era mi proyecto, pero tampoco podía desligarse de enseñarles biología, porque era esa mi pasión y mi labor”* (Ent.LB.06)

A partir de ahí, aparecen distintas maneras de *hacer humano* o *más humano* a ese ser con el que interactúan, siempre ligadas con la cultura, con la transmisión de lo que la humanidad misma ha construido, pero no es solo eso, también se encuentra la interacción con la naturaleza, con el

mundo viviente, con los otros y consigo mismo. Sea cual sea el camino por el que se opte, éste tiene un objetivo común: la transformación, allí entra la segunda razón de nuestro apartado anteriormente citado, de manera implícita y tal vez incluso inconsciente, existe en los estudiantes la creencia de que el ser humano no está determinado sino que se encuentra en constante devenir por ello es susceptible de ser transformado a través de la educación, de ahí su intención formativa, su preocupación por la formación de ese *ser humano*.

Por eso también, existe una preocupación por entender los contextos en los que interactúan, por acudir a la historia de la humanidad para darle sentido a las acciones y por comprender al sujeto con el que trabajan, objeto de su quehacer pedagógico.

*[...] a nosotros lo que nos hace particulares, eso lo que nos une y nos identifica es la pedagogía, es centrarnos más en ese proceso educativo, en esos procesos de enseñanza-aprendizaje, es eso porque, sino qué. Hay muchos sociólogos, antropólogos que hacen investigaciones participativas, pero la pedagogía es un componente muy fuerte, no quiere decir que un sociólogo, un antropólogo no haga pedagogía, puede que sea muy bueno en su labor, en lo que hace, pero siempre le va a faltar algo, y es nuestra mirada formativa(Ent.LC.04).*

*Yo creo que el mayor aporte de un maestro, hacer que los chicos o la población en general con la que uno trabaje entienda que estudiar, tener un conocimiento, adquirir un conocimiento, tiene que estar en función de los demás, en función de la sociedad y no solamente en el individuo, o sea de decir voy a lucrarme con lo que hago y ya” (Ent.LC.07)*

*Como yo te dije inicialmente me parece esta profesión que es ser docente te permite interactuar inmensamente con los estudiantes, no sólo por cuestiones en el aula como decir bueno hoy les doy tal tema y tal cosa, no sólo eso, sino que tú puedas llegar a impactar también a la sociedad y como tal cada individuo (Ent.LQ.05)*

Lo anterior nos conduce a pensar entonces que la construcción de la identidad pedagógica se encuentra íntimamente ligada con la intención pedagógica de los y las estudiantes de las licenciaturas hacia la formación de sus estudiantes<sup>14</sup> una vez egresen y aun en su práctica pedagógica, la cual se vale de las más variadas estrategias y disciplinas, pero que tienen un elemento común: la enseñanza de carácter reflexivo. Ahora bien, lo que le da particularidad a esa identidad pedagógica a parte de lo dicho hasta el momento, es que refiere constantemente a un compromiso que adquiere el o la maestra para con la transformación de la sociedad, la escuela, el

---

<sup>14</sup>Este estudiante debe leerse no sólo como el niño, sino como un término genérico que alude a todas las poblaciones con las que trabajan los estudiantes entrevistados, pues hay que tener en cuenta que se retoma las licenciaturas en química, biología y electrónica, y las licenciatura de psicología y pedagogía, educación comunitaria con énfasis en derechos humanos y educación con énfasis en educación especial, por lo que sus poblaciones son bastante diversas.

mundo de los estudiantes, las relaciones con el mundo y su propia vida, esto es, la transformación del ser humano.

## **5. NOS LARGAMOS O NOS QUEDAMOS, SE DESISTE O SE INSISTE. LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA COMO LUGAR DE ENCANTOS Y DESENCANTOS CON LA PROFESIÓN.**

El presente capítulo, tiene una particularidad, no le apunta a descifrar o describir la noción de práctica pedagógica, tiene, por el contrario, la finalidad de poner sobre la mesa los aspectos (negativos o positivos) que desde la práctica pedagógica inciden en la construcción de la identidad pedagógica de cada uno de los maestros en formación, por lo tanto, se hizo necesario ir a cada uno de ellos, a sus voces, sus pensamientos, sus molestias, sus preocupaciones, a aquello que se les dificulta, a los obstáculos, pero también, a los aprendizajes, a las apuestas que llevan consigo, y en general a lo que enriquece su labor. Por ello, a partir de las situaciones que exponen en cada uno de sus relatos y de las circunstancias similares que se gestan allí, pudimos encontrar el sentido que se le otorga a la práctica pedagógica, el lugar dentro de su formación, la importancia con la que la asumen, y siendo un poco más precisos pudimos develar el lugar que ocupa cada uno de los actores que intervienen en esta práctica y su afectación en la construcción de la identidad pedagógica.

Por eso, es claro que ni la práctica, ni la construcción de la identidad pedagógica obedece a un ejercicio unísono, tanto las instituciones a las cuales se asiste, como los maestros de esas instituciones o los llamados maestros “titulares” -que es algo ya para problematizar-, los mismos maestros de la UPN encargados de tutorear esas prácticas, tienen un lugar, un papel que afecta el desarrollo de esa práctica, su actuar no es estático, repercute de alguna manera, positiva o negativa, a veces perceptible, otras cautamente, en la construcción de cada uno de estos maestros en formación, por ello partimos por decir, que la práctica, así como lo menciona el nombre de este capítulo, tiene sus encantos y desencantos, pero es el lugar donde el maestro, puede o no, afianzar su intención de ser maestro, puede “insistir o desistir”, puede optar por “quedarse” a intentarlo, o “largarse” a otro lugar.

Continuando esa línea, este capítulo se divide a su vez en dos apartados, o como los hemos llamado “las dos caras de la práctica”; en el primero se recogen las experiencias innegables de los estudiantes que aportan en la construcción de la identidad pedagógica, cuestiones que por su peso configuran y determinan ese ser maestro; en el segundo, se describen los elementos que pueden llegar a obstaculizar la construcción y el fortalecimiento de la identidad pedagógica, pero que en definitiva tienen una incidencia y una afectación; finalmente en este mismo capítulo se hace un

barrido general por el lugar que ocupa la práctica pedagógica en la construcción de la identidad pedagógica de los maestros en formación, complementando con algunas sugerencias viables y posibles desde la perspectiva de los investigadores, para fortalecer el proceso de la práctica pedagógica, y por ende la formación de los licenciados.

Antes de entrar en materia, una aclaración: para efectos de este capítulo hemos reemplazado el término practicante por el de maestro en formación, pues nos parece más pertinente, teniendo en cuenta el lugar que se le da a aquello que llamamos “practicante”, -un término despectivo en ocasiones-, que le da una connotación al trabajo del licenciado en formación como algo de segunda mano, algo suplementario, "una recocha", de ahí que en las escuelas se hable de maestros “titulares”, y en diferentes ámbitos el practicante sea aquel del cual se desconfía, en quién no se cree, aparentemente por su inexperiencia. Esto de antemano es problemático, dado que de acuerdo al lugar que se le otorgue dentro de la práctica y a la forma en como sea tratado, este sujeto determinará la responsabilidad con la que asuma la práctica y la importancia que le otorgue a este componente dentro de su formación como licenciado.

## **5.1. Las Dos Caras De La Práctica.**

### **5.1.1. Primera cara de la práctica: el pastel en la cara, enfrentándonos a lo que significa ser maestro: aportes desde la práctica a la construcción de la identidad pedagógica**

Enfrentarse a un nuevo escenario, en algunos casos desconocido, llegar cargado de expectativas, quizá con miedos y preocupaciones por aquello que viene, avizorar un panorama nebuloso del cuál no se tiene certeza ¿no son acaso algunas de las sensaciones que tienen los nuevos maestros una vez llegan a práctica? Sentir que las piernas tiemblan, que el corazón se pone a mil, que es hora de poner en marcha lo que se aprendió; es también, trasladarse a otro lugar, dejar de ocupar un asiento en un salón de clases y pasar al frente, delante de otros sujetos a ocupar metafóricamente el lugar del escritorio, y decimos metafóricamente, porque de entrada estos maestros, no sólo se conciben en un aula de clase, en un espacio escolar institucional, su perspectiva y su visión que hasta el momento han creado producto de su experiencia, los lleva a ubicarse más allá de las cuatro paredes y de los nombres a los que estamos regularmente acostumbrados (Institución Educativa, Institución Distrital, instituciones de todo orden, y sus variables) y esto bien lo sabe éste estudiante de la Licenciatura en Biología:

*(...) para nosotros es fundamental no encasillarnos como maestros de un aula simplemente, es necesario interactuar con ese mundo viviente, y no sólo con el mundo viviente, sino con las personas que adoptan ese mundo viviente y cómo socializan ese mundo viviente desde sus aprendizajes (Ent.LB.02)*

De esta forma, se construyen nuevas visiones y se distinguen otros lugares que ocupa el maestro, ya su accionar no se inscribe únicamente dentro del aula, existen por tanto, otros campos de acción, que son producto y se hacen visibles en mayor medida gracias a las experiencias en la práctica, a la concurrencia en distintos contextos, a la interacción con diferentes escenarios y poblaciones, de allí, que de la práctica pedagógica emane cierto tipo de intereses y se empieza a producir en los maestros en formación una innegable sensación de responsabilidad por ayudar a todas estas personas:

*Trabajé con comunidad adulta, una población desplazada por la violencia [...], todos han sido golpeados por la violencia y uno empieza a escuchar su realidad, o lo que ellos quieren y se da cuenta que el maestro en definitiva se convierte en un puente para cambiar realidades y que no sólo se puede ceñir a su disciplina, que no sólo le compete el aula” (Ent.LB.01).*

*he tenido la oportunidad de conocer varios contextos porque se empieza una práctica desde segundo semestre, entonces pues ya llevo casi cuatro años acá en la Universidad entonces son bastantes los sitios que he visitado, entonces, me he dado cuenta de que el maestro no solamente es el de aula regular sino como ya lo mencionaba en toda la entrevista, que yo puedo pisar varios campos, en este momento estoy en el de construcción de calidad de vida entonces cómo el maestro tiene otro lugar y cómo contribuye a la calidad de vida de una persona(Ent.LES.02)*

Pero ¿por qué hablar de un pastelazo en la cara en este primer apartado? Bueno, habría que decir que, sea cual sea el contexto, formal o no formal, el maestro en formación llega a su práctica a enfrentarse directamente con la profesión, a afrontar una serie de situaciones complejas por medio de las cuales, o afianza o desiste de la idea de ser maestro. La práctica pedagógica constituye el momento crucial para cuestionarse por el proceso formativo que se ha recibido, es el momento propicio para hacer uso de los saberes aprendidos o siquiera tratar de confrontarlos con lo real, con lo que se vive y se siente en estos lugares:

*La práctica es un momento fundamental en la carrera, es necesario, porque precisamente pone a cuestionar el proceso formativo del maestro, permite cuestionarse sobre las prácticas del maestro y encontrarse en esos contextos tan complicados (Ent.LB.04)*

*yo creo que la práctica es el espacio en el que uno puede y le permite aterrizar mucho de lo que se dice, se aborda, y se desarrolla en esos componentes pedagógicos (Ent.LB.03)*

Es un pastelazo en la cara, porque el maestro siente que no puede manejar gran parte de las situaciones que se gestan allí, la práctica pone a sus ojos, otras circunstancias que desde la formación académica no habrían sido posibles de percibir, son esas cuestiones míticas, que se discuten, que se imaginan todo el tiempo dentro de las clases, pero que, en un plano real, es decir ya siendo partícipe de esos acontecimientos, nos dejan confundidos, sin respuesta, nos nublan la vista (como si en realidad tuviéramos el pastel en la cara), nos remite a preguntarnos y a pensarnos ¿qué hacer? ¿cómo actuar? De ahí que provenga el primer reclamo de los maestros en formación: las deficiencias del proceso formativo, la no relación en muchos casos de lo que se vive en la práctica y lo que se aprende en la universidad, más exactamente la relación teórico-práctica:

*Muchas de las teorías y procesos que se recibieron en la universidad no corresponden a las necesidades que se encuentran en las distintas instituciones de carácter formal y no formal (Aut.LPP.01)*

*Las teorías que nosotros hemos recibido [...] se encuentran fuera de foco con las situaciones con las que nosotros nos encontramos, entonces por eso te digo de un 100% por ahí un 20% se puede adecuar lo que recibimos en la universidad teóricamente con la práctica, yo creo que a esos conflictos que se generan en la práctica tienen más posibilidad de resolución desde la experiencia y desde la manera como nosotros leamos la situación en ese momento (Ent.LPP.01)*

Esto no constituye un debate reciente, es por el contrario algo de lo que mucho se ha hablado y discutido: la distancia entre lo teórico-conceptual y lo práctico-concreto. Y si bien es claro, estas falencias están latentes en la formación, se convierten incluso en los “dolores de cabeza” de la práctica de los estudiantes, sin embargo, creemos, que esta situación compleja, esta problemática, lejos de ser desalentadora, es un elemento trascendental en la construcción de la identidad pedagógica, dado que se convierte en un reto que promueve que el maestro en formación, por sí solo, busque alternativas, indague soluciones y plantee estrategias para afrontar eso que lo cuestiona y que en cierta forma lo desconcierta:

*En medio de estas experiencias no sólo en el ámbito educativo sino con mis compañeros de la facultad de educación y de otras facultades, quienes me relataban las mismas contradicciones entre teoría y práctica, reflexioné que parte del ser maestro también constituye la autoformación, es decir, la búsqueda de insumos que me permitan fortalecer mi práctica no sólo desde la lectura de*

*teóricos sino también a partir de mis conclusiones y construcciones que surgen de la práctica misma. (Aut.LPP.01)*

*Definitivamente, formarse como profesional y como maestro en cuanto a lo que es y debe hacer, no consta únicamente de lo que la universidad y sus maestros ofrecen; requiere reflexión propia y colectiva acerca del quehacer en una realidad social concreta como lo es nuestro sistema educativo colombiano. (Aut.LPP.07)*

*Pues en la universidad no le va a dar a uno todo, porque igual eso no tiene que ser así, uno tiene que buscar las herramientas y a mí me ha tocado buscar otros teóricos, irme a las bibliotecas a buscar la manera de resolver una situación concreta en práctica, porque no es que el pedagogo me dé la fórmula, porque no es así, claro que me da luces de pronto en algunas situaciones que veo y no puedo hacer, pero siempre hay que buscar más. (Ent.LPP.02)*

Esta encrucijada en la cual disputan la formación y sus falencias, con los problemas reales, permite un cuestionamiento permanente de la práctica, entenderla no sólo como el lugar de la aplicación de aquello que se ha aprendido o de lo que se cree haber aprendido, sino también como el lugar que desestabiliza al maestro, que lo cuestiona, que lo pone a prueba, que lo hace dudar, lo enfrenta incluso con todo aquello que ha construido por años, por esta razón la práctica también le aporta a ese maestro en formación, lo construye, le otorga cierta identidad y cierto vínculo con su profesión:

*La práctica es un espacio que realmente como que genera en los maestros en formación una serie de cuestionamientos de lo que realmente implica la educación y el ser maestro, porque en definitiva pone en choque muchos de los elementos que digamos uno aborda durante todo su proceso formativo y que al llegar a la escuela independientemente del contexto van encontrarse con unas realidades sustancialmente diferentes y que lo van a hacer a uno pensarse de forma diferente y pensarse como maestro de una forma totalmente particular. (Ent.LB.03)*

De este modo, la práctica pedagógica y las experiencias que allí se obtienen, permiten que el estudiante se pregunte por lo que significa ser maestro y, que tan pronto ha empezado a vivir ese proceso, se afiance y reafirme su decisión de serlo, pues es en este lugar, en donde puede reconocer sus falencias, fortalezas, e incluso se convierte en la esfera en donde pueden apostar por la transformación de los otros, del contexto y por su propio mejoramiento como maestro

*“pues yo creo que afianzó mi pasión por el ser maestro [la práctica] porque tuve [que][...] estar con personas adultas en la nocturna, entonces fue otra visión, otro perfil de población completamente diferente, muy muy interesante también” (Ent.LB.01)*

*“Con la experiencia vivida en la práctica pedagógica [...] descubrí que amo lo que estudio y me incita a seguir investigando en pro de la educación” (Aut.LQ.01)*

*“en cierta medida he sentido que el espacio de la práctica me ha permitido desarrollar otro tipo de habilidades” (Ent.LQ.05)*

*“la práctica es donde uno realmente se forma” (Ent.LQ.01)*

También desde esta cara de la práctica, a la que quisiéramos denominar la cara amable -a pesar de ser un “pastelazo en la cara”-, el maestro en construcción es capaz de reconocer que se trata de un lugar de aprendizaje, multidireccional, se aprende de los maestros de la institución, de los tutores de práctica y por supuesto de los educandos, de aquellos con los cuales se comparten días, meses e incluso años:

*“Es un aprendizaje recíproco, no soy sólo yo el que lleva el conocimiento, sino al contrario, ellos, los educandos, también tienen un conocimiento, porque viven en otras realidades que yo no vivo, y me pueden enseñar esas realidades” (Ent.LC.02)*

*“Desde la enseñanza uno posibilita muchos lazos para estar en constante aprendizaje, uno aprende mucho de sus estudiantes, uno siempre como maestro está actualizándose, uno como que se entiende mucho con diferentes aspectos de la vida de ellos” (Ent.LB.07)*

*Uno también va aprendiendo, es el factor más lindo, que uno todo el tiempo está transformándose, educándose, permitir transformar la sociedad, ese un carácter importante, que no sea el típico ejercicio ¡Ay tome!, o como decía Paulo Freire, entonces está la cabecita del niño, que es un frasco y uno lo llena de líquido y ya” (Ent.LC.07)*

*“también nosotros aprendemos de los niños, porque nos hemos dado cuenta que eso es muy importante, y más que estos niños vienen de otros lugares del país, y se puede aprender muchas cosas de ellos” (Ent.LC.04)*

De allí, que el maestro sienta que su labor dentro de la práctica no es tan solo el mero ejercicio de preparar una clase (que también trae consigo unas apuestas esenciales) y asistir unos días, por el contrario, él tiene algo que aportar y mucho por aprender, y a lo que se suma, allí en la práctica, algo que aporta de manera sustancial en la construcción de la identidad pedagógica, que es precisamente, esa sensación de sentirse útil, importante; de aquí que el reconocimiento que le puede ofrecer la institución y los educandos influye notablemente en cómo éste asuma su profesión,

el valor que le dé y por qué no, el entusiasmo con el cual se desempeña. En este proceso de construir su identidad desde la práctica pedagógica, el maestro en formación va encontrando un camino en la educación y un lugar ya propiamente como maestro en la escuela, en la comunidad, en su barrio, en cualquier espacio donde tenga cabida su accionar:

*Yo hice práctica integral en el Amazonas, me fui para Leticia y estuve en un colegio haciendo la práctica y bueno fue una práctica llena de sorpresas, porque llegamos y el colegio se quedó sin profesores, entonces pues, como llegaron los practicantes, llegaron los profesores, entonces nos botaron al ruedo a un compañero y a mí a dar química, física y biología en grado sexto y séptimo. Pero pues, de eso se aprende mucho, de ahí yo, o sea, cada vez afianzo más mi quehacer como maestro, mi gusto por hacerlo (Ent.LB.01)*

*Este año inicié con mi práctica pedagógica [...] en la institución que me vio crecer [...] no tuve ninguna queja por parte de los titulares ni de los estudiantes, por el contrario, recibí más de un abrazo de su parte diciendo esa palabra que todos como docentes queremos escuchar GRACIAS, un simple gracias que te llena de ganas por continuar cuando sientes que la carrera se apoderó de nuestra vida. (Aut.LQ.01)*

Pero, por esta razón y en la búsqueda de ese lugar, es necesario que el maestro en formación se enfrente tempranamente a estos escenarios, y esto corresponde a un nuevo reclamo de los estudiantes en su proceso formativo, es decir, la necesidad de iniciar una práctica temprana para conocer los contextos y las dinámicas propias de los espacios educativos, pues esto permite que el maestro se ubique y se apropie anticipadamente de su labor, o por lo menos que se vea enfrentado a las situaciones reales que allí se ven, de manera que pueda decidir en el momento propicio, -y no una vez ha cursado siete (7) semestres- entre quedarse fortalecer su saber y su quehacer o en definitiva desistir e ir por otro camino:

*No hay como una etapa de observación, que eso sí serviría mucho como para ir introduciendo por decirlo así al practicante en el mundo de la escuela, y de manera que le permita hacerse una idea, y no solamente eso, sino también el hecho que esa articulación debería manejarse desde primeros semestres, pues obviamente no al nivel de profundización de ir a preparar una clase, pero sí manejarse en primeros semestres, en el sentido de que le permite por lo menos a la persona, al estudiante por lo mínimo saber esto sí es lo mío o no, esto nos es lo mío y me voy a cambiar de carrera, porque a mí se me hace más preocupante y más triste que se termine graduando una persona que no le gusta esto, que odia esto y que termine como profesor y ahí es cuando uno viene a decir cuál es el compromiso de la Universidad formando a una persona así, cuando va a salir a tirarse a los chinos. (Ent.LEL.03)*

*Creo que de pronto le falta a la licenciatura o bueno lo que nos hizo falta a los del currículo antiguo, era un acercamiento más temprano con la práctica, ¿sí? ir a hacer una contextualización de la población, hacer observaciones tener aproximaciones con la gente, empezar a dilucidar problemáticas de ellos, esos acercamientos son importantes para uno irse empapando y aprendiendo más sobre el tema. (Ent.LC.04)*

Ésta es una descripción de una situación que pasa comúnmente y que no sólo se da en el campo educativo, en muchas otras profesiones se gradúan cientos de personas, que no quieren ser profesionales en determinados campos, sin embargo, es mucho más preocupante cuando se trata de una universidad pública y se agrava, cuando se trata de una profesión tan importante y necesaria como la de ser maestro, pues, el grado de responsabilidad para con la sociedad es muy alto, por lo tanto se hace necesario ver ese otro lado, de iniciar una práctica temprana descrita en la misma experiencia de los maestros en formación:

*Yo creo que es rica la licenciatura en que el hecho de que empiece la práctica desde segundo hace que todo lo que uno vaya aprendiendo va contribuyendo a las prácticas y se vaya visualizando en esos espacios realmente el para qué de la educación, para qué quiero yo formar sujetos, cuál es el propósito de esto y cuál es la finalidad que tengo yo como educadora. (Ent.LES.01)*

*La licenciatura hace práctica pedagógica desde los primeros semestres, entonces tú haces contacto tempranamente con colegios, ya estas poniendo en práctica proyectos, haciendo contextualizaciones, caracterizaciones, básicamente estas entendiendo la escuela y sus dinámicas, entonces creo que es un muy buen acercamiento. (Ent.LB.03)*

*Arrancar la práctica tempranamente nos lleva a empezar a construir cierto conocimiento a partir de las realidades, es decir uno va allá, mira la situación, las condiciones de ellos y plantear cosas que puede hacer por ellos y para ellos, y va construyendo cosas y eso hace que uno se enfrente a la realidad más tempranamente, a construir, a pensarse como maestro desde que arranca a estudiar, eso es muy bueno porque una práctica a esas instancias con la gente hace que uno se meta en el cuento desde que arrancan. (Ent.LC.04)*

*El hecho de que estemos viendo prácticas desde segundo semestre, nos ha permitido también, coger semestre por semestre esa relación discursiva que está sucediendo en estos espacios, en la universidad, y atravesarlas a la práctica, si usted no le da, si usted no intenta hacer ese “croché” entre esas relaciones discursivas que suceden acá y allá en la práctica, pues yo creo que estamos en cierta medida como un poco, como desorientados. (Ent.LC.06)*

Por consiguiente, cuando la práctica pedagógica inicia desde los primeros semestres, se convierte en un espacio continuo de reflexión en donde las situaciones que se presentan, son analizadas bajo la lupa de la formación que se va recibiendo en la universidad, lo que significa que

es un ejercicio de retroalimentación y reflexión constante desde los inicios de la carrera en torno a lo que se hace en la práctica, y esto le permite armonizar la relación teórico-práctica para plantear y replantear su accionar, ver las falencias, los puntos fuertes y lo que habría por mejorar.

La práctica temprana se constituye, entonces, en un momento fundamental para fortalecer los procesos de construcción de identidad pedagógica de los maestros en formación, llevarlos a esas situaciones que solo se idealizan y de las que solo se comentan en clase, esas que se ven en los noticieros y en los periódicos, esas que parecen tan distantes al maestro en formación y que una vez las enfrentan, se sienten acorralados y sin respuesta, y por ello el reclamo de no sentirse preparados.

Entonces, cómo plantear que no es una buena alternativa una práctica temprana para posibilitar una reflexión constante de la misma, a la par con la formación teórica de cada uno de los seminarios, ¿no es un buen trabajo exploratorio durante los primeros semestres para que los estudiantes “se crean el cuento”?, se asuman como maestros y empiecen a tomar con mayor compromiso su labor, ¿no es finalmente esta una buena alternativa para mejorar también los procesos formativos en las diferentes licenciaturas de la Universidad Pedagógica?

En esto confluye esta primera cara de la práctica, la cara amable, que aporta de manera esencial a la construcción de la identidad pedagógica de los maestros en formación, una práctica caracterizada por el enfrentamiento directo con la realidad -que es angustiante, pero a la vez positivo-, una práctica que constituye una aproximación a lo que significa ser maestro y a los lugares que este sujeto puede ocupar en el campo educativo, una práctica que se caracteriza por el reconocimiento y la valoración que hace la institución y los educandos en lo que respecta a la función del maestro en formación, una práctica donde el maestro se siente útil, aportante e importante y en la cual paulatinamente se va afianzando con su quehacer, en este caso, decide quedarse e insistir por sí mismo, por los otros y por la educación.

***5.1.2. La otra cara de la práctica: las piedras en el zapato. Un grito por la reestructuración de la práctica “pensarse en una práctica que aporte a la construcción de la identidad pedagógica de los maestros”***

Como se mencionó en el acápite anterior, la práctica tiene esa cara amable, constructiva, puede ser un lugar donde se afianza el pensamiento, la idea, el gusto o por qué no, el amor por ser maestro; desde esta mirada, los retos pueden ser un elemento crucial para conseguirlo. Sin embargo, la práctica también constituye un lugar y momento en la vida de los maestros en formación que puede ocasionar que estos desistan y si no es así, que pasen por experiencias poco favorables o frustrantes en su proceso formativo y, que esto repercuta en su desempeño y en la forma de ver y asumir la profesión.

La piedra del zapato, es un estado molesto, un sentimiento de incomodidad constante en el andar; en el camino de la formación son varias las piedras que el maestro en formación está destinado a enfrentar y a soportar durante su práctica. Para poder sacarlas a la luz tendríamos que comenzar de adentro hacia afuera, es decir desde la universidad, pasando por los tutores de práctica, la destinación de los tiempos para la práctica, las instituciones a las que se llega, y finalmente los maestros “titulares” de las instituciones o, en algunos casos los directivos.

En primer lugar, aquellas personas que coordinan las distintas líneas investigación, cuando hay consonancia entre la práctica y la línea, o los tutores de los lugares de práctica, cuando las líneas de investigación no están direccionadas a trabajar en torno a la práctica -como es el caso de la licenciatura en psicología y pedagogía-, influyen determinadamente en cómo los licenciados en formación asumen la práctica, pues los proyectos que se llevan allí son establecidos y asesorados en conjunto (practicante-coordinador de la línea, o practicante-tutor de práctica), por esta razón inciden claramente en el accionar del estudiante. Existen tutores (maestros) que tienen una visión particular de lo que significa ser maestro, y de cómo se lleva acabo, cuestión que los impulsa a inculcarla en sus estudiantes:

*Hay un tinte muy fuerte de los coordinadores de las distintas líneas de investigación y esto repercute en cómo se vea la práctica y cómo la aborden los estudiantes, por ejemplo, hay profesores que le dicen a usted: “mire es que esto es lo que el sistema social colombiano demanda ¿Por qué contradecir al ministerio? ¿Por qué decirles a los maestros en formación que van a hacer un mundo que no es? [...] el estudiante debe saber que su práctica es preparar una clase así, evalué de tal manera, cumpla las horas y así se hace maestro aquí en Colombia. (Ent.LB.06)*

*[...] Pero hay personas que pensamos gracias a otros maestros, que el papel del maestro es, que si es necesario se pare, pierda el trabajo, pero su lugar es el chino, su lugar es la educación, su lugar es la transformación, si tiene que enfrentarse a un rector, a otro maestro porque sabe que hay algún tipo de injusticia lo hace. Pero es un arma de doble filo, porque si uno no sigue las*

*directrices del ministerio, si no hace las planeaciones como ellos las quieren, es difícil que lo acepten en algún trabajo. (Ent.LB.06)*

Por otro lado también se encuentra que, a experiencia propia de los investigadores, muchos de los tutores con los que cuenta la universidad y los programas, y que se suponen deben orientar la práctica, parecen estar más desenfocados que los mismos maestros en formación, de ahí, que sea fundamental que las personas encargadas de tutorear las prácticas o de dirigir las líneas sean idóneas para llevar a cabo con éxito las acciones dentro de los lugares de práctica, que puedan centrar y acompañar a los estudiantes durante este proceso y resolver sus dudas; esto requiere que conozcan de manera profunda las poblaciones con las que se trabaja, los lugares de práctica y las acciones pedagógicas y didácticas que se pueden emprender para mejorar y fortalecer el quehacer de los maestros en formación. Se trata entonces, de contar con una planta docente que este en consonancia con las necesidades y las dificultades que presentan los maestros en formación en los lugares de práctica.

Una segunda piedra que entorpece el proceso de formación de los maestros y en definitiva la construcción de su identidad pedagógica por las pocas experiencias y situaciones reales con las que tendría contacto allí, tiene que ver con las temporalidades que desde la universidad se le asigna a la práctica:

*Una de las dificultades en la práctica, pues son los tiempos, a veces los tiempos son muy limitados y pues eso no permite a veces que el proceso, o sea [...] encontrándonos cada ocho (8) días, pues no avanzábamos mucho realmente. (Ent.LC.06)*

*La licenciatura no da la oportunidad de digamos que de estar en práctica más tiempo y entonces tenemos muy poquito tiempo de práctica, son prácticamente meses reducidos y es un solo día, entonces uno no puede ver el proceso, no puede verse también como todo el tiempo en acción y ver cómo eso lo va afectando a uno también. (Ent.LPP.04)*

Ya se mencionó en los apartados anteriores la necesidad de una práctica en los primeros semestres, ahora se encuentra una nueva problemática, los tiempos destinados a la práctica: los días que se asiste son mínimos y anclado a esto, la asignación de tiempos para discutir y reflexionar sobre lo que ocurre en la práctica son igualmente reducidos, de modo que, se limita la revisión de las planeaciones y la consecuente reformulación de lo que se hace dentro y fuera de las aulas de clase y con las comunidades en general. Por esta razón, los tiempos de la práctica en ocasiones no son suficientes para intervenir de manera acertada en la solución de problemas, si bien, los maestros en formación son capaces de percibir o reconocer los problemas que se presentan, creen que es

muy complicado llegar a una resolución, debido a los tiempos durante los cuales asisten a las prácticas:

*“Realmente nosotros en práctica tenemos sólo 12 horas [el entrevistado no indica si son semanales] con esas 12 horas no son lo suficiente como para aproximarse ni siquiera a reconocer un problema y mucho menos a solucionarlo” (Ent.LB.03,)*

La tercera piedra en el camino, son las instituciones a las que llegan los maestros en formación; allí, éstos no solo piensan en elaborar un ejercicio práctico irreflexivo y monótono, sino que encuentran y pretenden analizar otra serie de situaciones que acontecen en las aulas y en los espacios extraescolares que involucran a sus educandos, cuestiones que van más allá del ámbito académico y que se desdibujan de las responsabilidades que tienen las instituciones (no todas) para con sus educandos:

*Bueno, encontré principalmente un problema institucional, me pasó en la práctica pedagógica, un grado disciplinariamente muy complejo [...] entonces el colegio lo que hace es sencillamente sacarlos, expulsarlos a la calle y que solucionen su problema social como venga. Entonces, yo creo que un problema en la práctica para mí, fue la institución, que no hay responsabilidad institucional de abordar a esos pelados con diferentes problemáticas. (Ent.LB.01)*

*Uno encuentra en un colegio muchísimas situaciones: el cómo sobrellevar las situaciones del diario vivir de cada uno de los estudiantes también es algo un poco angustiante para uno, pues porque uno se siente imposibilitado para poder hacer muchas cosas. (Ent.LB.02)*

*Las problemáticas y la violencia intrafamiliar que viven los niños y se ve reflejado en su comportamiento y su rendimiento, ahora, no solamente está eso, hay niños que también consumen drogas, y yo trabajé con niños de sexto y séptimo en el colegio y entonces ver niñas de sexto y séptimo que ya han estado, en cómo se les denomina comúnmente ollas y que vuelven y las llevan a la casa, pero ellas siguen en las mismas, o sea es muy complicado. ¿Qué hace el maestro ahí? (Ent.LB.04)*

Este es un cuestionamiento generalizado de los maestros en formación por las problemáticas sociales que se presentan en las instituciones y las situaciones particulares de los estudiantes, por ello se ratifica nuevamente que los licenciados en formación no solo están pensando en su práctica como algo superficial, sino que les preocupan otras situaciones más profundas que conducen a una intención formativa y de transformación. Pero, encontrarse con la falta de compromiso de algunas instituciones a la hora de asumir problemáticas propias de ella y de los estudiantes que se forman allí es desalentador y es evidente que también repercute en su accionar. Por ello, cabe preguntarse “¿hasta dónde va nuestra labor como maestros en formación? ¿Qué nos compete en la práctica?” ¿Qué hace un maestro en formación con algunas horas al día

en la práctica y cómo se enfrenta al desinterés de las instituciones por abordar estas problemáticas?

Y ¿qué pasa cuando el maestro en formación llega a proponer?:

*Le ponían a uno muchos límites como: “usted esto no lo hace” “no lo hace” “no lo hace” “esto no le corresponde” porque usted es solo un estudiante, ¿sí? digamos que uno se siente como demeritado, por no tener el título, porque sencillamente ellos sí lo tienen, y ellos son los que mandan ¿sí? entonces no lo dejan a uno compartir otro tipo de espacios” (Ent.LB.02)*

*las instituciones educativas están demasiado regladas, entonces a veces no entienden o no le dan importancia a cierto tipo de procesos que los y las estudiantes están asumiendo, y no lo reconocen, entonces en ese sentido es como un poco difícil el trabajo (Ent.LC.06)*

*[...] varios compañeros míos en electrónica estuvimos en una cátedra que es en Cazucá y allá paila de electricidad, no hay electricidad no hay forma de trabajar supuestamente tecnología, pero entonces uno empezaba a ideárselas cómo uno con elementos que va encontrando podía por lo menos tratar de enseñarles a los niños algo que pues fuera útil, unos muchachos hicieron unos cursos por lo menos de panadería, otros hicieron unos cursos de reciclaje de cómo aprovechar todos los materiales que tenían alrededor o con unos compañeros hicimos un como... como determinar su lugar en Bogotá, como ubicarse, cuál es su lugar en la ciudad, qué es ser un ciudadano, digamos, les empezamos a meter dentro de lo técnico como la localización de una persona en un espacio, uno empieza a tomar otros temas y empieza a tratar otros temas, el cuento es que allá de pronto era limitado porque allá es zona de influencia paramilitar entonces de pronto si uno se iba por “muchachos ustedes pueden hacer lo que quieran” si, entonces de pronto había problemas, pero no, la experiencia es de lo mejor, ver como esos niños a pesar de que no tienen los recursos, que muchas veces aguantan hambre, ellos asistían a clase así sea por una hora, una hora y media, pero iban y estaban ahí con nosotros.(Ent.LEL.04)*

Algunas instituciones están muy ceñidas a recibir a los licenciados en formación como simples estudiantes que no pueden ejecutar acciones educativas importantes, el no poseer el título, o la certificación emitida por una institución, es decir, ser “simplemente el practicante” opera como condición para que el maestro en formación, se sienta imposibilitado para desarrollar plenamente su práctica; y ¿qué decir de estas instituciones? muchas de sobrenombre, reconocidas a nivel nacional, pero, ¡sí que cuesta desarrollar una buena práctica allí!, no por los maestros en formación, sino por la disposición de los diferentes actores:

*nada se dio, nada se ha dado, yo elegí la práctica por el nombre y por los imaginarios que tenía de que de verdad yo iba a poder demostrar lo que de verdad había aprendido o que por lo menos cambiar lo que yo había aprendido para mejorarlo y no se ha dado. (Ent.LPP.06)*

*El nombre lo llama mucho a uno, o sea realmente uno se va mucho también por el nombre, o sea tener un certificado de [una institución reconocida] le sirve a uno también como experiencia, porque uno ya ahorita finalizando la carrera empieza a preocuparse por ese tipo de cosas, porque necesitas*

*empezar a trabajar, porque necesitas tener como unas experiencias en lugares que te den como una base fuerte. (Ent.LPP.04)*

Pero ni esto es garantía de dar con un “buen” lugar para desarrollar la práctica, las instituciones renombradas pueden terminar siendo completamente opuestas a lo que se percibe a simple vista, como hemos visto por sus límites, por su desorganización interna, por el exceso de procesos burocráticos y sumado en muchas ocasiones a la cuarta piedra en el zapato: la actitud del maestro “titular” o de los directivos:

*Es como la barrera que hay entre el maestro ya titulado cuando llega el practicante estudiante, que solamente lo ciñe a uno “mire la clase se hace así (Ent.LB.02)*

*Los pocos espacios en los que he estado de colegio, que no han sido como de profe, profe, digamos asumiendo que sí voy como profe, pero que la autoridad principal es otro profesor que le dan a uno un espacio en el salón y tal, entonces eso cambia las formas de incidir en los chicos” (Ent.LC.07)*

*Hay cosas que a ti no te han trabajado durante la práctica, sino que te trabajaron solamente dentro del aula, pero nada fuera del aula, ¿Qué es un consejo académico? ¿Cómo se debate? ¿Cómo definiendo yo a un chico?[...] realmente a veces la práctica pedagógica no muestra ese campo, porque uno ya va delimitado en la institución de que es un estudiante-practicante, entonces hay muchas cosas que no nos visibilizan (Ent.LB.02)*

Los mal llamados maestros “titulares” (algunos, no se puede generalizar), son un claro ejemplo a no seguir:

*El facilismo de muchos de esos profesores que se hacen llamar titulares, para mantenerse ahí en el puesto les importa tres carajos el proceso formativo del estudiante les enseñan cualquier dos o tres cosas y listo cumplimos” (Ent.LEL.03)*

*Al llegar a la práctica 1, para enseñar tecnología en grado quinto, revisé el cuaderno de un estudiante para ver qué contenidos habían visto, lo curioso es que las profesoras titulares no saben nada respecto a la tecnología, pero habían hecho copiar a los estudiantes conceptos nada acertados sobre la tecnología. Me pude dar cuenta que algunos docentes no se esfuerzan por preparar la clase y menos de temas que no conocen. (Aut.LEL.02)*

*No, realmente no se pudo trabajar porque tú puedes recibir acá muchas clases, muchas teorías y todo, pero en la hora de tu estar en un aula, tener una docente titular que lleva muchísimos años allá, en la práctica no se refleja eso, porque ella te va a decir cómo: “esa planeación no sirve”, ellos no trabajan en equipo, entonces teorías como esas aprendizaje cooperativo o significativo, tu no lo puedes practicar en un colegio regular. (Ent.LES.02)*

Es por ello que sienten los licenciados que el papel del maestro en formación que está realizando su práctica queda relegado, no es vinculado dentro de las instituciones como un maestro

más. La práctica debería estar diseñada para que los licenciados en formación experimentaran todas las situaciones convencionales por las que atraviesa un maestro (tanto en espacios escolares, como en espacios alternativos), no solo dar una cátedra, preparar una clase, sino también hacer parte de las dinámicas que tienen los colegios, reuniones, consejos directivos, espacios de discusión y sobre todo tiempo para desarrollar sus propuestas.

*Yo siento que a veces la práctica también es un lugar donde puedes desfallecer de la profesión, porque a veces las condiciones no te permiten hacer una buena práctica, los tiempos, los maestros titulares, lo que tú planeas, es decir llevas algo en la mente, algo planeado, trabajado y de pronto te dicen: “no, eso no se puede hacer acá porque el enfoque o la orientación de la institución no lo permite” o porque no cabe en ninguno de los proyectos que hay dentro de la institución, o también porque los maestros están más enfocados en preparar para los exámenes, no hay un valor para proyectos como estos en donde el sujeto es el centro. (Ent.LB.07)*

*La práctica llevada a cabo hasta el momento sólo me ha permitido ver que no tenemos un lugar claro para desempeñar nuestra labor, somos simples estudiantes, pero no se respeta ni valora lo que podemos ofrecer a otros, no nos dan un lugar claro ni se pone a prueba las construcciones que a lo largo de nuestros procesos académicos se han desarrollado. (Aut.LPP.06)*

Sin embargo, no todo es tan malo, como lo vimos hace un rato, por qué no apostarle a lo que nos queda:

*“Personalmente no era lo que yo esperaba y sin embargo también me sirve como experiencia, porque también he aprendido a manejar la frustración, a como no hundirme o lamentarme por lo que no pudo haber sido. (Ent.LPP.03)*

Tratando de recoger lo descrito anteriormente, se puede mencionar que las experiencias dentro de la práctica demarcan un camino que los licenciados en formación han de seguir durante mucho tiempo. Del mismo modo afectan en gran parte la construcción de su identidad pedagógica. Válgase decir, que no todo es malo, pero tampoco es tan bueno, hay experiencias molestas o desfavorables, nefastas, desagradables, ingratas, lamentables, cuando el maestro en formación se encuentra con una buena experiencia, y enmarcada dentro un lugar donde se sienta cómodo, donde sienta que es útil, que su trabajo es valioso, que no solo va a cumplir cierto número de horas, sino que su trabajo le aporta al lugar y a las personas en donde está. De esta manera el maestro en formación, se siente satisfecho, se encuentra con su labor, concibe que es el camino, que allí debe estar y que esa es la razón por la cual sigue en el camino de ser maestro, educador.

Por ello, la práctica es ese lugar de encantos y desencantos, de pruebas, de obstáculos, el lugar en donde se aprende, ¿y de qué se aprende? de los aciertos, de las personas con las que se

trabaja, de los errores que se cometen, de lo que en un primer momento es imposible, para luego hacerlo llevadero, y luego con el trabajo consciente del maestro, con la apropiación de sus saberes, con sus ganas por aprender, por cambiar y por ser útil, logra hacerlo posible.

Y es allí a donde debe apuntarle el proceso formativo: a converger con la práctica, a trabajar para ella, por ella y desde ella; la formación debe encaminarse y analizar la práctica pedagógica, por ello se hace necesario que se articule y confluya en ella. Del mismo modo, la formación debe estar pensada de tal forma que lleve al estudiante a sentirse más cómodo en su práctica, no lleno de inseguridades, de miedos, de incertidumbres, que si bien, sea casi que inevitable sentirse un poco desubicado y que deba emprender a un proceso auto-formativo en muchos casos, tampoco desaliente su firmeza por ser maestro, necesitamos un proceso formativo pensado en y para la práctica, para el mundo real, pero también necesitamos una práctica con las condiciones mínimas para llevar ese proceso, y con condiciones mínimas nos referimos a tiempos, a espacios, a tutores responsables y preparados, a instituciones comprometidas, y abiertas al trabajo y a lo que proponen los licenciados en formación.

Por eso, desde la reflexión sobre la práctica pedagógica se hace un llamado, o se produce una buena oportunidad para invitar a reestructurar o siquiera a revisar los lineamientos de las prácticas en un gran número de las licenciaturas para que la universidad se piense una nueva forma de llevarla a cabo, comenzando por temas de orden estructural como los tiempos de asignación y el inicio temprano de la práctica, puesto que, de cierto modo, estos acercamientos previos se convierten en oportunidades primordiales para cualificar y fortalecer el proceso de formación y, del mismo modo, ocasionan que el estudiante asuma cierto grado de responsabilidad para empezar a actuar y a pensarse cómo desde lo educativo, es decir, desde su trabajo, puede contribuir a la sociedad.

En un orden más funcional y profundo, se hace necesario replantear y revisar quién dirige las prácticas, quién acompaña a los estudiantes en estos lugares, pero también los convenios con las instituciones, porque hay que ser realistas y existe un casamiento con muchas de ellas con algún tipo de reconocimiento en donde el maestro en formación más que tener una experiencia formativa, termina viviendo una mala experiencia. Las instituciones deben pasar por un filtro de tal forma en que se obtengan lugares donde los licenciados sientan que son útiles y necesarios, donde se les reconozca su labor como maestros en formación, no tan solo “los practicantes” de ahí la

importancia de que sean acreedores de un espacio propio y autónomo dentro de la práctica, para que ésta a su vez tome la connotación como lugar formativo, cargado de buenas experiencias y conocimientos, que fortalecen insistentemente su decisión de permanecer en el quehacer docente.

En definitiva, y para cerrar ese capítulo, la práctica de los maestros en formación figura como un lugar importante en la construcción de su identidad pedagógica, pues los lleva a ubicarse concretamente en el campo educativo, a enfrentarse a lo que significa ser maestro, los convoca y los sumerge dentro de nuevos discursos que configuran su accionar; la práctica pedagógica los reta, los desconcierta, y les permite distinguir entre si quieren o no continuar con esta tarea “espinosa”. Por ello, la práctica pedagógica y el aporte que hace ésta a la identidad pedagógica de los maestros, involucra muchos actores, permite ver que la labor de un maestro comprometido, va más allá de preparar una clase adecuadamente, se trata (entre otras cosas) de entender y comprender las realidades concretas de las instituciones y de las comunidades, es fijarse en las situaciones por las cuales atraviesan los estudiantes y las dinámicas complejas que hay allí. El reto de la práctica, no es tan solo que las personas aprendan conceptos, sino que comprendan de su realidad; estas prácticas, (al igual que la identidad pedagógica) se constituyen con el otro, se construye con él, y ese otro, no solo es el ser humano, es el mundo, es la vida misma.

## 6. MAESTRO: CONSTRUCCIONES DESDE EL DISCURSO Y DESDE LA EXPERIENCIA

La concepción de maestro es un discurso atravesado por disertaciones de orígenes diversos, las cuales contemplan el análisis y la proyección de las acciones del mismo y su relación con el desarrollo de la sociedad, en ese sentido, se identifican en las narraciones de los maestros en formación consultados, dos tipos de discurso en torno al rol del profesor, uno desde el *deber ser*, compuesto por una serie de reflexiones que hacen evidente la articulación entre conocimiento académico y experiencia (como estudiantes en colegios y en la Universidad y como profesores en espacios de práctica pedagógica u organizaciones comunitarias), en la cual se le atribuye la cualidad de posibilitador del cambio, y otro constituido a través de la misma relación pero en el que se muestra desde *lo que es*, es decir, como un sujeto atravesado y condicionado por diferentes instituciones o disposiciones que, en cierta forma, lo llevan a mantener la estructura social desigual.

### 6.1.El maestro como sujeto a merced de un entramado de relaciones y cadenas

*“[...] tenía otra concepción de la licenciatura en biología, yo pensé que era otra cosa, yo dije: no aquí vamos a aprender a ser el profe “chochito” que tuve en el bachillerato [...]”* (Ent.LB.05).

Las experiencias propias de los espacios académicos y formativos tienen un impacto tal en los sujetos que propician no sólo la construcción de conocimientos sino también la edificación de sentidos atribuidos a objetos u otros individuos, para el caso de la figura del maestro, como lo denota la afirmación del estudiante, se le asigna una característica pasiva y rutinizada, la cual es producto de unas condiciones sociales y disposiciones dentro del ámbito educativo, que conllevan a demeritar la profesión exigiéndole determinados resultados sin un mínimo de garantías y retribuciones, situación que desborda las acciones e ideales del maestro,

*[...] por lo menos tú vas y llegas a un colegio en donde te ganas menos de lo del escalafón aparte de eso tienes cincuenta pelados, tienes treinta cursos, si cada uno de cincuenta, va a ser muy difícil por más buenas intenciones que tengas [...]”*(Ent.LEL.03).

Además de esto, la disposición que tiene el profesional para con su labor influye en la forma en como es percibido por los otros *“[...] hay muchos profes que llevan muchos años en esto y uno siente que no avanzan, ya toman la educación es como de manera muy mecanicista, lo hacen como por hacerlo, algunos porque ya se van a pensionar y cosas así [...]”* (Ent.LC.04), en ello, se

hace evidente un estado de confort en el que se llevan a cabo las mismas acciones sin tener en cuenta las particularidades de un contexto, elemento que hace parte de los límites simbólicos que establecen los licenciados en formación, al considerarlos como otros *profes*.

A parte de eso, los estudiantes consultados identifican la brecha entre lo que piensa y hace el profesor, es decir, no encuentran una coherencia entre las exigencias de los educadores al Estado y sus acciones dentro del aula, entendiendo ésta última como espacio de posibilidad para el cambio, que si bien no genera transformaciones a corto plazo sí hace posible una reestructuración de la organización social, como se plantea a continuación

*En la parte política muchas veces el docente se desliga de su parte y se dedica a criticar esa parte ya estatal y no nos dedicamos realmente a mirar la formación del sujeto, entonces no ve conectada una cosa hacia la otra, desde las clases tú como educas al estudiante para que desde el comienzo, si ellos van a ser el futuro de este país, no vayan a repetir las dificultades de siempre” (Ent.LQ.03).*

Dicho de otro modo, la concepción de maestro como sujeto implica reconocer los escollos que entorpecen y limitan su práctica e influyen en la forma en como se relaciona con su saber, no sólo para dilucidarlos sino para pensar y generar alternativas de acción que contribuyan a una resignificación de la labor y reconocimiento de la misma.

## **6.2.El maestro como proyecto**

*Pues sí, aunque yo creo que es necesario estar en un constante aprendizaje [...] es decir no es un título nobiliario o una categoría de esas profesionalizaciones, yo creo que ese proceso identidad o identificarse como maestro es progresivo, no hay un momento en el que uno diga “ya soy maestro”, y me gradúo de la carrera y ya lo soy, ¡no! o sea van a ver momentos en los que después de dictar un taller y que lo saque, y que le va re bien, o de llevar a cabo una clase puntualmente y uno sentir que en realidad aportó, que en realidad hubo un diálogo de saberes, hubo una comprensión desde diferentes puntos de vista, yo creo que ahí es cuando uno si se identifica como maestro, uno dice como que sí, es ahí cuando uno ya logra empezar a asumirse como maestro, pero entonces no, creo que no hay momento un antes y un después, sino que es una construcción constante(Ent.LC.04).*

El ser maestro como lo denota el estudiante, es un proceso de constante reinención de sí mismo, es dejarse afectar por diferentes situaciones, dentro y fuera del aula, que conllevan una reevaluación de lo que se cree ser y saber, “[...] *ser profe es un choque, y es un constante estrellarse y recapacitar y volver a estrellarse y volver a continuar [...]*” (Ent.LB.05), es reconocer el impacto que tienen las prácticas propias en la estructura social y más aún es reconocerse a sí mismo como un profesional de la educación

*Es necesario que los maestros también se asuman como parte importante de la sociedad, porque hay muchos que viven en una desesperanza [...] entonces para que el maestro logre el reconocimiento y se sienta también como parte importante, no tiene que perder el interés por lo que hace, el interés por enseñar por aprender, y eso pasa mucho, por eso si los mismos maestros no le dan el valor que necesita la profesión, pues es muy difícil que la otra gente también la mire con buenos ojos [...] (Ent.LC.04).*

Parte del auto reconocimiento como profesor implica identificar un saber que le es propio -pedagógico, didáctico y disciplinar- y transformarse a sí mismo con base en éste, de manera que exista una coherencia entre lo pensado y lo hecho, identificando la responsabilidad que implica la profesión,

*“A nivel ético, me refiero mucho a los estilos de aprendizaje porque es lo que más se ve, también nos han enseñado a calificar, entonces que uno debe ser muy justo, no meterse con lo que son las notas, sino que si se sacó y usted me cae muy bien, sacó tanto y punto, así, entonces sí como que si nos han ayudado en ese sentido” (Ent.LQ.01).*

*“un docente es como una figura a seguir por los estudiantes si, entonces las acciones que uno hace, dice frente al salón, conlleva a que ellos también tengan una idea frente... o se hagan una idea más adelante sobre su personalidad” (Ent.LEL.01).*

Dicha transformación, lo conlleva a establecerse como un ser *camaleónico*,

*[...] esos múltiples discursos con los que nos estamos relacionando, nos llevan a sentir y a manifestar, un maestro o una maestra investigadora fundamental, un maestro soñador, fundamental, un maestro que siempre esté en ese contacto con el saber, que siempre esté ahí, indagando, preguntándose, compartiendo, abriendo espacios, posibilidades, ese maestro, esa maestra que tiene la posibilidad de ser “camaleónico”, en el sentido de que, puede adaptarse, puede jugar con el color, pero sin perder su esencia, del hacer, del sentir, del vivir (Ent.LC.06).*

*[...] el educador especial analiza los contextos [...] construye una visión acerca de esos contextos y construye esa visión a partir de todos los agentes que constituyen la realidad educativa [...] creo que el siguiente paso es decir bueno cuáles son las problemáticas, cuál es la necesidad que tienen esos sujetos, a partir de eso el educador especial valora cuáles son las problemáticas, cuáles son las dificultades que tiene un contexto y para posteriormente con base en toda la teoría, el análisis del contexto, de determinar unas necesidades, decir bueno, estas son las estrategias que voy a implementar, entonces ahí el educador especial también diseña, el educador especial entonces debe tener una alimentación teórica para después analizar y problematizar [...] (Ent.LES.01).*

Consecuentemente, el maestro investiga, diseña propuestas, posibilita el lugar del estudiante en el aula, a su vez que lo transforma, lo constituye como un sujeto que cuestiona y pone

en tensión su realidad, otorgándole así un elemento formativo que tiene la potencialidad de generar un cambio,

*[...] hacer que los estudiantes se inquieten, que puedan pensar, que puedan discutir, que también empiecen asumirse como unos ciudadanos políticos, como ciudadanos, que si bien se están formando pueden hacerlo con un pensamiento que les permite discutir, hablar, pero sobre todo un pensamiento que les permite discernir entre una cosa y la otra, y eso es la capacidad de decisión que pueden crear los maestros (Ent.LB.07).*

*[...] como maestros estamos más en contacto con las personas, y eso nos brinda la posibilidad de cambiar el chip, de que vean que no todo está limitado, que siempre hay alternativas y que de verdad no todo se puede limitar a la plata, o sea yo digo que el ser maestro socialmente es para transformar mentes, porque en serio o sea el acercamiento que se tiene y la posibilidad de que un maestro está en todas las etapas de la vida de una persona, y que puede influir en todas, es crucial (Ent.LPP.06).*

*Hoy actualmente en la sociedad encontramos mucha información y mucho conocimiento inservible, vemos cosas que realmente no tienen sentido, pero las personas se dejan llevar por ese tipo de cosas, el maestro puede hacer algo allí y es que esos estudiantes investiguen sobre ese tipo de cosas que se habla, que vaya a profundidad en las temáticas [...] (Ent.LB.06).*

Un tercer factor que se une a la transformación de sí mismo y de los educandos, es la transformación social que se posibilita a través de la educación, dado que “*es un pilar fundamental en la sociedad y sobre todo abordándolo desde temprana edad, digo yo, sin negar la oportunidad a los mayores de llegar a ese conocimiento, o sea al conocimiento que uno pueda tener y pueda socializar [...]*” (Ent.LB.01). La proliferación del conocimiento cambia las condiciones limitantes del contexto en tanto que le permite a los sujetos cualificarse y obtener herramientas para tener un impacto en su realidad próxima, pues, como lo enuncia un estudiante,

*El docente, es el formador por excelencia de cada una de las otras profesiones y es el potencializador de las naciones, del mundo porque es quien puede sembrar como la semillita de no sé, de curiosidad en un ser humano, entonces tiene como ese aspecto fundamental de poder cultivar las futuras generaciones (Ent.LQ.02).*

En ese sentido se presenta la siguiente intervención a modo de ejemplo, sobre la transformación en los tres sentidos:

*Yo creo que el maestro o la maestra tiene la capacidad de poder crear, hay tres cosas que yo pienso que el maestro puede hacer dentro de sus diferentes roles: uno, crear o sea ser capaz de imaginarse otros mundos posibles, crear una realidad menos dolorosa, o por lo menos intentar cambiar las realidades a algo más justo, dos, el maestro también tiene la capacidad de brindar una esperanza,*

*un reconocimiento a esos seres que le están escuchando, que le están compartiendo, y tres, también tiene la obligación de aprender, es un aprendizaje recíproco, no soy sólo yo el que lleva el conocimiento, sino al contrario, ellos, los educandos, también tienen un conocimiento, porque viven en otras realidades que yo no vivo, y me pueden enseñar esas realidades, porque en este país hay muchas realidades de dolor, de guerra, de violencia, y nosotros como pedagogos, además de tener la teoría, el conocimiento y la práctica, tenemos algo muy importante y es la sensibilidad por el otro, por la otra, es la alteridad creo que eso es clave en los maestros (Ent.LC.02).*

Las construcciones en torno al rol del maestro en la sociedad han permitido que los estudiantes constituyan y reafirmen un límite simbólico con otros educadores, y con otros profesionales,

*[...] si no fuera maestra haría otras cosas, no lo que tuviera que ver con el ejercicio de contextualizar, de repensar, de tensionar, digamos que haría cosas como más mecánicas, o sea ser maestro implica algo más allá de la técnica, de la minucia que hay en un manual (Ent.LPP.08).*

*Pues yo creo, en definitiva, que un maestro se piensa mucho más las cosas, la misma naturaleza de su profesión hace que un maestro pues obviamente consiente y un maestro acorde a su formación, va a tender siempre a reflexionar en torno a su labor, a veces un profesional como que se vuelve muy mecánico para hacer las cosas, un ingeniero, un contador, cualquiera de ellos se les ve lo mecánico, lo automático y dejan de pensarse como en lo que están haciendo y para qué están haciendo, mientras que el mismo maestro y las mismas dinámicas en constante transformación lo van haciendo como repensarse cada día, obviamente no podemos negar el hecho de que los maestros a veces llegan a una zona de confort y se estancan y como que les resbala todo lo demás, pero para un maestro, en especial creo yo que los maestros en formación salen con toda esa proactividad que a veces necesitan las mismas instituciones (Ent.LB.03).*

Y lleguen a construir nociones en torno al educador,

*“el maestro no es un empleado, no es un trabajador maestro, es un transformador, es un pensador, un investigador, eso hace el maestro en esos otros roles, pero hay que darles el lugar, ese estatus porque parece que a la sociedad se le olvidó la importancia que tienen los maestros en la construcción misma de lo que somos como sociedad, y de las nuevas generaciones” (Ent.LC.04).*

Lo que conlleva a que asuman su responsabilidad como maestros en formación con la transformación del significado y reconocimiento social de la profesión,

*[...] si listo falta investigación, falta esto, pero por qué yo no la hago, no es la cuestión de decir me voy a quedar ahí y entonces no la voy a hacer, o voy a esperar a que otro la haga, no, simplemente uno hace el ejercicio de reflexión constantemente y se sigue pensando, si uno no se piensa el quehacer del docente no sé...es una cuestión más de uno, si yo me quejo de algo por qué no cambiar desde mi mismo, por qué no aportar a ese cambio” (Ent.LEL.02).*

Para finalizar se puede decir que los dos tipos de concepciones en torno al profesor, *lo que es y lo que debe ser*, coexisten y generan tensión en los momentos en que se presenta una situación compleja, pues como afirma un licenciado en formación: “[...] *pues acá uno se plantea los mil ideales y sin embargo llegar como tal a aula es otra cosa*” (Ent.LB.06).

## **7. IDENTIDAD PEDAGÓGICA: MÁS QUE CERTEZAS PUNTOS DE INICIO**

Una vez llegados a este punto de la investigación, es el momento de dilucidar las comprensiones, análisis e interpretaciones elaborados a propósito de la construcción de la identidad pedagógica de los y las estudiantes de las Facultades de Educación y Ciencia y Tecnología de la Universidad Pedagógica Nacional, partiendo del objetivo general: sistematizar las construcciones de identidad pedagógica que se forman en los y las estudiantes de las Facultades de Educación y Ciencia y Tecnología de la Universidad Pedagógica Nacional, a través de los espacios académicos de formación pedagógica y de la práctica pedagógica, teniendo en cuenta, el recorrido teórico y la información recopilada a través de las entrevistas, autobiografías y observaciones de la socialización de la práctica pedagógica de los distintos programas que han sido sistematizadas en los capítulos anteriores.

En primer lugar, es necesario tener en cuenta que la construcción de la identidad es un proceso continuo donde puede haber rupturas y convergencias con los discursos que interpelan al sujeto (estudiante, profesional, maestro), que lo hacen susceptible de decirse, que lo convocan a pertenecer, en dicho proceso el sujeto entra en interacción con esos discursos y adopta la postura que mejor se acomode a sus intereses, necesidades e intencionalidades, por eso, puede ubicarse en un tiempo y en un contexto específico.

De acuerdo con lo anterior, los discursos que interpelan a los y las maestras en formación que permiten o no la construcción de la identidad pedagógica son los siguientes: el discurso de la familia, la escuela y el contexto; el discurso profesional y disciplinar del saber pedagógico, didáctico y disciplinar específico y; el discurso de la práctica pedagógica. Cada uno de ellos, le propone situaciones distintas al sujeto, donde se pueden generar crisis identitarias y donde es posible que se fortalezca o debilite el proceso de construcción de la identidad.

### **7.1. Del discurso de los padres, la escuela y la sociedad**

Como se evidenció en el capítulo 3, las situaciones y experiencias vivenciadas en espacios previos al ingreso a la Universidad posibilitan la emergencia del deseo por formarse como maestros o la necesidad de iniciar la carrera ante situaciones económicas adversas que impidieron el acceso a otro espacio. Estas experiencias previas se encuentran permeadas por creencias, prácticas y discursos en relación al rol y el quehacer del maestro, que conducen a consolidar en los sujetos

unas formas particulares de abordar los discursos académicos que comienzan a interpelarlos cuando ingresan al claustro educativo, y que generan una predilección por determinadas perspectivas pedagógicas; construir rutinas de enseñanza y comportamientos en el aula, como practicante, en las que evoca la imagen de los profesores que lo han formado, bien sea como ejemplo a seguir o como referente a transformar, situación en la que el maestro en formación analiza el bagaje cultural, las creencias y los conocimientos no formalizados que posee, en aras de identificar su procedencia e impacto en el contexto para no reproducirlos de forma ingenua; esbozar los primeros rasgos del sujeto maestro, como reproductor o transformador de la cultura. Lo que conduce a establecer la primera relación triple de la construcción de la identidad (el discurso de los otros, de sí mismo y del contexto en el que se encuentra).

Lo anterior, sitúa un elemento central de la identidad pedagógica, producto de la reflexión sobre los discursos y los hechos que constituyen al sujeto, éste es, el carácter transformativo del quehacer del maestro motivado por las acciones de los profesores que marcaron un hito en los maestros en formación y las condiciones socioculturales en las que crecieron, situaciones que contribuyen a desarrollar el sentido de responsabilidad para con la profesión y su relación con la organización social. Así, aparece un elemento fundamental de la identidad pedagógica asociado con la imagen social del maestro y su responsabilidad para con la transformación social y las consecuentes valoraciones frente a lo acertado o no de su práctica. Este va a ser un elemento importante porque cuando se establece el contacto con el discurso pedagógico y didáctico va a aparecer un primer foco de tensión entre lo que es y lo que debería ser un maestro.

Cabe aclarar que el encuentro entre el discurso cotidiano y el discurso académico lejos de desvanecer las construcciones propias del primero, las potencializa y las cualifica, de manera que coexisten en el sujeto y se constituyen en los argumentos para continuar con la formación profesional, emergiendo ante diferentes situaciones como argumentos que explican y suscitan la acción del maestro en formación.

## **7.2. Del discurso académico: profesional y disciplinar**

Cada una de las expectativas e imaginarios con los que ingresa el estudiante se ven confrontados por los discursos académicos a propósito de la pedagogía y la didáctica, pues, la construcción de la identidad pedagógica se encuentra relacionada con la formación profesional, es decir, con un saber específico que confiere identidad a un grupo especializado en un área, en este

caso el área educativa, y con los certificados emanados de una institución de educación superior que funge como elemento de cierre simbólico entre la profesión de los licenciados y otras profesiones.

Con este nuevo discurso los estudiantes encuentran que es necesario que el maestro tenga un cierto recorrido teórico por las construcciones académicas que se han llevado a cabo, agrupadas en lo que se ha denominado *componente pedagógico y didáctico*, y que se encargan de reflexionar a propósito del hecho educativo, de la enseñanza y de la formación, pero también encuentran un segundo elemento y es la relación que se debe realizar con otro componente *el disciplinar específico*, el cual aporta la ciencia que va a ser enseñada o el área específica de desempeño en la que se van a desempeñar, delimitando su campo de acción.

De este modo, surge un primer elemento de relación entre la <<identidad>> y lo <<pedagógico>>, donde se vincula a un sujeto específico que trae consigo una serie de necesidades, motivaciones, intereses, frustraciones y deseos con un campo disciplinar que no se encuentra limitado a una sola disciplina sino que consiste en la “integración” de varios conocimientos (didácticos, pedagógicos y disciplinares específicos), lo que hace que este sea mucho más complejo, y que requiera del ejercicio consciente del maestro para evidenciar y articular cada uno de ellos.

Sin embargo, esa no es la única relación que se puede establecer, pues, la labor del maestro y la maestra, va más allá de la teoría, en tanto, se encuentra estrechamente vinculada a la práctica, es allí donde encuentra lugar, donde puede reflexionar y transformar, por eso, dentro de sus intenciones pedagógicas se encuentran intereses estéticos, políticos y éticos, pues en cada acción consciente del licenciado, hay un esfuerzo por transformar alguna relación con el entorno (natural y social), con los otros (estudiantes, colegas, directivos, padres, comunidad) y consigo mismo.

Finalmente, se establece una diferencia entre la identidad profesional y la identidad pedagógica, ya que, a pesar de que todos los estudiantes que pasan por la Universidad Pedagógica y culminan sus estudios universitarios adquieren la identidad profesional, en tanto que tienen la relación con un saber específico y obtienen los certificados, ello no implica el desarrollo de la identidad pedagógica en tanto que ésta encuentra como propósito la transformación social por medio de la articulación entre el discurso y la práctica evidenciado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual trae consigo una intención formativa particular del maestro y la maestra.

### **7.3. Del discurso de la práctica pedagógica**

Dentro de la práctica pedagógica, logra emerger un discurso que hace parte de aquellos que conforman y atraviesan la construcción de identidad que hemos denominado pedagógica, este discurso, no es aislado, opera, por el contrario, de manera simultánea con los anteriores (coexiste), solo que, con la particularidad, de estar ubicado en un momento y lugar específico: La práctica pedagógica. Tal discurso, tiene sus orígenes en la formación inicial de cada uno de los licenciados, pues como se pudo observar en capítulos anteriores, existe una influencia muy marcada por los maestros que asumen ese proceso de fundamentación, y de los espacios académicos que hacen parte de la formación académica del licenciado, que le llevan a articular de manera acertada o estropeada la teoría y la práctica, de aquí que, aquel licenciado en formación empiece a construir unas primeras ideas o nociones de lo que significa ser maestro, cuestiones en ocasiones hasta comparativas: "si él es así, yo porqué debo ser diferente", "si él lo hace, yo por qué no podría" o desde el otro extremo "no quisiera ser así, o no veo cómo". Es casi, una extracción, que va de afuera, de ese otro, hacia dentro, hacia lo que me va conformando, hacia lo que llevo a interiorizar.

Estas primeras elaboraciones sin duda, son semillas que aportan a la identidad; una identidad que se va formando en consonancia con los discursos anteriormente planteados, pero que, a pesar de ser tan nacientes tales nociones o elaboraciones retomadas de ese otro, demarcan de manera radical el accionar del maestro una vez ha llegado a la práctica, pues, lo sitúa entre lo que ha visto en la teoría y lo que la práctica le propone desde su particularidad.

Durante la práctica este discurso toma más forma, claro está, no sin pasar por algunas rupturas en su consolidación, por ejemplo, se enfrentan esas imágenes iniciales del ser maestro, retomadas de afuera, que han sido interiorizadas, pero que vuelven al plano exterior por la acción del maestro en formación, es decir, yo retomo, introduzco y acciono, pero la ruptura puede tener su punto de emergencia precisamente en el accionar, en llevar a lo real todo lo que he construido hasta el momento, "no quería ser como aquel maestro, y termine haciendo lo mismo" o "idealice que en la práctica podría hacer tal cosa, y no pude", es decir, es un enfrentamiento constante entre lo que podría ser, lo que debería, y lo que es, o lo que nos toca ser y hacer.

Esto refiere, a lo planteado por Luckmann y Berger (1968) acerca de las crisis identitarias, "todo lo que he construido no se ajusta a lo que veo" "todo lo que pensé que era, no es", ya que, se sitúa entre el Yo subjetivo (las expectativas que se han generado a lo largo del proceso formativo)

y la realidad objetiva (lo que la práctica muestra realmente). A partir de aquí, es que el maestro empieza a reconfigurar esa identidad, a replantearse nuevas formas de accionar, a pensarse un nuevo "ser maestro" en donde confluyen los discursos anteriores, es una triangulación de todo lo vivido, desde el inicio, hasta este punto, por eso las crisis identitarias de los maestros, son un momento clave para consolidar la identidad pedagógica. Es en la práctica pedagógica en donde se entra a confrontar su discurso con otros discursos, el discurso de los maestros de la institución, "encontrarse con aquellos que han caído en la rutina y la monotonía y que nada nuevo tienen por ofrecer", encontrarse con el discurso de los directivos y las instituciones, y las legislaciones que limitan su labor, que le dictaminan que puede y que no puede hacer, es por lo tanto, el discurso de la práctica, un gran discurso que recoge otros.

La práctica, tiene por lo tanto un lugar central a la hora de aportar en la identidad pedagógica, pues, enfrenta al maestro en formación contra el mundo, le muestra qué es posible y que no, le da pistas para configurarse como maestro, pero es tan solo el inicio de un reinventarse constante, de asumir lugares, posiciones y discursos en ocasiones impuestos y que va en contra de sus mismos ideales, otras veces, asume esos lugares y discursos, porque así mismo lo quiere él, y por qué construcción como maestro se ha orientado hacia allá, a aceptar todo como venga y como se dé, pero también, se puede orientar, a moverse dentro de eso que lo condiciona, a enfrentarlo, a proponer y a querer transformar, desde las interpelaciones que le hace la práctica, cuando se deja interrogar por ella y se atreve a cuestionar lo que acontece, es decir, logra producir conocimiento también desde la práctica pedagógica, en este último sentido es a donde le apunta la identidad pedagógica.

### **7.1. La identidad pedagógica una discusión abierta**

De acuerdo a lo planteado por Bauman (2003), la posmodernidad tiene un impacto significativo en la forma de organización social y la construcción de identidad de los sujetos, llevándola a constituirse como un proceso mutable castrado de historia y proyección, es decir, sin pasado ni futuro, en el que la persona actúa sin conocer las razones que lo motivan evadiendo las consecuencias de las mismas, lo que posibilita tomar y abandonar la identidad según la necesidad y conveniencia, de allí que sea más complejo mantener una identidad que adquirirla, situación que hace necesario el desarrollo de ejercicios reflexivos desde los cuales se puedan llegar a una comprensión de las condiciones socio-históricas y su relación con la construcción de la identidad.

Para el caso de la identidad pedagógica, ésta se constituye a partir de la distancia entre lo que se es (insatisfacción, reconocimiento de la falta) y el deber ser (objetivo planteado por sí mismo o por otros en torno al ser maestro), situación que moviliza la acción del sujeto para materializar dicho objetivo, sin que pueda establecerse un punto de llegada fijo. En consecuencia, la identidad pedagógica es un discurso que se construye y reconstruye a través del establecimiento de relaciones mutables entre el discurso de sí mismo, de los otros y del contexto, teniendo como eje transversal la búsqueda de la transformación social a través de la formación producto de la enseñanza, dirigida a contribuir al desarrollo intelectual, ético, político y estético de los sujetos. En ese sentido, la transformación se dirige hacia tres focos relacionados entre sí: el enseñante, el educando y el contexto, por eso no todo maestro puede ser portador de la identidad pedagógica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano (1963) *Diccionario de Filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez (2015) "Del saber pedagógico a los saberes escolares". En: *Revista Pedagogía y Saberes*. Núm. 42, enero-junio, pp. 21-29.
- Bauman(2003)"De peregrino a Turista, o una breve historia sobre la identidad". En *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Barnechea, González y Morgan (1994) "La sistematización como producción de conocimientos". En: *Revista la Piragua*, No. 9, Consejo de Educación de adultos de América Latina (CEAAL), Santiago segundo semestre de 1994.
- Berger y Lukmann (1968) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bertaux (1993) *La perspectiva biográfica validez metodológica y potencialidades*. En: *la historia oral, métodos y experiencias*. Editorial, Debate: Madrid, España.
- Bogotá (2012) *Universidad y docencia: identidades estudiantiles*. Bogotá: Ciup.
- Bonilla y Rodríguez (1997) *La investigación en las ciencias sociales. Más allá del dilema de los métodos*. Ediciones Uniandes.
- Bunge(2007). *La investigación científica*. México, Siglo XXI.
- Carr y Kemmis (1986) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación de profesorado*. Barcelona: Martínez Roca Capítulo 5 pp. 140-166. Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/132416354/Carr-y-Kemmis-Teoria-critica-de-la-ensenanza-cap-5>. Recuperado el 17 de abril de 2016.
- Córdoba, Espino y Quintero (2013) *Concepciones de pedagogía en los programas analíticos del ambiente pedagógico de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Psicología y Pedagogía.
- Cruz, Luengas y Peña (2015). *Estudio sobre la identidad universitaria: un acercamiento al estudiantado de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Psicología y Pedagogía.
- Fandiño y González (2007). *Elementos que constituyen la identidad pedagógica en los estudiantes de la licenciatura en psicología y pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Psicología y Pedagogía.
- Freire (2002) *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Figuroa y Jiménez (2002) *Historia de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Giroux (1990) *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Gómez y Rodríguez (2013) *Caracterización de los profesionales no licenciados adscritos al servicio estatal docente en el distrito capital (2002-2012)*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Psicología y Pedagogía.
- Grossberg (1996) "Identidad y estudios culturales: ¿no hay nada más que eso? En: *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Gysling (1992) *Profesores: un análisis de su identidad social*. Chile: CIDE.
- Hall (1996) " Introducción ¿Quién necesita identidad? En: *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Herbart (1806) *Pedagogía General*. Madrid: Ediciones la lectura.

- Hernández (2002). *La Admisión de Estudiantes a la UPN la prueba de potencialidad pedagógica (PPP). Un criterio misional propio*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández (1999). *Factores Determinantes de la Deserción Estudiantil en la Universidad Pedagógica Nacional. Comparación entre Desertores y No Desertores*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández y Díaz (2002). *Caracterización de los Estudiantes Admitidos a los Nuevos Proyectos Curriculares Periodo 2002-II*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández, Gonzales, Moreno y Urbano (2002). *Estudio de la Identidad de los Estudiantes de UPN con la Universidad y la Carrera*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jara (2011) “La sistematización de experiencias: aspectos teóricos y metodológicos”. En: *Decisio*. Enero-abril 2011, pp. 67-74.
- Kant (2003) *Tratado de pedagogía*. Madrid: Akal.
- Lozano (2013) "La formación de la identidad del maestro, una construcción entre el saber pedagógico y la investigación". En: *Revista Pedagogía y Saberes*. Núm. 39, julio-diciembre de 2013, pp. 99-106.
- Luckmann y Berger (1968) *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu Editores.
- Mardones y Ursua (1982) *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Editorial Fontamara S.A.
- Marín (2015) “Capítulo 1: Una cartografía sobre los saberes escolares”. En: *Saberes, escuela y ciudad. Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del Distrito Capital*. Bogotá: IDEP. Pp. 13-38.
- Martínez y Unda (1995) "Maestro: sujeto de saber y prácticas de cualificación". En: *Revista Colombiana de Educación*. Núm. 31, Bogotá, pp. 93-107.
- Mejía (2007) “La sistematización como proceso investigativo o la búsqueda de la episteme de las prácticas”. En: *Revista Internacional Magisterio*. No. 33, junio-julio 2007. Bogotá.
- Mejía (2008) *La sistematización empodera y produce saber y conocimiento sobre la práctica desde la propuesta para sistematizar la experiencia de habilidades para la vida*. Colombia: Ediciones desde abajo.
- Mercado y Hernández (2010) “El proceso de construcción de la identidad colectiva”. En: *Convergencia, revista de ciencias sociales*. Vol. 17, Núm. 53 mayo-agosto, pp. 229 – 251. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10513135010>. Consultado el: 10 de octubre de 2016.
- Merchán (2005). *Propuesta de un nuevo sistema de admisión para los programas de la Facultad de Ciencia y Tecnología de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá: Ciup.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación. (Programas de formación inicial de maestros)*. Bogotá: MEN.
- Morales y Runge (2015) “Perspectivas de estudios relacionados con la identidad del maestro” En: *Textos y sentidos*. Núm. 12, Jul-Dic de 2015 pp. 131-159.
- Murcia (2004) “La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. En: *Revista Enfoques* No. 6 pp. 29-49.
- Noguera (2010) *Conceptos fundamentales de la pedagogía. Una genealogía del vocabulario pedagógico moderno*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Noguera (2012) *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Colombia: Siglo del Hombre Editores. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Noguera, Saavedra y León (2015) *Programa Eje pedagogía y Formación de Maestros*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Ortega, Fonseca y Castaño (2009) "La sistematización como práctica reflexiva". Disponible en: [http://www.academia.edu/25627516/LA\\_SISTEMATIZACION\\_COMO\\_PR%C3%81CTICA\\_REFLEXIVA](http://www.academia.edu/25627516/LA_SISTEMATIZACION_COMO_PR%C3%81CTICA_REFLEXIVA). Recuperado el 24 de abril de 2017.
- Perafán (2004) *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Piñero y Rivera (2013) *Investigación cualitativa: orientaciones procedimentales*. Barquisimeto: Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL.
- Pulido (2006) "Escuela, identidades y hegemonía" En: *Identidades, modernidad y escuela*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 37-48.
- Ríos y Cerquera (2013) "Sobre la formación de maestros en Colombia: una mirada desde la relación entre conocimientos pedagógicos y disciplinares". En: *Revista pedagogía y saberes*. No. 39, julio-diciembre de 2013, pp. 21-32
- Rivas, Leite y Prados (2014). *Profesorado, escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada educativa*. Málaga, España. Ed. Ajibe.
- Runge (1996) "Formación y comprensión en la obra de Rafael Flórez". En: *Revista Educación y Pedagogía*. Núm. 14 y 15, segunda época, vol. 7, pp. 220-236.
- Runge (2005) "La orientación fenomenológica del pensamiento de Otto Friedrich Bollnow y de Martinus Jan Langeveld, dos de los fundadores de la antropología pedagógica alemana". En: *Revista Educación y Pedagogía*, Núm. 42, vol. XVII, pp. 47-66.
- Runge y Garcés (2010) "Alcances y limitaciones de la formación de maestros desde la perspectiva de las competencias en la Resolución 5443 del 30 de junio de 2010: ¿aún es la pedagogía el saber fundante de la formación de maestros? En: *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. 22, Núm. 57, mayo-agosto, pp. 187-199.
- Runge y Muñoz (2010) "Crisis y aporías de la educación en la sociedad moderna occidental: elementos iniciales para un debate antropológico-pedagógico sobre educación y posmodernidad". En: *Revista Colombiana de Educación*. Núm. 59, segundo semestre de 2010, pp. 112-133.
- Runge y Piñeres (2015) "Theodor W. Adorno: Reflexiones sobre formación (Bildung) y semiformación (Halbbildung) en el contexto de una crítica ilustrada a la ilustración". En: *Itinerario Educativo*, Núm. 66, julio-diciembre, pp. 249-280.
- Tezanos(2007) "Oficio de enseñar – saber pedagógico: la relación fundante" En: *Revista educación y ciudad*. Núm. 12 pp. 8-26.
- Torres (1998) *La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab13\\_04arti.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab13_04arti.pdf). Recuperado el 17 de abril de 2016.
- Universidad Pedagógica Nacional. (1998). *Plan de Desarrollo Institucional (2014-2019)*. . Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Universidad Pedagógica Nacional (2006) *Acuerdo 035 de 2006 por el cual se expide el Reglamento de la Universidad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Zuluaga (1999) *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, Echeverri, Martínez, et al (2003) *Pedagogía y Epistemología*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.