

**LA FORMACIÓN DEL PROFESOR DE CIENCIAS NATURALES A PARTIR DE
LA COMPOSICIÓN MIMÉTICA DEL RELATO Y EL ACTO ÉTICO**

Nixon Alirio Medina Talero

Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación DIE

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia -UPN-



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Universidad Pedagógica Nacional

Doctorado Interinstitucional en Educación

Énfasis Educación en Ciencias

Bogotá D. C.

2025

**LA FORMACIÓN DEL PROFESOR DE CIENCIAS NATURALES A PARTIR DE
LA COMPOSICIÓN MIMÉTICA DEL RELATO Y EL ACTO ÉTICO**

En régimen de Cotutela

Doctorado en Ciencias de la Educación

Universidad de Granada de España -UGR-



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

Universidad de Granada -España-

Programa De Doctorado En Ciencias De La Educación

Granada

2025

TESIS DOCTORAL

**LA FORMACIÓN DEL PROFESOR DE CIENCIAS NATURALES A PARTIR DE
LA COMPOSICIÓN MIMÉTICA DEL RELATO Y EL ACTO ÉTICO**

Nixon Alirio Medina Talero

Especialista en Salud e Higiene Ocupacional

Magíster en Docencia

Directora de Tesis UPN

Rosa Nidia Tuay Sigua

Doctora en Lógica, Historia y Filosofía de la Ciencia

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Director de Tesis en Cotutela UGR

Jesús Domingo Segovia

Doctor en Ciencias de la Educación

Universidad de Granada de España

Convenio 30143 del 24 de noviembre de 2023 entre el

Doctorado Interinstitucional en Educación -UPN-

&

Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación -UGR-

2025

A Ítaca...

Cuando emprendas tu viaje a Ítaca
pide que el camino sea largo,
lleno de aventuras, lleno de experiencias
...

Pide que el camino sea largo
Que muchas sean las mañanas de verano
en que llegues -¡con qué placer y alegría!-
a puertos nunca vistos antes
Detente en los emporios de Fenicia
y hazte con hermosas mercancías,
nácar y coral, ámbar y ébano
...

Ve a muchas ciudades egipcias
a aprender, a aprender de sus sabios
...

Ten siempre a Ítaca en tu mente
Llegar allí es tu destino...

-Fragmentos del poema Ítaca, de Konstantínos Kaváfis-

Agradecimientos

Al Profesor Jesús y -en nombre suyo- a Granada y su Universidad, por permitirme
soñar y pertenecer

A la profesora Rosa y a la Universidad Pedagógica Nacional por ser mi hogar todos
estos años

A los jurados -miembros del tribunal- en la UGR y en la UPN por enriquecer con
sus observaciones -excedente de sentido- esta obra

A mi toda familia -Abuela Tulia, Tía Fanny, Señora Anita, El Terco Ulises, Ruth
-mi hermana-, a Teresita y Gilberto- por prestarme tiempo que no les podré regresar

A Juan Esteban Medina Urazán y a mi amada Esposa Rebeca, a quien llamaré Ítaca

A todos los profesores-narradores y lectores que significaron esta investigación

A Dios que lo hace todo posible... A todos ¡Gracias!

Resumen

Para poder llevar a cabo el objetivo central de esta tesis doctoral, que lleva por título “*La Formación del Profesor de Ciencias Naturales a Partir de la Composición Mimética del Relato y el Acto Ético*” fue necesario poner en valor varios aspectos. Primero, el silenciamiento del profesor al que se ha visto sometido durante los últimos años en Colombia, consecuencia de las dinámicas discursivas que lo sitúan en un escenario disciplinador y ejecutor del currículo, despojándolo de su estatuto epistemológico como productor de saber pedagógico, de su voz y de un adecuado desarrollo profesional. Segundo, desplazar el *Logos* griego como eje central de la formación académica profesional a instancias más democráticas en donde el *Mythos-Narración-Trama* se hace necesaria y también alcanza protagonismo. Tercero, legitimar la voz del profesor como un escenario indispensable para fortalecer los procesos de enseñanza y formación, tan necesarios en las facultades de educación de nuestro país. Por lo anterior, se indaga en los saberes de nueve profesores-narradores con más de diez años de experiencia profesional en la enseñanza de las ciencias naturales, buscando configurar relatos a manera de *Obras* para que puedan ser leídas y ampliadas en un espacio de formación de pregrado. Cuarto, situar el estudio de lo ético fuera de los dos planos convencionales —la ética material y la ética formal— para retomar los trabajos de Mijaíl Bajtín en torno al Acto Ético y, de esta forma, posicionar a los relatos como *Obras* con la capacidad de generar sentido en los lectores.

Basamos la construcción del relato y su interpretación en los planteamientos de Ricoeur (2006) sobre la Triple Mímesis. En la Mímesis I, o Prefiguración del acto narrativo, el profesor-narrador alista todos los elementos que desplegará en su narración. Durante la Mímesis II, o Configuración del acto narrativo, el profesor-narrador despliega un mundo narrativo llenándolo de sentidos, situaciones, nudos, personajes, tramas y desenlaces —no en ese orden necesariamente—, para encontrarse en el relato a manera de una primera identidad narrativa que, luego de un proceso de edición y formalización, dará lugar a la *Narración-Obra*. En la Mímesis III, o Refiguración del acto narrativo, la *Narración-Obra* viaja hasta su lector, que en esta investigación está constituido por un grupo focal de cuatro estudiantes de licenciatura en ciencias naturales y un profesor egresado, cada uno de los cuales lee el relato, lo comenta, lo debate, reflexiona; llenándolo de sentido y aportando otros sentidos

provenientes de su experiencia vivida y narrada; lo que Bajtín denomina *polifonía de voces*, que agregan un excedente de sentido a la *Narración-Obra* en el desarrollo de los grupos focales.

Una de las intenciones sobre las que viró la tesis fue desplazar por un momento el eje central a partir del cual se forman los profesores en las facultades, referente al logocentrismo (teorías, conceptos, metodologías, investigaciones, hipótesis, etc.), formalizaciones epistémicas todas que dejan de lado otra fuente del conocimiento: la *Narración-Mythos-Trama*. A esta se la ubica fuera de los procesos de formación, a pesar de representar una fuente invaluable de conocimientos experienciales, situacionales y éticos —por citar tres ejemplos— que aportan de manera significativa a la formación de una primera identidad profesional docente y a la configuración de lugares de reflexión potentes en el pregrado, lo que resitúa tanto la voz del profesor como su saber. Así como a la investigación biográfico-narrativa de la cual parte, para indicar que: *al narrarnos (de forma oral o escrita) quien nos lee o nos escucha, reconfigura nuestra experiencia vital-personal-profesional logrando ocupar por momentos el lugar del narrador-héroe, que lo hace participe de la narración como protagonista, apropiándose de los sentidos que la narración despliega*. En este sentido, las narraciones formalizadas mediante la Triple Mímesis de Ricoeur —llamada *Configuración Mimética del Relato* en esta tesis doctoral— poseen todo el potencial de ser consideradas *Obras*, y comunican al profesor novel que lee la existencia vital con el profesor que se narra a sí mismo, sus horizontes de vida, hitos y situaciones críticas, además de brindarle una primera identidad profesional como un aporte sólido al futuro de su ejercicio docente.

Dentro de todos estos sentidos, la tesis doctoral encontró que es posible el estudio del Acto Ético por medio de las narraciones configuradas a través de la composición mimética del relato, comprendiendo los tres momentos de la arquitectónica planteada por Bajtín (1997): *Yo para mí; El otro-para-mí; Yo para otro*. Lo anterior deja entrever que es necesaria la presencia del otro —el otro profesor, el otro familia, el otro estudiante— para poder configurar la acción ética del ser a partir de la otredad. De esta manera, la investigación encontró que al abordar la cuestión ética desde los planteamientos realizados por Bajtín (1997) no solo se aborda la acción responsable en situaciones concretas, sino que además se

abre todo un universo de posibilidades en materia de formación profesional docente que involucran: trayectorias profesionales y personales, movilidad docente, incidentes críticos, estudio de aspectos relacionados al género y condiciones de carrera, trabajo en equipo, reconocimiento externo, fomento de la reflexión docente y el desarrollo profesional, mediación en situaciones complejas, promoción de la adaptación a desafíos, fomento del trabajo colaborativo y la conformación de comunidades de aprendizaje, participación en redes universitarias, fortalecimiento de la idea del maestro como generador de conocimiento e intelectual de la educación, también pone en el centro del debate la salud mental docente, la mediación entre teoría y práctica, fomento de la innovación pedagógica y la caracterización del capital profesional docente, entre otros aspectos.

El andamiaje conceptual que brinda Bajtín es muy amplio. Esta investigación encontró que, al abordar las narraciones bajo este enfoque, se pueden incorporar aspectos relacionados con el acto ético, acto estético, dialogismo, cronotopo, heteroglosia, polifonía de voces, excedente de sentido, otredad, héroe y autor. Esto representa un aporte al campo de la investigación biográfico-narrativa al brindar otra vertiente desde la cual abordar los relatos.

Como conclusiones, encontramos que la investigación configuró nueve *Narraciones-Obra* de profesores de ciencias bajo el modelo de Triple Mímesis. Éstas demostraron ser una herramienta valiosa en la formación inicial docente, mejorando los procesos de reflexión pedagógica, sirviendo de inspiración y motivación, ofreciendo una visión más realista del contexto educativo, fomentando la innovación en la enseñanza y reafirmando el impacto transformador de la profesión.

Las *Narraciones-Obra* evidenciaron, a lo largo del análisis temático transversal de los relatos y de los debates, una sólida contribución a la mejora y a la reflexión pedagógica, ofreciendo una visión más realista del contexto educativo, sirviendo de inspiración y motivación, al fomentar y fortalecer una primera identidad profesional docente, la innovación en la enseñanza y el desarrollo profesional docente.

Se validaron relatos que caracterizan la trayectoria profesional y se vincularon a espacios académicos de formación inicial. En estos espacios, los estudiantes enriquecieron

los relatos con sus propias experiencias, realizando reflexiones a partir de las experiencias de los profesores-narradores, quienes las revalorizaron al conocer el impacto en los futuros docentes. Finalmente, se comprobó que este proceso dialógico atiende dimensiones básicas para la construcción de la primera identidad profesional, ayudando a contrarrestar imaginarios negativos sobre la carrera. La principal implicación para la formación inicial es la necesidad de incorporar el enfoque biográfico-narrativo en los currículos de las facultades de educación. Este enfoque brinda voz a los profesores, permitiéndoles construir una identidad narrativa y ser reconocidos como sujetos poseedores y, a la vez, productores de saber. Su implementación puede mediar entre la teoría y la práctica, formar profesionales más reflexivos y fomentar comunidades de aprendizaje, desplazando el logocentrismo como eje único en la formación de profesores de ciencias.

Como limitación, se reconoce que la Investigación biográfico-narrativa es un enfoque orgánico que puede y debe complementar, no reemplazar, a la teoría, manteniendo un equilibrio entre la experiencia (Mythos) y lo teórico (Logos). Para futuras investigaciones, se abre una línea prometedora para explorar la creación y análisis de más narrativas formalmente construidas, estudiando las múltiples interpretaciones que se generan en distintos lectores y contextos, especialmente en el ámbito colombiano donde su potencial está poco explorado.

Abstract

In order to carry out the main objective of this thesis, titled “Science Professor Training from the Narrative Mimetic Composition and the Ethical Act”, it was necessary to take into account various aspects. In the first place, the neglect the professor experiences in recent times in Colombia, consequence of discursive dynamics that relegate him to a merely disciplinary and syllabus executor role; stripping him of his epistemic status as a knowledge producer, professional standing, and an adequate professional development. Subsequently, we choose to rely on the educator’s voice as an indispensable setting to strengthen the pedagogy processes and training, which is highly necessary in our country’s education departments. As a result, we delved into the knowledge of ten professors-narrators with over ten years of professional experience in nature science teaching, seeking to establish their narrations as a *Body of work*, so they can be read and amplified in an undergrad setting. Finally, locate the study of the ethical outside the two conventional spaces—material and formal ethic—, intending to return to Mijaíl Bajtín and the Ethical Act, and in this way, establish the narrations as a *Body of work* with the capacity to create meaning for the readers.

The construction and interpretation of the narrative are based on Ricoeur’s (2006) approach to the Triple Mimesis. At Mimesis I, or Prefiguration and Narrative Competence, the professor-narrator prepares the elements he will present in his narration. During Mimesis II, or Configuration and Narrative Emplotment, the professor-narrator presents a narrative world filled with meanings, situations, plots, characters, and endings—although not in that specific order—to find himself in the narration as a primary narrative-identity. This identity, in turn, after an editing and formalization process, gives rise to the *narration-body of work*. At Mimesis III or Reconfiguration, Understanding, and Transformation, the *narration-body of work* reaches the reader. The reader in this research is constituted by a focus group of four undergraduate natural science students and a graduate professor, each of whom reads the narration, comments on it, debates it, and reflects on it, filling it with meaning and adding other meanings from their personal experiences (both lived and narrated), process that Bajtín denominates *polyphony of voices* that adds a wealth of meaning to the *narration-body of work*, during the focus group sessions.

One of the central intentions of this thesis was to displace for a moment the logocentric core concept around which professors are trained (theories, concepts, methodologies, research, hypothesis, etc.). These formal epistemic approaches leave behind another source of knowledge: the *narration-mythos-plot*. Excluding this from training processes removes an invaluable source of experiential, situational and ethical knowledge—to name a few examples—that add significantly to the construction of a primary professional identity for professors, thereby creating strong places of reflection on undergrad studies; all of this relocates the voice of the professor, as well as his knowledge and the biographical-narrative research from which it derives, to indicate that: *When we narrate ourselves (in oral or written form) the one who reads or listens to us, recomposes our vital-personal-professional experience and, in doing so, occupies the place of the narrator-hero. This makes him part of the narration as a main character, appropriating the meanings of the given narration.* Consequently, the narrations formalized through Ricoeur's Triple Mimesis (called the *Mimetic Configuration of Narration* in this doctoral thesis) have the full potential to be considered a *Body of work*. This creates a link between the novel professor who reads the vital experience and the professor who narrates it, along with his life horizon, achievements, and critical situations, in addition to providing the reader with a primary professional identity as a solid contribution to the future of teaching.

Within all these meanings, the doctoral thesis found that it is possible to study the Ethical Act through narrations configured via the mimetic composition of the plot, understanding the three moments of the architectonics proposed by Bajtín (1997): *I for myself; The other for me; I for the other*. This suggests that the presence of the other—the other professor, the other family, the other student—is necessary to be able to configure the ethical action of being based on otherness. In this way, the research found that when addressing the ethical question using the approaches made by Bajtín (1997), not only is responsible action in concrete situations addressed, but a whole universe of possibilities in the matter of professional teacher training is opened up. These possibilities involve: professional and personal trajectories, teacher mobility, critical incidents, studying aspects related to gender and career conditions, teamwork, external recognition, promoting teacher reflection and professional development, mediating complex situations, promoting

adaptation to challenges, fostering collaborative work and the formation of learning communities, participation in university networks, strengthening the idea of the teacher as a knowledge generator and intellectual of education, bringing teacher mental health to the center of the debate, mediating the theory-practice tension, fostering pedagogical innovation, and identifying professional teacher capital, among other aspects.

The conceptual scaffolding that Bajtín provides is very broad. This research found that approaching narrations under this focus allows for the incorporation of aspects related to: the ethical act, the aesthetic act, dialogism, chronotope, heteroglossia, polyphony of voices, surplus of meaning, otherness, hero, and author. This represents a contribution to the field of biographical-narrative research by providing another perspective from which to approach the narratives.

As conclusions of this study, we state that the research configured nine *narrations-body of work* from science professors under the Triple Mimesis approach, these proved to be a valuable tool in initial teacher training by improving pedagogical reflection processes, serving as inspiration and motivation, offering a more realistic view of the educational context, promoting innovation in teaching, and reaffirming the transformative impact of the profession.

Narratives that characterize the professional trajectory were validated and linked to initial training academic spaces where students enriched them with their own experiences, creating reflections based on the experiences of the professor-narrators, who in turn revalued their experiences upon learning of their impact on future teachers. Finally, it was confirmed that this dialogical process addresses basic dimensions for the construction of the primary professional identity, helping to counteract negative perceptions about the teaching career. The main implication for initial training is the necessity of incorporating the biographical-narrative approach into the syllabus of education institutions. This approach gives voice to professors, allowing them to construct a narrative identity and be recognized as knowledge subjects and producers at the same time. Its implementation can mediate between theory and practice, train more reflective professionals, and promote learning communities, thereby displacing logocentrism as the sole axis in the training of science professors.

As a limitation, it is recognized that the narrative is an organic approach that must complement, not replace, theory, maintaining a balance between experience (Mythos) and theoretical framework (Logos). For future research, a promising line is opened to explore the creation and analysis of more formally constructed narratives, studying the multiple interpretations that are generated in different readers and contexts, especially in the Colombian context where its potential is currently underexplored.

TABLA DE CONTENIDO

BLOQUE I: PRESENTACIÓN	1
1. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA Y LOS OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	1
1.1. Introducción.....	1
1.2. Planteamiento del problema	3
1.2.1. El silenciamiento del saber del profesor	3
1.2.2. Un tipo de conocimiento privilegiado	7
1.2.3. Un actuar preestablecido y esperado	14
1.3. Objetivos de investigación	20
1.3.1. Objetivo general.....	20
1.3.2. Objetivos específicos	20
1.4. Esquema síntesis del estudio	21
BLOQUE II: MARCO TEÓRICO	23
2. REFERENTES TEÓRICOS SOBRE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE	23
2.1. Conceptualización inicial	23
2.2. Formación profesional docente y líneas de acción.....	25
2.3. La formación docente en Latinoamérica: contextos, experiencias y desafíos.....	29
2.3.1. Transversalidad, currículo e inclusión de nuevas tecnologías	30
2.3.2. Tensiones entre la teoría y la práctica.....	33
2.3.3. Fomentar la mentoría y el acompañamiento.....	36

2.3.4. Diversidad cultural y social	37
2.3.5. Políticas neoliberales y formación docente	41
2.3.6. Precarización e imagen social docente	42
2.3.7. Promover la investigación como herramienta formativa	44
2.4. Desarrollo profesional docente.....	46
2.4.1. Crisis en la identidad profesional.....	47
2.4.2. Cultura profesional “fraccionada”	48
2.4.3. Distintas trayectorias profesionales	48
2.4.4. Falta de reconocimiento social	49
2.4.5. Cultura escolar y acceso de nuevos estudiantes.....	50
2.4.6. La evolución en la carrera.....	50
2.4.7. Género y condiciones de carrera.....	52
2.4.8. Otros aspectos vinculativos al desarrollo docente	53
2.5. Identidad profesional docente.....	55
2.5.1. Identidad profesional del profesor de ciencias naturales	58
2.6. El saber de los profesores	59
2.7. Sistema de formación docente en Colombia	60
2.7.1. El profesor de ciencias naturales en Colombia	63
2.7.2. La formación ética del profesor de ciencias naturales	66
3. CONTRIBUCIONES A LA FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE Y EL DESARROLLO PROFESIONAL A PARTIR DE LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA.....	69
3.1. Aportes de la investigación biográfico-narrativa a las problemáticas sobre formación profesional docente	69

3.2. La formación del profesorado y el desarrollo profesional docente desde la perspectiva biográfico-narrativa: Estado de la cuestión (revisión sistemática de la literatura).....	73
3.2.1. Red de co-ocurrencia de ítems y clúster para Dialnet-SciELO.	77
3.3. Desarrollo profesional docente (DPD)	81
3.3.1. Las narrativas y su potencial en el DPD	81
3.3.2. Reflexión como eje articulador.....	82
3.3.3. Formación inicial como base de un desarrollo continuo	83
3.3.4. Colaboración y trabajo en comunidad	83
3.3.5. Conexión entre teoría y práctica	87
3.3.6. Identidad y dimensión humana.....	88
3.3.7. Condiciones y contextos de trabajo	89
3.3.8. Relación con la comunidad y el contexto	90
3.4. Integración de conclusiones de los capítulos 2 y 3.....	91
BLOQUE III: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	95
4. MARCO EPISTEMOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN: LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA.....	95
4.1. Investigación biográfico-narrativa.....	95
4.1.1. La entrevista biográfico-narrativa como apoyo metodológico	96
4.1.2. Lo dialógico y lo hermenéutico	96
4.1.3. El nuevo relato como generador de sentido.....	98
4.2. Mythos y Mímesis	99
4.3. El lenguaje: eje central de la evolución humana	104
4.4. Acto Estético	113
4.5. Acto Ético.....	115

5. INSTRUMENTACIÓN METODOLÓGICA	122
5.1. Selección de los Profesores-Narradores, sus relatos de experiencia y los lectores de estas historias de vida.....	123
5.1.1. La configuración de los relatos.....	123
5.1.2. Selección de relatos	124
5.2. Conformación y desarrollo del grupo focal.....	125
5.3. Análisis del acto ético del profesor-narrador.....	129
5.4. Análisis temático transversal.....	133
5.5. Validez, fiabilidad y confiabilidad del estudio.....	139
5.6. Garantías éticas de la investigación.....	140
5.7. Carpetas Dropbox y anexos.....	141
BLOQUE IV: RESULTADOS	144
6. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DEL ACTO ÉTICO.....	144
6.1. Presentación de los Profesores-Narradores	145
6.1.1. Adriana	146
6.1.2. Félix.....	147
6.1.3. Victoria	148
6.1.4. Joaquín.....	148
6.1.5. Carlos.....	149
6.1.6. Pilar.....	150
6.1.7. Julián.....	151
6.1.8. Francisco.....	152
6.1.9. Laura.....	153

6.2. Análisis del acto ético de la profesora Adriana	154
6.2.1. El deseo e intención de ser profesor como acto ético	154
6.2.2. Pertener a una red de investigación como acto ético.....	163
6.2.3. Polifonía de voces del relato de la profesora Adriana	170
6.3. Análisis del acto ético del profesor Félix	172
6.3.1. El compromiso familiar como acto ético	172
6.3.2. Polifonía de voces en el relato del profesor Félix.....	176
6.4. Análisis del acto ético de la profesora Victoria.....	179
6.4.1. Las experiencias difíciles como generadoras de acto ético	179
6.4.2. La polifonía de voces en el relato de la profesora Victoria	183
6.5. Análisis del acto ético del profesor Joaquín	185
6.5.1. El profesor era la única presencia del estado	185
6.5.2. La polifonía de voces en el relato del profesor Joaquín.....	192
6.6. Análisis del acto ético del profesor Carlos	193
6.6.1. Ser profesor y el desarrollo profesional como acto ético.....	194
6.6.2. La identidad profesional del licenciado como acto ético.....	203
6.6.3. Polifonía de Luisa -ampliado-.....	206
6.6.4. Polifonía de Heidy -ampliado-.....	207
6.6.5. Polifonía de Bibiana -ampliado-.....	208
6.6.6. Polifonía de Carol -ampliado-.....	210
6.6.7. Polifonía de Javier -ampliado-.....	211
7. RESULTADOS DEL ANÁLISIS TEMÁTICO	213
7.1. Dimensiones de desarrollo profesional docente abordadas en el estudio desde una triple Mímesis.....	213

7.1.1. Trayectoria profesional, personal y familiar	214
7.1.2. Movilidad vertical y horizontal en el desarrollo de la carrera docente	221
7.2. Dimensiones emergentes relacionadas con la investigación biográfico-narrativa	234
7.2.1. Formación inicial y reflexión docente: base del desarrollo continuo frente a nuevos desafíos.....	235
7.2.2. Identidad y dimensión humana relacionada con el contexto social inmediato .	247
7.2.3. Identidad y dimensión humana: experiencias que dejan huella en el entramado social y cultural	261
7.2.4. Conexión teoría-práctica: innovación como acto reivindicativo	266
BLOQUE V: CONCLUSIONES	273
8. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y RECOMENDACIONES	273
8.1. Conclusiones	273
8.2. Implicaciones para la formación inicial	282
8.3. Limitaciones y aspectos a tener en cuenta en futuras investigaciones	285
8.4. Qué seguir investigando en esta línea	286
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	289
ANEXOS.....	302

BLOQUE I: PRESENTACIÓN

1. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA Y LOS OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

1.1. Introducción

El Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE), programa de postgrado con acreditación de alta calidad, liderado por la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad del Valle, busca la formación de investigadores del más alto nivel en el campo intelectual de la educación, la pedagogía y la didáctica que contribuyan de forma significativa y responsable a la solución de problemáticas propias de estos campos del saber.

Esta investigación se enmarca en el énfasis *Educación en Ciencias*, espacio de profundización, producción de conocimiento y búsqueda de soluciones a los problemas derivados de las prácticas y procedimientos, con intereses y desarrollos académicos vinculados con el pensamiento y la acción de los docentes, la relación entre el conocimiento del estudiante y el conocimiento del profesor, las epistemologías del profesor sobre su propio conocimiento profesional, entre otros (DIE-UPN, 2013). Se inscribe -a su vez- en la sublínea *Formación Docente y Desarrollo Profesional* que busca “fomentar la investigación en la formación docente [del profesor de ciencias] como eje de transformación de las prácticas educativas” (MINCIENCIAS, 2020).

En consonancia con lo anterior, la tesis doctoral buscó analizar las narraciones de profesores con más de 10 años de experiencia profesional en la enseñanza de las ciencias naturales y formalizarlos como relatos -a manera de obra- y explorar las reflexiones que éstas suscitan en estudiantes de licenciatura que cursan su formación inicial, entre otros propósitos.

Es oportuno mencionar que la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y la Universidad de Granada de España (UGR) han celebrado el convenio No 30143 del 24 de noviembre de 2023, con la finalidad de realizar la presente investigación doctoral en régimen de Cotutela, con un director en cada universidad. En UGR la tesis se vincula al programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, específicamente con el grupo FORCE (formación del profesorado centrada en la escuela).

La Universidad de Granada España, fundada en 1531, se encuentra comprometida con los valores de inclusión, igualdad de oportunidades, respeto a la diversidad y desarrollo sostenible. Desde la pluralidad intelectual y excelencia busca generar contribuciones significativas a los desafíos a los que se enfrenta la humanidad formando personas íntegras, generando valor para la sociedad y liderando la transformación tecnológica, económica y social a través del conocimiento y la difusión de la cultura y de su patrimonio (UGR, 2010).

Los estudios de doctorado se corresponden con el tercer ciclo de formación (primero pregrado, luego el máster y culmina con el doctorado), conducente a la obtención del título oficial de Doctor o Doctora y su interés particular sobre las Ciencias de la Educación comprenden un amplio campo del conocimiento, sujeto a una rápida expansión, diversificación y profesionalización. Interesan especialmente para el Doctorado en la UGR y para esta investigación las líneas de formación inicial del profesorado y el desarrollo profesional docente, ambos objetivos estratégicos de la mejora de la calidad y la eficacia de los sistemas educativos y formativos de la región (UGR, 2010).

En este sentido, el Doctorado en Ciencias de la Educación de la UGR prepara investigadores para afrontar los retos actuales de sociedades complejas, en constante evolución, trabajando en equipo en contextos globales, y al servicio de la mejora social, tecnológica y democrática de sociedades complejas y del mejor aprendizaje para estudiantes cultural, social e individualmente diversos.

El grupo FORCE posee una amplia trayectoria investigativa y de producción teórica en diversos campos que van desde los ciclos de vida en centros educativos, las historias de vida, la investigación biográfico-narrativa, formación inicial del profesor, currículo, entre muchos otros. Esta investigación acoge el enfoque biográfico-narrativo en sus tres

dimensiones (método, lo que se investiga y lo que se produce) y reconoce en las contribuciones del grupo FORCE un referente experto que aporta coherencia, dirección y cohesión a la investigación.

1.2. Planteamiento del problema

A continuación, se presenta el planteamiento del problema de investigación que demanda la formulación de tres preguntas iniciales. Si bien, cada una aborda un aspecto central de la formación del profesor de ciencias y su profesionalización, se espera que no se vea como un simple señalamiento de problemas a manera de crítica y sin relación. Lo que se busca es evidenciar una sinergia entre éstas, que se aparta del tradicionalismo investigativo que le señala a la educación y al profesor aquello que hace mal o eso que deja de hacer. Busca presentar los puntos de partida de la tesis doctoral.

1.2.1. El silenciamiento del saber del profesor

Para iniciar, destacamos que Colombia cuenta con un sistema de formación de educadores, fruto del esfuerzo de las últimas dos décadas¹ construido con la participación de diferentes sectores que han adelantado estudios para caracterizar y plantear un sistema de formación articulado, dinámico y coherente. Dicho sistema está subdividido, a su vez, en tres subsistemas: el *Subsistema de Formación Inicial* que comprende los programas académicos conducentes a título a cargo de las Normales Superiores y programas profesionales de licenciatura; el *Subsistema de Formación en Servicio* que corresponde con el periodo laboral de los docentes en aula y todas las actividades devenidas de la práctica profesional; y el *Subsistema de Formación Avanzado*, conformado por los programas de especialización, maestría, doctorado y postdoctorado en los cuales los profesores profundizan en la formación

¹ El Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política de 2013 (SCFELP) recoge estudios hechos por intelectuales en materia educativa como Carlos Eduardo Vasco y Alberto Martínez Boom, además de experiencias exitosas en otros países. Dichos documentos publicados y otros realizados bajo licitación abierta del Ministerio de Educación Nacional (MEN) -no publicados- comprenden un periodo que va desde el año 2000, hasta documentos del 2013.

investigativa de algún campo de su saber pedagógico. Si bien se busca que los tres subsistemas estén alineados y coordinados, ninguno escapa a las problemáticas devenidas de la visión tradicional de la formación profesional docente que el sistema carga tras de sí.

Zuluaga et al. (2011) señalan que bajo esta óptica tradicional, el maestro sigue sometido a procesos de pérdida continua de su saber y de una periódica desvalorización intelectual, en tanto las ciencias de la educación y los llamados expertos, hacen del aprendizaje una práctica que desplaza los saberes del docente sobre la enseñanza, dejándolo encargado de un papel disciplinador e instrumental; es el profesor quien acata las normas y supervisa los procesos de aprendizaje que le designa el Estado. Consecuentemente, no existe un objeto común que ligue lo teórico, lo conceptual y lo experimental a los saberes específicos en los procesos de formación de maestros, haciendo que las asignaturas, la investigación y la extensión pierdan la enseñanza como núcleo central en torno al cual se forman los maestros, en una ausencia de problematizaciones acerca de la enseñanza en sus múltiples niveles y modalidades.

A lo anterior se le suma una *atomización* de la pedagogía (Zuluaga et al., 2011) que dispersa elementos constitutivos de su campo en otras disciplinas del saber, que dictan lo que está bien o mal en la educación: sociología de la educación, psicología educativa, administración escolar, por citar algunos ejemplos. Además, señalan “quiebres” que se profundizan por las concepciones de teoría y práctica que se hacen presentes al momento de formular los planes del magisterio. La práctica profesional docente es realmente un *simulacro de práctica* que no construye un campo de confluencia entre teorías y hechos prácticos, con la intencionalidad social que implica el acontecimiento de la enseñanza. Adicionalmente, los planes de formación docente están lejos de ser diseñados para que el maestro se piense así mismo, dado que el profesor es representado solo en función del aprendizaje del estudiante, pasando a ocupar un papel pasivo y sin voz (Zuluaga et al., 2011).

En este sentido, son pocos los trabajos que abiertamente reconocen -por ejemplo- al profesor como actor fundamental en la producción del conocimiento disciplinar que enseña (Perafán et al., 2016). El profesor es visto más como un simple receptor y ejecutor, tanto de políticas como de conocimientos, y en una especie de venganza histórica por este hecho, el profesor desarrolla sus clases desde las múltiples voces culturales que lo determinan,

quedando oculta a la reflexión pedagógica y didáctica las voces del docente, en una especie de “*ocultamiento peligroso*” que necesita de un trabajo comprometido que busque el reconocimiento, legitimación y circulación del pensamiento y el conocimiento del profesor (Perafán & Adúriz, 2005). Bolívar et al. (2001) responsabilizan de lo anterior a determinadas corrientes históricas, influenciadas por el marxismo -y posteriormente por el estructuralismo- las cuales abogaron por silenciar el sujeto maestro, en función de las estructuras sociales o económicas. Pese a todo esto, es labor de la investigación buscar reivindicar al profesorado en general, y al de ciencias en particular, como intelectual y como sujeto que construye tanto conocimiento disciplinar como profesional (Perafán, 2015). Por su parte Tardif (2014) también destaca la poca o escasa investigación sobre los saberes de los profesores, señalando que es un campo relativamente nuevo.

En esta vía, Tardif (2014) analiza cómo el cuerpo docente está devaluado en relación con los saberes que posee tanto disciplinares, curriculares, profesionales como experienciales. El autor expone como estos últimos se constituyen en los fundamentos para la práctica y la competencia profesional, y más si se tiene presente que el colectivo docente tiene una función social muy importante, como el que tiene la comunidad científica o los grupos tradicionales productores de saber. En relación con los saberes de orden experiencial, señala una distancia crítica con saberes adquiridos durante la formación inicial, lo que provoca un rechazo puro y simple de la formación recibida en la universidad o una reevaluación: “algunas materias fueron útiles, otras no” (Tardif, 2014, p. 29) problemática que se puede abordar al indagar los saberes experienciales del profesor en ejercicio que sirven de base para el estudio y contextualización del profesor novel durante la formación inicial.

En nuestro contexto, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013) reconoce estructuras cerradas, tradicionales y jerárquicas en la enseñanza y en los modelos formativos de los educadores en el *Subsistema de Formación Inicial*. Por ejemplo “es frecuente reconocer en los estudiantes de primeros semestres de licenciatura expectativas de formación más inclinadas hacia áreas disciplinares específicas, en lugar de la formación pedagógica” (MEN, 2013, p. 72). Si bien el *Subsistema de Formación en Ejercicio* es reconocido como el núcleo del sistema de formación docente, el MEN se queda corto al momento de señalar cómo se pueden aprovechar los saberes de los profesores en ejercicio, dejando todo en un

terreno etéreo, opaco y confuso. Por su parte, el *Subsistema de Formación Avanzada* busca impactar a los educadores en servicio y en formación inicial, pero su alcance e impacto se han mostrado -en muchas ocasiones- precario. Investigaciones que se proponen desde el nivel de formación avanzada no alcanzan un impacto sobre las instituciones escolares o los mismos programas de formación inicial, llegando a ser altamente significativas solo para los profesores que cursan los programas posgraduales. El objetivo “comprender, enriquecer y transformar las dinámicas de la enseñanza y el aprendizaje en aras de profundizar y generar propuestas que innoven los procesos pedagógicos en los tres subsistemas de formación de los educadores” (MEN, 2013, p. 108) parece lejano dado que no logra la articulación deseada en la consolidación de la política de formación.

En este sentido y de forma ideal el subsistema de formación avanzado pretende fortalecer y actualizar la formación en servicio y desde allí impactar a los educadores en formación inicial mediante la consolidación de la investigación de alta calidad. El MEN manifiesta la necesidad de vincular los estudios de postgrado con la comunidad científica nacional a través de redes y grupos de investigación, para la construcción de saberes y que la circulación de conocimiento pedagógico enriquezca todo el sistema de formación en sí.

Es de resaltar que el sistema de formación docente ve en los doctorados oportunidades “estrechamente vinculadas con las capacidades científicas de investigación, desarrollo tecnológico e innovación de excelencia” (MEN, 2013, p. 116) con lo cual los trabajos doctorales tienen una responsabilidad importante, dada la necesidad de materializar investigaciones acordes con los problemas descritos y lograr -en algún grado- una articulación entre los tres subsistemas de formación. El documento de referencia lo expresa así “los doctorados y postdoctorados comportan un reto aún más alto, el de la construcción de teoría pedagógica que movilice la innovación creativa del conocimiento y circulación de saber pedagógico orientado a la transformación educativa [...] que retroalimente de manera permanente los horizontes de la formación docente” (MEN, 2013, p. 122). La necesidad de atender a la desarticulación de los tres subsistemas es urgente. Por lo anteriormente expuesto surge la primera pregunta de investigación:

¿Desde qué perspectiva abordar la voz de los profesores en ejercicio como sujetos constructores de saber y que al mismo tiempo comunique los tres subsistemas de formación docente?

Cabe resaltar que hoy en día contamos con enfoques que permiten estudiar y profundizar en los saberes de los profesores. Destacamos el enfoque biográfico-narrativo, siendo escasos los trabajos que logren una articulación entre formación inicial, formación en servicio y formación avanzada. Las investigaciones que se suelen encontrar se enfocan en uno de los tres subsistemas.

Enunciado este “*silenciamiento peligroso*” al que ha sido sometido el docente por parte de los aparatos discursivos tanto en la formación y legitimación de su saber, pasaremos ahora a otro punto igualmente importante, y consiste en indagar de qué naturaleza es el conocimiento que circula en las universidades e instituciones de educación formal y que sirven de base para la formación profesional, no solo de profesores, sino en general.

1.2.2. Un tipo de conocimiento privilegiado

En la mayoría de los casos -por no decir que en todos- los conocimientos que circulan en las universidades presentan una formalización epistémica-conceptual, y los dos (conceptos y episteme) yacen seguros al interior del campo de conocimiento que constituyen, logrado una institucionalidad. Sus epistemologías (entendidas como teoría del conocimiento) permiten que cada concepto tenga coherencia dentro de sus sistemas lógicos, cohabitando de forma tal que conceptos, teorías y métodos no se invaliden entre sí.

Por ejemplo, en biología el concepto de *vida* es central; de éste dependen recíprocamente otros conceptos (en su posibilidad de enunciación y de existencia) como metabolismo, respiración, teoría celular, etc., de forma tal que se respaldan mutuamente unos a otros. Lo mismo ocurre al interior de otros campos del conocimiento, en donde los andamiajes filosóficos, conceptuales y metodológicos se respaldan mutuamente. Campos como la arquitectura, antropología, derecho o pedagogía, con sus diferentes andamiajes conceptuales, metodológicos, filosóficos, con los sujetos de enunciación que configuran (arquitectos, antropólogos, abogados, profesores), los lugares de enunciación que se les

permite ocupar y aquello que se les está permitido decir, son ejemplo de lo anterior. Sin embargo, todo lo que esté por fuera de estos campos del conocimiento o no obedezca a las lógicas formales de legitimación-enunciación (episteme) será objeto de omisión -no se podrá tener en cuenta- ya que es visto como sospechoso, poco fiable, habladuría, comentario, de poco o nulo valor.

De esta manera, los conocimientos que se emplean para la formación (en pregrado o postgrado) obedecen a temporalidades y lógicas resguardadas al interior de las epistemes de los campos del conocimiento, centradas en la razón-concepto, en el *logos* griego, un problema que se puede rastrear -incluso- hasta Platón. Es evidente que las teorías, los métodos de validación, la comprobación, el grado de confiabilidad, el muestreo, la varianza, los nuevos y modernos instrumentos o softwares, etc., excluyen *per se* otras formas de conocer y de organizar la experiencia del ser humano. No son pocos los autores que, de una u otra manera, se han referido a esta intencionada omisión de los *saberes otros* que no pertenecen al núcleo fuerte episteme-razón-concepto.

Derrida (1975) manifiesta que en el pensamiento de occidente existe la tendencia a privilegiar un concepto en detrimento de otro. Su método, la deconstrucción, nos ejemplifica en la Farmacia de Platón -por ejemplo- la forma como se privilegia el logos (un discurso racional -Sócrates el que nunca escribió-) por encima de la escritura “que es escenificación. La incompatibilidad de lo escrito y de lo verdadero” (Derrida, 1975, p. 99). Esta crítica a la metafísica occidental binaria que privilegia el logos -Derrida lo denominará logocentrismo- pretende mostrar que el término que se pretende aislar y valorar -el logos- depende íntimamente del término que se rechaza y que se oculta, en este caso la indeterminación inherente al lenguaje y al significado (Derrida, 1975).

El esquema platónico le asigna el origen y el poder a la palabra, precisamente al logos, a la posición paternal, que es también un jefe “Sócrates, retoma el habla por su cuenta. Parece querer sustituir el mito por el logos” (Derrida, 1975, p. 216). Así, la oposición Mythos/logos queda patente después de Platón. Sin embargo, el autor señala que, en este juego de opuestos, no se puede separar una de otra, pensarlas por separado, distinguir bien o mal.

Por su parte Bruner (2010) propone un análisis sobre lo que él denomina las *dos modalidades de funcionamiento cognitivo*, que son dos modalidades de pensamiento, de ordenar la experiencia y de construir realidad. A la modalidad predominante del funcionamiento cognitivo en los campos del conocimiento formal lo denomina *paradigmático, lógico científico*, y trata de cumplir el ideal de un sistema matemático, formal, descriptivo y explicativo. El autor explica cómo este tipo de conocimiento “emplea la categorización o conceptualización o las operaciones por las cuales las categorías se establecen, se representan, se idealizan y se relacionan entre sí a fin de construir un sistema” (Bruner, 2010, p. 24) que está dirigida por hipótesis de principios. Todo esto da lugar a una teoría sólida, un análisis preciso, una prueba lógica, argumentaciones firmes y descubrimientos empíricos guiados por la hipótesis razonada.

Esta modalidad del funcionamiento cognitivo de orden *paradigmático, lógico científico*, trata a su vez de deslegitimar el otro enfoque, restándole importancia, opacándolo, argumentando falta de rigor, de contenido verídico, denominada *modalidad narrativa* (Bruner, 2010) relacionadas con las novelas, poesía, obras de teatro, narraciones, testimonios, etc., que tradicionalmente son poco valoradas dentro de las formas de producción de conocimiento científico.

Para ejemplificar su posición Bruner (2006) señala cómo en su campo de experticia, la psicología, la revolución cognitiva de inicios de la década de 1920 llegó a fraccionarse y tecnificarse, centrándose en el procesamiento de la información con enfoque computacional, imprescindible desde aquel entonces en todo “buen modelo teórico”. Esta metáfora de la nueva ciencia cognitiva cuyo criterio necesario de “computacional” equipara la mente a un programa, relacionados con los criterios de verificación, lo que nos ha convertido en devotos de la predicción, como criterio de la buena ciencia, incluso de la “buena psicología” (Bruner, 2006).

De forma directa, Ricoeur (2016) pone de manifiesto el enfrentamiento entre “dos intereses”: la razón (*logos*) por un lado y el mito (*relato*) por el otro. De esta forma, en áreas como la historia y la lingüística -por citar dos de sus intereses investigativos de mediados de su obra- se privilegia a la *razón* -logos- que condena al *mito* -lo hablado- excluyéndolo o actualizándolo; esta característica a escoger el *Logos* -concepto, idea- por encima del *Mythos*

-narración, trama- evidencia un rechazo racionalista al mito, caracterizando a la ciencia moderna como una heredera del *Logos* griego, que exorciza al mito de la verdad aparente que pueda llegar a contener (Ricoeur, 2016). Escribe “mito, maestra de error y de falsedad” (Pascal, 2004) para ejemplificar su posición (Ricoeur, 2016, p. 181). Pareciera que el racionalismo inviste al mito de una naturaleza precientífica que debe ser investigada, con una mirada de sospecha en tanto contenedora de alguna verdad que hay que expugnar o aclarar.

En el análisis de Lyotard (1987) se puede observar cómo el lenguaje denotativo, base del saber científico, no debe ser considerado todo el saber existente. Este siempre ha estado en excedencia y a la vez en competencia (en conflicto) con otro tipo de saber, que para simplificar, el autor lo denomina *saber narrativo*. Esta competencia constituye toda la historia del dominio cultural desde los comienzos de Occidente.

En su naturaleza, el saber científico exige el aislamiento de un juego del lenguaje denotativo -basado en los trabajos sobre los juegos del lenguaje (Wittgenstein, 2017)- y la exclusión de los demás lenguajes como, por ejemplo, el narrativo. El lenguaje denotativo, al ser un componente indirecto el saber científico “se convierte en una profesión y da lugar a las instituciones, ya que en las sociedades modernas los juegos del lenguaje se reagrupan en forma de instituciones animadas por compañeros cualificados”, es decir, los profesionales (Lyotard, 1987). En este paralelismo entre ciencia y saber no científico (lo narrativo) hace que se comprenda, o al menos se sienta, que “la primera -la ciencia- ya no tiene necesidad de la segunda -lo narrativo-” o la idea de “querer derivar o engendrar el saber científico a partir del saber narrativo, como si éste contuviera a aquél en estado embrionario” (Lyotard, 1987, p. 24), lo que refuerza la idea de la asistencia del saber científico al saber narrativo para dar cuenta, en algún grado, de la poca o escasa verdad que pueda llegar a contener.

El análisis propuesto por el autor explica cómo el científico clasifica los demás enunciados en otra mentalidad “salvaje, primitiva, subdesarrollada, atrasada, alienada, formada por opiniones, costumbres, autoridad, prejuicios, ignorancias, ideologías. Los relatos son fábulas, mitos, leyendas, buenas para mujeres y niños. En el mejor de los casos, se intentará hacer que la luz penetre en ese oscurantismo, civilizar, educar, desarrollar” (Lyotard, 1987, p. 24), ejemplificando la validación de los enunciados denotativos científicos y mostrando el rechazo a lo que no lo sea.

Permítanos el lector citar algunas de las ideas de Noam Chomsky (1985). Se entiende que el autor se ubica entre el formalismo y el generativismo y que sus planteamientos distan del enfoque central abordado en esta investigación, pero son relevantes en este momento. Si bien no se pueden rastrear un desarrollo en profundidad a las ideas ya que aparecen planteadas al inicio de su obra *El Conocimiento del Lenguaje*, Chomsky (1985) sí deduce dos grandes problemas, pertinentes en este momento. El primero llamado *problema de Platón*, que se pregunta por la cuestión del *Logos*, y consiste en comprender ¿cómo conocemos tanto a partir de una experiencia tan limitada? ¿Cómo es posible que los seres humanos, cuyos contactos con el mundo son breves, personales y limitados, sean capaces de conocer todo lo que saben? (Russell, 1985) citado por Chomsky (1985, p. 9), y hace alusión directa a todo nuestro acervo de conocimiento formal, teorías, episteme, métodos, logos, entre otros.

En ciertos ámbitos del pensamiento y la comprensión, nuestro conocimiento tiene un amplio alcance, es considerablemente específico y posee una naturaleza ricamente articulada, y, en una amplia medida, es compartido con otras personas que tienen las mismas experiencias y conocimientos básicos. En este sentido, el *problema de Platón* se relaciona con la pobreza del estímulo y la riqueza y abundancia de los conocimientos formales construidos. El problema de Platón pertenece en última instancia a la ciencia, aunque existan muchas cuestiones conceptuales que se han venido planteando durante mucho tiempo de una u otra forma (Chomsky, 1985).

El segundo problema abordado por Chomsky, llamado *problema de Orwell*² se pregunta: ¿cómo conocemos tan poco considerando que disponemos de una evidencia tan amplia, de unos datos tan ricos? Para resolver el *problema de Orwell*, hemos de descubrir los factores institucionales y de otras clases que bloquean la captación y la comprensión en ámbitos cruciales de nuestras vidas y preguntarnos por qué funcionan. Es decir, preguntarnos por las formas tradicionales que formalizan lo que conocemos. Propone el autor “acumular

² El autor da este nombre en relación con el periodista, ensayista y novelista británico George Orwell en una especie de juego de superposición. Como lo expone Gadamer (1999) “no es casual que en el fenómeno de la literatura se encuentre en el punto en el que el arte y la ciencia [logos] se invaden el uno al otro” (p. 216).

datos y ejemplos que ilustren lo que resultaría obvio para un observador racional, incluso bajo un superficial examen, estableciendo la conclusión de que el poder y el privilegio funcionan, como cabe esperar, a cualquier mente racional, y sacando a la luz los mecanismos que operan los resultados que observamos” (Chomsky, 1985, p. 12).

Resumiendo lo anterior, por un lado, el problema de Platón plantea ¿Cómo conocemos tanto -teorías, campos del conocimiento, métodos, tecnologías- si tomamos cortos y pequeños contactos del mundo real? A esta pregunta parece superponérsele el problema de Orwell que se pregunta: ¿cómo conocemos tan poco si disponemos de una inmensa cantidad de información y de datos tan ricos y cuantiosos? La reflexión sobre esto se decanta en lo siguiente: las grandes teorías sobre la docencia y la pedagogía y todo el conocimiento formal en estos campos del saber muchas veces dejan de lado una gran cantidad de conocimientos valiosos por el afán (quizás como consecuencia del postmodernismo) de formalizar teorías, ignorando grandes cantidades de información, pasando por alto lo importante o aspectos que resultan fundamentales y valiosos en su misma constitución, derivados de los saberes narrativos, que son tan amplios y ricos a la vez, por puntualizar el ejemplo.

Por una línea similar, Gadamer (1999) habla de la fe ingenua en el método y en la objetividad. La ciencia (guiada por el logos) *descarta todos los juicios sin fundamento* y sigue el principio de la “duda cartesiana al no tomar por cierto nada sobre lo que quepa la menor duda”. Esto hace patente la primacía del conocimiento científico por encima de cualquier otro saber. Sin embargo, otras formas de conocer y dar cuenta del mundo como el relato (Mythos) y la construcción de conocimientos que posibilita la hermenéutica y la interpretación de textos, no pueden ser verificadas por los medios de que dispone la metodología científica (Gadamer, 1999, p. 338).

Esta consecuencia de la Ilustración conlleva a la sumisión de toda autoridad a la razón (Gadamer, 1999, p. 346). A pesar de esto, durante el Romanticismo se intenta un rescate por la tradición, y con ella lo clásico, y dentro de esta el Mythos. El presupuesto de la misteriosa oscuridad en la que vive la conciencia colectiva mítica anterior a todo pensar, es tan abstracto y dogmático como el de un estado perfecto de ilustración total o del saber positivo. Hay que recordar que toda conciencia mítica es también siempre un saber (Gadamer, 1999, p. 341).

Cuando la pretensión de querer generalizar la experiencia (por la razón que conduce a la ciencia) solo por la referencia a su resultado (la formación de conceptos) se pasa por encima de lo verdadero, elevándose el saber de lo general sobre el proceso de la experiencia de lo individual (Gadamer, 1999, p. 426) y con ello existe un ocultamiento o pérdida de este saber.

Para dar cuenta de este tipo de saber ligado al *Mythos*, el autor privilegia no solo el habla sino a la escritura. Cito “no hay nada que sea una huella tan pura del espíritu como la escritura, y nada está tan absolutamente referido al espíritu comprendedor como ella. En su desciframiento e interpretación ocurre un milagro: la transformación de algo extraño y muerto en un ser absolutamente familiar y coetáneo” (Gadamer, 1999, p. 216).

Resumiendo, todos los aspectos enunciados apuntan en la dirección de señalar la hegemonía del *logos* griego, la ciencia y sus formas de validación de la actual cultura occidental. En este sentido, es de entender cómo el logocentrismo se hace presente en los diferentes campos o áreas formales del conocimiento incluida, lógicamente, la pedagogía. En tanto disciplina reciente -frente a otros campos del conocimiento en los que su formalización se puede rastrear hasta la cuna occidental griega- “las ciencias de la educación aparecieron a principios del siglo XX cuando se tuvo la pretensión de convertir la educación en una ciencia” (Zuluaga et al., 2011, p. 21). Consecuentemente, las ciencias de la educación, por tener una fuerte presencia del concepto de ciencia, ha construido una epistemología positiva, formal y racional, lo cual se ve reflejado en los procesos de formación docente y más en los profesores de ciencias naturales.

Por consiguiente, podemos entender cómo los sistemas de formación del docente están basados en los discursos devenidos de las lógicas que históricamente se han construido con base en el logocentrismo. Si bien, esto no reviste precisamente un problema en sí, lo que queremos dejar ver es que históricamente se han silenciado, subestimado, no se han tenido en cuenta otras formas de conocer y de organizar la experiencia del profesor. Estos aspectos que el *logos* griego ha tratado de ocultar y deslegitimar pueden ser igualmente importantes en la formación de los profesores, en especial de ciencias, dada la inmanencia del *logos* tanto en la formación pedagógica, como en la formación disciplinar (biología, química o física). En otras palabras, se han ignorado aspectos relacionados con la: escritura-significado (Derrida, 1975); la modalidad narrativa (Bruner, 2010); el *Mythos* -narración, trama-

(Ricoeur, 2016); el *saber narrativo* (Lyotard, 1987); la respuesta al problema de Orwell (Chomsky, 1985); o la conciencia mítica (Gadamer, 1999). En este sentido surge la segunda pregunta de investigación:

¿Cómo configurar el saber escrito-narrativo de los profesores en ejercicio de una manera alternativa a los formalismos tradicionales logocéntricos, de tal modo que puedan contribuir a los procesos de formación del profesor de ciencias naturales?

En relación con lo anterior y volviendo al terreno biográfico-narrativo destacamos la posibilidad investigativa que representa distinguir entre un antes, un durante y un después de la actividad narrativa (planear-pensar un relato; narrarlo o escribirlo; entregarlo para ser leído y reflexionado) que se aparta de la tradición investigativa en el campo. Por ejemplo, en *Les Histories de Vie* (Pineau & le Grand, 1993) citados por Bolívar et al. (2001, p. 93) con importancia en el campo epistemológico, viene a ser análogo a la elaboración de las historias de aprendizaje de una organización (Bolívar & Domingo, 2006). Sin embargo, no se han encontrado investigaciones que involucren el relato del profesor de ciencias y que su historia de vida pueda ser leída y reflexionada por otro profesor o estudiante, para posteriormente caracterizar los aportes al campo de la formación docente.

1.2.3. Un actuar preestablecido y esperado

El último aspecto relacionado con el problema de investigación se vincula con la ética. Ésta se ocupa del estudio de la conducta humana en cuanto a lo que podríamos entender como bueno o malo, correcto o incorrecto, lo moral, el buen vivir, la felicidad, el deber ser del individuo, junto a otras características. Una de las ramas de la ética contemporánea aborda el establecimiento de las normas o modelos para orientar la conducta en las profesiones, estableciendo los llamados códigos de ética, como por ejemplo el *Código de Ética para los Docentes del Distrito* (Hoyos et al., 2009). Además, los profesores como servidores públicos están sujetos a los lineamientos establecidos por el Departamento Administrativo de la Función Pública, quién en 2017 expide el primer *Código General de Integridad del Servidor*

Público, adoptado por la Alcaldía Mayor de Bogotá para todas las entidades del Distrito Capital mediante el decreto 118 del 27 de febrero de 2018.

De entrada, llama fuertemente la atención que El *Código de Ética para los Docentes del Distrito* manifieste lo siguiente:

“... en la fuerza de la palabra surge la posibilidad de ser otro, de ser otra, de ser diferente, de ser para el otro, de asumirnos como responsabilidad. De ahí que la educación como un acontecimiento comunicativo, revelador de la alteridad en mí y en los demás, conlleve una dimensión ética como acción responsable” (Hoyos et al., 2009, p. 1).

Esta idea es similar a las ideas de Bajtín (1997) uno de los autores centrales en esta tesis, que van por el orden del *yo para el otro, alteridad y acto responsable*. Sin embargo, el documento carece de bibliografía, por lo que no es posible conocer la totalidad de los textos en los que se basa dicho código. Los autores que son citados en el texto se hacen de forma *evocativa* mencionado una cita, su autor y obra del que son tomados, para introducir después el desarrollo de la norma que se espera que el profesor cumpla. Su desarrollo es muy pobre y deja mucho que desear.

En el cuerpo del documento se observan ocho enunciados (después de los cuales se ubica la cita *evocativa*) relacionados con el *preforman* (o actuación) que se espera del profesor, así: Si se quiere *A*, es necesario cumplir con *B*. Por ejemplo, el en el enunciado 1, encontramos lo siguiente:

“*Estamos comprometidos con la calidad de la educación si asumimos a los seres humanos como el centro de nuestras prácticas pedagógicas³*” (Hoyos et al., 2009, p. 4).

En cada uno de los ocho enunciados el documento se centra en un *deber ser*, proyecta una *meta* o enuncia un *compromiso*, buscando involucrar al profesor en la búsqueda de la

³ El subrayado se agregó, no se encuentra en el documento de referencia.

calidad educativa, entendida como política nacional de gobierno. Aquí otros ejemplos (Hoyos et al., 2009, p. 4-8):

- “... el maestro *debe* esforzarse por respetar el buen nombre, la dignidad y la honra de todos los miembros de la comunidad...” (enunciado 3).
- “el maestro [...] *debe* dar ejemplo del patriotismo constitucional en cumplimiento de la Constitución Política, tratados internacionales, etc. ...” (enunciado 4).
- “el docente [...] *se irá* cualificando cada vez más en su tarea formativa gracias a la comprensión de los contextos y al estudio de la realidad en que se ejerce la docencia...” (enunciado 5).
- “El educador responsable *se esforzará* por ser coherente, eficaz, eficiente, oportuno y puntual en el cumplimiento de sus tareas” (enunciado 7).

En un análisis inicial, se puede afirmar que los enunciados y sus descripciones (que se espera que sean asumidos-practicados por el profesor) son prescriptivos, van antes de la acción. Esto dificulta una aproximación a su estudio en el plano real de la acción docente y en su ejercicio profesional. También, limita y encasilla la acción del profesor a ejecutor de la política pública, a una función centrada en el aprendizaje de los estudiantes (condición que se discutió al inicio de este acápite) y relega al docente a un papel replicador, en donde se *oculta* y *silencia* aún más el rol como poseedor y constructor de saber pedagógico.

Así, al ser prescriptivos pudiera dar la impresión de ser dirigidos por otro, que podríamos entender que sea el Estado, con su política de gobierno, que orienta al profesor (en tanto funcionario público) en la acción para alcanzar las metas de gobierno. Esta posición que manifiesta unos valores (responsabilidad, cumplimiento, solidaridad, patriotismo) que el individuo debe promover-evidenciar-fomentar, coloca en el plano externo -afuera- algo que se manifiesta en un primer momento -adentro- del individuo, en tanto es él quien siente, vivencia, experimenta, da el valor a su vivir; es decir, el código de ética propone unos valores para que sean evidenciados en la acción, de forma preestablecida, siendo el Estado el que le indica al profesor lo que debe hacer y sentir. Diremos con Cárdenas (2017) que no existen normas morales prescriptivas, determinadas y válidas por sí mismas.

Por su parte el *Código General de Integridad del Servidor Público*, que adopta la Secretaría Distrital de Educación mediante la resolución 1533 del 23 de agosto de 2018, enuncia los siguientes valores: honestidad, respeto, compromiso, diligencia, justicia, integridad y preservación del medio ambiente, los cuales “desarrollan los fines esenciales del Estado y la sociedad, como los hilos conductores de su estructura fundamental y que señalan cómo debe ser y actuar el servidor de la entidad” (Resolución 1533, p. 3).

Cada uno de los valores contenidos en el decreto se definen de forma general y cada entidad distrital, llámese Secretaría de Educación, de Planeación o de Desarrollo Económico, elabora un complemento particular según el carácter de su entidad. Por ejemplo, para todas las entidades públicas, en el valor Compromiso se lee lo siguiente:

“soy consciente de la importancia de mi rol como servidor público y estoy en disposición permanente para comprender y resolver las necesidades de las personas con las que me relaciono en mis labores cotidianas, buscando siempre mejorar su bienestar” (Resolución 1533, p. 5).

Ahora, para el caso de la Secretaría Distrital de Educación, este valor se comenta de la siguiente manera:

...el servidor público “actúa responsablemente en el cumplimiento de sus deberes y obligaciones contraídas en el ejercicio de la función pública y asume las consecuencias de sus propios actos” (Resolución 1533, p. 4).

Como se puede apreciar, el *Código General de Integridad del Servidor Público* tiene un carácter prescriptivo, con un deber ser aspiracional para que funcione siempre y en cada ocasión de la misma manera, sin tener en cuenta el carácter temporal del acontecer del ser en el contexto en dónde se desenvuelve por única vez, en su devenir con el otro.

La visión contenida en los dos códigos que orientan la dimensión ética del profesor y servidor público pone de manifiesto otra de las críticas al problema del conocimiento prescriptivo-racional. Bajtín (1997), citado por Bubnova (1996, p. 22), indica que “la triste herencia del racionalismo ha hecho que la verdad solo pueda ser reconocida como tal si está

constituida por momentos generales” (como en el caso de los valores y acciones a promover para abordar el acontecer ético del individuo).

Podemos afirmar entonces que para el racionalismo “todo” es susceptible de ser conceptualizado, explicado, modelizado; todo se prevé. La razón en capacidad de predicción, de explicarlo todo fuera del ser, de objetivar. Pero ¿las reflexiones a propósito de nuestras vivencias, sentimientos, valores o conductas sociales positivas se deben -necesariamente- explicar o prever? (*a priori*, antes de acontezca la experiencia, con el objetivo de racionalizarlas) o ¿existe la posibilidad de vivirlas, reflexionarlas, ejemplificarlas y luego dar cuenta de ellas? Esto hace parte del problema que se quiere introducir en este punto.

Bajtín (1997) caracteriza la *ética material* como aquella relacionada con la generalización, la legislación, con las normas consuetudinarias (aquellas que se rigen por lo acostumbrado, lo que se haría normalmente) o los acuerdos utilitarios convencionales, y la diferencia claramente de la *ética formal* cuyo principio es una clasificación de los actos ya acontecidos en su transcripción y entendimiento teórico.

Esta visión tradicional de ver lo ético -desde la postura de Bajtín- no dista de la forma como se asume lo ético para los profesores del estado. Según el *código de ética* y el *Código General de Integridad del Servidor Público* pareciera que no se vislumbrara una posibilidad alternativa para abordar el acontecer del profesor en su acción con el otro, en momentos concretos, cerrando de plano la comprensión a la existencia de dos formas de asumir y comprender lo ético desde estos dos códigos.

Sin embargo, la investigación narrativa ofrece, lo que consideramos, una posibilidad acertada y muy oportuna para comprender lo ético como un “campo de la acción humana configurado arquitectónicamente por las vivencias de un ser que acontece en el espacio, el tiempo y en los valores” (Cárdenas, 2017, p. 74).

Para Ricoeur (2006), por ejemplo, el relato -nunca éticamente neutro- se constituye en el primer laboratorio del juicio moral, en una vertiente práctica y ética de la teoría narrativa, dejando en evidencia que “en el plano narrativo existe una estrecha conexión entre teoría de la acción y teoría ética” (p. 180). De un modo similar, Bajtín (1989) asume que en la creación de una obra y en su contemplación por un tercero, están implícitos los sujetos

éticos del hecho. En la contemplación también hay una participación activa como creador de aquello a lo que se asiste (lo que se lee, ve, presencia, etc.) en una actividad axiológica activa. De este modo, se establecen unas relaciones ético-sociales autor-contemplador (hacia ellos está orientada valorativamente la forma artística que los finaliza). Sobre estos aspectos gira la tesis doctoral.

Ricoeur, nos brinda la posibilidad de entender la narración como acontecimiento temporal del ser (identidad narrativa, triple Mímesis) y Bajtín nos brinda el qué abordar de esta contemplación estética del ser situado (acto ético y acto estético). Estos aspectos se desarrollarán en el cuerpo teórico de la tesis doctoral.

A partir de lo anterior surge la tercera y última pregunta de investigación:

¿Cómo abordar la narración del profesor de ciencias naturales en su ejercicio profesional, no desde una ética material ni formal, y que contribuya a los procesos de formación docente?

Retomando lo hasta aquí expuesto, el problema de investigación evidencia: un silenciamiento de los saberes de los profesores que pueden ser fundamentales para enriquecer los procesos de formación docente; una inmanente hegemonía del logocentrismo en los procesos de formación que excluye otras formas de organizar el conocimiento y la experiencia del profesorado; y los enfoques tradicionales para aproximarnos al estudio de la ética (material y formal) impiden pensar al sujeto profesor, constructor de saber pedagógico, que acontece en el espacio-tiempo específicos, limitando su riqueza y comprensión axiológica.

Por lo anterior nuestra pregunta de investigación final es:

¿Cómo involucrar las narraciones del profesor de ciencias para que articule en algún grado el sistema de formación docente y que no se centre en el logocentrismo y que a la vez permita una aproximación al estudio de lo ético fuera de los convencionalismos?

Lo anterior, conlleva a que la investigación plantee aspectos alternativos a los que normalmente se conocen. Su intención es dar una mirada complementaria a aspectos teóricos y metodológicos que ya conocemos y están consolidados, con otros desconocidos o poco explorados con el fin de enriquecer los procesos de formación docente.

1.3. Objetivos de investigación

Enunciada la problemática que moviliza esta tesis doctoral, se presentan a continuación el objetivo general y cuatro objetivos específicos.

1.3.1. Objetivo general

Configurar narrativas a partir de la composición mimética del relato y el acto ético que contribuyan a la formación del profesor de ciencias naturales.

1.3.2. Objetivos específicos

- 1) Proponer relatos que permitan a los profesores en ejercicio caracterizar un antes, un durante y un después de la actividad narrativa donde se vinculen aspectos centrales del acto ético.
- 2) Involucrar durante un espacio académico de la formación inicial del profesor de ciencias las narraciones de los profesores en ejercicio y caracterizar sus reflexiones.
- 3) Analizar las reflexiones del profesor autor de las narraciones, a partir del proceso adelantado con los estudiantes en formación inicial.
- 4) Comprobar si con este proceso dialógico se atienden a las dimensiones básicas para la construcción de una primera identidad profesional, para establecer pilares básicos en la formación inicial del profesorado.

1.4. Esquema síntesis del estudio

Para dar respuesta a estos objetivos de investigación en este contexto, el estudio se desarrolló de acuerdo con este esquema de síntesis:



Figura 1. Diagrama de análisis abordado en la tesis.

En la figura 1 se puede observar cómo se abordó el análisis de resultados. Para comprender un poco más el Desarrollo Profesional Docente (DPD) se realizó un análisis temático narrativo sin que las categorías encontradas en la revisión teórica hayan influido en la construcción de las narraciones docentes. También, se abordó un análisis desde el marco metodológico haciendo especial énfasis en el acto ético como categoría principal asumiendo la Investigación Biográfico Narrativa (IBN) como una epistemología situada (Quintero, 2018). Son formas complementarias, ambas narrativas y no excluyentes.

BLOQUE II: MARCO TEÓRICO

2. REFERENTES TEÓRICOS SOBRE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE

2.1. Conceptualización inicial

Definir la formación profesional docente desde una óptica que unifique las posturas de los investigadores que trabajan en el campo no es una labor sencilla. Sin embargo, se pueden encontrar puntos clave que sirven para el desarrollo de esta investigación.

Desde una perspectiva cronológica, encontramos que Tardif (2014) identifica una etapa temprana de *socialización preprofesional* que incluyen las experiencias familiares y escolares previas a la formación profesional, donde los futuros docentes interiorizan conocimientos, competencias, creencias y valores. Según expone el autor durante la socialización primaria y, sobre todo, durante la socialización escolar, “tienen un peso importante la comprensión de la naturaleza de los saberes, del saber hacer y del saber ser que se movilizarán y utilizarán en la socialización profesional y en el mismo ejercicio del magisterio” (Tardif, 2014, p. 52). Este autor es el único que reconoce que antes de la formación inicial, existe una etapa que respeta las posiciones y decisiones vocacionales que manifiestan muchos docentes en las entrevistas cuando eran niños y cursaban sus estudios en la escuela o en el colegio.

La *formación inicial* es uno de los dos consensos que existen entre los investigadores referente a la formación profesional docente (Alix, 2017; De Franceschi et al., 2018; Marcelo, 2008; MEN, 2013; Tardif, 2014; Vaillant & Rossel 2006). Corresponde entonces con la etapa de preparación académica y pedagógica en instituciones educativas, donde los futuros docentes adquieren conocimientos teóricos y prácticos necesarios para el ejercicio profesional. Algunos autores (De Franceschi et al., 2018; Tardif, 2014; Vaillant & Rossel

2006) organizan esta etapa en torno a campos específicos como habilidades intelectuales, competencias didácticas, éticas y la formación de una primera identidad profesional.

Seguido, encontramos el *inicio de la carrera profesional o inserción profesional* que representa el periodo de transición de estudiante a profesional autónomo, marcado por tensiones y aprendizajes intensivos (Marcelo, 2008; De Franceschi et al., 2018; Tardif, 2014).

Luego se encuentra el periodo en el que el profesor logra una *estabilización y consolidación* en su ejercicio profesional (Marcelo, 2008; Tardif, 2014) que corresponde de tres a siete años de carrera, en donde los docentes tienden a estabilizarse en su profesión, consolidar su identidad profesional y dominar aspectos pedagógicos y organizativos.

Después, viene un periodo de *formación permanente o desarrollo profesional continuo* que, al igual que en el periodo de formación inicial, es común a todos los investigadores (Alix, 2017; De Franceschi et al., 2018; Marcelo, 2008; MEN, 2013; Tardif, 2014; Vaillant & Rossel 2006) e involucra la capacitación y actualización continua de los docentes en ejercicio. Pueden incluir “seminarios, talleres, diplomados, conferencias, grupos de reflexión, intercambios de experiencia, pasantías con docentes y capacitación de verano” (Vaillant & Rossel 2006, p. 195).

Solo el *subsistema de formación avanzada* (MEN, 2013) aparece en el contexto colombiano y comprende la formación posgradual y especializada, como maestrías, doctorados y postdoctorados, orientada a la construcción de conocimiento y transformación de realidades educativas. Una característica que también aparece reseñada por Vaillant y Rossel (2006, p. 83). Lo anterior se puede deber a que en Colombia como parte del actual escalafón docente (decreto 1278 de 2002) se les exige a los docentes que aspiran a una movilidad importante en el escalafón la realización de postgrados.

Finalmente, encontramos una etapa en la que el profesor puede realizar una *reconstrucción de la identidad profesional* (Alix, 2017; De Franceschi et al., 2018; Marcelo, 2008; MEN, 2013; Tardif, 2014) que, si bien también ocurre a lo largo del ejercicio profesional, en esta etapa estará influenciada por factores contextuales, biográficos y por la reflexión que realiza el docente a partir de la formación inicial y continua, involucrando elementos del contexto laboral y una mirada política.

En resumen, los autores que trabajan sobre el tema de la formación profesional docente afirman que este es un proceso multidimensional y continuo que abarca desde las experiencias previas a la formación inicial en la universidad o pregrado, hasta el desarrollo profesional avanzado y la reconstrucción de la identidad docente durante la última parte de su trayectoria profesional.

2.2. Formación profesional docente y líneas de acción

A partir de la legislación colombiana, al leer detenidamente los decretos por los cuales que rige la profesión docente en básica y media en el servicio estatal, es decir el decreto 2277 de 1979 (por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente), el decreto 804 de 1995 (que reglamenta la atención educativa para grupos étnicos) y el decreto 1278 de 2002 (estatuto de profesionalización docente) podemos afirmar que Colombia lleva poco más de 20 años pesando al profesor de básica y media como profesional. Si bien en el año 2002 se pierden garantías laborales y salariales, al profesor se le reconocen otras en materia de profesionalización, acceso por méritos, permanencia, ascenso, desarrollo y formación profesional, en un marco de igualdad de oportunidades, tratando de equiparar sus condiciones laborales con los demás profesionales vinculados al estado.

En un marco amplio, la formación profesional docente puede ser vista como un proceso integral, continuo, reflexivo y dinámico, que combina múltiples dimensiones y enfoques. En nuestro contexto “exige una construcción permanente e integral del educador” (MEN, 2013, p. 46) con un aprendizaje que se espera que sea a lo largo de toda la vida “en donde la formación profesional inicial es vista como proveedora de los cimientos para un aprendizaje continuo, más que como productora de profesionales ya hechos” (OCDE, 2009 p. 152).

Frente a los enfoques más técnicos y racionales, Bolívar (2017) destaca que en las últimas décadas se han reivindicado enfoques más comprensivos, integrando la dimensión personal con la profesional que, junto con la identidad profesional docente, representan un

potencial importante para desarrollar programas formativos y de trabajo, más significativos sobre lo que significa ser docente.

La formación profesional docente puede ser vista entonces como un proceso integral que abarca desde la formación inicial hasta el desarrollo profesional continuo, incluyendo la inserción laboral, la actualización permanente y la innovación pedagógica en la formación del ser, el saber, el hacer y el vivir con otros (MEN, 2013). Concebir la formación del profesorado como un “proceso continuo” significa entender que dicha formación abarca toda la trayectoria de la carrera docente (Marcelo, 1999) visto como un proceso flexible y adaptado a las necesidades de los docentes y contextos en los que se sitúa dicha labor, que también involucra aspectos personales, profesionales y sociales.

Bolívar (2002) manifiesta que se trata de ver la formación del profesorado como un proceso de desarrollo personal y profesional, cuya trayectoria y recorrido configura una identidad. Esto implica que, durante toda la carrera profesional docente, la labor en aula y la vida personal se alternarán -de una u otra manera- con momentos y estrategias de formación continua (Tardif, 2014).

Sin embargo, se reconocen ciertas limitaciones. Por ejemplo, durante las etapas de formación inicial, la introducción a la carrera y la formación en ejercicio, los docentes han evidenciado poca interconexión, lo que impide crear estructuras de aprendizaje permanentes (OCDE, 2005), dado que estas etapas no están determinadas a unos tiempos y a unos espacios concretos en razón a las exigencias cambiantes de los estudiantes, de los conocimientos o de los tiempos y los lugares de enseñanza (MEN, 2013). Aun así, sí se reconoce el papel primordial que tiene la carrera profesional como el eslabón más importante, con la esperanza de “unir la formación inicial con el desarrollo profesional a lo largo de la carrera docente” (Marcelo, 1999, p.117). También se pretende sumar a esta etapa todos estos esfuerzos y capacidades investigativas en la “construcción permanente e integral del educador, articulada a los sujetos formadores, instituciones e instancias sociales y culturales” (MEN, 2013, p. 46).

Frente a los retos que plantea un modelo de formación docente visto como un proceso integral, continuo, reflexivo y dinámico, que combina múltiples dimensiones y enfoques, es posible encontrar en la teoría algunas líneas de trabajo. Dentro de estas se encuentran, por

ejemplo, la necesidad de un ejercicio de mentoría de profesores expertos a profesores noveles (Marcelo, 1999), la organización de círculos de aprendizaje, seminarios de trabajo y formación entre pares (Marcelo, 2008) en donde los profesores principiantes tengan -de una u otra forma- un tiempo exclusivo dedicado a reflexionar su práctica y ejercicio en el aula (Vanegas & Fuentealba, 2019).

También encontramos una línea de trabajo vinculada a la poca articulación que tienen la teoría con la práctica, ante lo que se recomienda la integración de la práctica profesional docente desde inicios de la carrera (Tardif, 2014) en contextos no convencionales, articulada a procesos de formación, en conjunto con procesos didácticos de construcción de aprendizaje escolar, con la mediación de docentes expertos (MEN, 2013).

Sumado a lo anterior, encontramos otra línea de acción que se centra en los currículos profesionales de las carreras de formación inicial, que pueden incluir al contexto de forma real, orientándose hacia soluciones de problemáticas que involucren la flexibilidad y la creatividad, promoviendo prácticas diversas y, sobre todo, que integren a los estudiantes en la investigación aplicada, fomentando el desarrollo de competencias docentes para promover un cambio cultural (MEN, 2013).

Otra línea se relaciona con los Programas de Formación Permanente de Docentes (PFPPD) que orienta el MEN, que buscan fortalecer aspectos pedagógicos para el desarrollo de procesos integrales de enseñanza y aprendizaje basada en: una formación disciplinar específica en un área del conocimiento que lleve a la profundización en un saber o disciplina; una formación científica e investigativa que brinde fundamentos para la comprensión y aplicación científica del saber; y la promoción de una formación deontológica y en valores humanos de manera tal que pueda contribuir efectivamente a la construcción de la convivencia, la tolerancia, la responsabilidad y la democracia (MEN, 2013).

La experiencia del profesor también es fundamental para la construcción de políticas educativas. Las líneas de trabajo que se centran en la generación de comunidades profesionales de aprendizaje posibilitan un mejor autoconocimiento del cuerpo docente para apoyar la política magisterial. Aquí, la colaboración entre las escuelas y las universidades en el flujo de saberes sería muy provechoso para fortalecer dicho conocimiento (Tardif, 2014).

De esta forma, se encuentran varias iniciativas que buscan consolidar programas y proyectos de investigación, fortaleciendo la constitución de grupos en las diferentes áreas del campo educativo promoviendo la investigación colaborativa y participativa de diferentes niveles de formación profesional, tanto de los que se están formando en el pregrado como de aquellos que realizan investigación en la universidad (MEN, 2013; Tardif, 2014).

Para finalizar, son varios los puntos de vista que tratan de vincular la tecnología a la formación profesional docente, tanto inicial como continua para convertirla en un factor a favor y no en contra. Por ejemplo, desde el 2009 la OCDE ya señala la necesidad de integrar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a las actividades de enseñanza y aprendizaje, requisito al momento de certificar a los nuevos docentes en países como Canadá y Australia, aspecto también señalado por Marcelo (1999), quien trabaja en la incorporación de las TIC para la formación del profesorado, destacando que las tecnologías se constituyen en una estrategia necesaria para la inserción profesional docente en Europa (OCDE, 2024). Lo mismo acontece en EEUU desde 1983, con el desarrollo de planes que conciben al maestro como profesional, vinculando la capacitación en el manejo de las TIC y la enseñanza como un aspecto fundamental (MEN, 2013).

En la actualidad es un punto crucial en la formación profesional docente no solo como herramientas para el aula, sino para la misma formación continua del profesorado (OCDE, 2024) en un doble fin: “estos dispositivos deben ser pertinentes para los docentes y útiles para su práctica profesional” (Tardif, 2014, p. 202).

Sin embargo, de todo lo dicho por los autores, ninguno ha explorado el potencial que representa la investigación biográfico-narrativa en los procesos de formación profesional docente. Actualmente se habla de conformar una identidad profesional inicial desarrollando estrategias encaminadas a fortalecer la imagen profesional docente al ingreso de las licenciaturas, un factor clave en el desarrollo continuo. Aun así, es pertinente saber qué ha acontecido en el contexto latinoamericano y cuáles han sido las líneas de trabajo más recientes que también involucran la formación del profesores de ciencias naturales.

2.3. La formación docente en Latinoamérica: contextos, experiencias y desafíos

El tema de la formación docente es de gran interés y sobre este descansa parte del debate sobre calidad y la equidad de los sistemas educativos de cada país. Representa un desafío multidimensional y dinámico que busca articular de manera crítica -por ejemplo- la teoría con la práctica pedagógica, promover modelos colaborativos y reflexivos, y atender las particularidades culturales, sociales y políticas de cada territorio, sin olvidar las normatividades que en materia formativa permiten o restringen procesos. Como señalan Vaillant y Manso (2022, p. 5) “las políticas relativas a los docentes abordan un tema complejo que incluye las condiciones laborales, la formación inicial y en servicio, y la gestión institucional”.

Frente a las problemáticas estructurales de la educación en la región, se reconoce el papel preponderante del docente y de su formación inicial como ejes de transformación. Impera la necesidad de crear propuestas formativas que, en palabras de Quintero y Ordoñez (2021, p. 291), estén "orientadas a la comprensión e interpretación del acto docente desde la complejidad que conlleva", fomentando la investigación en el aula y una postura reflexiva del maestro en formación.

El siguiente apartado ofrece una caracterización general de la formación docente en la región basada en los documentos disponibles. El análisis intercala algunas experiencias específicas en países como Chile, Brasil, Colombia, México, Argentina, Perú, Uruguay y Ecuador, que sirven para ejemplificar tanto los problemas como las innovaciones en marcha, tratando de proporcionar una mirada contextualizada del panorama latinoamericano. Cabe la pena destacar que si bien las propuestas son pertinentes, ninguna se centra en aspectos referentes a la investigación biográfico-narrativo como eje articulador de la formación inicial y en ejercicio, y más cuando se está hablando de la formación del profesor de ciencias naturales.

2.3.1. Transversalidad, currículo e inclusión de nuevas tecnologías

Los modelos contemporáneos de formación docente en Latinoamérica están buscando abordar los conocimientos académicos, experienciales y contextuales de forma transversal. En Chile, por ejemplo, el Programa Enseñanza de las Ciencias Basada en la Indagación (ECBI), perteneciente al "Programa de Apoyo a la Cohesión Social Unión Europea-Chile" (Castillo & Casimiro, 2020, p. 115) busca fomentar la curiosidad científica mediante la integración de saberes científicos y locales. De manera similar, en Brasil, el Laboratorio en Enseñanza, Filosofía e Historia de la Biología (LEFHBio) de la Universidad Federal de Bahía impulsa "una educación científica culturalmente sensible" (Valderrama et al., 2020, p. 194) basada en investigaciones etnoecológicas que valoran los conocimientos de las comunidades estudiantiles. Estas iniciativas representan la transición desde modelos academicistas tradicionales a propuestas pedagógicas más participativas, innovadoras y reflexivas.

La actualización de los currículos profesionales docentes son una necesidad en contextos donde aún se encuentran anclados a paradigmas desconectados de los avances científicos, didácticos y de la realidad intercultural contemporánea. La actualización no debe ser entendida como una sobrecarga más de orden conceptual, sino una reorientación profesional vinculada al contexto. Muñoz et al. (2024) plantea que la transformación de la educación requiere una actualización de los currículos y de los programas de formación de maestros, no como una carga conceptual añadida, sino como un conjunto de medidas que posibilitan una alfabetización científica en contexto.

Esta reformulación curricular puede responder en buena medida a las necesidades formativas de los profesores y a la búsqueda de nuevos enfoques y modelos de enseñanza que sean acordes con "las dinámicas actuales tanto de la didáctica de las ciencias y de las nuevas formas de percepción que del mundo tienen los estudiantes y la sociedad" (Zapata et al., 2020, p. 68-69). El objetivo es centrarse en "la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje: contextualizar el conocimiento empleando prácticas innovadoras, logrando un currículo participativo que involucre a todos los estudiantes" (Torres & Lozano, 2019, p. 138).

La magnitud de este desafío de reestructuración curricular e institucional se evidencia en las transformaciones que han experimentado las instituciones formadoras en la región. Por ejemplo, en Ecuador como parte de un movimiento regional "las antiguas Escuelas Normales fueron transformadas en instituciones de educación superior no universitaria" (Ávila & Casas, 2021, p. 74). Este cambio, similar al ocurrido en Bolivia con los Institutos Normales Superiores y a la coexistencia de modelos en Argentina, representan un esfuerzo por actualizar el estatus académico de la formación docente y, por ende, por modernizar sus planes de estudio.

Si bien la modificación de las Escuelas Normales, como ocurrió en Chile durante la dictadura militar, fue más abrupta, la tendencia común ha sido migrar hacia un modelo de educación superior, como ocurrió en Colombia durante la segunda mitad del siglo XX, aunque se reconoce la necesaria coexistencia de las universidades y de las Escuelas Normales, cada una con su función especializada. Sin embargo, este cambio estructural es solo el primer paso; el verdadero reto consiste en asegurar que la transformación de la institución vaya acompañada de una genuina y profunda renovación curricular que incorpore los avances en la didáctica específica, los enfoques interculturales críticos y las pedagogías innovadoras que respondan a las demandas del siglo XXI.

Esta modernización puede integrar de manera orgánica los avances científicos más recientes, los enfoques pedagógicos interculturales críticos y las competencias necesarias para responder a la complejidad social de la región. Para ello, es fundamental que "los lineamientos de política de formación docente se incorporen en la estructuración de los currículos" (Aristizábal & García, 2020, p. 296) buscando una coherencia nacional -para el caso colombiano- que eleve las condiciones de calidad. Además, la modernización curricular debe trascender las fronteras nacionales: los programas pueden estar "abiertos a la internacionalización y a la cooperación académica de otros países, con el fin de enriquecer la formación de los docentes y promover el intercambio de experiencias y conocimientos" (Muñoz et al., 2024, p. 22). Esto implica fomentar la movilidad académica, incorporar perspectivas globales y aprender de las experiencias exitosas, sin perder de vista la necesaria contextualización local.

Un ejemplo paradigmático de un esfuerzo nacional por modernizar y articular la formación curricular de los docentes se encuentra en Argentina. La creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) representó un paso fundamental para superar la fragmentación y desactualización de los planes de estudio. El INFD no solo se encarga de la formación inicial, también articula de manera estratégica la formación continua, asegurando una visión de desarrollo profesional a lo largo de toda la carrera. Un instrumento clave de esta política ha sido el Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” el cual, como señalan Torres y Lozano (2019) fue destinada a todos los docentes en ejercicio del sistema educativo. Este programa de escala masiva permite una actualización homogénea y contextualizada de los saberes docentes en servicio, encausando la formación continua con los nuevos lineamientos curriculares propuestos para la formación inicial. De esta manera, Argentina ilustra cómo la modernización curricular no es una acción puntual, sino un proceso continuo y articulado que requiere de una institucionalidad robusta que vincule de manera coherente la política nacional, la formación inicial y la formación permanente.

El tema de la alfabetización en nuevas tecnologías como aceleradores de partículas, terapias o vacunación basada en ARNt, teoría de la relatividad, se vincula a la actualización urgente y continua de los currículos en formación docente para responder de manera ágil y crítica a los acelerados avances tecnológicos y científicos que caracterizan al siglo XXI. Esta prioridad reconoce que la obsolescencia curricular es una barrera para la calidad educativa, ya que "los constantes avances, cambios y desarrollos tecnológicos requieren una incesante actualización que asegure el aprendizaje y la enseñanza de contenidos vigentes y oportunos" (Muñoz et al., 2024, p. 86). La adaptación no debe limitarse a la incorporación de herramientas digitales como fines en sí mismos, sino que debe integrar los nuevos paradigmas del conocimiento que estas tecnologías representan y las pedagogías adecuadas para enseñarlos. Se trata de preparar a los docentes para un panorama educativo en constante evolución, donde su rol puede incluir desde mediadores y facilitadores de pensamiento crítico en entornos digitales, hasta guías para el uso responsable de nuevas tecnologías.

Un ejemplo concreto que ilustra tanto la necesidad como el desafío de esta prioridad se observa en nuestro país en la inclusión o no de temas de vanguardia científica como la Teoría Cuántica y la Teoría de la Relatividad en la formación docente en la licenciatura en

física; recombinación genética, ARNt, vacunas, terapia genética en los currículos de licenciatura en biología; producción y síntesis de medicamentos en programas de licenciatura en química, entre otros. Si bien estos contenidos "se enseñan en la educación secundaria de muchos países, como España, Brasil y Argentina", en Colombia "este campo es aún incipiente y, por ende, en los currículos y en el aula de clases de las instituciones educativas en donde, consecuentemente, no se contemplan" (Muñoz et al., 2024, p. 9).

Este caso evidencia un desfase formativo crítico: si los docentes no están familiarizados con los avances científicos fundamentales, no pueden estar adecuadamente formados para enseñarlos. Por lo tanto, intervenir los currículos significa ayudar a cerrar esta brecha, asegurando que los futuros profesores dominen no solo las tecnologías digitales, sino también los contenidos científicos contemporáneos y las estrategias didácticas para hacerlos accesibles y significativos para sus estudiantes.

Adicionalmente, cabe mencionar que los programas también deben promover el uso de nuevas tecnologías y estrategias didácticas innovadoras para brindar una educación de calidad, reconociendo que "la marca de la tecnologización en la cultura impacta en la educación, la escuela y la formación de maestros" (Torres & Lozano, 2019, p. 77). Un ejemplo de esta integración se encuentra en Uruguay, donde los Centros Regionales de Profesores (CE.R.P.) han sido destacados por promover el uso pedagógico de las tecnologías en la enseñanza (Ávila & Casas, 2021, p. 75).

2.3.2. Tensiones entre la teoría y la práctica

Una de las críticas más persistentes a los modelos de formación docente en la región es la profunda desconexión entre la formación teórica recibida y las demandas de la práctica educativa, lo que limita la capacidad de los egresados para aplicar y encontrar correspondencia entre sus conocimientos y los contextos escolares en donde desarrollan sus prácticas o en los escenarios laborales a los que se enfrentan como graduados de los programas de licenciatura. Como señalan Quintero y Ordoñez (2021, p. 291) es urgente "reducir la separación, claramente presente, entre la teoría y la práctica, entre la investigación y la aplicación". Esta brecha que no es solo una mera percepción, por ejemplo Ayala (2023, p. 202) manifiesta que "un 63% de las investigaciones [...] ponen en evidencia una importante

distancia entre la teoría educativa y la práctica pedagógica". Los factores son múltiples, e incluyen desde currículos desactualizados que "no toman en cuenta los resultados de la investigación didáctica" (Muñoz et al., 2024, p. 22) hasta una formación, como advirtió Vaillant (2004), que no puede limitarse a que los docentes sepan lo que van a enseñar y tengan una adecuada formación, sino que debe integrar ambos aspectos de manera eficaz.

Esta tensión se manifiesta en las experiencias reportadas por los propios docentes. Por ejemplo, en Argentina tanto los estudiantes en formación como los maestros recién egresados identifican que el currículo de su formación es "demasiado teórico y fragmentado en diversas materias" (Ayala, 2023, p. 202) lo que dificultaba enormemente su aplicabilidad durante las prácticas docentes y sus primeros años en el aula. Frente a este desafío, una propuesta es la articulación orgánica entre la formación inicial y la continua, vívida, real y consciente. Vaillant y Manso (2022) sugieren que esta articulación serviría para integrar ambos momentos formativos actuando como un puente que comunica el desarrollo profesional y acerca los marcos conceptuales a una acción pedagógica concreta.

Las consecuencias de esta desconexión se materializan de manera palpable en las dificultades que enfrentan los docentes recién egresados. En Colombia, por ejemplo, ha existido un distanciamiento entre la formación previa de los docentes y la práctica educativa en el ejercicio profesoral, lo que se traduce en "pocas habilidades, por parte de los docentes noveles, para hacer propuestas pedagógicas efectivas ante las necesidades que se plantean en la práctica" (González et al., 2019, citado por Quintero y Ordoñez, 2021, p. 285-286). Esta problemática es particularmente marcada en la formación de profesores de ciencias, donde, además de problemas de recursos y currículos desactualizados, también la desconexión entre la teoría y la práctica es manifiesta (Muñoz et al., 2024). Ante este panorama, la respuesta es "realizar cambios en los programas de formación inicial y en ejercicio de los profesores" (Cabrera, 2020, p. 252). Estos cambios deben orientarse a crear puentes sistemáticos y estructurados entre el conocimiento académico y la praxis educativa, asegurando que la teoría sea debatida en la práctica y que, a su vez, la práctica reconstruya y enriquezca la teoría.

Parte de la solución pasa entonces por replantear la relación teoría-práctica, en tanto la teoría no describe, comprende o abarca la totalidad de la práctica, al tiempo que la práctica en contextos diversos y heterogéneos no anula o invalida la teoría. Sin embargo, esta no es

una tarea sencilla, requiere, en palabras de Valderrama et al. (2020, p. 193) "tanto de investigación teórica como de estudios empíricos en el contexto de las prácticas escolares" lo que puede representar "un desafío dual para la formación docente" (Torres & Lozano, 2019, p. 328).

Entonces, superar la brecha histórica entre el conocimiento teórico y la acción en el aula requiere rediseñar los programas para que integren de manera orgánica y efectiva una teoría más cercana que permita comprender y aproximarse a la práctica pedagógica desde el mismo inicio de la formación. Esta articulación es la piedra angular para mejorar la calidad real de la enseñanza, lo que implica articular en doble vía la teoría-práctica (Vaillant, 2004) con una visión de fondo. La prioridad no es solo añadir más horas de práctica, sino transformar la naturaleza misma de la formación docente. Un camino prometedor es fomentar "la conformación de comunidades como un escenario colectivo de reflexión, discusión, acción y evaluación" (Aristizábal & García, p. 284) ya que estos espacios son cruciales para generar ambientes de aprendizaje más colaborativos y para promover la articulación. Este enfoque ayuda a resolver esta difícil vinculación que es vista como uno de los defectos estructurales más persistentes en los programas de formación (Vaillant & Manso, 2022).

Lograr esta integración requiere motivar la inclusión de otros temas directamente en el corazón de la práctica pedagógica que desarrollan los futuros docentes (Muñoz et al., 2024), lo que permitiría construir teoría, sistematizar buenas prácticas y captar el enorme potencial de las innovaciones. Sin embargo, como advierten Torres y Lozano (2019, p. 31), esto "implica un repensar la formación docente, más allá de los rituales y prácticas que le son atribuidas a la tradición", es decir, una transformación cultural profunda al interior de las instituciones formadoras.

Un ejemplo que ilustra lo anterior se encuentra en Chile, con los Talleres de Docentes ligados al Programa de las 900 Escuelas actualmente integrados al Plan de Fortalecimiento de la Educación Rural Gabriela Mistral lanzado en 2022. Para Vaillant (2004, 2007) estas iniciativas, junto con los Microcentros rurales, fueron diseñadas específicamente para fomentar la reflexión crítica y el trabajo colaborativo entre docentes en servicio. Estos talleres no eran espacios de mera capacitación teórica; constituían comunidades de práctica donde los profesores analizaban sus desafíos concretos, compartían estrategias y construían

conocimiento pedagógico colectivamente a partir de su experiencia situada. Este modelo priorizaba el aprendizaje y la reconstrucción de saber didáctico, demostrando que la articulación efectiva se logra cuando la teoría emerge de la reflexión sobre la práctica real y se valida en la acción colaborativa.

2.3.3. Fomentar la mentoría y el acompañamiento

Como parte de la solución que surge de la poca o inexistente conexión entre la teoría y la práctica se encuentra la implementación de programas robustos de mentoría y acompañamiento pedagógico para apoyar a los docentes noveles durante sus primeros años de ejercicio profesional, etapa crucial para su desarrollo y consolidación laboral. Este apoyo específico puede estar dirigido, como precisan Torres y Lozano (2019, p. 325) a "aquellos docentes que ingresan a la primera escala de la carrera magisterial, sin experiencia en la docencia o menor a dos años en la docencia pública". Que el profesor novel tenga un mentor le permitiría en todo caso tener un colega docente con el cual generar diálogos profesionales en contextos situados, discutir preguntas sobre el ejercicio profesional, compartir inseguridades, ir reconfigurando la imagen de docente en ejercicio de carrera, entre muchas otras ventajas que trae consigo este proceso dialógico de mentoría.

Entonces, la mentoría trasciende la mera inducción administrativa; se constituye en un proceso formativo que, a través de la creación de comunidad y el acompañamiento cercano, "permite orientar, comprometer y dar sentido de lo que se quiere comunicar" (Aristizábal & García, 2020, p. 289). Este mecanismo es fundamental para mitigar la inmersión en contextos complejos donde la teoría no dialoga con los contextos, reducir la deserción temprana dado el capital social y profesional que representa un docente que inicia su labor y facilitar, a la vez, la transición efectiva entre lo aprendido en la formación inicial y las complejidades reales del aula, fomentando así la identidad profesional y reflexiva desde el inicio de carrera.

Un ejemplo concreto de la operativización de esta recomendación se encuentra en Perú, donde se ha institucionalizado un periodo formal de mentoría para los docentes principiantes. El programa peruano establece que los nuevos profesores deben pasar por un período de acompañamiento de hasta seis meses, durante el cual son guiados por un profesor

mentor. La designación de estos mentores no es discrecional y cuenta con el acompañamiento de universidades del sector público.

Este modelo ejemplifica cómo una política pública puede estructurar un sistema de apoyo que reconoce la vulnerabilidad de los noveles y busca brindarles herramientas concretas para navegar los desafíos iniciales de la profesión, al tiempo que valora y aprovecha el capital profesional de los docentes más experimentados dentro del sistema. Como sintetizan Torres y Lozano (2019, p. 325) varios son los países que han establecido mecanismos para este fin: en Ecuador, un año de mentoría de un docente experimentado y dos de formación inicial con un curso de inducción obligatorio; en México, dos años de acompañamiento de un tutor con alguna prueba a manera de examen diagnóstico al primer año. Estos programas, dirigidos a quienes ingresan a la primera escala de la carrera magisterial sin experiencia, son muy importantes para evitar la deserción temprana y consolidar prácticas pedagógicas significativas.

Adicionalmente, el fortalecimiento de la formación continua también requiere de mecanismos para supervisar su evolución y realizar un seguimiento que, lejos de ser punitivo, permitan "monitorear y fortalecer las prácticas docentes" (Vaillant, 2004, p. 26) proporcionando una retroalimentación constante que oriente el desarrollo profesional hacia lugares de mejora. La prioridad es clara: se necesita un ecosistema de formación inicial y continua articulado, que combine mentoría inicial, actualización tecnológico-pedagógica y evaluación formativa, todo ello alineado con las demandas de los contextos educativos específicos.

2.3.4. Diversidad cultural y social

La creciente heterogeneidad de las aulas latinoamericanas es consecuencia de múltiples factores. En la región se pueden distinguir diferentes poblaciones estudiantiles que enriquecen el aula, pero a la vez representan un desafío en la formación de los profesores acordes a las necesidades culturales de los estudiantes que pueden provenir de grupos desplazados por la violencia, de culturas raizales, indígenas o rurales, o de contextos económicamente vulnerables.

Debido a las difíciles condiciones que atraviesan algunos países de la región asociadas a conflictos internos, violencias, pobreza y, en general, a la vulneración de derechos fundamentales, que han generado procesos migratorios importantes que se han agudizado en los últimos 10 años. Esto ha puesto tensiones y demandas en la formación docente para atender de alguna forma la compleja diversidad cultural y social de las aulas y sus estudiantes. En este contexto, concordamos con lo señalado por Torres y Lozano (2019) sobre la labor del profesor en cuanto es cada vez más compleja y desafiante, ya que debe atender a niños cuyo capital cultural difiere de manera importante del contexto al que migran junto con sus familias.

Frente a este panorama, se busca que los programas de formación puedan ir más allá de un clásico enfoque ubicado en un contexto determinado; busca formar docentes con una "visión integral y holística, que les permita comprender la realidad social y educativa del país, considerando aspectos como la diversidad cultural, la equidad y la inclusión" (Muñoz et al., 2024, p. 22). Esto implica no solo reconocer las contribuciones de las distintas culturas, sino también, como apunta Valderrama et al. (2020, p. 209) "facilitar el reconocimiento y respeto pleno de las ideas y conocimientos de los estudiantes y sus comunidades" incorporándolos activamente en el trabajo pedagógico.

Colombia, por sus características, no solo asociadas al conflicto armado que genera decenas de miles de desplazados al año, cuenta además con una enorme diversidad cultural y regional representada en comunidades étnicas, raizales e indígenas que "requieren y exigen un reconocimiento diferencial en la educación" (Torres & Lozano, 2019, p. 245). Iniciativas como el Grupo de Investigación Interculturalidad, Ciencia y Tecnología (Intercitec) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad Pedagógica Nacional, ejemplifican este esfuerzo por su reconocimiento. Su propósito, como lo expone Valderrama et al. (2020, p. 195) es "impulsar una educación científica acorde con los intereses y las especificidades socioculturales e interculturales de los estudiantes" conectando saberes científicos y tradicionales.

Esta necesidad de formar docentes para la pluralidad es aún más urgente en regiones específicas como el departamento de Nariño (Torres & Quintero, 2018, citado por Muñoz et al., 2024, p. 34) en donde se conjugan tradiciones afrodescendientes de la costa pacífica con

los saberes ancestrales de los pueblos indígenas de la zona andina, demandando un educador capaz de asumir y valorar dicha riqueza multicultural. Entonces, desarrollar en los futuros docentes las competencias necesarias para diseñar prácticas pedagógicas culturalmente sensibles, lingüísticamente receptivas y socialmente justas, que valoren la diversidad como un activo educativo y no como un obstáculo, también se convierte en prioridad.

El diseño e implementación de programas de formación docente específicamente concebidos para responder a las necesidades, cosmovisiones y contextos particulares de comunidades indígenas, rurales y urbanas marginadas sigue siendo un punto pendiente en la agenda de los países de la región. Esto implica abandonar el modelo de formación único para transitar hacia propuestas situadas y culturalmente sensibles, desde una perspectiva de educación intercultural, que no se reduce a incluir contenidos sobre diversidad, sino a fundamentar la práctica pedagógica en un diálogo de saberes.

En Colombia, por ejemplo, el Estado "históricamente, no ha desarrollado una política pública educativa que reconozca la diversidad cultural, lo que ha llevado a la exclusión, subvaloración, discriminación y segregación de comunidades rurales, indígenas y afrodescendientes" (Torres & Lozano, 2019, p. 245). El país posee comunidades culturalmente diferenciadas, lo que constituye un reto y un desafío para la comunidad académica al momento de "desarrollar una enseñanza que tenga en cuenta la diversidad de sistemas de conocimiento" (Molina et al., 2020, p. 239). Los programas de licenciatura en etnoeducación emergen como carreras con prioridad nacional y se convierten en un espacio que garantiza -en algún grado- la equidad a través del reconocimiento y valoración de la diferencia cultural. Lo ideal es que los aspirantes a profesores rurales e indígenas, aparte de pertenecer a estos grupos, se formen en programas pensados y creados desde las mismas comunidades y que luego conformen un cuerpo docente pertenecientes a sus mismas comunidades.

Como antecedente encontramos un ejemplo emblemático a esta aproximación, representado por el *Programa Estipac* en México. Esta iniciativa buscaba abordar la diversidad desde una doble vertiente: la formación de docentes y el desarrollo comunitario. El programa incluía tanto a "estudiantes de áreas rurales como a estudiantes de origen indígena" (Vaillant, 2004, p. 23). Su estrategia central fue formar a estos jóvenes para

integrarlos como maestros a sus comunidades de origen. Este modelo posee un profundo valor intercultural, ya que los futuros docentes comparten el capital cultural, lingüístico y social de sus estudiantes, lo que facilita un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo y respetuoso. Al combinar lo académico con el desarrollo comunal, el programa Estipac trasciende la función tradicional de la escuela; el docente formado es un agente de desarrollo que articula los conocimientos académicos con los saberes locales, respondiendo a las necesidades reales de su contexto y contribuyendo a fortalecer la identidad cultural de las comunidades a las que sirve.

Otro ejemplo destacable, de cómo se puede abordar la inclusión socioeconómica de grupos vulnerables, se encuentra en Uruguay. Desde 1997 el país ha implementado los *Centros Regionales de Profesores (CE.R.P.)* -mencionado anteriormente- con su modelo innovador de formación inicial a tiempo completo de tres años o 4.200 horas de formación teórico-práctica. Según Vaillant (2004, p. 24), un elemento clave de su éxito ha sido "el sistema de becas existente orientado a captar egresados de la educación media con una historia de buen rendimiento escolar y con dificultades económicas que le impiden el acceso a la educación superior". Esta política no solo mejoró sustancialmente la eficiencia del sistema, con tasas de egreso muy superiores a las modalidades tradicionales, sino que también permitió diversificar el origen socioeconómico del estudiantado de pedagogía. Al eliminar la barrera económica, Uruguay logró atraer a estudiantes con alto potencial académico que de otra manera habrían sido excluidos de la profesionalización, sentando las bases para construir un cuerpo docente más representativo acorde con la diversidad social del país.

A pesar de estas experiencias regionales tan representativas hay que reconocer una problemática que interfiere con la intensión formativa para la inclusión y el reconocimiento multicultural, representado por la oferta formativa. Como señalan Quintero y Ordoñez (2021, p. 287-288) en Latinoamérica se observa una "proliferación de programas de formación docente, de diferente naturaleza y enfoques diversos, muchos de los cuales, especialmente en la formación continua, solo perpetúan esquemas instruccionales, técnicas y destrezas metodológicas, alejadas de cualquier propuesta de reflexión". Esta fragmentación impide una respuesta coherente a la diversidad. La prioridad, por tanto, podría ser articular estos esfuerzos en torno a una visión común que también responda a la pregunta ¿Cómo se forman

los que forman? considerando no solo las prácticas pedagógicas sino "el contexto social en el que se forma la visión de los futuros docentes" (Ávila & Casas, 2021, p. 68). Una cuestión que queda abierta para futuras investigaciones.

2.3.5. Políticas neoliberales y formación docente

Un rasgo que puede definir parte del panorama educativo latinoamericano contemporáneo es la creciente influencia de políticas de corte neoliberal, las cuales, si bien han priorizado la evaluación y la profesionalización, han generado profundas tensiones entre los estándares administrativos impuestos, la identidad y autonomía profesional docente. Un fenómeno que no es nuevo, ya Vaillant (2004, p. 30) venía señalando la tendencia desde la década de los años 90 "a nivel internacional, con una serie de cambios en las políticas y estrategias referidas a la evaluación y la certificación". Esta tendencia ha establecido un vínculo estrecho entre la formación del maestro y aspectos administrativos correspondientes a lineamientos empresariales de competitividad, productividad y gestión de la calidad, lo que Ayala (2023) señala como la causa del distanciamiento cada vez más pronunciado entre una formación humanística y una de corte técnico-positivista, donde la evaluación se convierte en una presión constante con implicaciones profundas en la identidad del profesorado.

La evaluación docente, por tanto, se ha convertido en una "temática bastante álgida en el campo educativo y por demás coyuntural" (Torres & Lozano, 2019, p. 332), especialmente en el sector público. Un caso paradigmático de esta tensión está representado por la implementación de la Ley General de Servicio Profesional Docente (LGSPD) en México. Esta ley, como explican Torres y Lozano (2019) establece de manera explícita el vínculo entre la evaluación y la carrera docente, regulando "el ingreso al servicio a través de concursos de oposición; la promoción a partir de la evaluación como criterio central [...] y la permanencia, a partir de la aplicación de una evaluación integral" un caso muy similar al que se vive en Colombia, que se diferencia solo por el tema de la evaluación para el tema de permanencia, con ciertos matices.

Este modelo, que oficialmente se sustenta en evaluaciones "transparentes, objetivas y justas" ejemplifica cómo las lógicas de rendición de cuentas y meritocracia propias de la gestión privatizadora son trasladadas al ámbito educativo, redefiniendo la profesión docente

en términos de desempeño medible y condicionando su trayectoria laboral a resultados estandarizados, lo que frecuentemente entra en conflicto con las visiones más críticas y contextualizadas de la enseñanza.

2.3.6. Precarización e imagen social docente

La caracterización de la formación docente en la región estaría incompleta sin abordar los obstáculos estructurales que persisten, entre los que se destaca la desvalorización social de la profesión asociada a la insuficiente destinación de recursos dirigidas a las instituciones formadoras. Estos factores limitan severamente la eficacia de los programas y el reconocimiento social de la carrera. En países donde existen facultades de educación y carreras de licenciatura (o afines) financiadas con recursos públicos, la desvalorización, como apunta Moreno (2015) es prácticamente generalizada y se atribuye a múltiples causas. Esto produce un círculo bastante lamentable: la falta de inversión y reconocimiento socava la preparación y el estatus de los docentes, lo que a su vez alimenta la percepción social negativa, dificultando la atracción e inserción de nuevos estudiantes -que se perciben con vocación de servicio- y el fortalecimiento de la profesión. Sin embargo la inversión por sí sola no es suficiente. Ésta debe estar acompañada de otras medidas complementarias.

El caso de Venezuela resulta ilustrativo. Quintero y Ordoñez (2021, p. 285) señalan que en el país "hay una mayor sensibilidad política al respecto y se han incrementado las inversiones tanto de tipo logístico como administrativas" pero los resultados distan mucho de lo esperado. Esta inversión ha tenido un "bajo impacto en la efectividad de los procesos de capacitación de los docentes para las transformaciones y mejoramiento significativo en las prácticas de enseñanza" (Salazar et al., 2019, citados por Quintero & Ordoñez, 2021, p. 285). Este ejemplo sugiere que los incrementos presupuestarios, por sí solos, son insuficientes si no van acompañados de una reforma curricular coherente, un fortalecimiento institucional y, fundamentalmente, de una estrategia integral que revierta la imagen social negativa del docente y articule de manera efectiva todos los componentes de su formación.

En Colombia "la formación como docente no es muy atractiva, por los salarios, que son considerados como bajos, por los mecanismos de acceso al empleo y por la misma percepción de la profesión" (Muñoz et al., 2024, p. 14). Moreno (2015) corrobora esta

situación, señalando que los docentes en México y la región atraviesan por una "desvalorización prácticamente generalizada por la sociedad" atribuida a causas como la percepción de una poca preparación científica y pedagógica y a una exigencia constante de los derechos laborales.

Frente a este escenario, existen pocas iniciativas para mejorar la situación socioeconómica y contrarrestar el sesgo negativo en la escala social asociado a la carrera (Vaillant, 2004). Este déficit de valoración impacta directamente en el interés de las nuevas generaciones, como lo pone en evidencia Aristizábal y García (2020, p. 273): "en México resulta poco atractivo para los jóvenes realizar estudios para formarse como profesores". El resultado es un debate que, pese a su enorme importancia para los sistemas educativos "aún es abordado de manera precaria y marginal en los centros de formación docente" (Torres & Lozano, 2019, p. 37).

Un ejemplo que ilustra la complejidad de esta problemática es Brasil. Aunque el país ha logrado un avance representativo, pasando de tener solo un 25% de docentes con formación superior en 1996 a un 78% en 2015 (Moreno, 2015) este logro no se ha traducido automáticamente en una mayor valoración social de la profesión. Este caso demuestra que la mejora de los indicadores profesionales de cualificación son una condición necesaria pero no suficiente; se requiere de una estrategia integral que aborde simultáneamente los factores salariales, las condiciones laborales y la construcción de un nuevo imaginario social sobre el ser maestro en el siglo XXI.

Ante este panorama no está de más proponer la implementación de una estrategia multidimensional y sostenida para promover el reconocimiento social de la profesión docente, reafirmando su papel central en la construcción de sociedades más justas, equitativas y democráticas. Ayala (2023) indica que es urgente fortalecer la conciencia histórica alrededor de la profesión docente, entendiendo que su función social trasciende las imposiciones hegemónicas. Esto supone un esfuerzo por reposicionar al docente de un técnico ejecutor de currículos, a un intelectual y un agente de cambio, cuyo trabajo es indispensable para el desarrollo nacional y la transformación social. La revalorización requiere campañas públicas, escenarios de participación y reconocimiento de incentivos simbólicos y económicos, de investigación que lleve consigo un mensaje que destaque el

impacto crucial de los buenos maestros en la vida de las personas y en el futuro de la comunidad.

Un ejemplo innovador de cómo se puede impulsar este reconocimiento desde la sociedad civil es el Premio Profesor Nota 10 en Brasil. Se trata de una iniciativa de carácter privado que se organiza desde el año 1998 de forma anual para premiar a los maestros en enseñanza básica. Su objetivo, como lo expone Vaillant (2004, p. 22) es "identificar los diez mejores proyectos de intervención en las escuelas" un premio que opera como un mecanismo potente de valorización al visibilizar y celebrar las buenas prácticas docentes, llevándolas del anonimato del aula a un escenario público de reconocimiento. Al premiar la innovación y el impacto de proyectos pedagógicos concretos, la iniciativa no solo motiva a los docentes galardonados, ofreciendo modelos inspiradores para otros profesionales, sino que además permite mostrar a la sociedad el trabajo de calidad que se realiza dentro de las escuelas. Aunque no sustituye las políticas públicas integrales de mejora salarial y condiciones laborales, este tipo de reconocimientos simbólicos son complementos esenciales para combatir la desvalorización y construir una nueva imagen social del maestro como un profesional creativo, comprometido y altamente competente.

2.3.7. Promover la investigación como herramienta formativa

Una recomendación fundamental es incorporar de manera sistemática y transversal la investigación en los programas de formación docente, como el núcleo de una pedagogía que fomente la reflexión crítica, la indagación y el trabajo colaborativo. Esto implica, en primer lugar, "destinar tiempo, espacio y recursos para la formación investigativa [...] modernizar el currículum incorporando el componente investigativo de manera transversal" (Moreno, 2015, p. 10). La investigación formativa, como señala Muñoz et al. (2024), valida el aprendizaje en contextos específicos y se convierte en un espacio próspero para que los futuros docentes desarrollen habilidades de indagación aplicada.

Este enfoque es clave para "reducir la separación, claramente presente, entre la teoría y la práctica, entre la investigación y la aplicación" (Quintero & Ordoñez, 2021, p. 291) permitiendo a los estudiantes reconstruir "ambientes de aprendizaje más colaborativos, promoviendo la articulación entre la teoría y la práctica pedagógica" (Aristizábal & García,

2020, p. 284). En esencia se trata de impulsar, como ya se mencionó para el caso de Argentina, acciones de investigación y laboratorios de formación docente acordes con las necesidades de cada país.

Otro ejemplo exitoso de cómo se puede implementar esta recomendación a nivel institucional se encuentra en Chile. El Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FID), iniciado en 1998, optó por impulsar un cambio desde el interior de las universidades. Como explica Vaillant (2004, p. 24) el programa "consistió en un concurso de proyectos de mejoramiento abierto a todas las instituciones, públicas y privadas" creando condiciones para que ellas mismas formularan sus propuestas de mejoramiento, lo que incluyó la actualización académica de los formadores y la incorporación de componentes investigativos, que para mayo de 2025 se renovó con el objetivo de fortalecer la carrera profesional docente desde todo ámbito posible.

De esta manera, el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) y el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) suscribieron un acuerdo para fortalecer la Formación Inicial Docente (FID) con el objetivo central de abordar la crítica escasez de profesionales en el sistema educativo, en especialidades de ciencia y matemáticas. El proyecto, enmarcado en la Política Nacional de Fortalecimiento a la Formación Inicial Docente, se estructura en tres ejes: programas de acompañamiento y nivelación para estudiantes de pedagogía, desarrollo de una agenda de investigación colaborativa para enriquecer las bases empíricas de la FID, y la promoción de la innovación en los currículos y prácticas pedagógicas de las universidades. Esta alianza estratégica busca elevar la calidad y pertinencia de la formación de nuevos educadores, asegurando que cuenten con las competencias necesarias para mejorar los aprendizajes y responder a las necesidades del país.

Este caso demuestra que la promoción de la investigación requiere de políticas que incentiven y financien la innovación curricular desde dentro de las propias instituciones formadoras, estableciendo, como señalan Vaillant y Manso (2022, p. 115), "marcos referenciales que orienten estas transformaciones hacia estándares de calidad comunes".

2.4. Desarrollo profesional docente

Una vez abordado el tema de la formación docente en Latinoamérica y los puntos sobre los cuales cada autor hacen énfasis, siendo en enfoque biográfico-narrativo el gran ausente en todos los documentos consultados, ahora pasaremos a abordar el tema del desarrollo profesional docente desde la teoría con algunos aportes que comienzan a hacer presencia desde la investigación biográfico biográfico-narrativa.

Abordar el desarrollo profesional del docente desde el enfoque biográfico-narrativo es asumir que la vida contada a otro(s) va a involucrar, necesariamente, tanto aspectos de la trayectoria profesional como elementos personales-familiares. Ninguno de los dos aspectos puede ir por una vía exclusiva (y que excluya a la otra), es decir, incluiría el desarrollo profesional, indisociable de la trayectoria biográfica-personal. Involucrará, siguiendo la propuesta de Bolívar (2001) en el ámbito profesional a alumnos, colegas, colegios y todas las dinámicas asociadas a ella; en el ámbito personal, a la familia representado -por citar un ejemplo- por su conyugue e hijos. Dicho de otra manera: los aspectos vinculados al desarrollo profesional docente contenidos en el relato se han de desarrollar en el contexto normal de la vida del profesor.

Incluye entonces el conjunto de actividades, procesos o medidas encaminadas a mejorar las capacidades profesionales y personales de los profesores y profesoras, posibilitando una serie de beneficios para los centros escolares como para el docente en términos de satisfacción personal y laboral, evidente a lo largo de la carrera y el ejercicio profesional. Sin embargo, no es conveniente situar el desarrollo profesional al margen de la identidad profesional, la formación profesional, las condiciones laborales y de vida del profesor.

Cobra pues sentido la inquietud de Hargreaves (1995, citado por Bolívar, 1999, p. 83) cuando expresa, citado aquí con una paráfrasis: *una prioridad para las investigaciones futuras cuando se investiguen la vida de los profesores consiste en identificar qué aspectos de la organización escolar y del trabajo docente enriquecen la vida de los profesores. Así, al momento de abordar el tema de desarrollo profesional docente, también habría que indagar*

y preguntar por cómo la escuela impacta la vida de los profesores de una forma satisfactoria y agradable. Incluiría aquellos aspectos que le permiten al profesor continuar con el desarrollo de su carrera en el contexto de su trabajo. Para esto es necesario investigar cómo los profesores adquieren un conocimiento profesional especializado cuando, a la vez, están ejerciendo como profesionales y qué contextos así lo permiten.

Ahora, vamos a mencionar -de forma breve- las categorías que Bolívar (1999) configura a partir de las investigaciones que él, junto al colegiado que integra, han conformado de acuerdo con las investigaciones que han realizado sobre trayectorias de vida profesional docente en centros de enseñanza secundaria y el despliegue teórico que han construido, toda vez que pueden brindar posibilidades de análisis para los resultados de esta investigación relacionadas con el desarrollo profesional docente.

2.4.1. Crisis en la identidad profesional

Los profesores a lo largo de su trayectoria profesional y personal van configurando una identidad (en mayor o menor medida). La crisis, según lo caracteriza el autor, se vincula con la forma como el profesor hace frente de forma poco efectiva -así percibida por él- a nuevas exigencias que pueden provenir del cambio del estudiantado, o del lugar de trabajo, o cambios socioculturales, frente al cual el docente percibe que su formación -profesional y experiencial- no lo ha preparado de forma efectiva, y el profesor se identifica como no listo para ese momento. Esto le puede generar estrés, ansiedad, tensión, dudas y cuestionamientos profesionales.

De la misma manera, la identidad puede verse puesta a prueba por los múltiples papeles o roles que se le indilgan al profesor en el aula y mueven del centro de su ejercicio profesional el rol asociado a la enseñanza disciplinar, convocándolo a cumplir otros papeles no asignados o para los cuales no ha sido formado: desarrollo moral, personal y social de los estudiantes; preocupaciones de orden psicológico del estudiantado derivados de contextos familiares con progenitores ausentes o en conflicto; dificultades de orden social debido al contexto en donde labora, etc. Esto cuestiona fuertemente la identidad profesional y “diluye” el conocimiento disciplinar de base que -hasta ese momento- los legitimaba e identificaba en el ejercicio profesional docente.

2.4.2. Cultura profesional “fraccionada”

Se relaciona con las divisiones en especialidades por asignaturas, por ejemplo en nuestro contexto, el área de ciencias naturales y educación ambiental que agrupa biología, química y física, o el área de humanidades que agrupa lengua castellana e idiomas extranjeros, por citar dos ejemplos (Ley 115 de 1994), y en consecuencia, produce diferentes comunidades que impactan con su propia cultura profesional la escuela y la enseñanza, lo que conduce a que el trabajo tenga lugar en pequeños grupos asilados, por áreas o departamentos, constituyendo unidades básicas, impidiendo una visión conjunta del trabajo colegiado del profesor en la institución educativa.

Esto configura unidades de gestión en donde se administra lo que se enseña, cómo se evalúa, qué proyectos se adelantan y cuales no, entre otros aspectos. A lo anterior se suma la existencia o no de colegialidad entre los profesores, colaboración y apoyo que puede variar considerablemente entre miembros pertenecientes a diferentes áreas al interior de un mismo centro educativo. Se considera que este es un factor muy importante para el desarrollo profesional del docente cuando se generan intercambios con compañeros de diferentes áreas.

2.4.3. Distintas trayectorias profesionales

En el contexto español en el que se desarrolla esta categoría, el autor refiere a tres grupos de profesores, con distintas culturas de socialización profesional, con diferencias de poder y estatus (tareas, horarios y salarios), unidos por “prescripción legislativa, sin que se haya repensado desde la dirección administrativa y legal, los contextos laborales y profesionales” (Bolívar, 1999, p. 75-76).

En el contexto colombiano podremos encontrar un símil así: en diferentes centros educativos es normal encontrar hasta 4 grupos de docentes regidos por condiciones legislativas y salariales diferentes, lo que genera patrones y culturas profesionales asociadas a estas condicionales produciendo diferentes desarrollos profesionales, según las condiciones de cada grupo de profesores en particular. Por ejemplo:

- Los profesores regidos por el decreto 2277 o por el decreto 1278 que presentan diferencias salariales marcadas. Al incluir los profesores nombrados como

provisionales indefinidos (sin posibilidad alguna de vinculación de planta debido a que sus cargos no existen como plazas de carrera, como en el caso de los colegios con media técnica articulada) la diferencia salarial es más notoria. También hay que incluir a los etnoeducadores que poseen asignaciones salariales distintas, sin graduación A, B, C o D como sí las tienen los profesores regidos por el decreto 1278 de 2002.

- Los profesores que dictan en primaria en comparación a los que lo hacen en media o los que orientan la media articulada -en el sentido de la carga horaria semanal- llegan a presentar una asignación de hasta 25 horas por semana en primaria por docente, de 22 a 24 horas para el profesor de bachillerato, y en algunos casos 20 horas para los profesores en media articulada.

No solo se trata de cuestiones salariales ni de la asignación de horas a la semana, lo que se trata de poner en evidencia es que estas condiciones pueden impactar en alguna medida la organización de estos grupos de profesores generando culturas de trabajo y trayectorias profesionales diferentes que impactarán en todo caso las dinámicas de aula y la enseñanza en la institución.

2.4.4. Falta de reconocimiento social

Se refiere a la (justificada) percepción por parte de los profesores de la falta de apoyo familiar y estatal al momento de formar ciudadanos. En esto, se les transfiere a las escuelas un conjunto de funciones que antes le pertenecía a la familia o al estado, trayendo consigo nuevas responsabilidades (auto)asignadas, en tanto se priorizan algunas funciones de socialización secundaria de los estudiantes. Se delega entonces a la escuela para cumplir determinadas demandas formativas y aspiraciones sociales que en realidad tiene su origen y lugar en un contexto social más amplio (extraescolar) lo que conduce a la falta de reconocimiento social de la labor docente. Socialización de normas, comportamientos y valores, lo que puede generar en los profesores angustia al no poder atender de manera eficiente estos aspectos.

Lo anterior puede escalar hasta señalar de responsables a los centros educativos de problemáticas como: situaciones de intolerancia, violencia, consumo temprano de sustancias psicoactivas, desigualdad, xenofobia, etc. Es decir, se convierten problemáticas sociales y juveniles en responsabilidades de los centros educativos que tendrían la “obligación” de dar respuesta o solucionar dichas problemáticas sin incluir, claro está, la responsabilidad de la familia y el estado en la atención a estas problemáticas.

2.4.5. Cultura escolar y acceso de nuevos estudiantes

Este aspecto se vincula con el acceso a la educación como derecho fundamental. Todo niño en nuestro contexto tiene derecho a la educación obligatoria entre los 5 a los 15 años, lo que incluye un año de preescolar hasta grado noveno de educación básica secundaria, en donde el Estado es garante. En caso contrario de que un estudiante -por multiplicidad de razones- no se encuentre vinculado al sistema educativo, se puede considerar vulnerado en sus derechos y el Estado puede entrar a realizar un proceso de restitución de derechos, sin importar condición física y sensorial, etnia, grupo religioso, raza, origen o nacionalidad.

En este caso, un estudiante proveniente de otro grupo social con normas y valores ancladas en su cultura de origen puede no coincidir con la cultura de los centros educativos y de los estudiantes con quienes compartirá, generando dificultades de adaptación y de desempeño, llevando esta situación a contextos donde se pueden presentar conductas de acoso, discriminación o segregación por parte de los estudiantes, alentando una cultura de confrontación, abierta a diferentes formas de violencia física, psicológica o simbólica. Esto generará -como es de esperar- conflictos manifiestos por parte de los estudiantes que viene de otro contextos que se enfrentan a dificultades adaptativas tanto a los profesores, al estudiantado y, en general, la dinámica institucionales en materia convivencial.

2.4.6. La evolución en la carrera

El ejercicio de la carrera involucra una mediación entre la identidad profesional y un reconocimiento de orden social que va (o puede ir) de la mano con una retribución salarial adicional o un puesto de trabajo distinto, lo que Bolívar (1999) caracteriza como movilidad vertical y horizontal. La movilidad horizontal (Becker, 1952, citado por Bolívar, 1999, p. 20)

hace relación a la posibilidad que tiene el profesor -dentro de su mismo cargo- de desempeñarse en diferentes lugares o regiones geográficas, con las mismas garantías laborales y salariales. La movilidad de orden vertical habla de la posibilidad que pueda tener el profesor de ejercer otros roles dentro de su perfil profesional u obtener ascensos o distinciones diferenciales por mérito en comparación con otros docentes bajo las mismas condiciones de carrera.

En contraste con el contexto español en donde “a diferencia de cualquier otra profesión, en la sociedad actual, en la profesión docente no hay avatares, grandes oportunidades profesionales, etc.” (Bolívar, 1999, p. 82) en nuestro contexto, y referente a la movilidad vertical, podemos encontrar diversidad de ofertas profesionales para los profesores con vinculación de carrera, derivadas de las políticas recientes de cualificación en ejercicio y de las dinámicas del escalafón que no solo involucran tiempo de servicio (como en el caso español) sino la acreditación de cursos como los PFPD o grados de especialización, maestría y doctorado según el régimen en el que se encuentre el docente (decreto 2277 o 1278). Además, un profesor de aula regular puede ocupar encargos de coordinador, y un coordinador también acceder a cargos como rector, así como un rector puede ocupar cargos directivos en los Centros Administrativos de Educación Local (CADEL).

Dentro de los derechos de carrera, un profesor vinculado bajo el decreto 2277 puede ascender verticalmente por: tiempo de servicio, producción académica y acreditación de cursos como los PFPD, especialización, maestría o doctorado; cualquiera de estos tres últimos para ascender a la categoría 14 del escalafón. En el caso de los profesores regidos por el estatuto de la profesionalización docente (decreto 1278) se asciende por concurso de méritos que se convoca con cierta periodicidad, por la acreditación de títulos de Licenciatura en el caso de normalistas, de especialización, maestría o doctorado; los títulos son obligatorios para la movilidad al rango salarial 2 y 3. En este sentido un profesor en Colombia vinculado al estado y con derechos de carrera puede tener movilidad vertical y horizontal.

Los dos últimos aspectos vinculados a esta dimensión del desarrollo profesional docente están vinculados con los incidentes críticos y haber pivotado sobre estas otras decisiones o direcciones relevantes (Bolívar, 2002). Involucra traslado de centro educativo, eventos familiares o individuales, experiencias que generen un corte o trauma en el desarrollo

de la carrera o en la socialización profesional. Fases críticas que involucran cambios operativos en el ejercicio profesional. El último aspecto se vincula con otras actividades u oficios paralelos que se realiza en los tiempos libres. Estos están vinculados a la autoestima y la realización personal o profesional.

2.4.7. Género y condiciones de carrera

En los últimos años se han venido incrementando los estudios sobre lo que significa ser maestra, más allá del rol asignado a la mujer en la educación o las imágenes tradicionales, para configurar una reconstrucción feminista del mundo (Bolívar, 1999). Esto en respuesta a condiciones laborales diferenciales que parecen impactar cuestiones asociadas a la ocupación de cargos directivos, la especificidad casi que “asignada” a los primeros años de escolaridad, y algunas cuestiones -aunque no lo indica el texto directamente- asociadas a la remuneración salarial. También se encuentran otras asociadas a la discapacidad, por parte de los padres, de una carrera en docencia para las hijas, y ya en el ejercicio profesional -señala el texto- la escogencia de áreas como las ciencias naturales con preferencia masculina y las asociadas al lenguaje de preferencia femenina. Ahora, estos elementos brindan posibilidades de contraste para abrir la discusión en tanto podamos abordar cuestiones de género que están pasando desapercibidas.

Otros aspectos asociados vienen dados por la compatibilidad de la maternidad y el ejercicio profesional, una doble condición profesora/madre o madre/esposa y en consecuencia que la identidad sea dual, atrapadas en una ambigüedad del yo entre la identificación personal con roles de género tradicionales y la identidad como mujeres de carrera. Citando el estudio de Samper et al. (1995) realizado con historias de vida y factores asociados al género, se pueden citar aquí las dimensiones encontradas y que pueden tener alguna correspondencia en nuestro contexto:

- Compatibilizar docencia con otras actividades derivadas del rol de género tradicional como la maternidad, crianza de los hijos, madres cabeza de hogar, asumir el cuidado de familiares en condiciones vulnerables de salud, realización de estudios, etc.

- Las mujeres tienen a ubicar la satisfacción de forma intrínseca en el trabajo, en recompensas de orden socioafectivo, en un equilibrio entre trabajo y la esfera personal, mientras que los profesores hombres tienden a mejorar su estatus e ingresos económicos a través de la promoción profesional.

Los autores mencionan dos dimensiones más pero estas no aplican para el estudio adelantado ya que una se refiere a una mayor ocupación de plazas provisionales para mujeres y de planta para hombres -no hay forma de rastrear esto y no es objeto de análisis aquí- y la otra se relaciona con la primera enunciada en cuanto al rol de maternidad que se asocia a mujeres jóvenes. Lo anterior nos puede llevar a hablar propiamente de trayectorias profesionales masculinas y femeninas, algo que dejamos mencionado solamente ya que no compone un objetivo de la investigación, pero sí abre la discusión a nuevas propuestas investigativas para seguir profundizando en el asunto ya que resulta de mucho interés.

2.4.8. Otros aspectos vinculativos al desarrollo docente

Para cerrar este acápite de revisión teórica y pasar a la identidad profesional docente y el saber de los profesores, vamos a mencionar cuatro aspectos igualmente importantes para el desarrollo profesional docente. El primero se encuentra asociado al trabajo en equipo en la formulación de proyectos en el centro educativo; el segundo a la vinculación con la comunidad educativa, por ejemplo con padres de familia, lo que Stenhouse (citado por Bolívar, 1999, p. 92) denominó “profesionalidad ampliada”. El tercero está representado por el reconocimiento social de los profesores en otros espacios y, cuarto, la posibilidad de compartir con otros colegas por fuera del espacio físico que compone el centro educativo, denominado como estatus y socialización (Bolívar, 1999). La figura 2 resume los aportes desde de la teoría al desarrollo profesional docente.

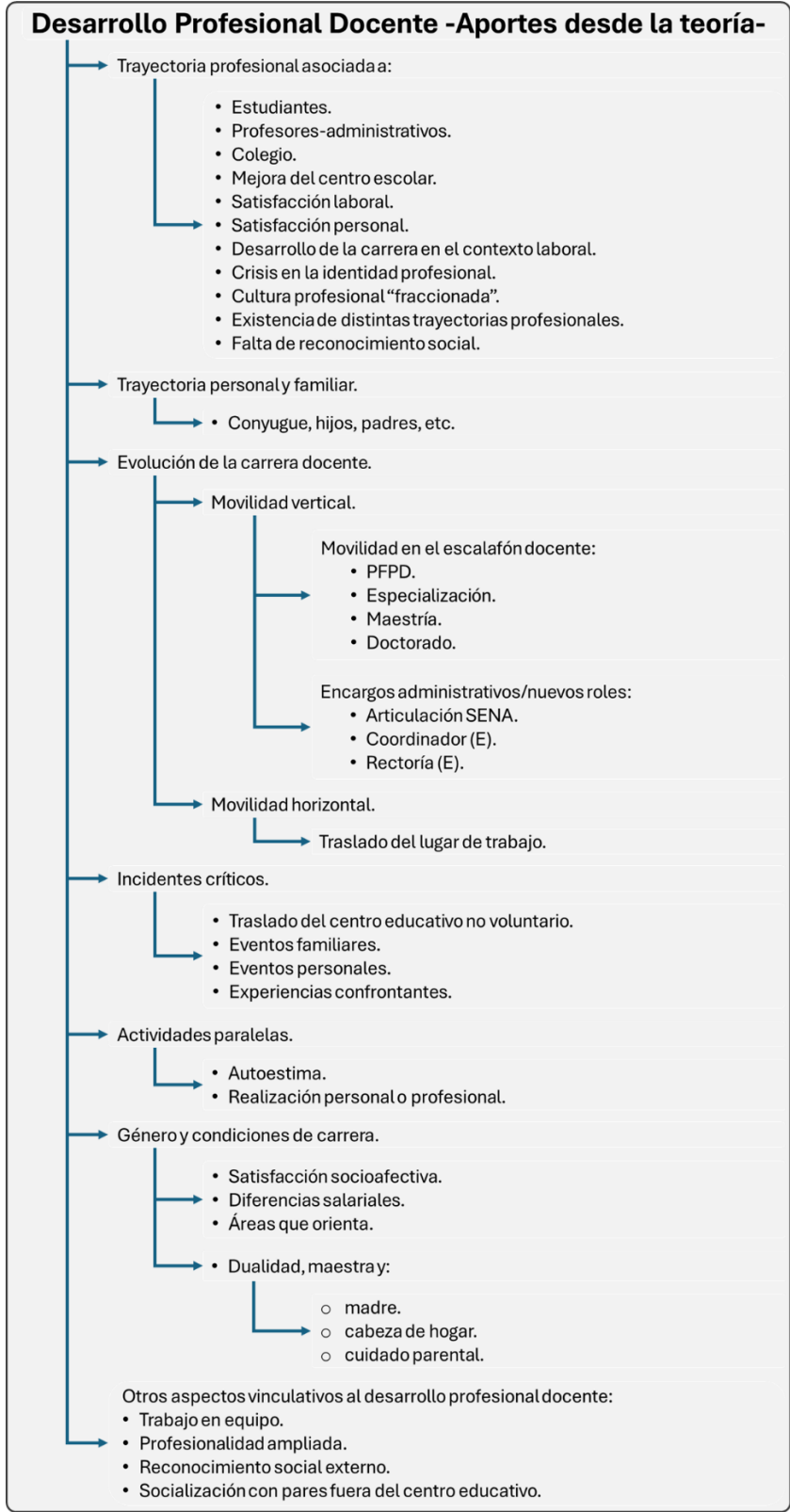


Figura 2. Aportes de la teoría al desarrollo profesional docente.

2.5. Identidad profesional docente

Para la formación profesional docente, un eje de reflexión bastante importante y a la vez transversal queda representado por la identidad profesional, que junto a la reflexión y la práctica pedagógica se han venido consolidando en tres ejes claves para la formación inicial y continua del profesorado (Vanegas & Fuentealba, 2019. p. 113). Los estudios sobre la identidad profesional docente se han incrementado en las últimas décadas, al haberse convertido en una nueva lente desde la que se analizan y comprenden otras antiguas cuestiones (Bolívar, 2016). El autor señala -y nos acogemos a esta aproximación inicial- que “la identidad profesional docente puede ser conceptualizada como resultado de la interacción entre las experiencias personales (de trayectoria biográfica) de los profesores y el entorno social, cultural e institucional en que ejercen sus funciones cotidianamente” (Bolívar, 2016, p. 9). Esta “definición de sí” no se reduce a la identidad en el trabajo, abarca la pertenencia con otros campos sociales y familiares.

Sin embargo, reconocemos que no existe consenso sobre una definición abarcadora de lo que se entiende por identidad profesional docente. Por ejemplo, Vanegas y Fuentealba (2019, p. 113) optan por una representación que el profesor en ejercicio o en formación desarrolla de sí mismo, que se centra en “los conocimientos, creencias, valores, actitudes, conductas, habilidades, objetivos y aspiraciones que se asigna como propios y que surgen en la interacción consigo mismo, responsabilidades profesionales, colegas y la escuela como institución social”. A pesar de esto, se puede afirmar que existe consenso en el valor de la investigación biográfico-narrativa para el estudio, fomento y transformación de la identidad profesional docente y cómo ésta tiene una importante participación en la formación profesional del docente. Por ejemplo, la construcción y transformación de la identidad profesional docente como proceso dinámico e interactivo, permite configurar una representación de sí mismo como profesor, motivado por inquietudes generadas en situaciones propias y ajenas de la labor docente que desembocan en todo caso en procesos de identificación con la profesión (Vanegas & Fuentealba, 2019).

En este sentido, podemos afirmar que la construcción personal y social de lo que significa ser profesor, la identidad docente, así como los procesos formativos que contribuyeron a ella misma y “tienen una articulación biográfica y una estructura narrativa que -al parecer- determina fuertemente las decisiones que los docentes van tomando en su práctica profesional” (Mardones, 2010, p. 3). Al respecto, esta construcción personal y social dependería de los saberes experienciales del profesor. Para Tardif (2014) el saber experiencial es temporal, evolutivo y dinámico, se transforma y se construye en el ámbito de una carrera, de una historia de vida profesional, e implica una socialización y un aprendizaje de la profesión. Con lo anterior podríamos afirmar entonces que la identidad docente trasciende la escuela y las relaciones personales dadas en ella, abarcando ámbitos de la vida social y personal del profesor lo que se conecta en pleno con la postura biográfica que aborda Bolívar (2016).

Ahora, varios autores señalan la importancia que tienen las primeras experiencias profesionales durante formación inicial para configurar de una identidad docente de base, que estará presente durante la profesionalización y la reflexión del desempeño docente (MEN, 2013; Marcelo, 1999). En este sentido, se vuelve a recalcar la necesidad de incorporar prácticas tempranas y progresivas desde el ingreso a las carreras de pedagogía, que ofrezcan el tiempo suficiente y los contextos para el desarrollo de experiencias que permitan construir procesos de identificación con la profesión, identificación personal con el colectivo profesional y la aproximación a tensiones identitarias que les permitirán a los estudiantes identificarse como profesores (Vanegas & Fuentealba, 2019).

Sin embargo, no hay que perder de vista que la identidad surge principalmente de la interacción con el otro. Diría Bajtín (1997) del excedente de sentido que me confiere el otro en tanto lo necesito para completarme desde la mirada que él me permite (docente, estudiante, directiva, familia, etc.). Esto dialoga con lo expuesto por Bolívar (2016, p. 12) cuando afirma que “la identidad profesional docente es, así, el resultado de un proceso biográfico y social, dependiente de una socialización profesional en las condiciones de ejercicio de la práctica profesional” y lo expresado por Quiceno (2017, p. 164) “la identidad docente, como interacción entre lo biográfico y lo relacional, encuentra en los procesos de socialización el escenario que hace que los profesores se identifiquen a partir del reconocimiento de otros

que comparten su misma práctica”. En otras palabras, necesitamos del otro para que nos confiera parte del sentido de lo que denominamos identidad profesional. No puede ser pensado como un proceso de *yo soy, yo me identifico*, sin un proceso transaccional entre el individuo y el grupo social (Bolívar, 2016).

Las interacciones sociales, las normas institucionales y las dinámicas profesionales jugarán un papel importante en la configuración de la identidad (Vanegas & Fuentealba, 2019), sin embargo, existe una negociación de formas de identidad que posibilitan la coordinación de la identidad para sí y la identidad para el otro (Dubar, 1971, citado por Tardif, 2014) lo que apoya la postura de la necesidad del otro (otredad) para la construcción de la identidad. Vinculado a lo anterior, se encuentra el reconocimiento social de la profesión docente como componente de la identidad profesional, un factor intrínseco al trabajo, dependiente de los progresos y logros, en el rol que desempeña el profesor en el centro de su labor docente, y a la vez extrínseco, al aunar expectativas, realidades, estereotipos y las condiciones del trabajo docente, en las representaciones e imaginarios sociales que rodean la profesión (Quiceno, 2017).

Ahora, queremos destacar la investigación adelantada por Quiceno (2017) que se centró en el estudio de la identidad profesional de profesores de ciencias naturales a partir de los saberes docentes, acogiendo la propuesta de Cantón y Tardif (2018). La investigadora pone de manifiesto que la identidad profesional:

“corresponde a una interrelación de aspectos personales (sentimientos y emociones que emanan del ejercicio de la práctica) y profesionales (saberes, competencias y habilidades sobre lo que enseña) que se entrelazan, dando como resultado una forma particular de entender y asumir la enseñanza de las Ciencias Naturales y la manera de comprometerse con ella” (Quiceno, 2017. p. 153).

El siguiente apartado se basa en el trabajo de Quiceno (2017) en tanto resulta pertinente examinar las dimensiones asociadas a identidad profesional del profesor de ciencias naturales que reporta la autora.

2.5.1. Identidad profesional del profesor de ciencias naturales

Los siguientes aspectos reflejan la complejidad y multidimensionalidad de la identidad profesional del profesor de ciencias naturales, aunque muchos de estos aspectos son comunes a otros profesionales docentes, en el estudio adelantado por Quiceno (2017) se destacan los saberes profesionales. Además, integra elementos académicos, pedagógicos, sociales, psicológicos y existenciales, que evolucionan a lo largo del tiempo en interacción con el contexto educativo y social.

- *Saberes Profesionales*: correspondientes a los conocimientos específicos de la disciplina que se relacionan con habilidades pedagógicas y competencias prácticas adquiridas y con capacidad de cambio a lo largo de la carrera.
- *Dimensión Temporal*: entendiéndose que el profesor es un profesional ubicado temporal, social y espacialmente, su identidad profesional se construye en la temporalidad en donde tiene lugar su experiencia laboral y la socialización profesional que logra en este proceso, incorporando permanentemente nuevos conocimientos y vivencias.
- *Relación Reflexiva con la Experiencia*: la experiencia en el aula reflexionada, para sí o en compañía de un colega que le permita un ejercicio reflexivo-dialógico, resulta fundamental para la identidad del docente, por ejemplo al momento de abordar el desarrollo de rutinas o modelos de gestión de clase.
- *Dimensión Crítica*: corresponde a los cuestionamientos sobre la formación teórica recibida durante el pregrado y el grado de adaptación de las herramientas pedagógicas a las necesidades de la práctica.
- *Compromiso con la Profesión*: involucra el grado de responsabilidad que posee el profesor con la enseñanza, que le permiten asumir desafíos, como trabajar con grupos difíciles o enfrentar tensiones con los padres de familia.
- *Aspectos Psicológicos y Psicosociales*: este aspecto incluye el conocimiento de sí mismo (como profesional que se piensa y que reflexiona), los límites, objetivos

y valores personales, además del reconocimiento social que refuerza la confianza en su rol docente.

- *Dimensión Social:* hace relación a la construcción de la parte de la identidad que involucra la interacción con aspectos sociales y de la cultura circundante como la organización escolar y otros agentes educativos, compartiendo valores y conocimientos con colegas.
- *Aspectos Personales:* involucra aquellos aspectos que se ligan a la identidad profesional como la historia vital del docente, incluyendo aquella vinculada a experiencias personales, familiares y escolares, que impregnan su manera de ser y enseñar.

Como se puede observar, al identidad profesional del profesor de ciencias naturales comporta una gran cantidad de dimensiones según los resultados del estudio de referencia, en donde tanto los aspectos profesionales, como los sociales se entremezclan con los personales a lo largo de la carrera, en un entramado dinámico y cambiante a lo largo de la trayectoria profesional.

2.6. El saber de los profesores

¿Qué conocimientos sirven de base al oficio de profesor? Esta pregunta con la que Tardif (2014) abre su trabajo sobre los saberes de los profesores inaugura otras preguntas concernientes a todo lo que pueden llegar a saber los profesores sobre su ejercicio profesional y su vinculación social al contexto al cual pertenecen.

De la forma más amplia, el autor expresa que el saber del profesor está compuesto por diversos saberes provenientes de diversas fuentes. Tanto saber disciplinar, curricular, profesional y experiencial (sin limitarlos a estos) ya que pueden emerger otros tipos de saberes devenidos de otros lugares de constitución aun insospechados o poco explorados. En la investigación acogemos esta perspectiva de los saberes de los profesores a partir de los trabajos de Tardif (2014) ya que brinda una plataforma muy amplia para que el profesor exprese mediante las narrativas aquellas experiencias que pueden o no estar vinculadas a los

saberes caracterizados por este autor. De forma sucinta, el autor expone cada saber de la siguiente manera (Tardif, 2014):

- *Saberes de la formación profesional*: relacionado con los conocimientos abordados durante su formación profesional por las instituciones educativas en donde se cursaron los programas académicos conducentes al título que habilita al profesor para la enseñanza. Es un saber destinado a la formación científico-pedagógica del profesor, inicial o continua, de las ciencias de la educación.
- *Saberes disciplinares*: relacionado con los conocimientos que surgen de la tradición cultural y de los grupos sociales productores de saber (matemáticas, historia, literatura, biología, química o física, etc.).
- *Saberes curriculares*: correspondientes con los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales se organizan las acciones educativas, tanto a nivel institucional, como a nivel del aula de clases y de la realización de su ejercicio profesional en el salón.
- *Saberes experienciales*: saberes específicos, también llamados saberes prácticos, basados en su trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio, relacionados específicamente con su experiencia individual o colectiva en la formación de hábitos, habilidades, de saber hacer, de saber ser.

Como se mencionó, estas cuatro categorías que sirven para aproximarnos al estudio de lo que los profesores saben, no descartan de plano la posibilidad de la existencia de otros saberes emergentes, relacionados sí con los anteriormente nombrados. Cabe destacar que el autor prima los saberes experienciales del profesor como la base sobre la que se movilizan y se ponen en valor los otros saberes.

2.7. Sistema de formación docente en Colombia

El Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (SCFELP) establece las directrices para fomentar y consolidar la formación docente en el

país. Tiene como principal objetivo “promover espacios para la reflexión, construcción y divulgación de los conocimientos pedagógicos, disciplinares, científicos, sociales y culturales, necesarios para la cualificación de los educadores” (MEN, 2013, p. 57) buscando la articulación de los subsistemas que lo conforman: el *subsistema de formación inicial*; el *subsistema formación en servicio* y el *subsistema de formación avanzada*, los tres dependientes al Ministerio de Educación Nacional, las Secretarías de Educación y articuladas a las Instituciones Educativas, tanto las que forman a los docentes, como las instituciones en donde ejercen su profesión (Figura 3).

El subsistema de formación inicial comprende la formación en universidad o Escuela Normal Superior en donde el estudiante aspirante a profesor se prepara en “ámbitos del conocimiento disciplinar, pedagógico, ético, estético, investigativo, comunicativo, personal, social y cultural” (MEN, 2013, p. 60) conducentes a título que lo cualifique para ejercer la profesión docente.



Figura 3. Sistema Colombiano de Formación de Educadores (MEN, 2013, p. 58).

El subsistema de formación en servicio contempla la formación de los educadores vinculados laboralmente al ejercicio de la profesión docente. Sus vivencias, reflexiones, sistematización de experiencias educativas y pedagógicas se constituyen en oportunidades investigativas con potenciales aportes a los demás subsistemas de formación. Por último, el subsistema de formación avanzada refiere a la formación posgradual, representada en las

especializaciones, maestrías, estudios doctorales y postdoctorales de los educadores en donde se consolida la reflexión y la construcción de conocimiento pedagógico (MEN, 2013).

Para el subsistema de formación inicial adquiere significativo valor considerar propuestas de formación alternativas dado que los modelos de formación docente replican, entre otros, los modelos tradicionales, el rol pasivo de los docentes y el sistema educativo jerárquico y cerrado. Ante esto es fundamental “dar un salto fundamentalmente cualitativo en la formación inicial de pedagogos” (MEN, 2013, p. 71), encaminar los esfuerzos a la concesión de estructuras formativas innovadoras y transformadoras que resignifiquen el rol del docente permitiendo una relectura de la realidad educativa, involucrando la comprensión reflexiva de la práctica pedagógica. De esta manera “los procesos que se desarrollan durante la formación inicial repercuten en las representaciones de la profesión, el sentido de identidad del rol docente y el desarrollo profesional del educador” (MEN, 2013, p. 72).

El SCFELP propone, entre otros mecanismos, la coordinación entre las instituciones formadoras y los espacios de práctica profesional para que se conviertan en referentes de fortaleza y oportunidad de mejora, encaminados a la innovación pedagógica que permita la socialización de prácticas valiosas. Se sugiere ahondar en el reconocimiento del saber y la experiencia del maestro en contexto como elemento constitutivo de los procesos de formación inicial para promover la reflexión y sistematización de la experiencia educativa al interior del aula en el contexto escolar, dada su incidencia en otros ámbitos de socialización y desarrollo asociados a la labor docente. Esta búsqueda de interacción entre el subsistema de formación inicial y el subsistema de formación en ejercicio busca una lectura de las realidades y contextos educativos, mediante la participación en proyectos de investigación durante la práctica pedagógica, la generación de eventos y la realización de proyectos de extensión e innovación.

En cuanto al subsistema de formación en servicio, éste es considerado el núcleo del sistema de formación de educadores. En él se “afinan, perfilan y proponen alternativas de formación inicial y de formación avanzada” (MEN, 2013, p. 91), pertinentes a las demandas del servicio a lo que las Facultades de Educación y Normales Superiores deben estar atentas para generar el diálogo permanente como vía a través de la cual es posible leer y

problematizar las demandas del contexto y proponer soluciones en términos formativos, un encuentro de saberes desde el sentido reflexivo.

El papel del profesor en ejercicio es fundamental. La reflexión de su práctica contribuye a resolver los asuntos referidos a la formación de los educadores que ingresan al ejercicio docente siempre y cuando ésta sea posible dado que los sistemas de formación no toman muy en cuenta los aportes de los profesores en ejercicio o por falta de estrategias de sistematización efectivas o porque simplemente no existen los canales de comunicación por medio de los cuales su saber llega a otras instancias formativas (MEN, 2013).

Sin embargo, al momento de referirnos a los profesores que ejercen como docentes en el área de ciencias naturales, no solo se está haciendo referencia a aquellos profesionales formados en Escuelas Normales o Licenciaturas. Contempla una problemática devenida de la primacía dada al saber disciplinar (biología, química y/o física para el contexto de este trabajo) de profesionales formados en otras áreas diferentes a las licenciaturas o pedagogías. Su saber es mejor valorado y se suele superponer al conocimiento pedagógico, experiencial y didáctico que se genera en la reflexión del trabajo en aula de los profesores formados para cumplir dicho rol, como se verá a continuación.

2.7.1. El profesor de ciencias naturales en Colombia

¿Quién puede ejercer como profesor de ciencias naturales? Esta gran pregunta puede tener una respuesta contenida en la legislación colombiana. La educación es un derecho y un servicio público y le corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos (Constitución Política de Colombia, 1991). La Ley general de Educación (Ley 115, 1994) establece los campos del conocimiento obligatorios y fundamentales que cursarán los estudiantes en todo el país y dentro de las que se encuentra el área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental.

Esta investigación doctoral contó con la participación de profesores vinculados de planta al servicio estatal y que han ejercido por 10 o más años como profesores en el área de ciencias naturales. Estos profesores están regidos por uno de los dos decretos: el decreto 2277 del año 1979 o el 1278 del año 2002.

El decreto 2277 (vigente entre los años 1979 y 2002) está compuesto por un escalafón docente que iba desde el grado 1 al 14, en los que se ubicaba el profesor nombrado en propiedad. Iniciaba con el grado 1 para quienes tuvieran el título de bachiller pedagógico (quienes cursaban su bachillerato habitual, más de 2 años de materias y prácticas relacionadas con la enseñanza) y finalizando con el grado 14 para el licenciado en ciencias de la educación que no haya sido sancionado con exclusión del escalafón docente y que cumpla uno de los siguientes requisitos: título de post-grado en educación reconocido por el Ministerio de Educación Nacional o autoría de una obra de carácter científico, pedagógico técnico (Decreto 2277, 1979). Es de anotar que, si el profesor nombrado presentaba título en ciencias de la educación, podía ser inscrito directamente al escalafón 7 y para avanzar de un grado a otro se requería tiempo acumulado en su escalafón actual (de 2 a 3 años), producción académica escrita, acreditación de cursos (Programas de Formación Permanente para Docentes, PFPD por sus siglas) o títulos de postgrado en educación.

Sin embargo, lo que queremos destacar es que, si se es profesional con otra formación (biólogo, químico, físico, matemático, para el caso de los profesores de ciencias naturales) es decir no licenciado, podía ingresar al grado 6 de este escalafón directamente y hacer todo el tránsito al grado 12. En otras palabras, en muchos casos el profesor había sido formado en una profesión diferente a la enseñanza y con la acreditación de uno o dos PFPD quedaba habilitado para enseñar, lo que de una u otra manera refleja la tendencia del Estado a privilegiar el saber científico-disciplinar como característica central del profesor, sobre el saber pedagógico-didáctico.

El actual decreto que rige a los nuevos profesores que ingresan al servicio estatal (Decreto 1278, 2002) establece ahora un concurso de ingreso por méritos a la carrera docente -y como en el caso anterior- permite que otros profesionales con una formación diferente a la de licenciado compitan por un cargo de docente estatal. De estos concursos masivos a la fecha se han realizado 4 (2006, 2009, 2015 y 2021) para docentes y directivos docentes de aula regular (también se han realizado concursos para etnoeducadores, docentes orientadores y para docentes y directivos docentes en zonas afectadas por el conflicto armado).

Para ejemplificar lo anterior examinamos el concurso del 2021. Dentro de los perfiles profesionales que podían presentarse para ejercer el cargo de profesor de ciencias naturales y educación ambiental (biología, química o física) se encuentran los siguientes:

- ✓ Agronomía (Perfil: ciencias naturales y educación ambiental).
- ✓ Ingeniería de petróleos. (Perfil: ciencias naturales y educación ambiental)
- ✓ Ingeniería mecánica. (Perfil: física).
- ✓ Ingeniería civil. (Perfil: física).
- ✓ Ingeniería de sonido. (Perfil: física).
- ✓ Ingeniería de materiales. (Perfil: física).
- ✓ Geología. (Perfil: física).

Se citan tan solo siete ejemplos de otras carreras que pueden ejercer en el perfil del profesor de ciencias naturales y educación ambiental sin énfasis y/o bajo alguno de los tres énfasis indicados (biología, química y física). El total de las carreras que no son licenciaturas y que se pueden postular al cargo y ocupar la plaza de profesor de ciencias naturales es de 44 (Acuerdo 2137 de 2021). Si el profesional de otra carrera ingresa al periodo de prueba -una vez cumplido todas las instancias del concurso de ingreso- tiene hasta un año para demostrar que cursa un PFPD o postgrado en educación para “subsana” o cubrir lo referente a la preparación pedagógica.

En el caso de los PFPD son cursos de varios meses -1 o 2 créditos académicos-, en el caso de especialización un año y para el caso de maestrías 2 años. Lo realmente preocupante en este sentido es que en ningún caso se ofrecen cursos especialmente diseñados para profesionales no licenciados para ejercer como profesores; la oferta es tan variada que cualquier titulación o certificación se ve más como un requisito a cumplir que la preparación efectiva que le sirva al profesional para desenvolverse de forma efectiva en su nuevo rol como docente. Tampoco son programas involucran algún tipo de práctica académica al interior del aula de clases con tutoría u orientación por un profesor mentor, como ocurre en los programas de las Normales Superiores o programas de Licenciatura o en programas de otros países como México y Perú como se expuso anteriormente.

Se puede evidenciar la complejidad que representa la escogencia de los profesionales que ingresan y ejercen como docentes al servicio del estado (no solo para el área de ciencias naturales sino en general). Esto no solo convoca a los programas de licenciatura, prácticamente todo profesional podría tener posibilidad de ejercer como profesor siempre cuando subsane lo referente a lo pedagógico.

2.7.2. La formación ética del profesor de ciencias naturales

Según el acuerdo 2137 de 2021 en donde se relacionan las carreras de licenciatura que se pueden postular para ejercer como profesores de ciencias naturales y educación ambiental, biología, química o física, Colombia cuenta actualmente con un total de 49 carreras profesionales, entre *licenciatura en ciencias naturales y educación ambiental, licenciaturas en biología, en química o en física* -entre otras- que cuentan con registro calificado o acreditación de alta calidad según datos recolectado para esta investigación del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES). Estas carreras se encuentran al año 2025 activas con currículos vigentes y estudiantes matriculados en pensum aprobados por el MEN (ver figura 4).

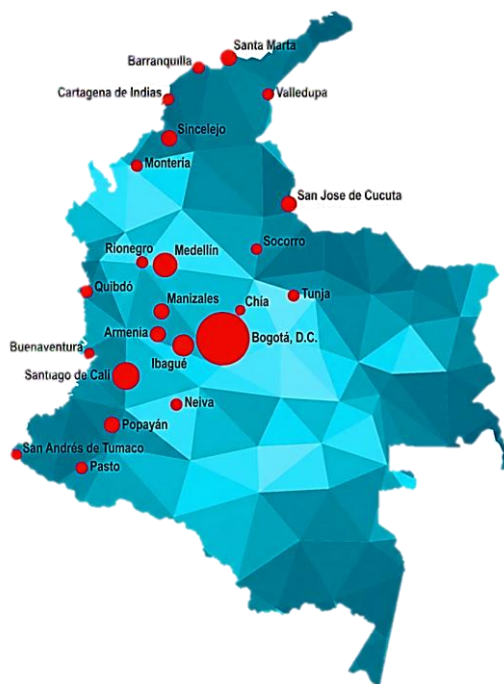


Figura 4. Distribución geográfica de los programas académicos que forman docentes en ciencias naturales. Un mayor tamaño del círculo rojo indica mayor presencia de programas.

El promedio para estas carreras profesionales es de 158,5 créditos académicos, siendo la licenciatura en biología de la Universidad de los Andes la que posee menos créditos con 128 y una carrera de 4 años por espacios académicos, sin contar el tiempo que lleve la realización del trabajo de grado que le permita el programa. La carrera que más créditos registra es la licenciatura en ciencias naturales y educación ambiental de la Universidad del Tolima que tiene un plan de estudios de 180 créditos, proyectada a 5 años por espacios académicos, sin contar el tiempo que tome la modalidad de trabajo de grado que realice el estudiante.

De todas estas carreras es perentorio señalar que tan solo un 28,4% de las carreras involucran al menos una materia que aborde lo ético (por el nombre que lleva el espacio académico) sea de forma general o específica, con una intensidad de 2 o 3 créditos como mucho. Se destacan la Universidad de Nariño y la Universidad de Antioquia por involucrar prácticas académicas desde principios de carrera y, además, esta última sobresale del conjunto por incluir en su programa de Ciencias Naturales una materia de investigación biográfico-narrativa con intensidad de 3 créditos.

Con lo anterior no se quiere señalar una usencia en la formación del licenciado en el campo de la ética. Muchos de estos contenidos pueden estar inmersos en otras cátedras de forma implícita, como la Catedra de Paz (optativa para las universidades) u otros espacios. Lo que sí queremos dejar entre ver es que de una u otra manera, la formación en esta dimensión ética puede estar mejor atendida en el perfil profesional del egresado de los programas de licenciatura, involucrando propuestas transversales que pueden cubrir varios aspectos de la formación profesional del futuro profesor.

También, es necesario preguntarnos por la formación en relación con la ética profesional docente que puede recibir un profesional de otros campos del conocimiento como ingenieros agroindustriales, administradores ambientales o agrónomos, por citar tres perfiles profesionales que también pueden competir por una plaza docente.

Quizás cuenten con créditos académicos en estas carreras relacionadas con lo ético, pero ¿estarán totalmente contextualizadas a los diferentes campos de acción como lo puede ser la enseñanza en educación básica y media? La respuesta quizás sea no. En tanto, puede

ser este el espacio para preguntarnos por la pertinencia o no de abrir plazas docentes a otros profesionales que realizan un curso o postgrado en materia de pedagogía para “subsana” competencias en formación docente, pero, y el componente ético ¿en dónde queda? y ¿de qué manera queda cubierto? Dejamos estas dos preguntas abiertas.

3. CONTRIBUCIONES A LA FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE Y EL DESARROLLO PROFESIONAL A PARTIR DE LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA

Una vez abordadas las diferentes posturas y contribuciones en materia de formación profesional docente y el desarrollo profesional que se suelen encontrar en la literatura, es necesario revisar los aportes de la investigación biográfico-narrativa a estos dos campos. Éstos contribuyen a la superación de las problemáticas enunciadas en el capítulo anterior y se han generado en los últimos 20 años a partir de la investigación en el campo.

3.1. Aportes de la investigación biográfico-narrativa a las problemáticas sobre formación profesional docente

En los últimos 20 años la investigación biográfico-narrativa se ha venido configurando en un enfoque fundamental para abordar muchas de las problemáticas que se suelen encontrar en la formación profesional docente, por ejemplo, permite encontrar puntos de dialogo y conexión entre la teoría y la práctica, ya no vista como dicotomía, sino como campos que se cuestionan y se enriquecen mutuamente. El enfoque reconoce que la comprensión humana es un diálogo constante entre las preconcepciones y la tradición formativa, en un proceso en el cual el docente recupera la autoría sobre su práctica, convirtiéndose en sujeto de su propio desarrollo (Bolívar et al., 2001).

Al narrar y reflexionar sobre su práctica, el docente no aplica pasivamente teorías externas, sino que genera un saber práctico (*phronesis*) que emerge de la interpretación situada de sus vivencias. Esto permite integrar los saberes disciplinares y curriculares transmitidos por la universidad, con los saberes experienciales que Tardif (2014) identifica como la base de una nueva profesionalidad, conformando así un saber plural y genuino que

se construye en la acción, un "saber plural" formado por una "amalgama" de diferentes fuentes (teorías, experiencias, reflexiones, decisiones, etc.).

La narrativa autobiográfica se convierte, además, en un eje central para fomentar mentorías y acompañamientos significativos. Al compartir sus "relatos de práctica" los docentes experimentados objetivan su saber experiencial el cual, como señala Tardif (2014), "constituye la cultura del docente en acción" y se pueden validar al ser compartidos colectivamente. Este proceso de socialización narrativa permite a los profesores noveles acceder a un conocimiento tácito y contextualizado a la vez, yendo más allá de la teoría aprendida en el pregrado. Desde una perspectiva hermenéutica y como lo planteada Gadamer (1999, p. 242) "todo hablar y todo texto están referidos fundamentalmente al arte de comprender".

La mentoría, entendida así, es un diálogo hermenéutico donde ambos -mentor y mentorizado- se transforman; uno al hacer explícito y reconfigurar su saber, y el otro al apropiarlo de forma crítica y ampliarlo desde su propio contexto, un proceso que Bolívar et al. (2001) asume como una auto interpretación de lo que somos.

Este enfoque, epistemológico situado (Quintero, 2018) representa además, una importante estrategia para incluir la diversidad cultural y social del estudiantado. Las narrativas docentes, al ser inherentemente situadas, convocan a una reflexión profunda sobre el contexto específico, los símbolos, valores y realidades de los estudiantes. Al problematizar su práctica a través del relato, el docente puede identificar y deconstruir sus propios prejuicios, moviéndose desde una mirada universalizante hacia una comprensión profundamente contextual. Como lo indica Tardif (2014) la dimensión del ser es inherente al trabajo docente, manifestándose en un componente simbólico de la enseñanza y en una responsabilidad ante el otro. La narrativa facilita esta reflexión sobre la equidad y el trato individual, permitiendo, en palabras de Bolívar et al. (2001) comprender los modos como nosotros (en nuestro caso, los actores educativos) vivimos el mundo.

Frente a las políticas neoliberales que promueven un énfasis obsesivo en las habilidades académicas y conciben al docente como un técnico ejecutor, la investigación biográfico-narrativa actúa como un acto que reivindica la labor y el saber del docente. Resituar

la voz del profesor y su estatus como productor de saber -no solo de transmisor- resitúa su dinámica de profesionalización. Tardif (2014) argumenta que los docentes deben procurar imponerse como una de las instancias de definición y control de los saberes. Entonces, sistematizar la experiencia a través de la narrativa es un acto político que permite a los docentes reclamar legitimidad sobre su práctica y responder a los discursos reformistas externos que ignoran la complejidad del aula, rescatando así la "dimensión personal del oficio de enseñar" que transforma la visión del "profesorado anónimo" (Bolívar et al., 2001).

Esta reivindicación es crucial para afrontar la precarización y deterioro de la imagen social docente. La narrativa permite reconstruir una identidad profesional robusta, no desde un ideal externo, sino desde la valorización de la experiencia en la práctica diaria. Sancho y Hernández (2018) destacan que la identidad docente es un proceso paulatino de interpretación y reinterpretación de experiencias. Al narrar su trabajo, con toda su carga cognitiva, emocional y social, los docentes visibilizan la complejidad de su labor, contribuyendo a una imagen social más realista y respetuosa, frente a la imagen equivocada del mero "transmisor" de saberes. Este proceso de narrar la propia vida es, en esencia, una manera más de interpretar de lo que somos y de fortalecer la identidad profesional.

Finalmente, el enfoque promueve la investigación como herramienta formativa. Al investigar su propia práctica a través de relatos, diarios o portafolios, el docente adopta el rol de coinvestigador generando un conocimiento válido y útil para su contexto específico. Como propone Tardif (2014) se trata de introducir dispositivos de formación en investigación que sean pertinentes para los docentes, transformando la formación permanente en un proyecto intelectual continuo y crítico. Sin embargo, antes de esto y como lo exponen Bolívar et al. (2001) cualquier propuesta de formación del profesorado debería empezar por reconstruir narrativamente al sujeto a formar, movilizándolo sus experiencias para generar nuevos saberes.

Tardif (2014) pone de manifiesto que los saberes -curriculares, disciplinares, profesionales y experienciales- de los docentes provienen de la práctica pedagógica diaria tanto del aula con estudiantes, como de la escuela, derivada de todas las actividades que cumple el maestro y que le son propios de su profesión. Para el sistema colombiano de formación de educadores, el reconocimiento del saber del maestro, su lugar como intelectual de la educación y su papel como agente social es fundamental. Por lo que es necesario

“recuperar el ser, el saber y el hacer del educador a través de sus experiencias pedagógicas, su relación con el contexto sociocultural y su capacidad de innovar a partir de su propia praxis” (MEN, 2013, p. 43).

No se trata exclusivamente de los saberes profesionales como ya se ha venido mencionando, por el contrario, también convoca el lado personal de la vida de los profesores que se suma al ejercicio profesional en una determinada situación (Bolívar, 2016). Optar por una perspectiva biográfico-narrativa es la más adecuada “para aproximarnos a la comprensión de la identidad y formación profesional docente, advirtiendo la presencia de factores autobiográficos, familiares y escolares” (Mardones, 2010. p. 2). De esta manera, surge la necesidad de entender el desarrollo profesional docente como un proceso amplio y flexible, caracterizado por diferentes etapas -evolutivo y personal- (Marcelo, 1999) y todo a través de narraciones autobiográficas y relatos de vida que permiten reflexionar sobre las vivencias y aprendizajes. Como lo explicita acertadamente Bolívar (2016, p. 4):

“El relato de formación del profesor permite hacer explícitos y visibles los conocimientos-en-uso, recoger el conjunto de acontecimientos, experiencias y aprendizajes que han configurado lo que hoy es, o como se percibe como docente. Por eso, suele ser una buena metodología en la formación del profesorado que los docentes expliciten biográficamente dichas experiencias, recorridos y creencias, como base para su contraste y reformulación crítica, mediante la reflexión en grupo. También que cada individuo relate y reconozca las experiencias escolares que han condicionado su propio proceso de convertirse en profesor, es un medio para cambiar (y no reproducir) los modos de llevar la enseñanza”.

De esta manera, el enfoque biográfico-narrativo se ha venido posicionando como metodología de investigación (Bolívar et al., 2001) y como una epistemología en sí misma (Quintero, 2018), una alternativa potencial que permite a los maestros la estimulación del recuerdo y la (re)construcción de experiencias de su formación profesional. Asumiendo que la identidad profesional docente se configure en el acto de auto interpretación de la vida misma -es decir en el acto de narrarse- el uso del enfoque biográfico-narrativo como

metodología de investigación cobra todo el sentido posible (Quiceno, 2017). Este enfoque otorga relevancia a los elementos singulares que configuran las historias contadas, apostando a la verosimilitud, la transferibilidad, la validez y la confiabilidad de los relatos (Bolívar et al., 2001).

Ahora, no se trata solo de la recepción y análisis de la narración por parte del investigador. Cuando el relato llega a un lector, éste también interpela la narración con su propia experiencia vital, la enriquece, la complementa, la cuestiona y la misma narrativa lo cuestiona a él, lo interroga, lo coloca en situaciones que quizás él no haya vivido, y éste (el lector) también la usa de plataforma para introducir su propia experiencia de ser-en-el-mundo, lo que pone de manifiesto las posibilidades que encarna la investigación biográfico-narrativa para la formación docente inicial vista de este modo.

3.2. La formación del profesorado y el desarrollo profesional docente desde la perspectiva biográfico-narrativa: Estado de la cuestión (revisión sistemática de la literatura)

Para esta investigación se llevó a cabo una revisión sistemática en cuatro Gestores de Bases de Datos Bibliográficos (GBDB) para rastrear todas las publicaciones en materia de Investigación biográfico-narrativa en educación, producidas en países hispanohablantes y que hubiesen sido publicados originalmente en idioma español y que asuman el enfoque biográfico-narrativo en al menos uno de los cuatro usos que ha tenido al enfoque dentro de la investigación en educación: a) como apoyo metodológico apropiando las bondades de la entrevista biográfico-narrativa para apoyar otros análisis complementarios en investigación; b) como enfoque, en donde además de usar la entrevista se suman otras estrategias biográficas como biogramas, diarios de campo, foto elicitación, grupos focales, etc.; c) como epistemología, en donde, aparte de contener todos los métodos descritos en el literal anterior, el producto de la investigación en sí misma es, además, una nueva narrativa con la capacidad plena de generar sentido en todo potencial lector; y d) todas aquellas publicaciones e investigaciones que desde la parte metodológica, analítica y epistemológica, robustecen el

enfoque y le confieren estatus dentro de los demás enfoques cualitativos (estos cuatro usos se amplían en la sección 4.1. de esta investigación).

De esta manera, todas las publicaciones alojadas en los cuatro GBDB que concordaran con las categorías que se amplían en la sección 4.1. se incluyeron para el análisis que se presenta a continuación. Recogen más de 3.100 publicaciones en total que se cribaron usando una metodología basada en el protocolo PRISMA (Sánchez et al., 2022). Los cuatro GBDB fueron: Web Of Science, Scopus, Dialnet y SciELO. Ahora, solo se presentan aquí los resultados de la compilación de los datos para Dialnet y SciELO que son de acceso libre y sin restricciones de suscripción o pago. Se empleó el Software VOSviewer para analizar las 1177 referencias obtenidas de Dialnet y SciELO. De los cuatro GBDB se obtuvieron finalmente 91 referencias que emplean la investigación biográfico-narrativa en educación como generadora de sentido al incorporan narrativas en procesos de formación. Parte del análisis de los 91 documentos en profundidad se presentan en esta tesis doctoral.

Toda la revisión sistemática hace parte de un artículo de investigación que se ha propuesto a una revista con indexación Q1 que es un requisito dentro de las dinámicas que posee el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Todo el proceso adelantado en dicha revisión sistemática se puede observar resumida en la figura 5. Sin embargo, se han retomado apartados clave toda vez que sirven para enriquecer la discusión que se quiere dar en este punto.

Como tendencia general la investigación biográfico-narrativa en educación aparece mejor representada para trabajos realizados en países hispanoparlantes tanto en número, como en cantidad de trabajos por revista en las bases de Dialnet y SciELO, siendo la relación 2:1 en comparación con WOS y Scopus, con lo que se puede afirmar que los gestores Open Access son un referente casi obligatorio en el campo.

Para poder analizar las 1177 referencias se empleó -como ya se había mencionado- el Software VOSviewer. Este Software, presentado en 2010 en la revista *Scientometrics* (Van Eck & Waltman, 2010) es una herramienta para la creación de mapas bibliométricos de relación (ítems y clúster, entre otros). Su estructura de análisis y correlación dependen de una adecuada selección de las referencias a analizar, provenientes de los GBDB y posee un

amplio potencial para el análisis en revisiones sistemáticas, mapear tendencias en investigación y ubicar intereses temáticos emergentes a partir de la literatura académica, realizar análisis temporales por red (entre otros usos).

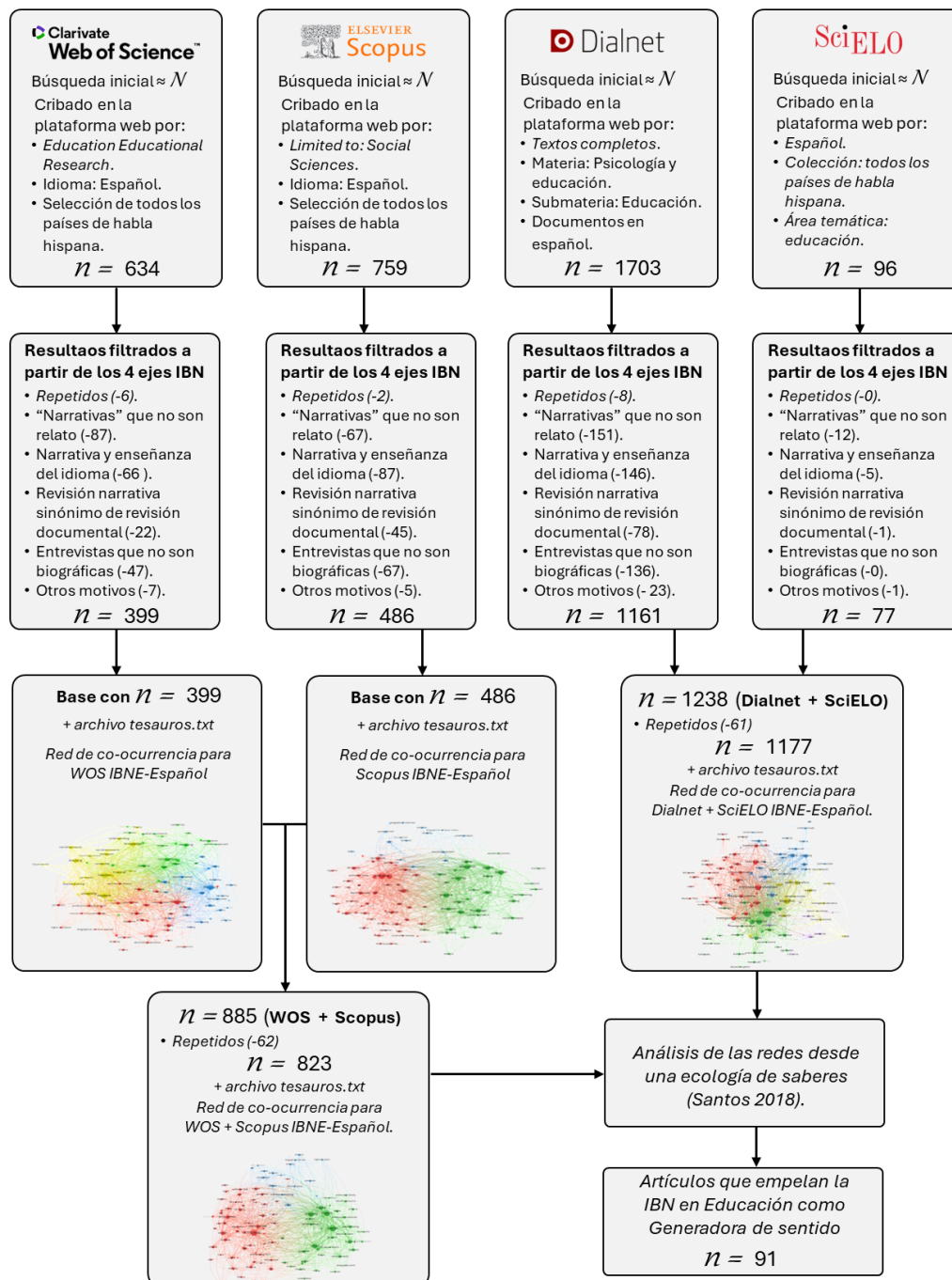


Figura 5. Metodología realizada para la revisión sistemática de literatura sobre investigación biográfico-narrativa en educación en los cuatro GBDB.

El software reviste un interés académico actual, representado por un crecimiento lineal en el número de publicaciones en los cuatro GBDB abordados para los últimos seis años, y por la capacidad que tienen estos de trabajos de ser citados y apoyar la generación de nuevo conocimiento que presenta un crecimiento exponencial, casi doblando el número de citas del año anterior. El Software se especializa entonces en el análisis de un número considerable de referencias -entre cientos y miles- obtenidas de GBDB para un tema concreto, posibilitando una aproximación a un campo de interés, una lectura global del estado de la cuestión y un desglose paulatino en los análisis que posibilita.

Para poder entender el tipo de análisis que posibilita el Software VOSviewer y explorar los mapas con eficiencia, es necesario entender las métricas con las que trabaja y que se describen a continuación:

- ✓ *Links (Lks)* o total de conexiones de un ítem con los demás ítems del mapa.
- ✓ Las *Occurrences (Ocr)* indican cuántas veces se repite el ítem en el archivo de base.
- ✓ *Total link strength (TLS)* o fuerza acumulada de un ítem con los demás ítems de una red. Este parámetro no solo integra las conexiones que tiene un ítem, sino la fuerza de relación con otros ítems de la red, siendo un valor alto un claro indicador de un ítem estructural dentro de la red. Este fue el principal parámetro de análisis apoyado en los dos anteriores.
- ✓ *Avg. pub. year (APY)* esta métrica solo se puede observar en la pestaña Overlay Visualization y corresponde al año (promedio) en el que aparece ese ítem en el mapa. Los colores azul oscuro, corresponden a los ítems que han aparecido primero en la red de co-ocurrencia de términos. Desde el color azul, los ítems van cambiando hasta el color amarillo que representa los ítems que han aparecido como intereses investigativos en los últimos años. Este mapa también está disponible en la versión online.

En este sentido, se pasará ahora a presentar los resultados para la red de coocurrencia de ítems (o palabras clave) agrupados en Clúster (o nodos) de importancia temática según la base de las 1177 referencias cribadas de Dialnet y SciELO sobre investigación biográfico-narrativa en educación en países de habla hispana y que sus trabajos han sido publicados en

idioma español, toda vez que consideramos que el idioma de origen es importante para darle sentido a los datos a los que hace referencia.

3.2.1. Red de co-ocurrencia de ítems y clúster para Dialnet-SciELO.

La figura 6 muestra la Red de co-ocurrencia de ítems y clúster para las 1177 referencias filtradas de Dialnet-SciELO, eliminando los registros repetidos. El mapa se puede consultar online en: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15848469>

En la tabla 1 se puede observar el desglose de los ítems para cada uno de los 5 clúster que conforma la red.

Total de ítems incluidos en el análisis para Dialnet-SciELO: 110.				
Clúster	No ítems	% del mapa por TLS	Términos Centrales (por TLS) en Dialnet + SciELO	
■ 1	36	~25%	Entrevista en profundidad, historia de vida, escuela, investigación cualitativa, grupo, inclusión, Chile, España, educación primaria.	
■ 2	25	~20%	Docentes, formación, aprendizaje, México, narrativas, práctica docente, reflexión, educación básica.	
■ 3	23	~20%	Colombia, conflicto armado, identidad, política, enfoque, memoria, niñas y niños, comunidades.	
■ 4	16	~18%	Biográfico, relatos biográficos, Argentina, unmdp, formación docente, pedagogía, social, estudio de caso.	
■ 5	10	~17%	COVID, tecnología, pandemia, comunicación, TIC, grupos focales.	

Tabla 1. Análisis de la red de co-ocurrencia de la red para Dialnet-SciELO por TLS.

El análisis de las bases Dialnet-SciELO revela una estructura integrada y cohesionada (Figura 6). Es notoria la integración de los clúster 3 y 4 (azul y amarillo) que funcionan como puente de los otros tres. Se organizan así en cinco clústeres interconectados y muy equilibrados (por participación de TLS del mapa). El clúster rojo destaca por su enfoque en investigación educativa aplicada, con términos como: *entrevista en profundidad* (TLS=826) e *historia de vida* (TLS=629) mostrando un fuerte componente metodológico, mientras que el clúster verde se centra en la formación docente (*docentes* TLS=1832), (*formación* TLS=901) con TLS que evidencian una red temática más densa y especializada (cantidad de clúster).

Esta red presenta tres clústeres distintivos: el azul, enfocado en estudios sociales críticos (*Colombia* TLS=379) (*conflicto armado* TLS=116); el amarillo, dedicado a la investigación teórica biográfica con trabajos realizados en Argentina (*biográfico* TLS=1004),

(Argentina TLS=340); y el morado, que aborda temáticas emergentes como *COVID* (TLS=219) y *tecnología* (TLS=202). Esta estructura demuestra una mayor pluralidad temática y metodológica, integrando, desde estudios sobre violencia, hasta educación a distancia y postpandemia.

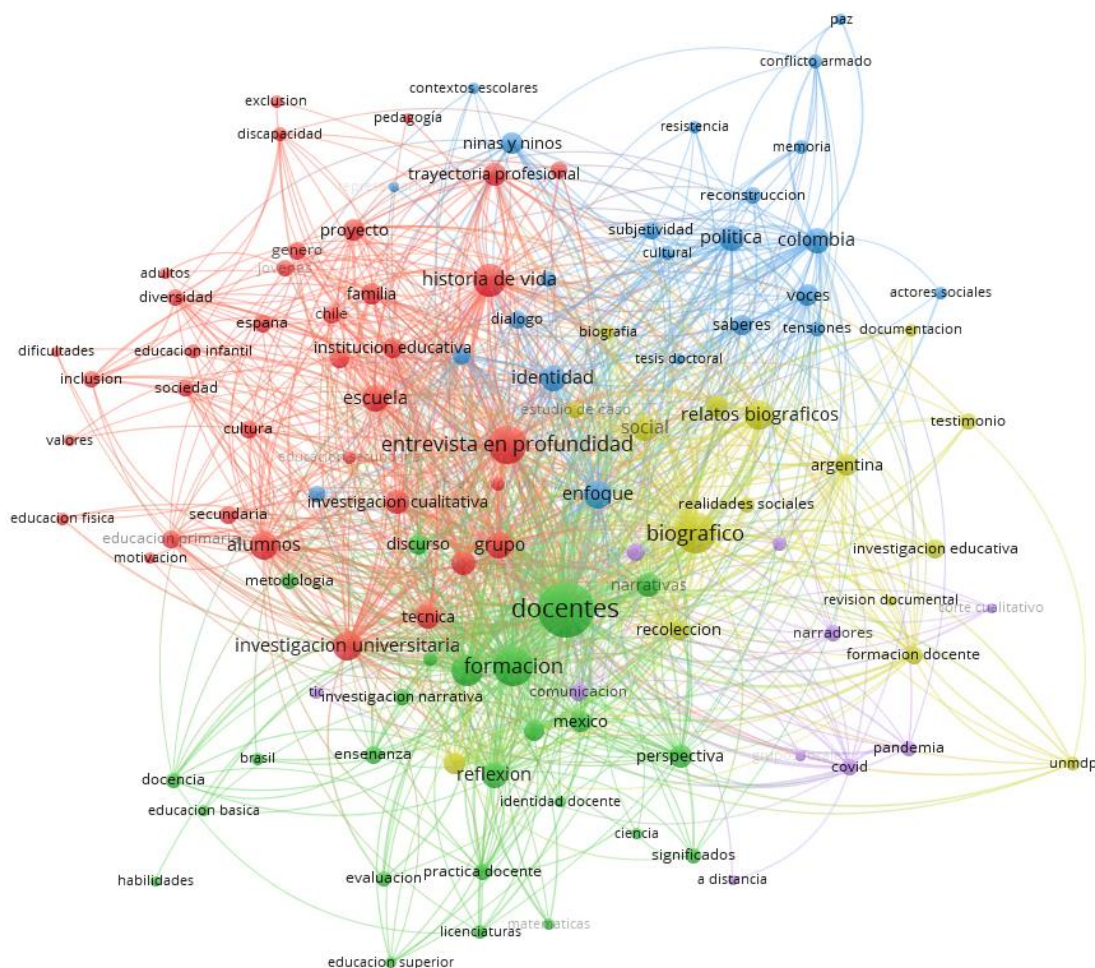


Figura 6. Red de co-ocurrencia de ítems y clúster para IBNE para Dialnet-SciELO (n=1177)

Geográficamente, el mapa muestra un equilibrio entre países: *México* (TLS=279) en formación docente, *Colombia* (TLS=379) en estudios de conflicto armado y *Argentina* (TLS=340) en investigación teórica y formación docente. Esta distribución indica cómo Dialnet-SciELO capturan mejor la diversidad regional. La presencia de *España* (TLS=169) en el clúster rojo, vinculada a educación primaria e inclusión, completa un panorama donde cada país encuentra un nicho temático específico, pero no exclusivo.

Primero, una consolidación temprana (*APY* 2016-2017). El núcleo central (*biográfico narrativo*, *APY* 2016; *historia de vida* *APY* 2017; *docentes* *APY* 2018) se establece antes que en WOS y Scopus, con énfasis en educación básica (*educación primaria* *APY* 2018) y enfoques teóricos (*teoría* *APY* 2017). Argentina (*biográfico*, TLS=1004, *APY* 2017) y España (*APY* 2017) aparecen como referentes iniciales, con una clara vocación pedagógica.

Segundo, una representatividad (*APY* 2018-2020) geográfica. México (*APY* 2020) y Colombia (*APY* 2020) emergen con estudios sobre conflicto armado (*APY* 2019) e identidad (*APY* 2018). Tercero, la entrevista en profundidad (*APY* 2018, TLS=826) y grupos focales (*APY* 2021) son más recurrentes frente a los métodos tradicionales. En lo temático la identidad de género (diversidad, *APY* 2018) y la formación (formación docente, *APY* 2019) se entrelazan, especialmente en el clúster azul (*identidad y política*, *APY* 2019). Tercero, cabe señalar la inclusión de temas recientes (*APY* 2021-2022) en respuesta a coyunturas: COVID (*APY* 2022), pandemia (*APY* 2022) y en adaptaciones metodológicas de *corte cualitativo* (*APY* 2021), vinculados con las *TIC* (*APY* 2019) y la inclusión de *saberes* (*APY* 2020) propios de la región.

Se puede observar cómo Dialnet-SciELO muestran una consolidación más temprana (*APY* 2016-2018) en términos de investigación en el campo educativo en comparación con WOS-Scopus (*APY* 2018-2020). Argentina (*APY* 2017) y la aparición de Brasil (*APY* 2018) son exclusivos para este mapa. Los temas asociados al COVID y la pandemia para la red Dialnet-SciELO se encuentra mejor integrados temáticamente y constituye un clúster independiente (vinculada a *educación a distancia*, *TIC*).

Como tendencias únicas de esta red aparece Argentina (2019), vinculado fuertemente a temas de formación docente, relatos biográficos y pedagogía. Figura en el clúster unmdp (Universidad Nacional de Mar del Plata). A lo largo de toda la normalización de los datos Argentina vincula una sólida identidad de su trabajo en la escritura de sus investigaciones referentes al ámbito biográfico-narrativo. Este país es pionero en temas de formación profesoral docente sobre metodologías narrativas desde el año 2010 (Suarez, 2007).

Una vez realizada la revisión en los cuatro GBDB -WOS, Scopus, Dialnet y SciELO- con actualización a la segunda semana de junio del 2025, se cribaron 91 artículos base de los siguientes análisis, que involucran como eje central la investigación biográfico-narrativa, a la vez que posiciona a las narrativas como generadoras de sentido, es decir, el relato como promotor de significado y reflexión.

3.3. Desarrollo profesional docente (DPD)

El desarrollo profesional docente se constituye a partir de una amplia variedad de elementos que abarcan tanto aspectos teóricos, prácticos y reflexivos (Hernández & Ayala, 2021; Sáez et al., 2022) como contextuales y sociales (Salinas et al., 2023). A continuación, se presentan las principales dimensiones encontradas en la revisión, esquematizadas en las figuras 8 y 9.

3.3.1. Las narrativas y su potencial en el DPD

La investigación biográfico-narrativa representa una metodología fundamental para el desarrollo profesional docente, al pertenecer a una epistemología (Quintero, 2018) mediante el cual los educadores dan sentido a su experiencia y la organizan en un cuerpo de conocimiento práctico (Pulido & Ruíz, 2011). La narrativa ayuda a organizar la experiencia situada en un contexto específico y permite hacerla consciente tanto para el profesor que narra como para el investigador que escucha (Cobo, 2022). Así, el relato se erige como un dispositivo crucial para la construcción del conocimiento profesional, sirviendo de base para el análisis y el mejoramiento de la práctica educativa (Sanjurjo, 2012).

El enfoque otorga la posibilidad de reconstruir y reorganizar la experiencia de los profesores, permitiendo atribuir significado al pasado en relación con su presente profesional y sus concepciones personales futuras (Porta & Aguirre, 2017). Narrar es un proceso de reinterpretación crítica que permite al docente identificar los hilos conductores de su trayectoria, confrontar las teorías implícitas y reconfigurar la identidad profesional. De este

modo, la narrativa trasciende su función anecdótica o casuística para convertirse en una tecnología del yo y una práctica social de investigación que se moviliza con la reflexión.

La pertinencia de utilizar las narrativas como recurso central para indagar y posibilitar una práctica reflexiva y conducir al desarrollo del saber práctico está ampliamente validada (Sáez, et al., 2022). Al convertir la experiencia en un texto -ya sea oral o escrito- que puede ser objeto de análisis individual y colaborativo, se crea un espacio dialógico donde el conocimiento tácito se hace explícito, y se puede reflexionar y mejorar. Así, el ciclo de narrar, analizar la narrativa y reflexionar se constituye en un proceso de desarrollo profesional continuo y crítico, donde los docentes mejoran su eficacia en el aula, a la vez que reconstruyen activamente los significados de su profesión.

3.3.2. Reflexión como eje articulador

El potencial de la reflexión adquiere una nueva dimensión cuando se articula desde el enfoque biográfico-narrativo. Al narrar sus experiencias -ya sea mediante autobiografías, diarios o entrevistas- los educadores objetivan su saber experiencial. Para Salinas et al. (2023) la reflexión que posibilita la narrativa promueve cambios concretos en las prácticas de aula. Además, al incorporar la teoría crítica, la narrativa se articula con problemáticas situadas de interés social (Sanjurjo, 2012) permitiendo a los docentes no solo mejorar, sino también cuestionar y transformar las condiciones de su práctica, enriqueciendo el saber docente desde una perspectiva contextual. Así, narrar, reflexionar y reinterpretar la experiencia es un aspecto fundamental en el marco del desarrollo profesional, lo que permite a los docentes resignificar sus trayectorias, construir conocimientos situados y compartir sus formas de ser, hacer y sentir el ejercicio profesional.

La "reflexión en la acción" y la "reflexión sobre la acción" (Schön, 1998) son dos de las categorías principales sobre las cuales se basan varios de los autores citados en la revisión sistemática para referirse a los procesos que generan los profesores cuando se enfrentan a desafíos vinculados a su desarrollo profesional. Esta capacidad reflexiva posibilita al docente comprender, analizar y resignificar procesos complejos de su quehacer, como la planificación o la evaluación, tomando conciencia de las variables que subyacen al interior de su labor (Sanjurjo, 2012). La reflexión se configura como una herramienta mediadora que articula el

pensamiento, la toma de una postura crítica frente a situaciones complejas y, posteriormente, permite la acción, posibilitando la emergencia de un saber práctico y situado, algo fundamental para el conocimiento profesional (Sáez et al., 2022).

3.3.3. Formación inicial como base de un desarrollo continuo

El desarrollo profesional docente se extiende a lo largo de toda la vida laboral y se vincula con la identidad del educador en un proceso integrador y reconstructivo. La formación inicial se constituye en la base, proporcionando los marcos teóricos y prácticos para el ejercicio de la profesión. Como señalan Hernández y Ayala (2021) esta etapa es relevante en la construcción de la identidad docente ya que pone las bases del futuro profesor en materia de competencias pedagógicas, emocionales y sociales.

Durante la formación inicial se incluyen, como lo destaca Martínez (2020), aquellos elementos básicos: desde las habilidades para la planificación didáctica, el conocimiento de estrategias de interacción grupal, hasta el manejo de recursos didácticos, técnicas de evaluación y el dominio de habilidades prácticas dentro del aula. Sin embargo, este sustrato inicial no es autosuficiente. La complejidad de la práctica educativa demanda una formación permanente que actúe como mecanismo de actualización, adaptación y profundización crítica. Esta fase se consolida como un elemento adicional a la identidad profesional, con una clara orientación hacia la reflexión sobre la práctica (Hernández & Ayala, 2021).

La formación inicial aportará entonces las herramientas esenciales para el desarrollo profesional docente durante toda la carrera, en donde las más representativas llegan a ser la reflexión, la innovación y la adaptación a nuevos desafíos, como dispositivos formativos que se adecuarán a cada etapa de la carrera docente (Sánchez & Cordero, 2025).

3.3.4. Colaboración y trabajo en comunidad

El desarrollo profesional docente trasciende la esfera individual para constituirse como un proceso colectivo y situado, donde la colaboración y la construcción de comunidad se erigen como pilares fundamentales para la generación de conocimiento pedagógico significativo e innovador en el aula. El trabajo colaborativo, lejos de ser una estrategia complementaria, se configura como la estructura base que permite la explicitación, el

intercambio y la resignificación de los saberes prácticos que surgen de la experiencia del aula (Sáez et al., 2022). Esta interacción pretende integrar a la comunidad educativa: pares, directivos, padres de familias, estudiantes y actores externos (Sánchez & Cordero, 2025) generando una ecología de aprendizaje que rompe con el aislamiento tradicional del docente, brindando oportunidades que enriquecen la práctica a través de perspectivas múltiples y del apoyo mutuo.

La materialización más coherente de este principio son las Comunidades de Aprendizaje Docente, instancias altamente valiosas que representan una alternativa radical a los modelos de desarrollo profesional descentrados y descontextualizados (Salinas et al., 2023). Estas comunidades se basan en la intención colectiva de aprender sobre la práctica dentro de los contextos reales, promoviendo la reflexión conjunta y la construcción de soluciones adaptadas a problemáticas específicas. El impulso de estas acciones cooperativas, como lo señalan Porta y Aguirre (2017), potencia los desarrollos institucionales y establece nuevos vínculos de ayuda mutua que mejoran sustantivamente las prácticas educativas. La tecnología actúa como un facilitador clave en este proceso, al ampliar las posibilidades de comunicación, construir instancias de intercambio colaborativo y sostener redes de capacitación continua que trascienden las barreras físicas e institucionales (Sanjurjo, 2012).

La sostenibilidad y profundidad del desarrollo profesional se ven robustecidas mediante la formación de redes y alianzas estratégicas con universidades, escuelas y otras organizaciones. Estas alianzas, lejos de ser conexiones formales, se convierten en espacios de influencia flexibles que permiten incrementar conocimientos, acceder a recursos especializados y concretar proyectos de investigación y extensión articulados (Sanjurjo, 2012). Como evidencia Sánchez y Cordero (2025) las relaciones establecidas con colegas y autoridades en los años de inserción y de servicio pueden ser cruciales para tejer redes de apoyo dentro de la práctica educativa. Así, la colaboración se consolida como el sustrato relacional que, desde el microespacio del aula hasta el macronivel de las políticas, posibilita un desarrollo profesional continuo, contextualizado y transformador. Para organizar un poco más los aportes de la investigación biográfico-narrativa al desarrollo profesional docente de este apartado se han propuesto las figuras 8 y 9.

Desarrollo Profesional Docente -Aportes desde la IBN (I)-

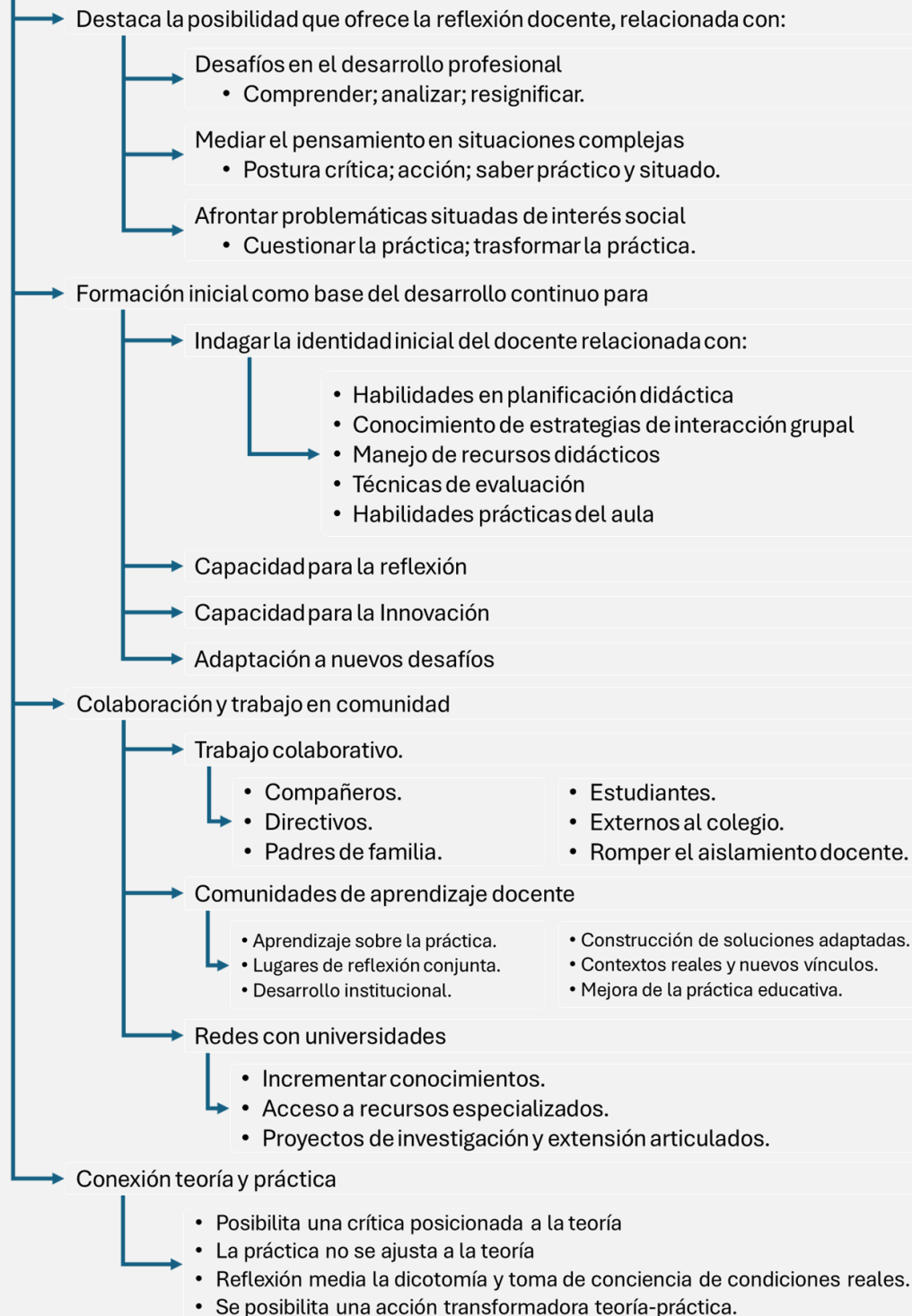


Figura 8. Aportes de la revisión sistemática al desarrollo profesional docente (I).

Desarrollo Profesional Docente -Aportes desde la IBN (II)-

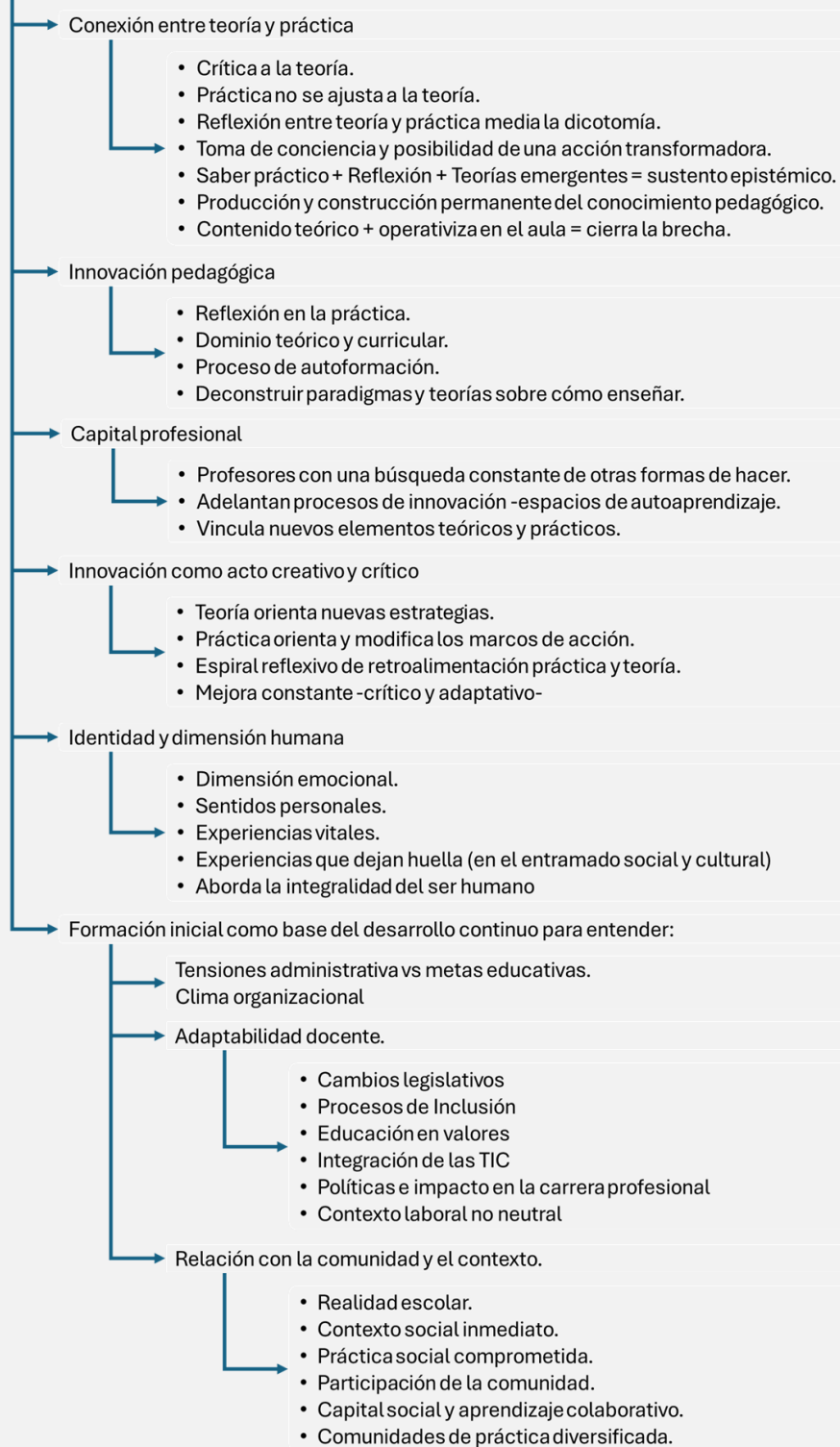


Figura 9. Aportes de la revisión sistemática al desarrollo profesional docente (II).

3.3.5. Conexión entre teoría y práctica

La relación entre teoría y práctica sigue representando un eje de interés dentro del desarrollo profesional docente, un tanto divorciada y con una crítica mutua. Los profesores suelen afirmar que lo visto en la teoría no concuerda eficazmente con lo que se suele encontrar en la práctica. Sin embargo, es la reflexión sobre este tipo de situaciones lo que puede llegar a mediar esta dicotomía y el malestar que expresan los profesores. Esta articulación busca fundamentalmente la toma de conciencia de las condiciones reales que posibilitan una acción transformadora (Sanjurjo, 2012).

En este sentido, el saber práctico no se reduce a la mera experiencia, sino que alcanza su plenitud cuando el docente, mediante la reflexión, integra los marcos teóricos con su quehacer cotidiano, tomando conciencia de los sustentos epistemológicos que orientan y dan sentido a su ejercicio profesional (Sáez et al., 2022). Esta relación, donde la práctica es fuente del conocimiento y la teoría orienta y da forma a la acción, funciona como motor para promover la construcción permanente del conocimiento pedagógico (Salinas et al., 2023). Una integración que se operativiza en el aula asociando el contenido teórico a las actividades prácticas, zanján un poco más la brecha y el malestar percibido por los docentes.

La disposición a innovar surge como una consecuencia de la reflexión sobre la práctica y del grado de dominio teórico y curricular que posea el docente, con la posibilidad de incorporar procesos de autoformación que se espera haya aprendido durante su formación inicial, permitiendo deconstruir paradigmas y estructuras sobre cómo enseñar (Salinas et al., 2023). Así, los docentes, en su búsqueda constante de otras formas de hacer pueden incrementar su capital profesional (Sánchez & Cordero, 2025) adelantando procesos de innovación que son -en esencia- espacios de autoaprendizaje donde se modifican e incorporan nuevos elementos tanto teóricos como prácticos (Pulido & Ruíz, 2011).

La innovación deja así de ser la mera aplicación de técnicas preconcebidas para convertirse en un acto creativo y crítico, donde la teoría orienta el diseño de nuevas estrategias y la práctica modifica y enriquece esos mismos marcos de acción. De este modo, el desarrollo profesional se configura como un continuo espiral reflexivo donde la teoría y la

práctica se retroalimentan, impulsando la innovación y mejora constante en la formación profesional docente que llega a ser tanto crítica como adaptativa.

3.3.6. Identidad y dimensión humana

El desarrollo profesional docente es un proceso profundamente humano, en donde la dimensión emocional, los sentidos personales y las experiencias vitales se entrelazan para configurar al sujeto pedagógico. La identidad docente no es un atributo estático, sino un relato en constante elaboración, influido por factores personales, biográficos y contextuales que se desarrollan a lo largo de toda la vida profesional (Hernández & Ayala, 2021). Este proceso se nutre de experiencias que dejan huella y que, lejos de quedarse en el vacío, se inscriben en un entramado social y cultural específico. Como señala Cobo (2022), el ser humano vive a través de las historias que lo definen; por tanto, la investigación biográfico-narrativa se convierte en una vía privilegiada para acceder a la mirada retrospectiva de los docentes, de la cual emerge la identidad en todas sus dimensiones: subjetiva, social, cultural y emocional (Porta et al., 2015). Esta identidad implica, en esencia, una historia personal de transformación donde el aprendizaje continuo redefine quiénes somos en el contexto de las comunidades a las que pertenecemos (Salinas et al., 2023).

La dimensión emocional y afectiva emerge con fuerza en las narrativas docentes como parte esencial de la experiencia profesional (Porta et al., 2015). Las emociones y afectos movilizan algunas veces el trabajo docente y, cuando se abren al diálogo, facilitan un abordaje de relaciones más empáticas que mejoran el clima laboral y posibilitan ambientes de colaboración (Salinas et al., 2023). La narrativa por tanto, vista como una capacidad humana fundamental, posibilitan relatar no solo los actos, sino también los sentimientos presentes en la vida de los sujetos (Sanjurjo, 2012) permitiendo expresar la dimensión humana cuando se habla de saberes, preocupaciones, miedos y deseos (Pulido & Ruíz, 2011).

Los sentidos y significados que los docentes atribuyen a su quehacer en conjunto con los valores, motivaciones y propósitos determinan y justifican algunas acciones (Sáez et al., 2022). Comprender estos marcos de sentido revelan la interpretación que los docentes hacen de su práctica, a menudo impensada desde la trayectoria formativa pero vivida intensamente en la experiencia cotidiana (Martínez, 2020). Así, el desarrollo profesional supera la

adquisición de competencias para convertirse en un ejercicio de sentido, donde la formación específicamente docente (Sanjurjo, 2012) debe abordar necesariamente la integralidad del ser humano que enseña, aprende, siente y se transforma a sí mismo y a su comunidad por medio de su actuar pedagógico, lo que se puede ver claramente en algunos casos en el trato que les dan los docentes a estudiantes en condición de vulnerabilidad.

3.3.7. Condiciones y contextos de trabajo

El desarrollo profesional docente se reconoce como un proceso directamente relacionado con los contextos políticos, las condiciones institucionales y laborales en los que se desenvuelve el profesorado, vinculado a factores estructurales que pueden habilitarlo o constreñirlo. Como corroboran Sánchez y Cordero (2025) la regulación laboral ha marcado el desarrollo profesional, supeditado a las características de la carrera, más que a la mejora del aprendizaje. Esta subordinación a lógicas administrativas revela una tensión fundamental entre las metas educativas y los marcos regulatorios. El concepto de desarrollo, por tanto, debe entenderse en toda su amplitud, involucrando no solo el conocimiento teórico o las características personales, sino también factores sociales, políticos y condiciones laborales globales, como el salario o el clima organizacional (Sáez et al., 2022).

En este marco, la adaptabilidad del docente emerge como una necesidad profesional para responder a retos educativos complejos y en constante evolución, como los cambios legislativos, la inclusión, la educación en valores y la integración de TIC. Los datos indican que los docentes, independientemente de su edad, reconocen mayoritariamente haberse adaptado a las TIC, utilizando cursos de formación y logrando compaginar estas herramientas con la enseñanza tradicional (Hernández & Ayala, 2021). Esta capacidad de adaptación es crucial, pues el desarrollo profesional docente se visualiza como un aspecto clave para dar respuesta a los requerimientos de la sociedad contemporánea (Sáez et al., 2022). Cuando están acompañadas de buenas prácticas, las TIC pueden convertirse en un recurso para la formación, el debate y la socialización de experiencias, permitiendo a los docentes innovar en sus clases (Sanjurjo, 2012). Sin embargo, esta adaptabilidad no puede depender únicamente de la iniciativa del profesor, requiere de apoyos institucionales sistemáticos.

Finalmente, el impacto de las políticas educativas es decisivo en la configuración de las oportunidades de desarrollo. Las políticas de evaluación y de carrera docente, en particular, influyen directamente en las motivaciones, incentivos y posibilidades de crecimiento profesional (Sánchez & Cordero, 2025). Un marco político que priorice la meritocracia burocrática sobre el aprendizaje genuino de los estudiantes, o que no garantice condiciones laborales dignas y de estabilidad, atenta contra el desarrollo profesional docente. Así, las condiciones y contextos de trabajo no son un escenario neutral, sino el sustrato que determina si el desarrollo profesional podrá orientarse hacia una mejora sustantiva de la práctica educativa o si, por el contrario, quedará reducido a un cumplimiento formal de requisitos externos. La verdadera profesionalización exige políticas que reconozcan la complejidad de la labor docente y creen las condiciones materiales y simbólicas para un desarrollo continuo, colaborativo y centrado en la equidad educativa.

3.3.8. Relación con la comunidad y el contexto

Desde una perspectiva comunitaria, el desarrollo profesional docente trasciende el ámbito individual del aula para constituirse como un proceso profundamente imbricado con la realidad escolar y el contexto social inmediato. La práctica docente, lejos de ser una isla, se redefine como una práctica social comprometida que debe dialogar constantemente con las problemáticas y necesidades de su entorno. Como advierte Sanjurjo (2012), la teoría crítica no persigue solo un cambio en el pensamiento individual, involucra además un compromiso con los problemas sociales que requieren algún grado de intervención docente para su transformación. Este compromiso ético con el contexto es, en sí mismo, un acto de profesionalización que responde a la percepción de un cambio necesario (Hernández & Ayala, 2021) y se materializa en una participación auténtica que altera positivamente las formas de relacionarse dentro de la comunidad educativa (Salinas et al., 2023).

Esta participación en la comunidad escolar se convierte en el vehículo para un aprendizaje colectivo y situado que mejora las condiciones de enseñanza para los estudiantes, las relaciones con la comunidad y la autoimagen del profesor. Cuando la comunidad escolar se constituye deliberadamente en una experiencia de aprendizaje (Pulido & Ruíz, 2011), se generan dinámicas que permiten a los docentes ampliar su capital social mediante el

aprendizaje profesional colaborativo (Sánchez & Cordero, 2025). Esta participación no es un añadido, sino el sustrato que nutre y da sentido al desarrollo profesional. Los docentes que se involucran en comunidades de práctica diversificadas declaran contar con nuevas herramientas para reflexionar sobre sus decisiones y elaborar cursos de acción distintos, enriqueciéndose de los repertorios de acción que surgen de la diversidad de contextos y niveles educativos (Salinas et al., 2023).

En resumen, la relación con la comunidad y el contexto consolida un desarrollo profesional docente integral y dinámico, donde la mejora de las prácticas de aula es indisociable del compromiso con lo social. Este enfoque no solo mejora las competencias pedagógicas individuales mediante la reflexión nutrida por lo colectivo, sino que también fortalece el capital social de los educadores y amplía su impacto positivo más allá del aula, hacia las comunidades en las que están inmersos. El desarrollo profesional docente, en última instancia, se revela como un proceso de doble vía: los docentes transforman su contexto a través de su compromiso, y a su vez, son transformados por las relaciones y aprendizajes que en él se generan.

3.4. Integración de conclusiones de los capítulos 2 y 3

El análisis realizado permite concluir que la formación y el desarrollo profesional docente son procesos multidimensionales, continuos y profundamente interrelacionados. La integración de los dos análisis presentados confirma los desafíos identificados en la teoría (MEN, 2013) y revela un enfoque epistemológico bastante oportuno para abordarlos: la investigación biográfico-narrativa (Bolívar et al., 2001).

La revisión teórica evidencia una brecha persistente entre la formación académica y las demandas del aula, generando frustración e ineficacia en los docentes noveles (Quintero & Ordoñez, 2021). Frente a esto, la investigación biográfico-narrativa ofrece respuestas de fondo. Al narrar su práctica, el docente no asume pasivamente las teorías, por el contrario, logra generar un saber práctico (*phrónesis*) que emerge de la reinterpretación de su experiencia narrada (Tardif, 2014). Este proceso permite integrar los saberes disciplinares y

curriculares con los saberes experienciales, conformando un saber plural en contexto. La narrativa transforma la experiencia, haciendo consciente el conocimiento teórico, su posibilidad práctica y la mejora. Pareciera que el ciclo *narrar-reflexionar* fuera un núcleo fundamental dentro del desarrollo profesional de los maestros (Sáez et al., 2022).

La teoría asume la identidad profesional como un proceso dinámico, resultado de la interacción entre la trayectoria personal y el contexto social e institucional. La investigación biográfico-narrativa pone en práctica -a la vez que profundiza- esta relación. Al narrarse, los docentes realizan una auto interpretación de su ejercicio profesional, reconstruyendo los hitos en su vocación, las crisis, los logros y su continuo cambio. Este enfoque permite captar la dimensión temporal y humana de la identidad, integrando aspectos asociados a la familia y la vida personal, valores, motivaciones y los sentidos atribuidos al quehacer docente (Hernández & Ayala, 2021). La identidad deja de ser un atributo abstracto para convertirse en una narración en constante elaboración y análisis, donde lo personal y lo profesional son indisociables (Quintero, 2018; Pulido & Ruíz, 2011).

Frente al llamado a fortalecer la mentoría y el trabajo colaborativo (por ejemplo en las experiencias de Perú, México y Uruguay), la investigación biográfico-narrativa provee un enfoque oportuno. Las *narraciones docentes* de profesores social y temporalmente situados objetivan un saber experiencial, permitiendo que los noveles accedan a un conocimiento contextualizado y tácito que va más allá de la teoría (Torres & Lozano, 2019). Esta aproximación fomenta comunidades de aprendizaje profesional, basadas en la reflexión conjunta, a la vez que fortalece su identidad profesional. La investigación biográfico-narrativa, por tanto, se consolida como un enfoque oportuno para promover la colaboración, romper el aislamiento docente de una cultura fraccionada y tejer redes de conocimiento dentro y fuera de las instituciones.

Frente a la precarización y la imagen social negativa de la profesión, agudizada por políticas neoliberales que enfatizan la evaluación estandarizada (Sánchez & Cordero, 2025), el enfoque biográfico-narrativo actúa como un acto de reivindicación epistemológica y política. Al sistematizar y valorar su experiencia a través del relato y la investigación en contexto, el docente se posiciona como un poseedor y un productor de saber pedagógico, no como un técnico ejecutor. Visibilizar la complejidad de su labor a través del enfoque

contribuye a construir una imagen social más realista y legítima del oficio, contrarrestando la desvalorización y fortaleciendo la imagen profesional docente (Bolívar et al., 2001; Tardif, 2014).

La revisión teoría destaca la necesidad de formar docentes para la diversidad cultural y social de las aulas latinoamericanas (Muñoz et al., 2024). La investigación biográfico-narrativa, por su naturaleza temporal y socialmente situada, es inherentemente intercultural. Al narrar, el docente problematiza su contexto específico, confronta prejuicios y reflexiona sobre su relación con estudiantes provenientes de diversos contextos culturales (Quintero, 2018; Bolívar et al., 2001). Esto permite pasar de una mirada universalizante a una práctica pedagógica situada y socialmente justa, que pone en valor los saberes locales y las identidades de los estudiantes y sus familias (Salinas et al., 2023; Ayala, 2023).

La revisión sistemática pone de relieve que los GBDB como Dialnet y SciELO son necesarios para explorar el estado del arte siendo más representativos por número de publicaciones que WOS y Scopus. Además, las revistas alojadas en Dialnet y SciELO presentan una mayor regularidad al momento de publicar trabajos en investigación biográfico-narrativa, lo que moviliza el paradigma que privilegia a WOS y Scopus a revisiones sistemáticas más democráticas y participativas en materia de acceso y circulación de saberes bajo la modalidad Open Access, siendo necesarias los cuatro GBDB para una justa cobertura del estado del arte.

Se constata la ausencia del enfoque biográfico-narrativo en los programas de formación docente en Latinoamérica, tanto inicial como continua, por lo menos en los trabajos citados, consecuencia de una lenta modernización de los currículos (Muñoz et al., 2024). Esto representa una oportunidad, dada las cualidades del enfoque para articular de manera reflexiva diferentes momentos del desarrollo de la carrera docente (socialización previa, formación inicial, inserción, desarrollo continuo, entre otras). Incorporar el enfoque desde el inicio de las licenciaturas permitiría a los futuros docentes construir una identidad profesional reflexiva más robusta, analizar críticamente las experiencias escolares previas y conectar la teoría con la práctica de forma más significativa (Sanjurjo, 2012). Esa es una idea exploratoria en la tesis doctoral.

Para el caso de los profesores de ciencias naturales, el enfoque es particularmente pertinente. Permite integrar su saber disciplinar (a menudo privilegiado en detrimento de lo pedagógico, como muestra el análisis del sistema colombiano) con los saberes pedagógicos, curriculares y experienciales. Narrar la trayectoria ayuda a comprender cómo se configura la identidad profesional específica, cómo enfrentan la tensión entre el conocimiento científico y su enseñanza, y cómo viven la creciente demanda de alfabetización científica en contextos diversos, entre otros aspectos igualmente importantes (Quintero & Ordoñez, 2021; Molina et al., 2020; Sanjurjo, 2012).

BLOQUE III: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

4. MARCO EPISTEMOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN: LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA

Se pasará a exponer los referentes desde los cuales se posiciona esta investigación en donde resultará pertinente examinar cuáles son los aportes de la investigación biográfico-narrativo al campo de la formación del profesor. También se incorpora una reflexión alusiva al lugar que debió ocupar la narración en la evolución de nuestra especie.

4.1. Investigación biográfico-narrativa

A lo largo de los últimos 25 años la investigación biográfico-narrativa en educación se ha consolidado en un enfoque con identidad propia, con varios ejes de participación en la producción y circulación de conocimiento. Estos ejes se derivan -de una u otra manera- de todos los trabajos que fundamentan y robustecen el enfoque tanto en su parte epistemológica, como metodológica y de análisis de resultados, presentes en artículos especializados, capítulos de libro -diseminados en revistas y libros compilatorios- en los textos dedicados con exclusividad a la investigación biográfico-narrativa, tanto en idioma inglés como en idioma español: McEwan y Egan (1998); de Larrosa (2017); Clandinin y Connelly (1995); Bolívar et al. (2001); Quintero (2018); Bolívar y Domingo (2019) entre otros. Estos trabajos han sido centrales en la democratización del enfoque. A continuación, se proponen tres ejes de participación.

4.1.1. La entrevista biográfico-narrativa como apoyo metodológico

La entrevista biográfico-narrativa ha sido la estrategia elegida en un sin número de investigaciones para apoyar el análisis de resultados que, junto con otras fuentes de información, suman en sentido y cohesión al momento de interpretar las realidades de los actores en contexto. El hecho de contar con un protagonista situado en un lugar y una temporalidad específica, que participa activamente de la investigación y pone en valor a los hechos, los personajes y las situaciones que desde su punto de vista lo merecen, es sin lugar a duda, una de las características más destacadas que se le reconocen a la entrevista biográfico-narrativa.

La narración es vista entonces como condición de posibilidad para generar sentido y reflexión en actores sociales que se consideran centrales en una investigación (profesores, estudiantes, migrantes, comunidades desplazadas, padres de familia, etc.) en contextos concretos, pertenecientes a comunidades lingüísticas claramente situadas. La realización de entrevistas narrativas semiestructuradas y en profundidad, revisten de apoyo empírico al momento de triangular otras informaciones provenientes de diferentes fuentes. La teoría fundamentada (Charmaz, 2012) se vincula como una de las formas para abordar el análisis de la narración y de la entrevista en profundidad. También, es frecuente el análisis de contenido o de discurso, entre otras estrategias. El relato es visto entonces como generador de sentido que pone en valor la voz, la experiencia y reflexión de quien narra, como lugar enunciativo privilegiado, situado en temporalidades y situaciones concretas, en donde los protagonistas tienen que acontecer en acciones concretas para transformar su realidad y la de otros al interior de las contextos y comunidades en donde se configura su devenir narrativo.

4.1.2. Lo dialógico y lo hermenéutico

Ampliar la comprensión y el sentido de quien narra representa un interés al cual la entrevista en profundidad y la narración no alcanza a cubrir del todo; quedan por fuera ciertos aspectos que se escapan a su estructura configurativa, por lo que se suelen emplear otras estrategias biográfico-narrativas complementarias que, sumadas a la entrevista biográfico-narrativa, generan una mayor sinergia y sentido, provocando profundidad y comprensión en los contextos y en las experiencias de sus participantes. Tienen lugar los diarios personales y

de campo, el testimonio, cartas de correspondencia, preparaciones de clases, grupos focales, fotografías o imágenes, cascadas de profundidad, biogramas, cartografías, etc. Todos estos elementos poseen un componente biográfico o (auto)biográfico que posibilita la reflexión y un análisis más completo. Cada relato dirá más de lo que contienen las palabras pronunciadas dentro de él (Iser, 2022), es decir, no se asume como una instantánea fiel de la realidad, de lo que ocurrió en terminado momento -esa no es su naturaleza, no es su intensidad-.

Entonces, el rol del investigador va más allá del análisis del relato por categorías mencionado anteriormente. Se asumen que el relato refiere a contextos políticos, económicos, sociales concretos que quedan tan solo mencionados, relaciones sociales de poder que pueden ser ampliadas, situaciones particulares del narrador que llegan a ser comunes para más actores dentro del mismo contexto. Además, no siempre lo que se repite dentro de un análisis del relato es lo fundamental, existe en lo particular, en lo dicho por única vez, un eje de reflexión y análisis que de otra forma no se puede abordar y sobre el cual es posible profundizar. También en el análisis de la historia y sus eventos, la posición del narrador frente a los personajes o frente al lector (Bamberg, 2012).

El relato dice mucho sobre quien lo configura, sobre el contexto en el cual se recoge, sin embargo, el relato también posee silencios, cosas no dichas que se pueden caracterizar y analizar. ¿Qué no está diciendo el texto? ¿qué silencios contiene? ¿por qué estos acallamientos? Las posibilidades de análisis son amplias, por lo que el rol del investigador es fundamental; también caracterizarlo, saber quién es, resulta fundamental en este eje. El investigador no puede ser considerado una persona genérica, tampoco anónima o ajena al contexto que se investiga. Este eje, no solo involucra otras estrategias biográfico-narrativas, también modifica el rol del investigador y la forma como se asumen la narración y las estrategias para su análisis. En la generación de sentido participa activamente quien narra; él es quien valida y enriquece los análisis en un proceso dialógico junto con el investigador, en un círculo hermenéutico necesario (Gadamer, 1999). Como dijeron Ricoeur (1996) o Bolívar y Domingo (2019) la vida humana se unifica narrando una historia con sentido, un proyecto reflexivo personal que reinterpreta su vida y le otorga coherencia, identidad y proyecto de futuro, en la que narrador e investigador profundizan comprensivamente en estos relatos

para reelaborar conjuntamente una historia de vida, desde una serena, ética y fundamentada interpretación hermenéutica en un equilibrio dialectico emic y etic.

4.1.3. El nuevo relato como generador de sentido

El tercer eje, quizás menos conocido, pero fundamental y de gran interés para el enfoque es aquel en el que, a partir de todo un proceso investigativo biográfico-narrativo como el descrito en el eje anterior, se configura un nuevo relato, coherente con todo el proceso adelantado. Se nos hará familiar los trabajos relacionados con la Escuela de Chicago en la consolidación de la obra *Un campesino polaco en América* (Thomas & Znaniecki, 2004), su influencia en *Los hijos de Sánchez* (Lewis & Villegas, 1982), o *La miseria del mundo* (Bourdieu, 1999), *Los muchachos de zinc* (Alexiévich, 2016). Estas obras parten de una investigación realizada con base en testimonios, historias de vida, revisiones documentales, entrevistas, reuniendo los relatos de personas en contextos específicos muy adversos, consolidándolos en una obra, que guarda esa capacidad para cambiar al lector. El nuevo relato, ahora, se vale por sí mismo para generar sentido.

Entonces, este eje reúne, lo que se investiga (las narraciones en su gran diversidad de técnicas y estrategias), las formas de asumir los relatos y el nuevo rol del narrador junto al investigador en la construcción de sentido (contextos sociales, políticos, lo que se dice una vez pero que posibilita profundizar, que da cuenta de los silenciamientos, etc.) y lo que se genera en el proceso, es decir, un nuevo relato con la capacidad plena de generar sentido, que transforma al lector en tanto lo hace partícipe de la reflexión contenida dentro de él (Iser, 2022). En el ámbito académico es usual encontrar algunos artículos que narran la experiencia de estudiantes de doctorado. Otro ejemplo lo constituyen los informes de la verdad en países que han construido procesos de paz, a partir de conflictos internos o dictadoras (Informe Rettig de 1991, Informe Valech de 2004, en Chile; comisiones de la verdad 2023, en Colombia). Estos tres ejes dan cuenta, en alguna medida, de la importancia del enfoque biográfico-narrativo en el ámbito investigativo asociado a diversidad de contextos.

Bolívar et al. (2001) ponen de manifiesto cómo el ser humano, en su relación con los demás y consigo mismos, no hacen más que contar e imaginar historias, es decir, proponer narrativas complejas, llenas de tramas. Es entonces, tanto un modo de pensamiento, como

una forma de organizar el conocimiento y la realidad, como también lo propone Bruner (2010). Las culturas a lo largo de su devenir en el mundo, de su existencia y supervivencia se han configurado y expresado por medio de narrativas que, al tiempo, han servido para brindar una identidad a todos los miembros que se reconocen en ella.

La narrativa autobiográfica ofrece un terreno para explorar los modos como los profesores conciben el presente, divisan el futuro y -sobre todo- conceptualizan las dimensiones intuitivas, personales, sociales y políticas de la experiencia educativa. Esta reconstrucción de la experiencia, desde una perspectiva hermenéutica le confiere sentido a lo vivido y convoca lo reflexivo. En otras palabras, es una construcción de la existencia dentro de la estructura de la narratividad. Así, Bolívar et al. (2001) señalan que la hermenéutica se dirige a dar sentido y a comprender (frente a “explicar” por relaciones causa-efectos) la experiencia vivida y narrada.

Connelly y Clandinin (1995) ya confirmaban cómo, en las últimas décadas del siglo XX, la investigación narrativa ya se venía utilizando cada vez más en estudios sobre la experiencia educativa; los seres humanos somos contadores de historias, que vivimos vidas relatadas individual y socialmente, dando significado y comprendiendo dimensiones cognitivas, afectivas y de acción, ofreciendo un marco conceptual y metodológico para analizar aspectos esenciales del desarrollo humano y marcar sus propias líneas y expectativas de desarrollo.

4.2. Mythos y Mímesis

Recurrimos a la noción de Mythos (Aristóteles, 2017) desarrollada en la *Poética*, entendida como la disposición de los hechos de la trama, que desempeña en su propio campo textual, una función de integración y de mediación. Esta, a su vez permite (fuera su propio campo textual) una mediación de mayor alcance entre la pre-comprensión y la post-comprensión del orden de la acción y de sus rasgos temporales (Ricoeur, 2004, p. 131) integrando elementos tan heterogéneos como agentes, fines, medios, interacciones, circunstancias, resultados inesperados, etc. En otras palabras, para que exista narración, ésta

debe configurar un Mythos, conformar una trama que transforme los acontecimientos en historia (variedad de acontecimientos que consiguen la unidad en la totalidad temporal). Entonces, es el relato o también llamada la trama narrativa el medio privilegiado para esclarecer la experiencia temporal inherente a la ontología del ser-en-el-mundo (Ricoeur, 2004). Si hay trama, hay narración. Además, la trama genera síntesis intelectuales e intuitivas “engendra la punta, el tema, el pensamiento de la historia narrada y la representación intuitiva de las circunstancias, de los caracteres, de los episodios y de los cambios de fortuna que crean el desenlace” (Ricoeur, 2004, p. 136).

Ahora, pareciera que la trama es exclusiva de las narraciones devenidas de las experiencias de la vida de una persona, sin embargo, “la trama, como operación mediadora a través de la cual los acontecimientos singulares y diversos adquieren categoría de historia o narración, constituye la operación configurante que dota a la narración de ficción y al relato histórico de inteligibilidad” (Ricoeur, 2004) lo que pone de relieve su presencia tanto en la narración de ficción como en el relato del acontecer diario del ser-en-el-mundo. Es decir, este interés por narrar y saber del otro narrado (real o de ficción) beben de la misma fuente, de la configuración de una trama, de un Mythos.

Ahora, el texto (narración-obra) no puede ser visto como autónomo en su sentido (estructuralismo). Por el contrario, siguiendo un poco la línea de la lingüística del discurso (Benveniste, 1974) se reconoce que a todo texto le es inherente un sentido que no se agota en la analítica de su estructura, en donde la trama (como operación mediadora a través de la cual los acontecimientos singulares y diversos adquieren categoría de historia o narración) constituye la operación configurante que dota a la narración de inteligibilidad.

No obstante, la tradición investigativa aún nos indica que es necesario contar con narraciones transcritas, es decir, como texto, y que una entrevista (en audio o video) al ser transcrita queda a disposición del ejercicio hermenéutico (de interpretación) propia del investigador. Quizás haya más en este aparente ejercicio metodológico que pueda ser explorado. El acontecer hermenéutico no inicia, necesariamente, con el texto transcrito y no solamente la realiza el investigador.

El ejercicio interpretativo inicia, incluso, desde mucho antes de que quien construye el relato pronuncie la primera palabra sobre lo que nos va a narrar. El narrador tiene en su cabeza, en sus recuerdos los personajes, los acontecimientos, la forma como va a encadenarlos, va armando la trama en una temporalidad que se escapa a las lógicas establecidas en la investigación. Nos apoyamos en Ricoeur (2004) quien retoma de la Poética de Aristóteles (Aristóteles, 2017) la noción de Mímesis, entendida como *gesto de imitación creadora y de representación en el que se gesta el discurso narrativo*. El autor plantea tres momentos en la configuración de la Mímesis: Mímesis I (preconfiguración del acto narrativo -antes del relato-), Mímesis II (configuración del acto de narrar -relato-) y Mímesis III (refiguración del acto narrativo -actualización del relato-).

La Mímesis I corresponde a la prefiguración del mundo narrativo que va a desplegar el narrador. Para Ricoeur (2004, p. 110) “lo que experimenta el espectador debe construirse antes de la obra” y antes de pronunciar si quiera una palabra, el narrador realizará entonces una selección intencionada de los hechos más significativos de su pasado, les dará una temporalidad, los ordenará con determinado criterio y buscará que sea audible y comprensible por quien lo va a escuchar, dotando la narración de sentido. Se interpreta el pasado, se vuelve a él con una mirada retrospectiva, se selecciona qué se quiere contar y de qué manera (Bolívar et al., 2001). Para los intereses de esta tesis doctoral y como lo expresa Ricoeur (2004, p. 112) “en el plano de la Mímesis I los agentes son dotados de caracteres y cualidades éticas que los hacen nobles o viles. Así, la acción no puede ser éticamente neutra”.

La posibilidad de mirar al pasado tomando distancia de él, habiendo meditado y reflexionado, lo convierte necesariamente en una actividad hermenéutica de la cual se tiene razón después, por medio de la narración-obra que se ofrece. La misma existencia humana convoca un ejercicio hermenéutico. En consecuencia, narrar la experiencia es el resultado de un ejercicio interpretativo que se da como consecuencia de la Mímesis I. Al respecto de la Mímesis I, Ricoeur (2004, p. 154) puntualiza lo siguiente:

“La narración re-significa lo que ya se ha pre-significado en el plano del obrar humano. La precomprensión del mundo de la acción, en el régimen de la Mímesis I, se caracteriza por el dominio de la red de intersignificaciones

constitutiva de la semántica de la acción, por la familiaridad de las mediaciones simbólicas y con los recursos prenarrativas del obrar humano”.

La Mímesis II es el momento del relato en el que la reflexión se traslada de la experiencia del narrador y se convierte en algún tipo de texto. En ésta, también yace un segundo momento interpretativo de la experiencia narrada, apoyada por el investigador que orienta la construcción de la narración. En la búsqueda de conservar la mayor la fidelidad posible a la voz narrada es inevitable que el investigador obvие una serie de elementos constitutivos de la experiencia de narrar la historia. Estos elementos propios de la comunicación no verbal, la kinésica y los elementos de la paralingüística, entran en una mediación entre narrador e investigador para conservar, de alguna manera, su registro para una posterior inclusión en el análisis. Frente a estos dos momentos en la construcción de la trama, Ricoeur (2004) manifiesta que: “es necesario mantener en la propia significación del término Mímesis una referencia al ‘antes’ de la composición poética -Mímesis I-; la Mímesis creación -Mímesis II-” (p. 103).

La Mímesis II posee una función de mediación, su configuración textual se ubica entre la prefiguración del campo práctico y su refiguración por la recepción de la obra. Al situar la Mímesis II entre una fase anterior y otra posterior de la Mímesis (Ricoeur, 2004, p. 131) se comprende mejor su función de mediación entre el antes y el después de la configuración. La trama desempeña así (en su propio campo textual) una función de integración que opera fuera de este mismo campo en una mediación mayor entre la precomprensión y la postcomprensión del orden de la acción y de sus rasgos temporales. El paso de lo paradigmático a lo sintagmático constituye la transición misma de Mímesis I a la Mímesis II, fruto de la actividad de configuración (Ricoeur, 2004) que da paso a la obra.

Una vez configurado el texto-obra, la Mímesis III permite la relación con el lector, quien se apropia el mundo de la obra y lo importa a su propio mundo. Es el momento en que el investigador registra el impacto del mundo del relato (con su sistema de valores, su aparato de convicciones, su programa de vida) sobre su propia visión del mundo, a partir del cual decide adoptar (o no) esa visión particular (Marguerat & Bourquin, 2000). Es el punto en el cual el acto interpretativo tradicional (análisis de los datos, por ejemplo) tiene lugar, lo que

normalmente concordaría con el análisis del relato. Sin embargo, destaca Ricoeur (2004) que entre el autor de la obra y quien la recibe no debe haber más comunicación que la del texto, en tanto no deben conocerse, pareciera entonces que “la distancia es la única que permite una expresión completa del verdadero sentido que hay en las cosas” (Gadamer, 1999, p. 368). Ricoeur (2004) agrega finalmente que “la actividad mimética no encuentra el término buscado por su dinamismo solo en el texto poético, sino también en el espectador o en el lector. Hay, pues, un ‘después’ de la composición poética, que llamo Mímesis III” (p. 104).

Para el énfasis que también se quiere explorar en esta investigación, la Mímesis III correspondería al acto hermenéutico que hará el lector de la narración, por ejemplo, la lectura de una historia de vida o autobiografía docente por parte de un estudiante de licenciatura que se encuentra cursando su formación inicial, o en los primeros años de ejercicio docente durante su formación continua, en una hermenéutica de la distancia, “la Mímesis III adquiere su verdadera amplitud cuando la obra despliega un mundo que el lector hace suyo. Este es un mundo cultural” (Ricoeur, 2004, p. 111). En palabras de Gadamer (1999, p. 413) “en toda lectura tiene lugar una aplicación, y el que lee un texto se encuentra también él dentro del mismo conforme al sentido que percibe”.

Contar con los relatos como texto reúne, según lo expuesto, un devenir hermenéutico llevado a cabo en no menos de tres momentos diferentes. Así, “el lector es el operador por excelencia que asume por su hacer –acción de leer– la unidad del recorrido de Mímesis I a Mímesis III por medio de Mímesis II” (Ricoeur, 2004, p. 114). Inclusive, podríamos decir que involucraría un cuarto y necesario momento en donde las reflexiones del lector se regresan al profesor-narrador inicial (autor) en un ejercicio de cierre y responsabilidad hermenéutica necesaria en este tipo de investigaciones garantes con los actores que componen el acto de interpretar la experiencia situada por medio de la lectura.

Por lo anterior, hay que tener presente que el acto interpretativo no inicia con el análisis de los relatos, sino que, por el contrario, inicia mucho antes del mismo acto de narrar. Lo que el lector recibe no es solo el sentido de la obra, sino también, por medio de éste, su referencia: la experiencia que esta trae al lenguaje y, en último término, el mundo y su temporalidad que despliega ante ella. En este punto la hermenéutica reconstruye el conjunto de las operaciones por las que una obra se levanta sobre el fondo opaco del vivir, del obrar y

del sufrir, para ser dada por el autor a un lector que la recibe (Mímesis III). En este sentido la función mimética de la narración se manifiesta preferentemente en el campo de la acción y de sus valores temporales. Para finalizar este apartado diremos que la Mímesis III “es lo que Gadamer llama *aplicación* o lo que Aristóteles destaca en el arte de la retórica, es decir el arte de la persuasión, amoldada a la capacidad de receptiva de los oyentes” (Ricoeur, 2004, p. 139).

Sin embargo, hay una pregunta que permanece latente, y es ¿desde cuándo es tan importante el lenguaje y la narración para el ser humano? Exploro una posible respuesta a esta pregunta en el siguiente apartado en un paréntesis al hilo conductor que llevamos hasta el momento. Sin embargo, y en respeto al lector, se puede obviar la lectura del siguiente acápite, ya que compone una posición personal a una inquietud a la que considero necesario dar respuesta, pero que en todo caso no interfiere con el desarrollo conceptual o metodológico de la esta tesis doctoral.

4.3. El lenguaje: eje central de la evolución humana

Un aspecto al que quizás no se le ha dado la suficiente atención y, por lo tanto, un análisis adecuado, es el papel protagónico del lenguaje en la evolución de nuestra especie, el *Homo sapiens*. Si bien, en los estudios que se suelen encontrar en la literatura se hace énfasis en aspectos como su postura erguida, la dentadura, la encefalización (tamaño del cerebro), el pulgar oponible o la elaboración de herramientas a partir de la piedra, el hueso o el marfil, o incluso la “*domesticación del fuego*”, es el uso de un lenguaje articulado la condición *sine qua non* hubiésemos podido desarrollarnos como cultura.

Para traer esta idea a discusión, acudiré a la obra de Charles Darwin. Si bien la teoría sobre selección natural se le acuña a él y a Alfred Russell Wallace, en tanto ambos presentaron sus respectivas investigaciones en la misma fecha ante la sociedad Linneana de Londres (el 1 de julio de 1858) llegando por diferentes caminos a las mismas conclusiones, citaremos la obra de Darwin en tanto es en extensivo a la que más se suele hacer referencia.

Solemos tener la idea de una evolución lineal, en donde una especie antecede a la otra como en una fila, siendo reemplazados unos a otros por “modelos” más “evolucionados” con especies intermedias a manera de eslabones, culminando con el *Homo sapiens* en la cúspide evolutiva, idea en cierta medida poco acertada.

Es necesario tener presente que más que ser lineal, la evolución se asemeja a un árbol con un ancestro común en la parte inferior y muchas ramificaciones a medida que se asciende, en la que varias especies emparentadas comparten alguna de las ramas principales como sucedió por cerca de 10.000 años entre el *Neandertal* (Hombre de Neander) y los *Cromañones* -los primeros *Homo sapiens*- que convivieron en diferentes partes de Europa durante el plioceno superior (Arsuaga & Martínez, 2019). Siguiendo esta idea, la rama evolutiva que compartimos con otras especies, es decir el *Orden* de los *primates* nos ubica junto a otras especies, actuales y extintas. De esta manera, “cabe entender cómo la evolución no es lineal, sino divergente” (Arsuaga & Martínez, 2019, p. 66).

Si bien Darwin no tenía claridad sobre la evidencia fósil de otras especies emparentadas con el hombre para cuando escribió *El Origen de las Especies* (primera edición de 1859) ni en ninguna de sus 5 ediciones posteriores, sí se encuentra una mención al *Neandertal* en *La Evolución del Hombre* (primera edición de 1871 p. 66) pero apenas como comentario con relación al tamaño de su cerebro, que pasa sin más. Sin embargo, sabemos que los hallazgos más representativos en esta área se han dado durante los últimos 150 años en donde la arqueología y paleontología (con todas sus subespecialidades) han podido reconstruir y proponer árboles evolutivos con sus ramificaciones en donde el *Homo sapiens* hace su aparición tardíamente dentro del *Género Homo*: en su base se encuentra el *Homo ergaster* que existió hace 1,9 a 1,4 millones de años, hasta el Cromañón (moderno *Homo sapiens*) con apenas unos 40.000 años según el registro fósil.

Cuando hablamos de evolución, también estamos haciendo referencia a la acumulación de adaptaciones físicas heredadas con el paso del tiempo en los paquetes que conocemos como especies (Tattersall, 2008). Según esto, cabe pensar que el Cromañón ya presentara muchas de las ventajas evolutivas devenidas de su rama del *Género Homo*, aguardando solo a la aparición de un aspecto revolucionario y fundamental, un desencadenante que catapultó la encefalización, su desarrollo social y moral, la fabricación

de nuevos utensilios, el culto a la muerte, entre otros aspectos característicos de nuestra especie. Dicho desencadenante no es otro que la generación de un lenguaje articulado, y como cabría de esperar por el poderoso principio de la herencia, toda variedad seleccionada tenderá a propagar su nueva y modificada forma (Darwin, 2019).

Darwin lo expresa así: “sin el uso de algún lenguaje, por imperfecto que fuera, parece dudoso que la inteligencia del hombre se levantara hasta el punto de que implica su situación superior en época tan atrasada” (Darwin, 2014, p. 223). Además, destaca que los órganos y estructuras usados ahora para producir el lenguaje fueron perfeccionados por la selección natural con ese objeto, y la continua práctica de una lengua imperfecta trajo como resultado el desarrollo de facultades intelectuales superiores, destacando su papel fundamental por encima de otros hitos: Descubrir el arte de hacer fuego es el más grande hito sin disputa después del lenguaje (Darwin, 2014).

Tattersall (2008, p. 124) afirma que el lenguaje es “la posesión más sorprendente del *Homo sapiens* entre las criaturas vivas; para entender a cabalidad como surgieron varias características únicas de los humanos modernos es importante averiguar cuándo y cómo nuestros ancestros adquirieron la capacidad de hablar”. El autor explica cómo el sustrato anatómico subyacente para el pensamiento simbólico nació con el principal ajuste estructural que dio origen a nuestra especie. Dicho ajuste estructural debió estar latente durante milenios, hasta que los ancestros humanos (los cromañones) que entonces poseían esta nueva capacidad, sin ser conscientes de ella, descubrieron sus usos sin precedente.

Lo que siguió es que, con las estructuras biológicas necesarias listas (por la acumulación de ventajas evolutivas) este potencial aguardó su “liberación”, no por una innovación biológica sino por el estímulo cultural producto del uso de un lenguaje articulado. Para Arsuaga y Martínez (2019) se liga nuestro origen como género cosmopolita con el de la palabra, dado que, si los primeros humanos no hablaban, es difícil explicar, por selección natural, la posición baja de la laringe y con ella el desarrollo del lenguaje. Sin embargo, permítame el lector ahora, hacer una aproximación formalista al acto comunicativo desde la tradición rusa de Román Jakobson para poner en evidencia la dificultad que subyace en el acto comunicativo.

El lenguaje debe ser investigado en toda la gama de sus funciones (Jakobson, 1984). Para el autor, los factores que entran a formar parte de cualquier hecho del habla, de cualquier acto de comunicación verbal, podría seguir el esquema de la figura 10.

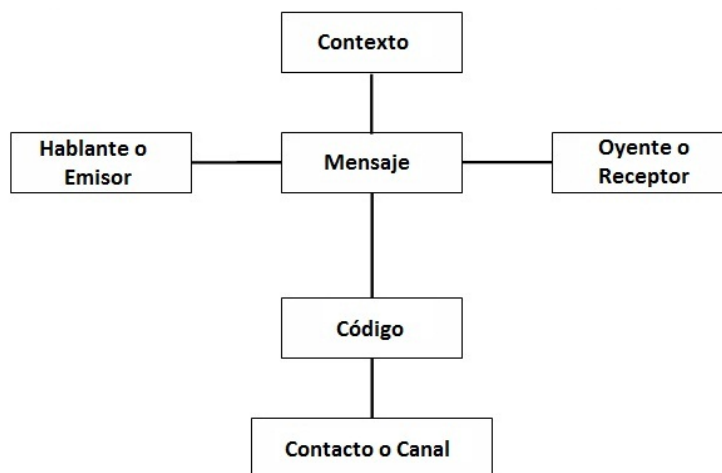


Figura 10. Factores involucrados en la comunicación verbal.
Adaptado de Jakobson (1984).

El hablante (emisor) envía un mensaje al oyente (receptor). Para que sea operativo, el mensaje requiere un contexto al que refiere el mensaje y en el cual es oportuno. Emplea un código común entre hablante y oyente (conjunto de reglas comunes -total o parcialmente- que permiten codificar y descifrar el mensaje). Por último, debe existir un contacto, un canal de transmisión y una conexión psicológica entre hablante y oyente, que permita a ambos entrar y permanecer en comunicación (Jakobson, 1984). Con esto podemos ver que comunicarse es una acción en alto grado compleja, que, si bien llevamos a cabo en nuestra cotidianidad sin mayor esfuerzo, conlleva muchos elementos constitutivos que no nos detenemos a reflexionar porque están dados a nosotros como algo normal o natural.

Le solicito al lector que por un momento considere los elementos antes enunciados y a la vez las dificultades que pudo haber afrontado el primer Cromañón con la capacidad de producir y desarrollar un lenguaje articulado, al que llamaré *Homo nominatur*⁴ (hombre que nombra). Pensémoslo así: si “el lenguaje debe su origen a la imitación y modificación de

⁴ Para esta parte decidí tomarme el atrevimiento de llamar a este primer Cromañón (*Homo sapiens*) *Homo Nominatur* (latín) que traduciría Hombre que nombra.

varios sonidos naturales, de la voz de otros animales y de los mismos gritos instintivos del hombre, ayudados de señas y gestos particulares” como lo expone Darwin (2014, p. 109) esta forma de comunicación primitiva nos arroja a una dificultad y es la constatación de que el mensaje que trató de expresar este *Homo nominatur* apoyada en esta gesticulación, imitación y modificación de los sonidos de animales (código) debe necesariamente llegar de forma efectiva a su otro interlocutor, es decir al otro cromañón al que se dirige.

Si la mutación genética (cambio en el ADN) que impulsó la necesidad de una forma de comunicación más elaborada y rica en posibilidades de la que tenía este grupo *Homo* precursor (es decir, la mutación que impulsó el desarrollo del lenguaje articulado) estuviera presente en un solo cromañón (llamado arbitrariamente en esta parte *Homo nominatur*) serían impresionantes entonces la cantidad de intentos de comunicación para con todos los miembros de su grupo social, para lograr una respuesta en uno o en otro; es decir, buscando en cuál de todos subyace efectivamente el mensaje que trata de comunicar.

He decidido, y con cierta libertad y atrevimiento, llamar a este primer cromañón con la capacidad de hablar *Homo nominatur* en tanto el desarrollo del lenguaje viene de la mano con la facultad de nombrar, de dar nombre a las cosas o situaciones: “el lenguaje como lo conocemos y lo empleamos no habría podido desarrollarse independientemente de la capacidad del habla” (Tattersall, 2008, p. 124). Dicho con otras palabras, reemplazar los objetos de la cotidianidad con algún conjunto de fonemas, a saber, las palabras. Es preciso que la primitiva palabra se asocie con algún elemento o con algún grupo de elementos de la experiencia, imagen visual, sensación de relación, antes de que adquiriera significado lingüístico (Sapir, 1954). *Homo nominatur*: hombre con la capacidad de nombrar y, a partir de esto, con la capacidad de generar un pensamiento simbólico.

De lo anterior se desprende la idea de que al primer animal que entrenó este *Homo nominatur* debió ser precisamente al mismo *Homo sapiens*. El primer cromañón con la mutación genética que propició los albores de un lenguaje articulado, que haciendo uso del primitivo código (gesticulación, imitación y modificación de los sonidos de animales) buscó entre sus iguales en cuál de ellos subyacía también esta capacidad para el lenguaje, dado que según todo lo expuesto, dichas capacidades estaban “latentes” en las adaptaciones que habían acumulado durante muchísimas generaciones el *Género Homo*, y cuando por fin lo encontró,

se expresó en pleno la facultad de nombrar objetos y situaciones impulsando esta conducta en los demás miembros de su grupo etológico, acordando los conjuntos de fonemas (palabras) para cada una de las cosas a su alrededor.

Esta idea, por cierto, muy tentadora y arbitraria a la vez, de un primer *Homo sapiens* con la capacidad de producir un lenguaje articulado (el *Homo nominatur*) que se comunicó con su lenguaje primitivo con los demás cromañones de su grupo social es de mucho, polémica, pero me sirve para poner de manifiesto las grandes dificultades que debió afrontar el primer cromañón con la capacidad de producir efectivamente un lenguaje articulado dentro de su grupo, cuando dicho lenguaje por más primitivo que fuera, se encontraba aún ausente.

Esta capacidad de nombrar, por más sencilla que parezca “puede atribuirse principalmente el uso precoz de una forma simple de lenguaje; esa máquina admirable, que fija nombres a toda clase de objetos y cualidades y provoca series de pensamientos [...] que no podrían seguirse sin el lenguaje” (Darwin, 2014, p. 672). Creo que dentro de los lectores deben existir aquellos que han encarado un viaje a una región en donde se habla otra lengua y las dificultades que representa expresar una idea o necesidad cuando se desconoce el idioma, que se hace más llevadero cuando se cuenta con alguien que lo introduce en esa cultura, que maneja el idioma.

Recordar es la capacidad de nombrar lo ausente (Ricoeur, 2000). Esta idea, muy potente por cierto, nos pone de manifiesto dentro del contexto al que estamos haciendo referencia, que cuando el *Cromañón* en consenso con los demás miembros de su grupo social desarrollaron la capacidad de dar nombres (fonemas) a objetos de su cotidianidad y a situaciones o actividades (es decir, nombrar) y -consecuentemente- hablar a cerca de ellas (en ausencia situacional o material de las mismas), se pudo dar el paso al desarrollo de un tipo de pensamiento simbólico, entendido como aquella capacidad que nos permite dar significado al mundo que nos rodea y comunicarlo a través de un lenguaje codificado, ya sea éste gestual, verbal o gráfico (Valdivia, 2014). Diremos con Sapir (1954) que el lenguaje, en cuanto a estructura, constituye en su cara interior el molde del pensamiento y se mueve por completo en la esfera de la formación de ideas o del conocimiento. Podemos afirmar, hasta ciertos límites, que la palabra es un hecho lingüístico cuando las experiencias combinadas se asocian automáticamente con una imagen o representación.

Lo anterior podría concordar con la propuesta de Chomsky (1985) cuando se refiere a la lengua interiorizada, que corresponde a la representación mental o conocimiento lingüístico inconsciente que un hablante tiene de su lengua y por lo tanto es un objeto mental. La lengua interiorizada, como realidad mental, podría abordarse -en la actualidad- desde alguna rama de la psicología y/o la ciencia cognitiva. Esta lengua interiorizada se encuentra englobada, a su vez, dentro de la postura innatista del lenguaje o gramática universal. Dicha gramática se corresponde al conjunto de principios, reglas y condiciones afines a todas las lenguas a partir de las cuales el autor propone explicar el proceso de adquisición y uso de la lengua. Según su teoría, todos los seres humanos adquieren de forma natural una lengua, llamémosla natal, dado que disponen de esta gramática universal, elemento innato al ser humano (biológico-psicológico) que le permite aprender y desarrollar configuraciones insospechadas en materia lingüística a partir de un conjunto finito de elementos del habla.

Habiendo hecho mención al tema de la mutación es perentorio mencionar que, en la actualidad y gracias a los adelantos de la biología molecular, se ha podido rastrear un gen específico relacionado con el desarrollo del habla y el lenguaje, el gen FOX2P. Este gen está relacionado con la producción del lenguaje al nivel gramatical y también con el desarrollo de mecanismos motores que permiten la pronunciación de los sonidos característicos del habla humana. Está implicado en la regulación de circuitos neuronales profundos (por debajo del córtex) que resultan críticos para el lenguaje humano (Benítez, 2005) y se expresa en gran medida durante el desarrollo embrionario.

En humanos en donde se ha podido identificar mutaciones de este gen se aprecia un habla ininteligible en ausencia de deficiencias musculares o sensitivas y un grave retraso en la expresión oral, errores inconsistentes, variables, en las consonantes y las vocales cuando se repiten sílabas o palabras, articulación alargada e interrupciones entre sonidos y sílabas y una prosodia inapropiada. En consecuencia, una copia ideal del gen sano propicia la posibilidad de un lenguaje adecuado. Dicho gen se pudo rastrear en el *Neandertal* descubiertos en la Cima de los Huesos (España) siendo diferente en tan solo dos nucleótidos al del *Homo sapiens*.

Esto nos pone de manifiesto que si bien el *Neandertal*, especie originaria de Europa que se registra con una antigüedad alrededor de 230.000 años, era superior en comparación

con el *Cromañón* ya que era más corpulento y de mayor estatura, poseían un encéfalo en algunos cálculos mayor con 1.500cc contra los actuales 1.350cc del cromañón, quien también habría fabricado herramientas especializadas de piedra y lanzas largas, y habían “domesticado” el fuego mucho antes (Arsuaga & Martínez, 2019) entre otros detalles, fue el *Cromañón (Homo sapiens)* quien ganó la competencia por la supervivencia -competencia en términos de selección natural-. Sería muy tentador pensar que su éxito se debiera al desarrollo y uso de un lenguaje articulado, dado que aparecieron recientemente, alrededor de unos 40.000 años según el registro fósil disponible. Cabe anotar, y como se dijo al inicio, que ambas especies (Neandertal y Cromañón) compartieron por alrededor de 10.000 años en algunas partes de Europa durante el plioceno superior.

De la misma manera, hay que anotar que el habla está ligada, inevitablemente, con los sonidos y con su articulación (Sapir, 1954, p. 52), es decir, hablar está en estrecha relación con nuestra capacidad de oír. No se mencionarán aquí los detalles relacionados al área de Broca o de Wernicke y de la corteza auditiva, contiguas y bien diferenciadas en el encéfalo humano. Sin embargo, si cabe anotar que en cuanto al habla se refiere, esta tiene que ver, ineludiblemente, con la capacidad de oír. El *Homo sapiens* escucha en la misma frecuencia en la que puede producir vocalizaciones, diferente a su pariente más cercano vivo, los chimpancés (Muñoz, 2011). En conclusión, el oído ha co-evolucionado y se ha perfeccionado en conjunto con capacidad para vocalizar y emplear en pleno nuestro aparato fonador.

Los *cromañones*, con esta facultad lingüística manifiesta, tendieron a reproducirse - como toda especie exitosa en un ambiente favorable- más de lo que los medios de subsistencia podían garantizar y, en consecuencia, como toda especie estuvieron “accidentalmente expuestos a la lucha por la existencia, y por consiguiente a la ley rigurosa de la selección natural” (Darwin, 2014, p. 58). De este modo, se habrán conservado, ya ocasional, ya habitualmente, todo género de variaciones favorables, mientras se eliminaban las perjudiciales en términos de audición, aparato fonador, todo mediado por el uso continuo de un lenguaje primitivo en constante “*perfeccionamiento*”.

Los primeros *Homos sapiens* vivieron en grupos, en comunidad, la habilidad lingüística no le aprovecha en nada a un humano solitario enfrentado a la naturaleza con sus únicos medios, esta característica “solo tiene sentido en el interior de un grupo al que

necesariamente pertenece. El lenguaje no es una propiedad del individuo, sino de la colectividad” (Arsuaga & Martínez, 2019, p. 408). La selección natural actúa algunas veces sobre los animales, seguramente sociales, preservando las variaciones que son benéficas a la comunidad, y dentro de estas se encuentra la ya enunciada habilidad para generar y producir un lenguaje articulado, lo que garantizaría una eficiente comunicación del grupo para cazar, recolectar, para procurarse el mejor alimento, para huir del peligro, para elaborar mejores herramientas de piedra, hacer uso del fuego, etc. Posteriormente, estos grupos migrarían a Asia y Europa (región conocida como medialuna agrícola). Cuando dichas ventajas son compartidas por gran número de individuos, acrecienta rápidamente su número, ejerciendo presión sobre otros grupos que no están bien constituidos (Darwin, 2014) lo que explicaría su éxito frente a otros grupos de homínidos.

Para cerrar este apartado, concluiré esta idea así: los individuos no evolucionan solos o por aparte; son las poblaciones las que evolucionan al cabo de muchísimas generaciones por medio de un mecanismo llamado selección natural (Darwin, 2019) y fue el lenguaje articulado la característica elegida, perfeccionada generación tras generación, lo que catapultó nuestro desarrollo cognitivo y encefalización, desarrollo moral, ético, político y social. Con el lenguaje también se privilegió, posiblemente, la capacidad de contar y dentro de esta forma de contar y narrar primitiva se creó la primera bóveda por la cual se transmitían los conocimientos importantes para cada grupo social que ha existido. Es decir, la capacidad para un lenguaje articulado devino en formas diversas para narrar y para narrarnos, hablar de nosotros y los demás miembros de nuestra comunidad, lo que acontece, lo que aconteció, lo importante, lo mítico, para contar a otros el origen de cada grupo social, sus tradiciones, valores, deseos, sueños, ritos, etc.

Lo que conocemos hoy día como mitos, historias, leyendas, narraciones, tradición oral, etc., son apenas una muestra de las múltiples formas como el hombre organizaba sus conocimientos al usar esos lenguajes primigenios, y que le permitiría conferirle identidad a la tribu, pueblo o cultura a la que podamos hacer referencia. Este breve esbozo de algunos aspectos de nuestra prehistoria, hasta la formación de las primeras civilizaciones como Mesopotamia (6.000 a 5.000 a.C.) y desde ésta al momento en el que el logos se comienza a privilegiar por encima del mito, (con Platón) evidencia que no podemos separar nuestra

capacidad para el lenguaje de la tendencia a organizar nuestra experiencia de forma narrativa: de contarnos, de representar nuestras acciones por medio del lenguaje narrado.

Hablar, conversar, charlar, saber del otro, compartirle lo que nos acontece, nuestras vivencias, temores, problemas, comunicar nuestra experiencia, reflexionar acerca de lo acontecido, quizás sea uno de los rasgos más primitivos que se gestaron en el seno de los orígenes de nuestra especie y que ha sido privilegiado, generación tras generación, por la selección natural, hasta nuestros días, condición que nos ha permitido perfeccionar tanto nuestro oído, como nuestro aparato fonador y mediando entre estos dos, se encuentra la capacidad para narrarnos y narrar al otro y resguardar, en esa capacidad, los saberes que cada cultura ha considerado importante para su subsistencia material y simbólica.

El lenguaje es una auténtica propiedad de la especie, central para una auténtica comprensión y el pensamiento humano (Chomsky, 1985). Hecho este paréntesis no solo con la intención de poner en valor el lenguaje articulado, sino de privilegiar la capacidad narrativa de nuestra especie, como una de las primeras formas de organizar nuestra experiencia y conocer del mundo, pasaremos al acto estético y el acto ético.

4.4. Acto Estético

Si bien, parte de la apuesta teórica de esta tesis doctoral se centra en el Acto Ético (Bajtín, 1997), para efectos prácticos y operativos, la parte semántica de este Acto Ético (luego se explicarán sus dos componentes) puede ser contenido al interior de lo que el autor denominó el Acto Estético. Es decir, el Acto Estético (a manera de: autor; obra; receptor de la obra) puede contener dentro de sí al Acto Ético (su aspecto semántico). Se explica a continuación el Acto Estético, para explicar luego el Acto Ético.

El Acto Estético (Bajtín, 1999) es un concepto rico y complejo que enfatiza la naturaleza dialógica y participativa cuando se crea una obra y cuando se contempla. No se trata solo de crear o recibir una obra, en dos acciones distantes la una de la otra, sin relación. El autor enfatiza en *involucrarse activamente* en un proceso de creación de significado que implica responsabilidad y ética.

El Acto Estético entonces engloba la relación entre el autor, la obra y el receptor (receptor-lector en el caso de esta tesis). Para Bajtín (2008) el Acto Estético es un encuentro entre el creador (autor) y el contemplador (espectador o lector) a través de la obra, que puede ser una novela, un relato, una pintura, escultura, una pieza musical, etc. Este encuentro no es pasivo. Implica una participación auténtica de ambos sujetos: el autor en la creación de la obra y quién la recibe cuando entra al mundo de la obra. El Acto Estético incluye pues una respuesta emocional, intelectual y ética.

Pero el Acto Estético es a su vez dialógico, dado que la obra no existe en el vacío; se construye en la interacción autor-obra-receptor, en donde cada uno aporta su perspectiva y experiencia. Esta relación es necesaria en tanto el acto estético "completa" la obra. Ésta es, en sí misma, un fragmento que solo adquiere completitud cuando es interpretada y vivida por el receptor, a quien va destinada, inevitablemente, la intencionalidad volitiva del autor y su obra. Tampoco es neutral; implica una responsabilidad ética. Tanto el autor como el receptor deben asumir su papel en la creación de un significado. En este sentido, cada Acto Estético es único e irrepetible. Depende del contexto histórico, cultural y personal en el que se produce.

Tampoco se debe entender al autor de la obra como un creador omnipotente u omnisciente, al contrario, es un participante en el diálogo estético. Es quien organiza las palabras, por ejemplo de una novela, como en *Crimen y Castigo* de Dostoievski. Aquí el autor no controla completamente el significado de la obra, ni en su redacción sabe a dónde irá la trama, casi como si los personajes cobran vida e identidad propia en la consecución de la obra, lo que Bajtín (2008) denominó dialogismo. Lo que abre la opción al dialogismo en el cual cada personaje tiene identidad propia y agarra y tira fuerte de la trama justo en el punto culmen de la novela. Así la obra es una especie de frontera que dialoga con el autor y el receptor, sin un significado fijo, abierto a múltiples interpretaciones. En palabras de Gadamer (1999), con cada lectura habrá entonces una interpretación nueva de la obra, complementaria o distinta, así se trate del mismo lector que aborda la misma obra, en temporalidades diferentes.

En consecuencia, y como último eslabón el receptor no debe ser considerado como un espectador pasivo, sino un cocreador del significado; y participa del significado que el

autor plasma en la obra, así ésta no sea de plano lo que él pensó en un inicio. El receptor cuenta entonces con una respuesta emocional e intelectual esencial para completar el Acto Estético.

4.5. Acto Ético

Bajtín habla del mundo de la acción humana “mundo del acontecimiento” “mundo del acto”. La categoría ética principal aquí es la *responsabilidad* en donde no hay coartada en el ser (Bocharov, en Bajtín 1997). Es decir, al abordar lo ético, hay que examinar el acontecer del ser, en aquellos sucesos únicos e irrepetibles, en donde, si bien existe la norma o lo teórico sobre la acción humana, las “máximas” que tratan de modelar la acción humana, estas últimas no deberían ser lo principal al momento de abordar el acontecer responsable - situado espacial y temporal- del ser.

El pensamiento teórico discursivo (en ciencias naturales y en filosofía) establece de entrada un rompimiento. Por una parte encontramos el *mundo de la cultura* (todo conocimiento que se legitima como cierto y válido) y por otro, el *mundo de la vida*⁵ (entendida como vivencia experimentada en la realidad por una sola vez). Como resultado, se pierde su capacidad para ser valorado en su totalidad. En consecuencia, estos dos mundos se oponen el uno al otro, mundos incomunicados entre sí y mutuamente impenetrables. El *mundo de la cultura* (en donde el conocimiento se vuelve objeto, unidad objetiva del área cultural) y el *mundo de la vida* que es “el mundo en el que creamos, conocemos, contemplamos, hemos vivido y moriremos” (Bajtín, 1997, p. 8) en el que el acto realmente transcurre y se cumple por única vez.

Sin embargo, Bajtín habla de un plano unitario que adquiere una responsabilidad bilateral tanto en su contenido (*responsabilidad especializada* perteneciente al mundo de la

⁵ No se está haciendo alusión alguna al mundo de la vida de Edmund Husserl (2008).

cultura) como en su acontecer en la vida (responsabilidad moral-ontológica; ser en su calidad de acontecer; “ser juntos”, el yo y el otro, perteneciente al mundo de la vida).

La *responsabilidad especializada* (que deviene del mundo de la cultura) entonces, debe aparecer como momento adjunto de la responsabilidad moral única y unitaria (perteneciente al mundo de la vida). Como lo expone el autor, esta sería la única manera como puede ser superada la incompatibilidad y la impermeabilidad recíproca viciosa entre el mundo de la cultura y el mundo de la vida y es ahí donde tiene lugar el Acto Ético.

“La vida en su totalidad puede ser examinada como una especie de Acto Ético complejo: yo actué mediante toda mi vida, y cada acto y cada vivencia aislada es un momento de mi vida en cuanto actuar ético” (Bajtín, 1997, p. 9). De la misma manera, “cualquier pensamiento mío, con su contenido, es mi Acto Ético individual y responsable, es uno de los actos de los que se compone mi vida única, concebida como un actuar ético permanente” (Bajtín, 1997, p. 9).

Tradicionalmente, el abordaje de lo ético se ha hecho desde su *contenido semántico* (Bajtín, 2015). Se le confiere toda la primacía y atención en las grandes teorías éticas y morales, referentes al pensamiento en cuanto a juicio con validez universal (referente a una unidad teórica), el deber ser como categoría formal superior (de un área teórica correspondiente) ocupando -exhaustivamente- todo protagonismo. Un juicio teóricamente válido en todos los momentos posibles.

En este juicio de validez teórica, su forma (sus categorías), su contenido (la materia, la dación experimental y sensorial) que se hace patente a sí misma, para que el juicio se convierta en un deber para alguien. Con respecto al deber ser, la verdad teórica posee un carácter técnico. En palabras del autor “sostener un juicio como verdadero significa remitirlo a una cierta unidad teórica, pero tal unidad está lejos de ser la unidad histórica singular de mi vida” (Bajtín, 1997, p. 9). El juicio teóricamente válido es en todos sus momentos impenetrable para una actividad individual responsable.

Para el autor, este intento de pensar el deber ser como una categoría formal superior está fundada en un malentendido. Lo que puede fundamentar un deber ser es justamente la

presencia real de un juicio dado, precisamente a la conciencia del individuo, en condiciones determinadas, es decir, en la historicidad concreta de un hecho individual. En palabras de Bajtín (1997, p. 9) el contenido semántico (el deber ser) y “su presencia en mí conciencia real de hombre singular, de hombre totalmente determinado, que actúa en un tiempo determinado y en determinadas condiciones, es decir, toda la historicidad completa de mi pensamiento” están unidos indivisiblemente en la valoración de mi pensamiento concebido como acto responsable. Resumiendo, tendríamos nuevamente que citar al autor “sostener un juicio como verdadero significa remitirlo a una cierta unidad teórica, pero tal unidad está lejos de ser la unidad histórica singular de mi vida” (Bajtín, 1997, p. 10).

Así las cosas, el deber ser surge solo en la correlación de la verdad, significativa en sí misma, con nuestro auténtico acto de conocimiento, y este momento de correlación es el momento históricamente único, es un acto siempre individual, y que no repercute en absoluto en la significación teórica de un juicio (Bajtín, 1997, 2015). Se trata así de un Acto Ético, evaluable e imputable en el contexto único de la vida y real del sujeto.

Entonces cabe entender cómo el autor afirma que “no existen normas morales determinadas válidas por sí mismas, sino que existe el sujeto moral con determinada estructura, con el cual debemos contar. Es este sujeto quien ha de saber qué cosa y cuándo resulta moralmente necesaria” (Bajtín, 1997, p. 12). Para sostener la primacía del contenido semántico, habría que “ingeniar un sujeto puramente teórico, históricamente invalido, una conciencia general, una conciencia científica” (Bajtín, 1997, p. 13) olvidando el ser en su acontecer histórico.

Desde el contenido semántico no hay salida hacia el deber ser ni para el acontecer del ser único y real en su acontecer histórico. “El ser históricamente real y singular es más grande y contundente que el ser singular de la ciencia teórica [...] que no puede ser definido en categorías teóricas” (Bajtín, 1997, p. 15), en un mundo semejante, apareceríamos predeterminados, pasados y acabados, básicamente no vivientes, la vida no sería el devenir del acto ético responsable, lleno de riesgos, y abierto toda posibilidad de lo que pueda llegar a pasar. Viraríamos hacia el ser indiferente ya hecho y concluido teóricamente.

Es imposible cualquier orientación práctica de la vida en el mundo teórico (en el cual no se puede vivir, ni actuar responsablemente). Una concepción del ser “como si yo no hubiese existido [...] para el cual es indiferente el hecho, que para mí es central, de mi comunicación real y singular con el ser (yo también soy)” (Bajtín, 1997, p. 17) hecho que no puede, por principio, agregar o restar nada a ese mundo teórico, una pretensión de carácter eterno de una verdad que pretende oponerse a nuestra temporalidad.

Para el autor, todos los intentos por integrar la cognición teórica a la vida única concebida en categorías biológicas, económicas, etc., no tienen remedio; un mundo conocido teóricamente no puede abrirse hacia el mundo único y real. Entonces, propone como salida el Acto Ético que al llevarse efectivamente al ser, puede dar cuenta de la historicidad del ser en el acontecer por única vez, se lleva a cabo real e irrevocablemente, a través de mí y a través de los otros; se vive de un modo emocional y volitivo. La significación de estos momentos sigue siendo totalmente impenetrable para con el momento individual, concebido como Acto Ético del sujeto pensante. Sin embargo, la actividad estética no agota la caducidad del ser y su carácter de acontecer abierto (Bajtín, 2008).

En el centro de la apuesta por una filosofía moral, se encuentra la responsabilidad inherente a todo acto concreto, en el acontecimiento del ser, único e irrepetible, en el encuentro entre dos sujetos con una salida a nivel ontológico, en un encuentro pragmático, en un fenómeno de la vida. El concepto en torno al cual se centra el acto ético es la responsabilidad: el modo de vincular la situación concreta de un hombre al mundo, a sí mismo y al otro.

La propuesta de Bajtín (1997) como parte de la crítica a los alcances del conocimiento racional brinda la oportunidad a la *heterociencia* entendida como el lugar en donde termina la científicidad exacta y empieza la filosofía, definida como una metafísica de todas las ciencias y de todos los tipos de cognición. Esta propuesta de filosofía moral, concebida como filosofía primera, propone una responsabilidad inherente al acto concreto, en el acontecimiento del ser, único e irrepetible. Así, el acto ético posee las siguientes características, basados en los trabajos de Bubnova (1996):

- No es fortuito sino categórico, basado en un deber ser intuitivo e ineludible derivado de las relaciones con el otro.
- La responsabilidad personalizada y concreta está en su núcleo constitutivo, sin embargo, alcanza un rango ontológico: pertenece al nivel del ser “en el ser no hay coartada”, ser en el mundo compromete.
- Es el producto de interacción del yo con el otro, interacción que convierte el acto en un acontecimiento del ser. Acontecimiento del ser es un “ser juntos”, un “compartir de la experiencia del ser”.
- No implica solamente la acción material o física. El acto puede ser acto-visión, acto pensamiento, acto-sentimiento, acto-enunciado, acto de relación estética, acto de cognición, etc.
- Es un documento firmado, porque tiene por autor a un sujeto responsable. El rechazo a la responsabilidad genera un acto fallido, y quien lo lleva a cabo es un “usurpador” de una posición que no le corresponde.

En este sentido, para el autor, la ética no es la fuente de los valores sino el modo de relacionarse con los valores. La fuente de los valores es el sistema de relaciones con el otro (Bubnova, 1996).

El acto ético como acción responsable con el otro (siempre en necesidad de la otredad) se da entre dos, temporalmente situados en un cronotopo concreto (en una temporalidad y espacialidad definidas) en donde no median las normas del deber ser, devenidas de una ética material o formal, sino de la responsabilidad asumida por única vez (es irreplicable), en donde quien actúa, asume las acciones y consecuencias de su actuar responsable sobre el otro. El autor señala que el acto ético sucede en presencia de un tercero en la contienda, que puede ser el mismo lenguaje “hacia el infinito” (Bajtín, 1997, p. XVIII).

Por ejemplo, cuando un profesor habla de su acción responsable con el otro (estudiante, profesor, padre de familia o con algún miembro de su familia), ya lo está haciendo para otro que asiste a este acontecer por medio del lenguaje (de su narración) y desde aquí hasta el infinito. Este “tercero en la contienda” es aquel que accede al texto, lo lee, le da sentido y se aproxima a él con su excedente de visión o -lo que sería lo mismo- con

una polifonía de voces que no agotan el significado del acontecer, sino que le confieren un excedente, del cual también depende y dependerá, ya que cualquier análisis que se haga, no agotarán nunca el excedente de sentido que genera el texto, visto como obra en este momento. Así, “el tercero en la contienda encarnará a toda la comunidad heteroparlante, un mundo estratificado y lleno de conflictos dialógicos, donde la polifonía de diferentes voces se hace necesaria” (Bajtín, 1997, p. XVIII).

La arquitectónica (Bajtín, 1997) del acto ético componen tres tipos de relación dialógica, no cronológicos o temporales (que se tengan que dar uno detrás del otro) como regla, pero sí componen momentos en que la conciencia del ser despierta a partir de la otredad, y son: “yo-para-mí”, “otro-para-mí”, y “yo-para-otro” que sirven de base para el primer análisis del acto ético de los Profesores-Narradores en esta investigación. Dentro de su arquitectónica del acto ético crea una estructura que enfatiza en la responsabilidad, la empatía y la singularidad en cada interacción humana y bajo este modelo se expondrán los análisis. “Yo-para-mí”, “otro-para-mí”, y “yo-para-otro” corresponden entonces con dimensiones fundamentales de la interacción humana, la conciencia de sí y la construcción de relaciones éticas y dialógicas.

En esta arquitectónica de la configuración de un acto ético abarcador (que encierra más acciones responsivas, emocionales y volitivas) prima la otredad, la presencia del otro en mí, como otorgador de un excedente de visión del cual yo carezco, y del cual necesito, para orientar mi acontecer responsable en el mundo. Entonces, lejos de estar ubicada en una cosmovisión ética del yo (a partir de mí hacia afuera), la postura reconoce que es necesario el otro (la otredad), dado que mi visión es limitada e inconclusa sobre mí acontecer y un aporte o excedente de visión es necesario, en tanto hay aspectos de mi acción que no puedo observar más que desde mi subjetividad, por eso la inmanencia del otro y necesidad en este enfoque. Lo ético no puede ser determinado por normas a priori o por reglas universales, como si de momentos universales estuviera llena la vida. Por esto mismo las acciones acontecidas en el marco del acto ético son irrepetibles, porque suceden por una única vez, no podemos seguir hablando de un ser prefabricado cuyo sentido debería revelar el autor-escritor, sino un diálogo inconcluso con un sentido polifónico en proceso de formación (Bajtín, 2015).

Ahora, también se hicieron uso de algunas conceptualizaciones que Bajtín desarrolla en mayor o menor grado en diferentes momentos y maduración de su trabajo intelectual y son: el cronotopo y el dialogismo, al igual que la polifonía de voces, que se abordarán de forma implícita en el siguiente apartado metodológico. Sin embargo, cabe mencionar, por ejemplo que el cronotopo da cuenta de la acción situada siempre en un marco de lugar y en una temporalidad específica; no acontece de forma abstracta en el vacío. El dialogismo corresponde -y de manera brillante- a todas esas otras voces que quien narra, traer al texto-narración y las incorpora, y casi que de manera inminente orientan y “obligan” al protagonista del relato a realizar determinadas acciones, como si no tuviera otra opción, voces que son traídas a la narración a partir de la misma voz del protagonista, que Bajtín también llama héroe. Es decir, los dialogismos orientan la acción. Voces personales, familiares, sociales que orientan la acción dentro del relato.

La polifonía de voces se corresponde con el último momento del acto estético, en donde la narración, vista como obra, es contemplada por otro, que en este caso corresponde los integrantes del grupo focal que han leído cada relato y desde su posición particular agregan su excedente de visión al acontecer del texto. La vida es dialógica por su naturaleza. Vivir significa “participar en un diálogo: significa interrogar, oír, responder, estar de acuerdo, etc. El hombre participa en este diálogo todo y con toda su vida: con ojos, labios, manos, alma, espíritu, con todo el cuerpo, con sus actos” (Bajtín, 1999, p. 334).

Cerramos este capítulo con las siguientes ideas. Si bien nuestro país cuenta con un sistema de formación docente, caracterizar el perfil del profesor de ciencias no es una labor sencilla, dada la pluralidad de profesionales que pueden aspirar a dicho cargo. Es fundamental el trabajo con profesores en ejercicio para afianzar la identidad profesional y las posibilidades de mejora, en donde la aproximación por medio de la investigación biográfico-narrativa, la Mímesis y el acto ético, pueden representar una condición de posibilidad para enriquecer el diálogo al interior del sistema de formación. Ahora damos paso a los referentes metodológicos.

5. INSTRUMENTACIÓN METODOLÓGICA

A continuación, se describen los procedimientos que se han seguido en el estudio. Se trata de un *estudio mixto y secuencial* que integra dos metodologías diferentes, pero complementarias y confluyentes en una verdadera comprensión de los relatos, sus sentidos, interpretaciones e interrelaciones:

- La primera y principal responde a los objetivos de investigación 1, 2 y 3. Supone el núcleo central del estudio, busca obtener una *profundización comprensiva* del acto ético puesto en valor a partir de sólidos relatos de experiencia profesional docente puestos a debate con docentes en formación para llegar a una expansión de los propios relatos con impacto directo en la construcción de una primera identidad profesional y en conocimiento de la práctica. Con este primer estudio se responde a los objetivos y preguntas de investigación de la tesis. Para ello se orienta de una forma práctica por los conceptos propuestos en el capítulo anterior, a partir del andamiaje que permite Bajtín (1997).
- La segunda, que responde al objetivo 4, es una *aproximación complementaria* que corresponde al *análisis temático* desde *una mirada narrativa y transversal* a las temáticas y categorías emergentes del proceso de producción, debate y ampliación de los relatos puestos a reflexión y reapropiación de toda la narrativa desarrollada en la fase anterior. Con este segundo análisis se busca otro abordaje de los resultados, para dialogar con las categorías encontradas desde la teoría y del estado de la cuestión y así llegar a concluir si este proceso de profundización comprensiva aborda o no y en qué grado las dimensiones, categorías y elementos clave que presenta la teoría sobre la formación inicial y el desarrollo profesional docente desde una perspectiva biográfico-narrativa. Para ello se sigue un común proceso de comprensión y análisis cualitativo de evidencias, la interpretación de estos datos para encontrar patrones y significados, y finalmente obtener una comprensión basada en la lectura reiterada de relatos y el análisis temático, en el “qué” y el “porqué” de los fenómenos descritos o las temáticas emergentes de los relatos, para obtener una visión detallada y contextualizada, no generalizable, pero plena de sentido.

5.1. Selección de los Profesores-Narradores, sus relatos de experiencia y los lectores de estas historias de vida

Se invitaron a participar en esta investigación a un total de 11 profesores vinculados al servicio de enseñanza público de Colombia, con más de 10 años de experiencia profesional docente en el distrito y que se rigen por los decretos 1278 de 2002 y 2277 de 1979, ya que representan dos contextos diferentes de ingreso, situados en escenarios políticos y sociales distintos, con vinculación a la enseñanza en zonas rurales o límites de Bogotá. Esta selección buscó recoger una variada y heterogénea muestra de experiencias, pues, como señalan Bolívar et al. (2006) “cada individuo representa una singular reapropiación del universo social e histórico en que ha vivido” (p. 141). Todos los participantes orientan o han orientado el área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, desde la biología, la química o la física.

El grupo de Profesores-Narradores, buscando una alta variabilidad, se conformó con 6 profesores y 5 profesoras de diferentes niveles de enseñanza, desde primera infancia hasta educación técnica, incluyendo tanto profesionales docentes como Normalistas, con la intención de hacer más plural las posibilidades de los relatos y enriquecer la interpretación y el debate en el grupo focal. Esta diversificación obedece a la necesidad de “captar la realidad social a través del punto de vista de personas cuyos roles y puestos son distintos” (Bolívar et al., 2001, p. 267).

5.1.1. La configuración de los relatos

La investigación acoge la propuesta de la *triple Mimesis* expuesta por Ricoeur (2004), y mencionada por Bolívar et al. (2006, p. 93), en tanto la Mimesis I corresponde a “la fase de prefiguración del relato mediante la experiencia temporal vivida: la vida individual se prefigura en el tiempo, dentro de vidas e historias interpersonales y generacionales”. Esta etapa de preconfiguración del acto narrativo es donde el profesor alista todos los elementos necesarios para desplegar todo el acontecer narrativo. Para fomentar y potenciar el relato en los Profesores-Narradores, se les presentó un formato validado por tres expertos, doctores en educación, en donde se trata de plasmar los elementos que ellos pueden tener presente al

momento de contar su historia (figura 11). Este formato también se puede consultar en detalle en los anexos dado que conlleva explicación y justificación de cada uno de sus componentes.



Figura 11. Elementos sugeridos para el que el profesor entrevistado los pueda tener en cuenta para conformar su relato.

Ahora, desde el inicio de los ciclos de entrevistas, cada profesor-narrador estaba enterado de que su relato sería leído por estudiantes de licenciatura en ciencias. Se realizaron varios ciclos de entrevistas por profesor, buscando la saturación y comprensión de su experiencia de vida. Este proceso se orientó por el principio metodológico de realizar “las entrevistas necesarias hasta esclarecer [...] puntos oscuros, que son partes del relato que dan lugar a la duda, hasta quedar esclarecidos” (Bolívar et al., 2001, p. 133-134). En algunos casos, se requirieron 4 ciclos de entrevistas para validar los relatos finales; en otros, hasta 6.

5.1.2. Selección de relatos

De las 11 narraciones iniciales, se seleccionaron 9 relatos para la fase de lectura, considerando que dos de ellos eran demasiado extensos y abordaban una multiplicidad de temas que podían resultar en una carga adicional para el grupo focal dado el plan de trabajo

y los encuentros proyectados. Las 9 narraciones resultantes desarrollan temas centrales para la formación docente, trayectorias profesionales, hitos, movilidad, ingreso a la carrera docente, entre otros temas de importancia. Recordemos que en la Mímesis II (Ricoeur, 2004) “la configuración textual media entre la prefiguración del campo práctico y su refiguración por la recepción de la obra” y es en esta fase en donde el profesor-narrador despliega el mundo narrativo de lo que él considera importante narrar a los profesores en formación, con la mediación y dirección claro está, del profesor investigador que orienta el desarrollo de la narración e interviene cuando hay que hacer algún tipo de aclaración. Se presentará un breve perfil de cada profesor en los resultados.

Para consolidar la fase de Mímesis II entonces, se decidió eliminar la voz del entrevistador (investigador) para que el relato resultante fuera más personal y directo, es decir, como una comunicación directa entre el autor (profesor que narra) y el lector (profesor en formación, receptor de la obra). Este relato resultante fue convalidado por el profesor-narrador posteriormente y se encuentra en los anexos y en la carpeta de Dropbox Este proceso de configuración narrativa busca “transformar los hechos en acontecimientos, organizándolos mediante su enunciación en una historia singular en la que el sujeto se recrea” (Ricoeur 2004, citado en Bolívar et al., 2001, p. 32-33).

5.2. Conformación y desarrollo del grupo focal

Dentro de las estrategias de investigación cualitativa el grupo focal se ha posicionado como una herramienta de gran relevancia en las últimas décadas (Flick, 2015). Normalmente, el grupo se conforma con 6 integrantes y las sesiones tienen una duración máxima de hora y media. Esta técnica permite explorar la forma en la que los participantes construyen sus percepciones, opiniones y parte de su realidad social. A través de la interacción, se revelan significados, se observan negociaciones y se generan diversidad de puntos de vista que se nutren mutuamente (Flick, 2004). Se suele usar en combinación con otros métodos, como en este caso, la lectura de los relatos de los profesores-narradores, fruto de las entrevistas en profundidad.

El grupo focal estuvo conformado así por cuatro estudiantes de licenciatura en ciencias naturales y un egresado del mismo programa, además del investigador y autor de esta tesis que cumplió con la función de moderador. El grupo no fue homogéneo, buscando una mayor polifonía de voces. Recordemos que la polifonía implica la coexistencia de múltiples voces independientes y autónomas, cada una con su propia perspectiva (Bajtín, 1999), voces no se subordinan a la visión del profesor-narrador, sino que interactúan y se confrontan entre sí, se enriquecen, aportando el excedente de sentido desde cada experiencia vital que representa cada participante del grupo.

Así, el grupo focal fue conformado por: Luisa, una estudiante de segundo semestre que recién ingresa a la carrera docente, proveniente de un contexto rural que realizó su bachillerato en un colegio rural de la zona sur de Bogotá; Heidy, una estudiante de 8vo semestre que no había realizado aún su práctica profesional docente, con poco conocimiento del contexto rural; Carol, estudiante de décimo semestre, estudiante que a mediados de su carrera interrumpió sus estudios de licenciatura durante varios periodos por razones económicas, que había realizado su práctica profesional en contextos rurales; Bibiana, estudiante de décimo semestre, que vive y estudió en un contexto rural donde también adelantó su práctica profesional; y finalmente, Javier, un egresado del programa de licenciatura en ciencias naturales, con más de 10 años de experiencia como profesor itinerante, provisional o interino (sin una plaza fija) con trabajos por meses. El grupo focal contó así con estudiantes de las dos principales universidades que forman licenciados en Bogotá que son la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Francisco José de Caldas.

Una razón adicional para haber conformado el grupo focal con esta arquitectura, no solo aparte del interés por enriquecer los datos con la multiplicidad de voces que interpelan el relato del profesor-narrador. También estuvo representado por la potencial ganancia para los integrantes del grupo, representada no solo por la experiencia vital contenida en los relatos, sino por las reflexiones que estos generaban en cada participante configurando un plus profesional para ellos.

De esta forma, a cada participante se le envió el texto validado por el profesor-narrador, con 5 días de antelación al encuentro, para que realizara una lectura y consignara

sus reflexiones, preguntas e inquietudes al margen del texto, como se muestra en la figura 12.

SESIÓN 3. FORMATO DE LECTURA Y REVISIÓN DEL RELATO

Nombre de la persona que realiza la lectura:

A continuación, lea el relato y en cada punto que le genere reflexión, haga una marca en el texto como por ejemplo un número en azul, **1** y en la tercera columna, de la derecha, justo a esa altura, copie ese número y anote su reflexión. Lo que llamamos reflexión se refiere a aspectos que considere importante dentro del relato, que no se deben pasar por alto, aspectos significativos, representativos, claves, o aspectos que le gustaría comentar. Aspectos que quizás quiera preguntar para mejorar la comprensión, etc. es su análisis y precepción del relato.

Aspectos para tener en cuenta para esta sesión.

1. Esta actividad va acompañada de un vídeo que hay que ver en el momento que lo indique el texto.
2. Vamos a buscar elementos en común con los dos anteriores biogramas.
3. Vamos a nutrir nuestros apuntes con experiencias propias o que nos hayan contado o expectativas frente a lo que nos relata la profesora en esta narración.
4. Reparar en el tema de la salud mental.

Identificación del lector, indicaciones generales y aspectos a tener en cuenta para esa sesión

LÍNEA	Relato	Análisis, comentario o reflexión
1	Mi nombre es Marcela Pinilla. Inicié a estudiar en un colegio que se llama Nuestra Señora de la Paz. En ese colegio tienen diferentes énfasis y escogí el énfasis pedagógico. Me llamaba mucho la atención ser profe, ser docente, también por una experiencia que tuve en primaria. En primaria a mí me generaron un trauma muy, muy fuerte que a pesar de que han pasado muchos años ese trauma nunca se me olvida.	9-11: Es la primera vez que escucho estas palabras por parte de una docente, y me parece preocupante que no sea un tema recurrente en la formación docente cuando es tan cierto, nuestra forma de comunicarnos con los estudiantes, las acciones y las palabras tienen un peso que no podemos dimensionar, ay un mito recurrente y es que los niños olvidan fácil, como en vida de "conchita"
2		
3		
4		
5		
6		
7	Fue en segundo grado y todavía lo recuerdo con la profesora Marianita. Soy consciente como profe que los docentes generan muchos traumas en los estudiantes, dejan huella en sus mentes, ya sean positivas o negativas, y a pesar de que sean profes de primaria, a lo largo del tiempo uno como persona llega a adulto y recuerda ese tipo de trauma. Son	
8		
9		
10		
11		
12		

Línea del relato para ubicar el análisis.

Relato del profesor narrador

Análisis, comentario o reflexión

Figura 12. Formato de lectura y ejemplo del análisis que realiza una integrante del grupo focal.

Para complementar la actividad de las lecturas, en tres ocasiones se incorporaron apoyos al relato. En la sesión tres con un vídeo realizado por la profesora Victoria sobre una experiencia de aula, en el relato 4 con fotografías históricas aportadas por el profesor que cuentan de alguna manera la evolución y cambio de la escuela rural a lo largo de más de 40 años de ejercicio profesional. En el relato 6 se complementó con una publicación académica realizada por el profesor-narrador sobre un debate entre ciencia y religión que se relaciona con el desarrollo de su narración.

Una razón adicional para haber conformado el grupo focal con estas características, no solo parte del interés por enriquecer los datos con la multiplicidad de voces que interpelan el relato del profesor-narrador. También estuvo representado por la potencial ganancia para

los integrantes del grupo, representada no solo por la experiencia vital contenida en los relatos, sino por las reflexiones que estos generaban en cada participante configurando un plus profesional para ellos.

A parte de la lectura y la participación en el grupo focal, cada encuentro tenía un propósito adicional que complementaba cada encuentro como se relaciona a continuación en la tabla 2:

Sesión	Material adicional	Tema adicional
Uno	-	Vocación docente inicial
Dos	Reflexión vocación docente	Socializar las razones de elección de carrera
Tres	Video proyecto de innovación	Salud mental
Cuatro	Fotografías históricas	Condición del profesor rural
Cinco	-	Escuela Normal
Seis	Artículo de autoría del profesor	Docente investigador
Siete	-	Imagen social del profesor
Ocho	-	Trayectorias profesionales – universidad
Nueve	-	Profesoras y madres, cabeza de hogar
Diez	Formato de preguntas de cierre	Aportes de la IBN a la formación inicial docente

Tabla 2. Sesiones adelantadas, materiales adicionales y temas complementarios.

En total se recogieron 50 formatos de lectura y análisis de los relatos de los profesores. Uno por cada sesión de parte de los 5 participantes del grupo focal que se abordaron en la siguiente fase del análisis.

Los encuentros se realizaron vía Meet, dada la heterogeneidad del grupo y sus múltiples compromisos. Se llevaron a cabo un total de 10 encuentros (nueve relatos y un ciclo de cierre de todo el proceso) durante el primer semestre de 2025, en sesiones de hora y media, los miércoles en la noche o los viernes en la tarde. Esta etapa corresponde a la Mímesis III o reconfiguración del acto narrativo. En esta “fase de refiguración de la experiencia mediante el acto de lectura, el texto es mediado y reapropiado por el oyente o el lector” (Bolívar et al., 2001, p. 93) completando así lo que para Bajtín (1999) sería el acto estético, o la obra en relación con el lector en este caso. También se puede asumir como un acto hermenéutico, en la apropiación del texto en el que participa el lector al comentarlo, aproximarse a él, identificarse, cuestionarlo, permitiéndole contribuir con su propia experiencia vital, sobre todo al grupo focal, con el excedente de sentido que cada participante puede generar.

Así, “el observador (oyente, lector) ocupa una posición única y enriquecedora, externa al autor y al héroe [personaje central de la obra] que le permite completar la personalidad y el mundo de este último con un 'excedente de visión'” (Bajtín, 1999, p. 25), o que en palabras de Gadamer (1999, p. 142) sería “la misma experiencia del arte [de la obra] reconoce que no puede aportar, en un conocimiento concluyente, la verdad completa de lo que experimenta [el observador]. No hay aquí ningún proceso inexorable, ningún agotamiento definitivo de lo que contienen la obra de arte”. Se genera así un excedente de sentido que emerge de la contemplación activa de la obra. Las grabaciones de los grupos focales también se transcribieron para su posterior análisis.

5.3. Análisis del acto ético del profesor-narrador

El primer análisis y el que motivó como tema central la realización de esta tesis es el concerniente al acto ético. Como es sabido, Bajtín no desarrolló precisamente una teoría pedagógica, al contrario, sus escritos van más por el orden del análisis de la novela o teoría literaria, aunque intentó plantear una filosofía primera a través de su proyecto de acto ético. Sin embargo, sus ideas y pensamiento disperso en toda la variedad de obras que se han publicado han servido para orientar procesos pedagógicos importantes de diferente índole, por ejemplo en Brasil. De esta forma, la presente metodología intenta abordar, como ya se ha mencionado, el tema de la formación ética del profesor de ciencias naturales a partir de otras maneras de ver la acción de forma situada, responsable, única e irrepetible.

El primer paso para abordar el tema del acto ético fue asumir que la narración del profesor (su historia contada y que ya no cuenta con la voz del entrevistador como mediadora) resultado de la Mímesis II, presenta las tres dimensiones que Bajtín (1997) considera indispensable del acto ético y que tienen lugar como acontecimiento por única vez, responsivo e irrepetible: el cronotopo, la polifonía de voces y la acción responsable, que el narrador va introduciendo a medida que transcurre su relato.

Para lo anterior, se diseñó un formato en el que, primero se identificaron con colores diferentes estos tres aspectos del relato (cronotopo, dialogismos y algunos aspectos

vinculativos del acto ético) que luego se separaron en una segunda columna, y cuando fue necesario, se realizaron algunos comentarios útiles para el análisis en la última columna del formato. La figura 12 ejemplifica lo anterior.

RECONSTRUCCIÓN NARRATIVA PARTE 1.
ADRIANA - ANÁLISIS

NIXON MEDINA.

Reconstrucción narrativa de Adriana parte 1.			
LÍNEA	Relato	Análisis cronotopo, Acto ético y dialogismo.	Notas de pie de página
1	Desde siempre quise ser profe, empecemos por ahí. Mi papá construyó nuestra casa y desde que era pequeña, mi hermana y yo cogíamos los ladrillos y hacíamos pupitres y mis hermanos menores ahí. Toda la vida sentí como esa vocación. Sí, digámoslo así.	1 Desde siempre quise ser profe Aspectos vinculativos del acto ético: Desde siempre quise ser profe, empecemos por ahí desde que era pequeña, mi hermana y yo cogíamos los ladrillos y hacíamos pupitres y mis hermanos menores ahí. Cronotopo: Mi papá construyó nuestra casa. Dialogismo: Toda la vida sentí como esa vocación. Sí, digámoslo así.	"La vida en su totalidad puede ser examinada como una especie de acto ético complejo; yo actué mediante toda mi vida, y cada acto y cada vivencia aislada es un momento de mi vida en cuanto actuar ético" (Bajtín, 1997, p. 9). Queremos abrir el análisis de los relatos de los profesores que han dado su voz para significar esta tesis doctoral, con esta cita de Bajtín, que resume muy bien nuestra intención. No es otra que darle un examen a la vida contada, a la vida relatada, bajo la mirada de una vida -en su totalidad y en detalle- como el encuentro asimétrico entre dos en donde uno de ellos tiene una posición de ventaja sobre el otro y el dialogismo (las voces que se apoderan del relato y la conciencia del profesor) guían el actuar, en donde no median códigos éticos o normas morales preestablecidas, en una interacción e instante que es irrepetible, ubicados en un cronotopo (fusión indisoluble de tiempo, espacio) en donde el acto ético llega como respuesta única y singular, de forma responsable en la cual aquel que tiene ventaja sobre el otro, se convierte responsable por él y actúa, contriviendo la norma que es imperante e inaceptable. Esto ocurre en presencia de un tercero -el lenguaje- que media y amplía el diálogo hacia
7	Yo estudié en la escuela pública y también en colegio público. Tengo un recuerdo muy bonito de la escolita Salesiana del 20 de Julio. La profesora Luz Marina de quinto que fue tan cariñosa, super cariñosa, sobre todo recuerdo eso, el cariño con el que nos trataba. Yo siempre fui más bien calladita, ensimismada, pero la profe siempre nos sacaba las cosas con sus estrategias. Recuerdo eso.	2 Tengo un recuerdo muy bonito Cronotopo: Yo estudié en la escuela pública y también en colegio público, la escolita Salesiana del 20 de Julio. Dialogismo: "Tengo un recuerdo muy bonito" que después se va a ver reflejado en sus decisiones: "Yo siempre fui más bien calladita, ensimismada". Acto ético que ella recuerda: "La profesora Luz Marina de quinto que fue tan cariñosa, super cariñosa, sobre todo recuerdo eso, el cariño con el que nos trataba" "la profe siempre nos sacaba las cosas con sus estrategias. Recuerdo eso".	
15	Y empiezo mi bachillerato con más ganas de ser profe. Por ese entonces nos fuimos a vivir a Fusa un año ya que mi papá quería ensayar allá, construir una casa, y allá hice mi sexto, pero a mi papito no le gustó, entonces nos devolvimos para acá, y otra vez, colegio público. En casa éramos 7 hermanos y la situación era un poco compleja, aunque a algunos hermanos sí les pagó colegio privado, pero a nosotras público.	3 Con más ganas de ser profe Cronotopo: vivir a Fusa un año, nos devolvimos, colegio público. Acto ético que ella recuerda: Y empiezo mi bachillerato con más ganas de ser profe. Dialogismo: Por ese entonces nos fuimos a vivir a Fusa un año ya que mi papá quería ensayar allá, construir una casa, y allá hice mi sexto, pero a mi papito no le gustó. En casa éramos 7 hermanos y la situación era un poco compleja, aunque a algunos hermanos sí les pagó colegio privado, pero a nosotras público.	
Se enumera y nombra esa parte del relato Y se separa:			
<p style="text-align: center;">Cronotopo: Lugar y temporalidad</p> <p style="text-align: center;">Dialogismos: otras voces en el relato</p> <p style="text-align: center;">Aspectos vinculativos al Acto ético: acción responsable.</p>			
<p style="text-align: center;">Cronotopo: Aspectos vinculativos al Acto ético:</p> <p style="text-align: center;">Dialogismos: Aspectos vinculativos al Acto ético:</p>			
Comentarios de ser necesarios:			

↑ Línea del relato

↑ Relato del profesor narrador

Figura 13. Formato de análisis de relato del profesor: cronotopo en rojo, dialogismo en verde y aspectos vinculativos al acto ético (VdAE) en azul.

Luego de esto y una vez analizado todo el relato del profesor se perfilan uno o dos actos éticos globales y abarcadores. Recordemos que Bajtín dice la vida misma puede ser examinada como un gran acto ético complejo, por lo que una parte de la vida o del relato también pueden ser considerados como tal. Ahora, una vez identificados tanto los cronotopos, los dialogismos y los aspectos vinculativos al acto ético, se pasó a analizar cada uno de estos tres aspectos del relato del profesor examinando cómo interactúan entre sí, en cada parte de la narración del profesor o profesora en un primer abordaje, descriptivo y narrativo a la vez.

Una vez realizada esta interpretación por parte del investigador se pasó a analizar la forma en la que esa parte de la narración era abordada por cada miembro del grupo focal. Es decir, previamente se separaron las reflexiones y comentarios alusivos a determinadas partes del relato (gracias al formato mostrado con anterioridad que lleva el número del relato que ha generado la reflexión, ver la figura 13) y el comentario que realiza. También se incluyó lo que cada participante del grupo focal compartió cuando se abordaron los análisis de las

narraciones de los profesores, es decir *la polifonía de voces*. Para realizar todo esto se elaboró un formato que se presenta en la figura 14.

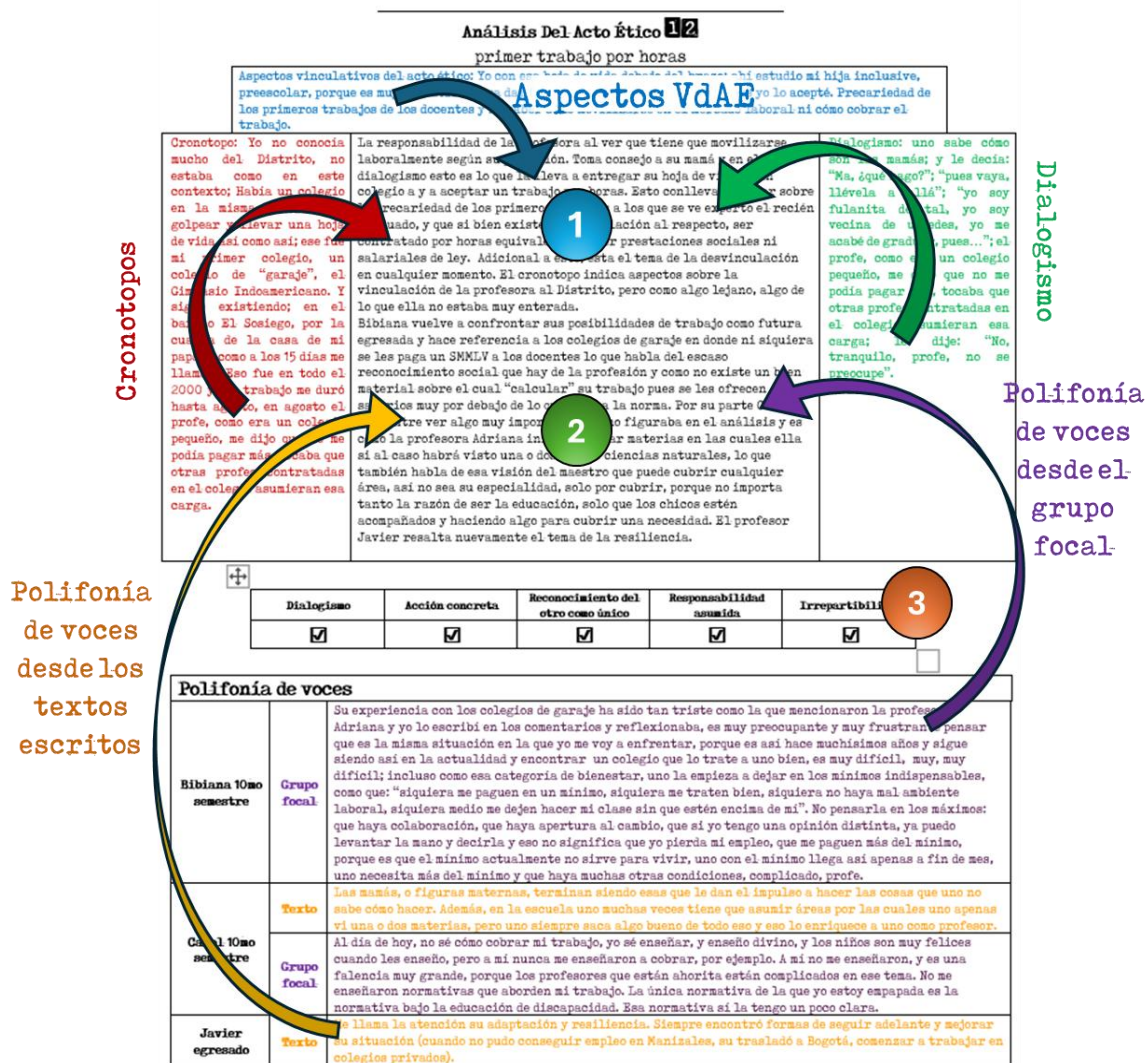


Figura 14. Análisis del acto ético por pare del investigador.

El formato separa las partes del texto que hacen alusión al:

- ✓ Cronotopo que se ubican en la parte izquierda del formato y que van de color rojo.
- ✓ Aquellas partes del texto que hacen referencia al dialogismo que involucra el profesor cuando se narra, que se ubican en la parte derecha del formato y van de color verde.

- ✓ Los aspectos vinculativos del acto ético, que van de color azul y se ubican en la parte superior del formato.
- ✓ En el centro y de color negro va el análisis que realiza el investigador de esa parte de la narración reconociendo cada aspecto en la generación del acto responsable, indicado en el número 1 de la figura 14 -primer párrafo-.

Luego de esto, se pasa a analizar la *polifonía de voces*, que corresponde a los sentidos y excedentes de sentido que realizan los estudiantes al leer el texto. En naranja quedan consignadas las reflexiones que cada integrante realizó en los formatos escritos y en color morado están representados los aportes que cada integrante realizó en el grupo focal.

Se comparó la interpretación inicial que se había hecho en el primer párrafo (por parte del investigador) con el análisis que emerge desde la polifonía de voces fruto del trabajo del grupo focal, integrando todo ya en un análisis final, tratando de mediar los sentidos. Lo anterior “*obliga*” a movilizar los análisis y dar cabida a otras miradas (el excedente de sentido, la otredad en la completitud del acto, al ser contemplado por otro, cerrando el acto estético). Una vez hecho este análisis, se pasa a seleccionar uno o dos actos éticos que sean representativos para la narración en su globalidad y que, a la vez, hayan generado el suficiente sentido en el grupo focal, de tal manera que se formaliza y se presenta en el siguiente capítulo. Actos éticos, globales y abarcadores, provenientes de las narraciones de cada profesor participante, que se entiende, no agotan el análisis, sino que convocan una parte importante de las reflexiones realizadas por los futuros licenciado en ciencias en el grupo focal.

Cabe la pena aclarar que en este abordaje y propuesta de un acto ético global y abarcador, encierra a la vez y dentro de sí una gran cantidad de actos responsables, objeto de análisis por parte del grupo focal, con lo que se deja señalado, dado que pareciera solo una acción responsable, pero en realidad abarcan una gran cantidad de ellas; se presenta y se desarrolla el análisis bajo la arquitectónica: “*yo-para-mí; otro-para-mí; yo-para-otro*” (Bajtín, 1997) para un acto global que abarca una gran decisión del profesor-narrador que despierta en las voces del grupo focal toda una serie de reflexiones importantes asociadas a su identidad profesional inicial, la reflexión teoría-práctica, la investigación, la salud mental, entre muchos otros.

Ahora, en el formato presentado en la figura 14, aparece un número 3, junto a un cuadro y hace referencia a lo que Bajtín (1999) asocia con el acto ético y queda a manera de *checklis*:

- ✓ dialogismo;
- ✓ acción concreta;
- ✓ reconocimiento del otro como único;
- ✓ responsabilidad asumida;
- ✓ e irrepetibilidad.

Después de que se presentan los actos éticos por cada profesor-narrador, se pasa a exponer un análisis de los dialogismos que produce cada miembro del grupo focal para señalar aquellos aspectos sobre los cuales reflexiona esa persona del grupo focal y que a la vez enriquece la experiencia de todos los demás participantes. Ahora, como se ha informado en otras partes de esta tesis, los archivos se pueden consultar en el link de anexos destinado para tal fin, en donde se pueden corroborar cada aspecto con el desarrollo de uno o dos ejemplos de lo mencionado aquí, como formatos, análisis, etc.

5.4. Análisis temático transversal

Ahora, dada la heterogeneidad de los resultados obtenidos, se decidió explorar la posibilidad de realizar un análisis temático narrativo de los relatos de los profesores-narradores ampliado con los aportes reflexivos de los profesores en formación (grupo focal). Los temas que suponen puntos de inflexión y centran el interés del análisis son resultado de las temáticas emergentes de los propios relatos puestas en diálogo con las dimensiones obtenidas de la revisión teórica adelantada aquí (figura 2) y de las categorías presentes en las investigaciones con perspectiva biográfico-narrativa consultadas para esta tesis en materia de formación, desarrollo e identidad profesional docente (figuras 8 y 9). Como lo señalan Bolívar et al. (2001, p. 53) "la investigación narrativa configura un nuevo campo de investigación al quedar reorganizado a partir de fundamentos filosóficos y epistemológicos propios" lo que justifica entonces este abordaje buscando, en última instancia, indagar en qué

medida la exploración metodológica presentada en este trabajo puede o no dialogar con la teoría y con otras investigaciones empíricas en el campo.

Las categorías de análisis “captan la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas” (Bolívar et al., 2001, p. 52) conservadas a partir de la coherencia epistemológica entre las herramientas de recolección de las narrativas (los relatos producidos en esta investigación) como de sus formas particulares de análisis (las categorías obtenidas de la lectura detenida de los relatos junto con la validación hecha por los profesores-narradores).

El análisis narrativo temático involucra ahora varias de las categorías provenientes de la teoría o de otras investigaciones, permitiendo una comparación del conocimiento circundante en el campo con los nuevos resultados de investigación, consecuencia de la polifonía de voces y de las narrativas de base, buscando generar contribuciones a partir de un conjunto de historias particulares (Bolívar et al., 2001).

Para lograr lo anterior, cada relato se analizó por categorías emergentes durante la Mímesis II -o configuración del acto narrativo- a la vez que iba siendo validado el texto final por el profesor-narrador. Durante este proceso, se pudo evidenciar que los relatos presentan una potencialidad muy alta para dialogar tanto con las categorías teóricas como con las categorías empíricas, produciendo unas categorías particulares propias del contexto de formación del profesor de ciencias en contextos rurales-urbanos de la ciudad de Bogotá. Cabe aclarar que -y como se ha hecho y se hará en diferentes momentos de esta investigación- tanto la Mímesis I y la Mímesis II (prefiguración y configuración del acto narrativo) no estuvo viciada o condicionada de alguna forma por las dos revisiones hechas (teórica y empírica para esta investigación) ya que estas se hicieron a posteriori, dada la riqueza y heterogeneidad de las narraciones obtenidas.

También se buscó intencionadamente diferenciar los aportes que se encuentran en la teoría con los aportes que devienen de las investigaciones empíricas que emplean el enfoque biográfico-narrativo, para señalar la riqueza del enfoque y tener un marco más próximo con la investigación realizada. Ahora, esto arrojó que las categorías obtenidas a partir de las

investigaciones realizadas en el campo son, por una parte, más amplias, y por otro, más contextuales en el ejercicio profesional docente en diferentes ámbitos de la vida del profesor, no solo profesional, involucrando aspectos familiares y personales que extrañamente parecen quedar “*ocultas*” en el abordaje teórico.

Recordemos que al hablar de investigación biográfico-narrativa y trayectorias profesionales docentes, el aspecto familiar y personal resulta ser transversal y las conmutaciones que se hacen evidentes son a la vez inseparables en cualquier análisis. Lo anterior brinda una visión más rica en significado y dota de pleno sentido cualquier resultado que se gesté al interior del enfoque, que repercute con mayor fuerza en la formación de una identidad profesional docente inicial de los profesores en formación que conforman el grupo focal, algo que se buscó explorar.

Recordemos que durante la Mímesis I o prefiguración del acto narrativo el profesor-narrador prepara todos los elementos que va a desplegar en su relato. De entrada esto significa que va a involucrar aspectos relacionados con la carrera docente que él considera importantes y relevantes dentro de su trayectoria profesional como hitos, primeras experiencias, formación inicial, profesores memorables, conexión teoría-práctica, ingreso al ejercicio profesional docente, que va a comunicar a los profesores en formación, quienes leerán su relato.

Ahora, durante la Mímesis II o configuración del acto narrativo, se da forma a estas temáticas a través de situaciones, contextos, personajes, tramas, complicaciones, desenlaces, etc., en una búsqueda constante porque que el relato se materialice lo mejor posible para pueda ser interpretado por el futuro lector cuando tenga lugar la refiguración del acto narrativo o Mímesis III. Durante este último, los profesores en formación del grupo focal llenan de sentido la narración-obra lo que permite que salgan a la luz dimensiones asociadas a la formación inicial y el desarrollo profesional docente lo que evidencia la potencialidad y pertinencia de este enfoque.

Todas las categorías que se abordaron en el análisis temático transversal representan ejes de reflexión constante a lo largo de uno o varios relatos, y a la vez, reportan algún grado de novedad a las categorías que se reportan tanto en la teoría como en las categorías

empíricas, indicando que las categorías llegan a ser contextuales y no todas se podrían abordar, inclusive, se podría hablar de unas categorías propias del contexto donde se lleva a cabo la investigación, evidentes en los relatos de los docentes, como se verá en el apartado 7.1. en adelante de esta investigación. A continuación una breve introducción a ellos.

El primero análisis estará asociado a la trayectoria profesional docente que se construye a partir de una intrincada red donde lo personal, lo familiar y lo social se entrelazan para dar forma a la identidad profesional docente. Esta dimensión se articula principalmente a través de conceptos como la experiencia de vida y los hitos, que marcan un punto de inflexión sumada a las redes de apoyo y la superación de la adversidad, que convergen para definir no solo el "quién soy" sino también el "para qué" de la vocación docente.

Como se evidenciará en el análisis del relato de la profesora Laura, su decisión de estudiar y convertirse en docente no fue un acto aislado o fortuito, sino la respuesta directa a una encrucijada personal mediada por la violencia intrafamiliar y el apoyo de su familia (lo biográfico-narrativo y la trayectoria docente atravesado por la historia personal y familiar como ya se ha venido haciendo énfasis). Este viaje desde ser víctima a ser agente de cambio demuestra que lo biográfico no es un telón de fondo, sino el núcleo mismo desde el cual se forja una práctica pedagógica, comprometida con la justicia social y la transformación de las vidas de los futuros estudiantes.

En el segundo análisis se ejemplificará cómo la movilidad profesional docente, lejos de ser un ascenso lineal de mejora constante, se configura como una trayectoria profundamente influenciada por barreras estructurales y condiciones socioeconómicas que definen las oportunidades de crecimiento características del contexto colombiano desde la década de 1990. Esta dimensión presente en el relato se construye principalmente a partir de conceptos como la precariedad laboral, limitantes institucionales, inestabilidad económica y la frustración de las expectativas, elementos que confluyen para delimitar el desarrollo y la movilidad horizontal y vertical en la carrera.

El análisis del caso del profesor Félix mostrará cómo su movilidad en la carrera y ejercicio profesional docente se vio sistemáticamente obstaculizada por un estigma formativo -su universidad de origen- y por la necesidad económica de proveer a su familia, lo que lo

confinó a una década de trabajo en "colegios de garaje" con salarios reducidos y derechos vulnerados. Esta experiencia que es transversal a otros relatos encuentra eco en las voces de otros docentes y en la preocupación de los futuros profesores (grupo focal) revelando que la movilidad no es solo un asunto de mérito individual, sino una cuestión de justicia social y reconocimiento profesional que impacta directamente en la estabilidad emocional del docente y su proyecto de vida familiar.

En el tercer análisis temático narrativo se abordará la reflexión docente frente a los desafíos profesionales que emergen como un proceso crítico de construcción identitaria, donde la confrontación con realidades sociales adversas pone a prueba la vocación y redefine el propósito de la enseñanza. Esta dimensión se construye principalmente a partir de conceptos de crisis identitaria, el "shock" de realidad, la resiliencia profesional y la humanización de la educación, elementos que catalizan una reconfiguración profunda del "ser maestro".

Como ilustra el relato de la profesora Pilar, su práctica formativa en un contexto extremo y vulnerable con jóvenes en situación de consumo de sustancias psicoactivas y trabajo infantil generó un profundo momento de crisis que la llevó al borde de abandonar la profesión, un "shock" que solo superó al reconectar con su vocación inicial y redefinir el éxito no por los objetivos académicos impuestos asociados a la enseñanza de las ciencias naturales (como se llega a pensar en algún momento del ejercicio profesional, que el saber disciplinar es lo que prima en la enseñanza), sino por el impacto humano real de lograr que varios de estos jóvenes cambiarán sus proyectos de vida. Esta experiencia fundacional, que resuena en las reflexiones de otros docentes como Victoria y Joaquín, tratará de ejemplificar que la identidad docente no se forja en la teoría ni en la disciplina, sino en la reflexión crítica sobre la práctica y en la decisión de humanizar la educación en contextos de injusticia social.

En el antepenúltimo análisis se abordará la identidad docente en contextos de amenaza propios de los territorios de ejercicio de la profesión donde el miedo, la adaptación al entorno y la resistencia, modelan el quehacer profesional y la subjetividad del maestro. Esta dimensión presente en varios de los relatos se construye a partir de conceptos asociados a la vulnerabilidad, la crisis, la resistencia silenciosa y la pedagogía de la memoria, elementos que delinean la labor docente bajo la sombra de múltiples violencias. Como ejemplifica el

relato de la profesora Laura, cuya exitosa iniciativa pedagógica para construir paz fue truncada por una amenaza que la obligó a un traslado forzoso, muestra cómo la violencia no solo interrumpe la escuela de múltiples formas, sino que desencadena profundas crisis identitarias que exigen procesos individuales de acompañamiento psicológico y una reflexión colectiva sobre la desprotección institucional. Esta experiencia, que resuena en las voces de otros docentes amenazados y en las reflexiones constantes del grupo focal, revela que la identidad del maestro colombiano se forja en la tensión permanente entre el mandato social de transformar su entorno y la encrucijada de ser un "agente vulnerable" en un país donde la labor educativa, al incomodar, se convierte en un acto de valentía y en un blanco potencial.

El siguiente análisis presentado estará vinculado con la dimensión humana y emocional del docente sobre el que se construye y despliega la identidad profesional, una dimensión profundamente marcada por el desgaste psíquico y la búsqueda de sentido en contextos de alta vulnerabilidad. En los relatos esta dimensión se construye principalmente a partir de conceptos como la salud mental, el desgaste emocional, la ansiedad y depresión, para resignificar el impacto de la carrera en la vida personal que entre deja ver algunos procesos íntimos sobre el costo humano de la labor docente.

Como ilustra el relato de la profesora Victoria que se toma como eje para vincular los relatos de otros profesores y las voces de los profesores en formación, la confrontación diaria con la precariedad de sus estudiantes generó en ella emociones y sentimientos que la confrontaron al constatar la brecha entre su deseo de "cambiar el mundo" y sus posibilidades reales, una crisis que solo superó al redefinir su éxito en la transformación de "micro mundos". Esta experiencia, que resuena en la reflexión de las docentes en formación sobre la necesidad de mostrarse humanos y vulnerables ante sus alumnos, servirá para afirmar que la sostenibilidad de la profesión no depende solo de recursos materiales, sino de la capacidad de los docentes para procesar el dolor ajeno, proteger su salud mental y encontrar fortaleza al impactar de forma positiva -por más pequeña que sea- la vida de los niños que alcanzamos a transformar con nuestro ejercicio docente.

Cerrará este análisis temático con un abordaje entre la teoría y la práctica en el quehacer docente, que se actualiza a través de la innovación pedagógica entendida como un acto creativo y colectivo, donde la construcción de redes de conocimiento se erige como una

respuesta al aislamiento y una estrategia de legitimación profesional. Esta dimensión presente en varios de los relatos se construye principalmente a partir de conceptos como la investigación en el aula, las redes de maestros, la resistencia al silencio y el reconocimiento como intelectuales de la educación, procesos que transforman la práctica solitaria en un ejercicio de colectivos docentes.

Como ejemplifica el caso de la profesora Adriana (tomado como eje para otros relatos) quien a través de su participación en redes de innovación descubrió el valor de su trabajo y se reconoció a sí misma como "docente investigadora" en espacios que no solo le permite compartir saberes y experiencias de aula, sino que funcionan como una potente herramienta de resistencia contra una cultura del "*sapismo*" que castiga la exposición y la voz crítica. Esta experiencia encuentra eco en las reflexiones de otros docentes y en el anhelo de las futuras profesoras por un diálogo continuo, revelando que la verdadera innovación no reside en actos aislados de genialidad, sino en la capacidad de tejer comunidad, romper el "casarón" del aula y construir colectivamente un corpus de conocimiento que emana de la práctica misma, legitimando así al maestro como productor, y no solo como reproductor de saber.

5.5. Validez, fiabilidad y confiabilidad del estudio

Se ha seguido un conjunto de recomendaciones y criterios para asegurar el rigor y confiabilidad investigación cualitativa desde diferentes autores (Flick, 2014; Bolívar & Domingo, 2019; Bolívar, 2013; Guba & Lincoln, 2012; Denzin, & Lincoln, 2011):

- *Credibilidad*: los hallazgos son considerados como verdaderos por los participantes en la investigación y son fruto de actos éticos puestos en marcha en un proceso comprometido de producción, debate y ampliación de los relatos de experiencia. Paralelamente, se ha triangulado el estudio y han sido los Profesores-Narradores, quienes validan dialécticamente la información con su participación auténtica y comprometida con el buen éxito del proceso.

- *Cristalización y sistematización* de todo el proceso de investigación desarrollado para asegurar la coherencia y aplicabilidad del proceso desarrollado en otros contextos, así como su confirmabilidad informando de las razones y sentidos de cada decisión tomada a lo largo del mismo. Se ha proporcionado una descripción detallada del contexto de la investigación y los métodos utilizados, para que otros puedan determinar la pertinencia de los resultados. Con ello se consigue además, -como defienden Denzin y Lincoln (1994)- situar al observador y futuros lectores e investigadores en el escenario en donde se producen los relatos y se desarrollan los procesos dialécticos puestos en marcha.
- *Fiabilidad*, a partir de la concurrencia en el estudio de los dos factores anteriores.
- *Transferibilidad*, siendo conscientes de la limitación intrínseca de cualquier investigación cualitativa para ser replicables y transferibles a otros escenarios, en este caso se busca dar consistencia y argumentos al sentido del proceso desarrollado para mostrar su potencia de cara a la aplicabilidad del procedimiento desarrollado en otros contextos e interlocutores con fines formativos.

5.6. Garantías éticas de la investigación

La investigación se ha desarrollado atendiendo de forma rigurosa a las garantías éticas de una investigación de este tipo. En el estudio se ha cuidado el rigor metodológico y se han cumplido escrupulosamente los marcos éticos para la investigación cualitativa y el Código de buenas prácticas de la Universidad de Granada (honestidad, responsabilidad y rigor). Al mismo tiempo cuenta con la autorización del Comité de Ética de la UGR para Estudios Sociales. Se puede observar el modelo de consentimiento informado en los anexos.

De esta forma su aspecto ético se rige por las normativas vigentes y expuestas por la Universidad de Granada, España, consagradas en el Decreto 8/2020, de 30 de enero, y por las vigentes en Colombia. Los participantes son colombianos y las entrevistas semiestructuradas sobre la trayectoria profesional docente se realizaron en Colombia

información que queda amparada por la normatividad vigente contenida en ambas universidades.

El consentimiento informado elaborado para esta investigación está dividido en dos partes. Primero, un documento de descripción del proyecto y derechos del participante. El segundo, la autorización explícita, siguiendo los principios para el tratamiento de datos personales expuestos en la ley 1581 de 2012 (Habeas data) para los participantes por principio de legalidad, finalidad, libertad, transparencia, seguridad y confidencialidad, así como de retracto en cualquier momento de este, sin perjuicio a su intimidad o afectación al buen nombre ni uso de sus datos personales en alguna parte de la tesis doctoral.

5.7. Carpetas Dropbox y anexos

Al final de este documento, luego de la bibliografía, se encontrarán los principales anexos con los que contó esta investigación. Representan un conjunto de documentos que muestran una parte importante de los resultados y sus respectivos análisis con enlace directo por DOI a través de Zenodo.

Sin embargo, y debido a su extensión y volumen, también se ofrece una opción complementaria con la finalidad de ofrecer transparencia en el proceso, establecer una mayor organización y, en concordancia, generar un documento con una lectura más fluida por lo que se ha organizado una parte representativa de los resultados y el análisis empleado en esta investigación en un servicio de almacenamiento en la nube para su consulta, que se explica a continuación.

Para acceder a la carpeta, como se muestra en la figura 15, como primer paso debe acceder a Dropbox por la app o por Google e iniciar sesión. Posteriormente, como segundo paso, incluir los datos de correo: tesisnixonmedina@gmail.com y la contraseña: Tesis-NixonMedina-2025 (incluya las mayúsculas y los guiones). Una vez iniciada sesión puede consultar las carpetas a mano izquierda organizadas por número y nombre. Seleccione la de su interés y dé clic en el documento que quiere revisar. La ventaja de este lugar de

almacenamiento es que puede ir viendo el documento en una vista previa y si tiene interés lo puede descargar para lectura posterior. Esta opción se ha habilitado.

Encontrará, en primer lugar, las carpetas con los documentos de las entrevistas empleadas en esta tesis, sin la realización de la Mimesis II. Luego están las narraciones editadas de los profesores y el análisis detallado de uno o dos actos éticos (acto ético 1 y acto ético 2) para varios de los relatos de los 9 profesores-narradores. En segundo lugar, se hallan las carpetas de los grupos focales con los aportes escritos según las sesiones adelantadas. En esos acápite se incluye el formato individual de reflexión para cada relato de los cinco participantes del grupo focal; además, se agrupa en una carpeta las transcripciones de cada una de las sesiones de análisis con el grupo focal.

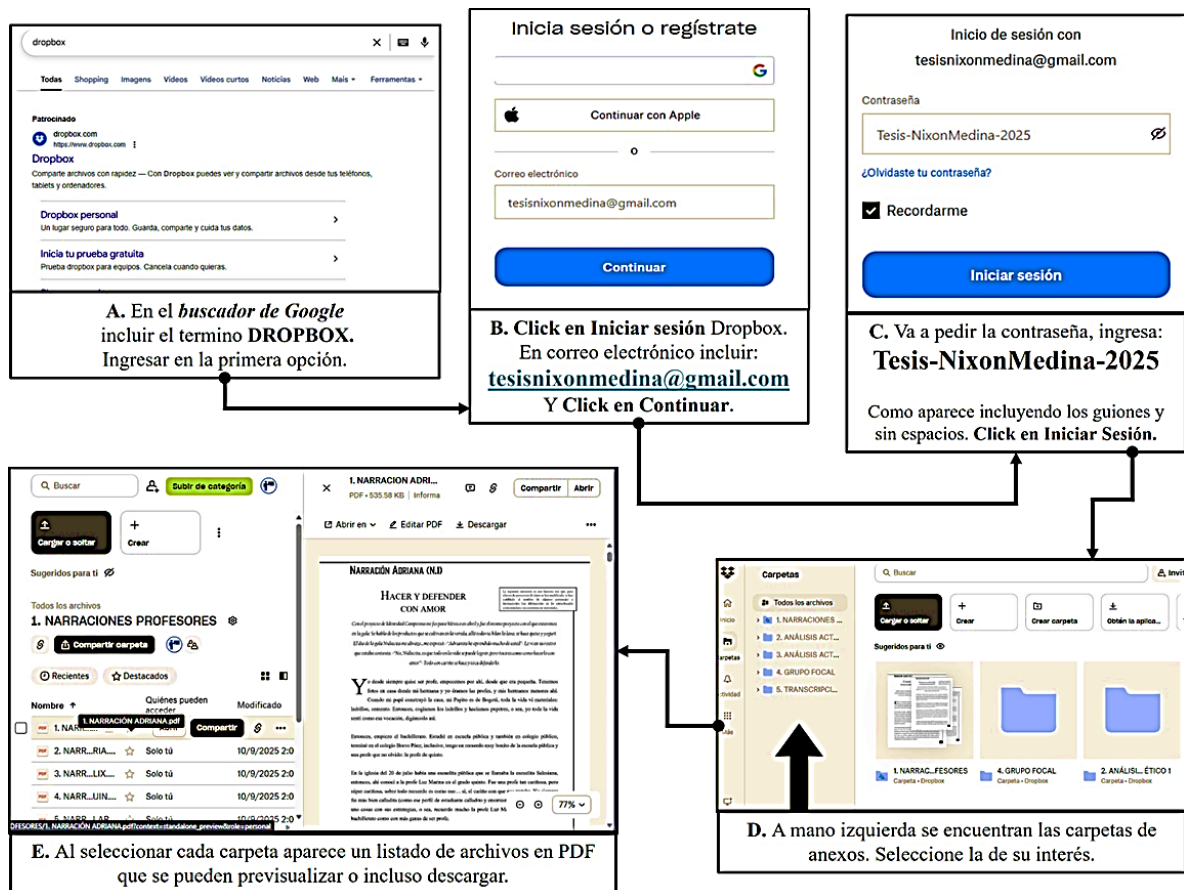


Figura 15. Paso a paso para el acceso a las carpetas de Narraciones, análisis actos éticos y grupos focales. Carpetas de Dropbox con documentos y archivos completos.

Como se ha reiterado, la presente estrategia pretende establecer una relación con la información, más organizada y de acceso libre para documentos extensos que requieren una interacción personalizada.

En la parte final, en los anexos (recordamos), se encuentra el enlace directo a Zenodo como medida adicional para la consulta de los documentos que sirvieron de base para los análisis que se presentan a continuación.

BLOQUE IV: RESULTADOS

6. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DEL ACTO ÉTICO

Para los análisis del acto ético presentados en el apartado 6.2. se parte de la caracterización de la narración de cinco profesores de los nueve relatos resultado de la Mímesis II disponibles en esta tesis. Este tipo de análisis, del acto ético, convoca aspectos globales de la narración, que en algunos casos han permitido abordar y caracterizar dos actos éticos por relato y en otros uno solo, ya que se han elegido actos éticos globales o abarcadores para todo el relato, que lo atraviesan, con el objetivo a mostrar la acción responsable e irrepetible del profesor en presencia de un tercero que será el lector en el grupo focal.

Busca así explorar las posibilidades del análisis bajo la propuesta metodológica desarrollada que acoge los desarrollos teóricos de Mijaíl Bajtín con relación al acto ético y los conceptos relacionales que se despliegan alrededor de él y llevarlos a una esfera práctica. De esta forma, los análisis abordados a continuación tratan de ser minuciosos y detallados, para poner en valor la forma de comprender la narración en tanto obra, por lo que llega a ser extenso en algunos casos al incluir las voces de los integrantes del grupo focal, tanto escritas como orales (y transcritas posteriormente).

El análisis temático narrativo que se desarrollará en el apartado 7 de este trabajo, ofrece una variedad de posibilidades y de aproximación a un análisis más amplio y a la vez específico. Ahora, privilegiar una forma o la otra excluiría del análisis la posibilidad de abordar otros aspectos clave. Lo que se quiere decir con esto es que el análisis narrativo se puede realizar de diferentes formas, que resultan complementarias entre sí, lo que potencia

el uso del relato como dispositivo formativo a partir de diferentes modos de entender su análisis.

Para mayor detalle se podrá consultar el apartado 5.7. de las carpetas Dropbox y en los anexos en donde se podrá acceder a los archivos que ejemplifican parte de los análisis realizados, además de los relatos finales en los que se basó el análisis de cada acto ético abordado aquí. Una vez analizado el acto ético del profesor, se presenta la polifonía de voces de cada uno de los participantes del grupo focal, basado en los informes escritos como de las intervenciones orales (transcritos posteriormente) para identificar aquellos aspectos que suscitan la reflexión y el debate. Es decir, examinar el excedente de sentido o, lo que es lo mismo, la polifonía de voces cuando tiene lugar la última parte del acto estético (contemplación de la obra) en la Mímesis III.

Cabe destacar que los análisis realizados fueron validados por cada uno de los nueve profesores participantes del estudio en una entrevista final que se emplea para socializar los hallazgos y consolidar los análisis, como una acción responsable y de cierre de la actividad hermenéutica y dialógica que convoca al entrevistado (profesor-narrador) como punto validador del proceso adelantado.

6.1. Presentación de los Profesores-Narradores

Antes de abrir cada análisis del acto ético, se hizo necesario presentar brevemente a cada profesor-narrador, para contextualizar quién es y parte de su trayectoria profesional docente. Cabe la pena aclarar que los nombres han sido cambiados para proteger la identidad de los profesores-narradores a petición de ellos, de algunos claro está, ya que otros decidieron que se conservara su nombre en la narración, toda vez que se sentían identificados con su relato, sin nada que proteger o por lo que sentir vergüenza, lo que habla de su sentido de identidad. En otros casos, por tratar información sensible con terceros o su por seguridad, sí fue necesario realizar el cambio al nombre que escogió el profesor-narrador. En todo caso, el lector no podrá identificar a qué narraciones se le modificó o no el nombre de su autor.

De esta manera, se abordarán 5 narraciones para ejemplificar la forma como se configura el acto ético según la arquitectónica expuesta por Bajtín (1997) -Adriana, Félix, Victoria, Joaquín y Carlos-. No se llevó a cabo este análisis con el total de las 9 narraciones para no solaparlo con el posterior análisis temático, dado que varios de los aspectos se cruzan y se relacionan. Sin embargo, se reconocen en las 9 narraciones la estructura de análisis propuesta por el autor de base: “yo-para-mí”; “otro-para-mí”; “yo-para-otro”. Cada una de las 9 narración abre la posibilidad de ampliar el estudio sobre las polifonías de voces del grupo focal, y se buscará la formalización de artículos académicos y de divulgación en revistas especializadas para cada uno de los 9 casos estudiados, dado el potencial que representan para la formación profesional docente y la multiplicidad de dimensiones que se abordan. Continuando, encontramos los casos que sirven de base para el análisis temático transversal -Pilar, Julián, Francisco y Laura- para abordar otras dimensiones igualmente importantes dentro de la formación y desarrollo profesional docente.

6.1.1. Adriana

Adriana es una licenciada en Educación Especial con más de dos décadas de experiencia docente. Su trayectoria abarca múltiples niveles, desde la educación inicial y primaria en contextos rurales y urbanos, hasta la enseñanza de ética y religión en bachillerato, integrando siempre las ciencias de manera transversal con la lectura y la escritura. También ha ejercido como educadora especial y en programas de conciliación escolar. Su constante reflexión sobre la práctica la llevó a obtener una Maestría en Pedagogía.

Su perfil profesional se ha definido en y desde la educación rural multigrado. En este escenario único, su respuesta pedagógica ha sido la integración sistemática de proyectos de aula que, arraigados en el territorio, vinculan la escuela con la comunidad y convierten los saberes campesinos en el núcleo del currículo. Esta elección responsable de situar el aprendizaje en la realidad local le permite articular lenguaje, ciencias, sociales y arte, respondiendo así a las necesidades y potencialidades específicas de sus estudiantes.

Su práctica se distingue por una postura investigativa que la impulsa a documentar, socializar y visibilizar el valor del trabajo rural, participando en redes académicas y convocatorias públicas. Esta insistencia en hacer público su quehacer nace de una acción

única y situada: la defensa de la educación pública como un espacio de libertad pedagógica y de reconocimiento de las comunidades. Su narrativa revela que el acto educativo es, para ella, un compromiso singular e irrepetible que se construye con perseverancia, amor y una profunda responsabilidad ante el otro: sus estudiantes, la comunidad campesina y la propia profesión profesional docente.

6.1.2. Félix

Félix es un licenciado en ciencias con más de dos décadas de experiencia docente. Su trayectoria se ha desempeñado en múltiples niveles, desde primaria hasta bachillerato, orientando principalmente las áreas de física, química y biología en contextos rurales y urbanos, con un fuerte énfasis en la educación media técnica. También cuenta con experiencia como coordinador académico en el sector privado. Posee una Maestría en Informática Educativa, lo que marca un constante interés por integrar la tecnología y la innovación en su práctica pedagógica.

Su perfil profesional se ha forjado a partir de una resistencia frente a la adversidad. Su camino ha sido marcado por algunas dificultades socioeconómicas y por un prejuicio persistente hacia su universidad de origen, que limitó sus oportunidades en el sector privado unido al retraso de una década para su ingreso a la educación pública. Esta experiencia de exclusión modeló su acción situada y responsable con los estudiantes marginados, aquellos rechazados por otros sistemas, guiándolo a entender la enseñanza como un acto de reparación social. En la educación pública encontró no solo estabilidad, sino el espacio para materializar esta vocación a través de proyectos colaborativos que integraban ciencias y comunidad, como el lombricultivo y las salidas pedagógicas, con los que incluso representó a Colombia a nivel internacional.

Su práctica se distingue por una reflexión constante sobre los límites y la responsabilidad docente, catalizada por una grave amenaza que forzó su traslado y la atención en materia de salud mental. Esta vivencia lo llevó a una postura ética profunda: entender que su papel no es "cambiar el mundo" o asumir la responsabilidad total por la vida de sus estudiantes, sino "construir caminos" y mostrar posibilidades. Esta aceptación de la propia limitación no es vista como una renuncia, sino como un acto de acción responsable que le

permite ejercer su vocación sin sucumbir al desgaste, enfocándose en "enseñar para la vida" desde valores como la honestidad y el respeto, como se verá más adelante. Su perfil resiliente y mediador -desde la experiencia vivida- lo llevan a asumir el reto de formar de una forma consciente en una constante reflexión profesional, personal y familiar.

6.1.3. Victoria

Victoria es una educadora infantil con más de quince años de experiencia docente. Su trayectoria se ha desempeñado exclusivamente en educación primaria, orientando de manera integral todas las áreas del conocimiento, con un interés y una afinidad particular por la enseñanza de las ciencias naturales desde un enfoque experiencial y lúdico. Posee una formación normalista y su constante reflexión sobre el impacto emocional de la práctica pedagógica la ha llevado a iniciar estudios en Neuropsicología y Educación, que en la entrevista de cierre ya había culminado en grado de Maestría.

Su perfil profesional está determinado por una ética del cuidado y la reparación, nacida de una experiencia *difícil* en su propia infancia escolar. Este hecho fundacional configuró una posición en su actuar profesional actual y su quehacer: ser la profesora que siempre quiso tener, evitando generar el mismo dolor y priorizando la creación de experiencias significativas y positivas que perduren en la memoria afectiva de sus estudiantes. Su práctica se sustenta en la convicción de que “un corazón bien cuidado es un cerebro que aprende”, atendiendo la dimensión emocional y social de los niños, trabajando con población vulnerable, una responsabilidad humana que trasciende lo académico. En el aula, el conocimiento se construye con una experiencia basada en los Superhéroes y las Superheroínas. Esta metodología, que ella denomina “enseñar para la vida” busca, utilizando el juego, la transversalidad, fortaleciendo la autoestima al crear un alter ego que permite a los niños enfrentar inseguridades, entre otras posturas que se exploran en el análisis posterior.

6.1.4. Joaquín

Joaquín es un maestro normalista con una vasta trayectoria de 38 años en la educación pública, principalmente en la zona rural del Sumapaz. Su formación inicial como normalista lo dotó de un perfil polivalente, capacitándolo en múltiples oficios y en una pedagogía

práctica y rigurosa. A lo largo de su carrera, ha ejercido como docente de primaria, coordinador de articulación con el SENA y gestor de proyectos técnico-agrícolas, integrando áreas como matemáticas, ciencias, transformación de alimentos y producción pecuaria.

Su perfil profesional está determinado por una ética del servicio integral y la presencia estatal en la periferia. Para él, el docente rural de su época era un “todero educativo”, la única representación tangible del Estado en territorios alejados, cuya responsabilidad iba mucho más allá de lo académico: implicaba la construcción y mantenimiento de la infraestructura escolar (acueductos, vías, salones), la gestión comunitaria a través de bazares y la resolución de necesidades básicas. Esta concepción ampliada del rol docente surge de una formación normalista que valoraba la autonomía, la capacidad manual y el liderazgo comunitario, y que él aplicó para transformar escuelas y cofundar colegios de bachillerato técnico, con el objetivo explícito de ofrecer alternativas a los jóvenes campesinos y evitar su vinculación a grupos armados. Su esencia docente es la de un pionero y gestor territorial, cuyo actuar se fundamentó en la perseverancia, la autonomía y el ingenio práctico. En un contexto de precariedad y orden público complejo, su labor es un acto de construcción material y simbólica: desde levantar apriscos y cultivos mediante “trueques pedagógicos” con los estudiantes, hasta gestionar convenios con el SENA, en un enfrentamiento con la burocracia para conseguir recursos.

6.1.5. Carlos

Carlos es un licenciado en Biología con una sólida formación de posgrado: Maestría en Educación y Doctorado en Educación, ambos enfocados en evaluación de aprendizajes y enseñanza de las ciencias. Su trayectoria profesional de casi 20 años se ha desarrollado en educación media, inicialmente en el sector privado (Fundación Compartir) y posteriormente en el sector público distrital, donde ha ejercido como docente de ciencias y, actualmente, como coordinador académico.

Su perfil profesional está determinado por una reflexividad constante, alimentada por dos fuentes fundamentales: su propia biografía escolar como estudiante “inquieto e indisciplinado” y su formación investigativa de alto nivel. Esta dualidad le permite navegar entre el conocimiento teórico y la compleja realidad del aula, buscando siempre un equilibrio

entre el rigor disciplinar de las ciencias y la dimensión humana de la enseñanza. Su interés no se limita a los contenidos biológicos, sino que se extiende a los factores sociales, afectivos y emocionales que median el aprendizaje, tema que ha explorado desde su tesis de pregrado sobre representaciones sociales de la pobreza hasta su investigación doctoral sobre la toma de decisiones docentes.

Actúa desde una postura situada en la comprensión, en donde la otredad se hace necesaria: del estudiante rebelde que fue (evitando así replicar autoritarismos que vivió), del docente que resiste cambios pedagógicos o del padre de familia ante una experiencia difícil. Esta postura es el resultado de un proceso consciente de reflexión como se verá más adelante. Su nuevo rol como coordinador mostrará que la administración debe servir a la pedagogía, promoviendo herramientas como la evaluación formativa coherente con el actuar profesional docente frente a sus estudiantes.

6.1.6. Pilar

Pilar es una normalista y licenciada en Pedagogía Reeducativa con una especialización en Orientación Educativa y Desarrollo Humano. Su trayectoria profesional de más de 25 años se ha desarrollado íntegramente en la educación pública primaria de Bogotá, específicamente en la localidad de Usme, donde ha ejercido como docente de aula, orientando áreas como biología y matemáticas, e integrando su formación en reeducación a la enseñanza de las ciencias.

Su perfil profesional está cimentado en una formación normalista que, desde la adolescencia, forjó en ella un acción situada y responsable del oficio docente entendida como vocación. Esta formación le inculcó la importancia de la presentación personal del profesor, la preparación de la clase, el manejo de grupo y, sobre todo, el amor y la atención a los niños, comprendiendo que detrás hay siempre una necesidad emocional o social. Su práctica da cuenta de una constante aplicación de herramientas aprendidas en la Escuela Normal, que considera fundamental para entender la complejidad del aula.

Define la docencia como "la mejor profesión del mundo" con la función social que actúa desde realidades marcadas por la pobreza, la violencia o el abandono. Su enfoque pedagógico se centrará en la prevención y el acompañamiento afectivo, utilizando su formación en pedagogía reeducativa para abordar, desde las ciencias, temas críticos como el cuidado del cuerpo y la prevención de adicciones.

6.1.7. Julián

Julián, licenciado en Física de la Universidad Distrital, con Maestría en Docencia de las Matemáticas y Doctorado en Educación con Énfasis en Ciencias, ambos de la Universidad Pedagógica Nacional, con 20 años de experiencia docente. Su trayectoria profesional se ha desarrollado tanto en el sector privado (ocho años en el Colegio Claretiano) como en el sector público distrital, donde ha ejercido como docente de física y matemáticas en educación media. Además, se desempeña como profesor de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana y es cofundador y director académico de la Red de Docentes Investigadores (REDI).

Su perfil profesional está determinado por una evolución pedagógica intencionada, desde una enseñanza inicial de la física centrada en la resolución matemática, hacia un enfoque fenomenológico y de alfabetización científica. Esta transición, impulsada por su formación de posgrado, lleva a que los estudiantes comprendan fenómenos, desarrollen habilidades científicas y adquieran herramientas para interpretar el mundo. Su práctica se caracteriza por la innovación didáctica reflexiva, materializada en unidades como "Dios y la nueva física", donde articula ciencia, filosofía y formación en valores como el respeto y la escucha ante perspectivas divergentes.

Su quehacer profesional trasciende el aula y se define por un liderazgo en la construcción de comunidad académica docente. Su aporte más significativo es la cocreación y consolidación institucional de la REDI, una iniciativa que busca transformar la identidad del maestro de escuela, posicionándolo como un productor legítimo de conocimiento pedagógico y no solo como un reproductor de saberes disciplinarios. Julián caracteriza al docente-investigador que sistematiza su práctica para mejorarla e influir en su campo, utilizando la investigación-acción como metodología. Su labor se centra en articular pares,

fortalecer redes y gestionar proyectos colectivos que desafíen la jerarquía tradicional entre el saber universitario y el saber escolar, con el fin de impactar tanto en las prácticas de aula como en las políticas educativas.

6.1.8. Francisco

Francisco es licenciado en Química de la Universidad Distrital, con una Maestría en Docencia de la Química y un Doctorado en Educación, ambos de la Universidad Pedagógica Nacional, y acumula más de veinte años de experiencia docente. Su recorrido es un mapa de la educación popular en la periferia bogotana: inició como profesor provisional en Altos de Cazucá (Soacha) y ha ejercido en múltiples colegios públicos de zonas como Usme, Ciudad Bolívar y San Francisco. Actualmente, se desempeña como docente de Tecnología e Informática en primaria y su práctica se ha desarrollado en todos los niveles, desde la educación de jóvenes y adultos hasta la primera infancia, pasando por la formación de futuros licenciados como profesor de la Universidad Pedagógica Nacional durante quince años.

Tras cinco años de una enseñanza tradicional de contenidos da un giro -catalizado por la Maestría y el enfoque Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente (CTSA)- que lo lleva a entender que enseñar ciencias es un acto irreplicable de contextualización. Su quehacer se transforma en una respuesta ética a las necesidades inmediatas: enseña de la química a través de la elaboración experiencias prácticas como jabones, desinfectantes y conservantes, vinculándola vinculada a proyectos empresariales en respuesta al entorno económico de sus estudiantes, en una acción única que busca dar utilidad y dignidad a su contexto. Su labor trasciende el aula para convertirse en un acompañamiento comunitario, donde la ciencia es una herramienta para interpretar y transformar la realidad inmediata, desde el análisis de aguas residuales hasta la evacuación de mascotas en emergencias. Francisco encarna al docente cuya acción responsable confluye en un compromiso situado, donde el *para qué* de la enseñanza se responde no con teorías, sino con actos concretos de reconocimiento y utilidad en el territorio específico donde sus estudiantes viven y luchan.

6.1.9. Laura

Laura es licenciada egresada de la Universidad Antonio Nariño, con especialización en Educación y Orientación Familiar y una Maestría en Educación, Familia y Desarrollo de la Universidad de Monserrate. Su trayectoria profesional de más de veinte años es un recorrido por los contextos educativos más demandantes y significativos de la periferia bogotana. Comenzó como auxiliar en el Hospital San Juan de Dios y, tras titularse como profesora, trabajó siete años en un colegio privado en Ciudad Bolívar, donde se inició en la educación inclusiva con población indígena emberá y estudiantes con necesidades educativas especiales. Posteriormente, ingresó al magisterio oficial, ejerciendo en Soacha, en medio del conflicto armado y paramilitar, y luego en un colegio de Bogotá, donde lideró un ambicioso proyecto de paz y convivencia. Actualmente es docente de Ciencias y Competencias Socioafectivas en básica primaria.

La esencia de su práctica es la conexión responsable y emocional con el estudiante, mediada por su propia historia de vida. Su metodología, descrita como un *tobogán de emociones*, se fundamenta en el reconocimiento del otro como un sujeto con una historia que merece ser escuchada y validada. Para Laura, enseñar ciencias en segundo grado es un acto situado que parte del juego, del movimiento corporal y de la experiencia sensorial, para ascender paulatinamente a la conceptualización. Su mayor aporte, sin embargo, trasciende lo académico. Se materializa en proyectos como el de paz y convivencia, donde, junto a una colega, creó espacios seguros de denuncia, arte y reflexión política, trayendo a las Madres de Soacha y abordando temas como el abuso sexual y el suicidio. Su relato aborda, con una poderosa reflexión, el perdón, la terapia y la relación con esa *niña interior*, revelando que su acto docente es un acto de amor propio proyectado: utilizar el proceso de sanación personal para crear vínculos auténticos que le comuniquen a cada estudiante -como a ella misma le hubiera gustado escuchar- que “todo va a estar bien”. Laura personifica al docente cuya liderazgo nace de la vulnerabilidad compartida y cuyo trabajo en el aula es, en última instancia, un ejercicio único de justicia restaurativa y de esperanza.

6.2. Análisis del acto ético de la profesora Adriana

Una vez abordados los perfiles de los profesores-narradores, pasamos al estudio del acto ético de los profesores Adriana, Félix, Victoria, Joaquín y Carlos, junto con su respectiva polifonía de voces. Posteriormente, en el capítulo 7 se pasará al análisis temático para el cual se acude a los relatos de los profesores Pilar, Julián, Francisco y Laura, que sirven de base para involucrar varias de las dimensiones abordadas en la teoría y en la evidencia empírica consultada en este trabajo, como para introducir otros aspectos igualmente importantes de las narraciones de otros profesores, complementado con las polifonías de voces en cada caso.

6.2.1. El deseo e intención de ser profesor como acto ético

En este primer análisis planeamos que, para la profesora Adriana, su intención de ser maestra, sumado a todas las acciones que realiza para lograrlo, componen un primer acto ético, global y abarcador. Antes de que la profesora nos compartiera su historia de vida, se le había comunicado que ésta iba a ser leída por estudiantes de licenciatura en ciencias naturales que se están formando como futuros docentes.

Esto es importante ya que el mundo narrativo que va a desplegar la profesora se configura desde esta intención comunicativa, permitiéndole elegir lo que va a contar, qué experiencias involucrar, qué situaciones compartir, qué eventos omitir, prefigurando su acción narrativa como un elemento de responsabilidad y pertinencia con los integrantes del grupo focal. Se hace esta aclaración, ya que parte de la tesis pretende reconocer que la actividad narrativa requiere un tiempo necesario para que el autor -narrador- elabore en su mente los elementos de la historia que quiere significar, que corresponden al primer momento de la composición mimética, la Mímesis I, o prefiguración del acto narrativo, que convoca a una actividad especialmente hermenéutica sobre la misma experiencia vivida, que muchas veces se suele pasar por alto.

Recordemos que Bajtín (1997) plantea dentro de su arquitectura del acto ético la interrelación entre el "*yo-para-mí*", "*otro-para-mí*" y "*yo-para-otro*", creando una estructura

que enfatiza en la responsabilidad, la empatía y la singularidad en cada interacción humana y bajo este modelo se expondrán los análisis realizados.

Yo-para-mí. En su deseo de ser profesora, Adriana inicia su relato dejando clara su posición: “Desde siempre quise ser profe, empecemos por ahí”. Para Bajtín (1997) el “yo-para-mí” representa la autoconciencia del sujeto, subraya la responsabilidad única e irreplicable que tiene hacia sí mismo, además de involucrar la forma en que se percibe y se comprende. Luego de esto, la profesora Adriana empieza a describir cómo ella, por medio del juego, asumía el rol de profesora y sus hermanos el rol de los estudiantes en medio de unos pupitres improvisados hechos con materiales de construcción cuando su papá estaba edificando la casa familiar. Lo anterior es muy importante y concordamos con Tardif (2014) cuando afirma que las experiencias anteriores a la carrera (es decir, las que vive el maestro cuando es niño, por ejemplo se es alumno en la escuela primaria y secundaria) también configuran un momento importante dentro de los recorridos profesionales. Esto también queda evidenciado cuando, por medio del dialogismo la profesora Adriana, rememora a Luz Marina, su profesora de quinto de primaria, quien era cariñosa con ella y que por medio de sus estrategias lograba que los estudiantes fueran más participativos, en especial ella. Esta profesora memorable también marca su camino como profesora, así lo deja entre ver el dialogismo que propone en el texto:

“...sobre todo recuerdo eso, el cariño con el que nos trataba... Yo fui más bien calladita, ensimismada, pero la profe siempre nos sacaba las cosas con sus estrategias” [...] “Y empiezo mi bachillerato con más ganas de ser profe”.

Desde aquí, la profesora Adriana será el centro de la actividad para su formación y logro laboral, experimentándose como proyecto inacabado y en proceso. El cronotopo ubica su escolaridad siempre en lo público, tanto la primaria, como el bachillerato y resalta que las condiciones familiares no eran las óptimas, es decir, accedían a este tipo de educación ya que no lograban costear la matrícula en colegios privados para todos sus hermanos y para ella. Un aspecto muy importante, que se retomará después.

Al finalizar el bachillerato ella, desde el dialogismo, expresa lo siguiente:

“Salgo del Bravo Páez, en el 93 de 17 años, confusa, como que todavía no sabía qué hacer. Me presenté a la Pedagógica una vez y me frustré porque no pasé”.

Lo anterior representa el inicio de un proceso de búsqueda en la consecución de ser maestra. Logra además recoger varias de las voces de los integrantes del grupo focal quienes se mostraron empáticos e identificados con la profesora Adriana. Citamos tan solo dos:

“lo que le pasó a la profe les pasa a muchos estudiantes y hasta compañeros, no hay una guía en ningún lado para saber por dónde buscar ayuda o a quién acudir, pero no es culpa de la familia y del entorno propiamente, pero es algo que impacta”. (Javier).

“También en donde decía que pues uno sale del colegio y muchas veces uno no tiene como una brújula así, como que uno desde sus posibilidades económicas, etcétera, va forjando su camino, entonces me logré identificar muchísimo con la profesora Adriana”. (Heidy).

En estas dos intervenciones que sirven de ejemplo, vemos cómo los participantes del grupo aportan desde su excedente de sentido y polifonía de voces, identificándose con la profesora Adriana y agregando que esto es común y que lo han visto en algunos de sus compañeros. Destacamos entonces que la experiencia plasmada en el texto sirve para que los estudiantes de licenciatura participen y digan con él, “yo también soy” es decir, les permita identificación con lo que le acontece a la protagonista de la historia contada.

Seguidamente, la profesora centra sus acciones en trabajar junto a su hermana, interrumpiendo sus deseos de ser maestra. Ella constantemente se está interrogando, desde el dialogismo si va o no va a ser profesora, algo que se hace presente en todo el transcurso del relato.

“...y me frustré porque no pasé. No volví a intentar.” ... “no, entonces ¿será qué es que no voy a ser maestra?” ... “me seguía rondando en la cabeza ser maestra”.

Sobre la polifonía de voces encontramos lo siguiente:

“Se mantiene el tema de la vocación” [...] “Se sintió un poco frustrada y eso me pareció, de cierta manera, interesante, porque no es muy común que alguien no entre a licenciatura. Sí, siento que son muy pocas las personas que dicen: “En serio quiero, quiero, quiero”, porque el resto de los que estaban en licenciatura son como: “No puedo entrar a algo más”. Pero ella lo intentó demasiado. Llegó a un punto de frustración que dijo: “¿Será que esto sí es lo mío? ¿Será que es una señal? ¿Será algo que está pasando?”... “ver como ese amor y esa necesidad de entrar, la verdad, me parece muy bello, porque se nota que sí quiere estar acá, se nota que ella sí quería hacer eso”. (Carol).

Finalmente, la profesora relata que al presentarse una segunda vez para ingresar a la licenciatura y no pasar el examen de ingreso se dedica a trabajar tres años con una hermana en un almacén, en ventas. Transcurrido esto, en un evento poco común y ruptura en el relato, se baja del transporte público a mitad de recorrido entre su lugar de trabajo y su casa, toma un directorio telefónico en una central de telecomunicaciones -Telecom- y busca universidades en otra ciudad. Con apoyo de su familia, logra trasladarse, se presenta a dos universidades y llega a vivir a la casa de sus abuelos.

El *otro-para-mí*. La profesora se presenta a fonoaudiología “*porque en fonoaudiología también podía trabajar con personas sordas*” y a Licenciatura en Educación especial “*en donde obtuve el mejor puntaje, lo veía también por el lado de la educación diferente*”, que es donde realiza todo su recorrido formativo, incluyendo las prácticas especializadas en contextos situados. Para Bajtín (2015) el “*otro-para-mí*” no representa un objeto pasivo, teórico o genérico, sino un sujeto activo que responde cuestiona y aporta nuevos significados. Así, el *otro-para-mí*, quedará representado por los estudiantes con autismo y déficit cognitivo con los que ella realiza su práctica profesional:

“Empecé a estudiar educación especial. Conocí todo el tema de la educación especial. Trabajamos el énfasis de la universidad que era autismo y déficit cognitivo, que en ese tiempo se solía llamar retraso mental. Se hacía práctica intensiva: yo encantada con ser maestra”.

De la misma manera, se puede observar cómo en el transcurso de sus múltiples prácticas y servicios sociales que realiza en la zona, la vocación de servicio se hace más presente, sobre todo en el trabajo en equipo, un aspecto que también se hará protagonista durante su desarrollo profesional docente:

“...me seguía rondando en la cabeza ser maestra” [...] “Trabajé con veterinarios, fonoaudiólogos, médicos, licenciados; una cosa maravillosa, eso fue inolvidable para mí también, con esta experiencia me terminé de convencer que lo mío sí era esto; nunca lo dudé, nunca pensé en salirme”.

Lo anterior generó importantes reflexiones en el grupo focal, a partir de la polifonía de voces y del cronotopo particular de los estudiantes (del ahora):

“...no lo dudé, nunca pensé en salirme, yo encantada con ser maestra” (citando el texto de la profesora Adriana) “En un principio al elegir mi carrera estaba un poco dudosa, ya que no había escuchado buenas referencias sobre el dedicar tu vida a la enseñanza, hoy en día la Licenciatura en Biología me ha mostrado nuevas maneras de ver y pensarme el mundo, ¡amo lo que hago!”. (Heidy).

Este punto es muy importante, dado que la identificación de la docente en formación con experiencias que le ayuden a confirmar su elección profesional contribuye a la autoimagen y a la identidad docente. En este punto concordamos con Bolívar (1999) en tanto indica que la primera identidad docente se configura en el pregrado, y la lectura desarrollada por el grupo focal, comienza a aproximarlos a los otros contextos a los que se asiste por medio del texto y que generan una identificación positiva de esa primera imagen docente, que se suma a las cuatro expuestas por Bolívar (1999): a. Identidad previa a la enseñanza; b. Influencias pasadas; c. Contexto de enseñanza; d. Identidad reconstruida.

El *otro-para-mí*, también viene a ser representado por la familia que apoya a la profesora Adriana en su viaje de profesionalización, indica que su papá *“no es por nada, pero mi papá todo lo que yo le pedía, él me lo daba”* o el hecho de irse a vivir en la casa de los abuelos o tíos de su mamá, en Armenia cuando emprende el viaje para estudiar educación especial. El *otro-para-mí* aparece en una relación en la que ella tiene que ser correspondiente

a la ayuda que le brinda su familia para materializar su intención de ser maestra, en este caso, la vocación de servicio también despierta en la conciencia de las personas que ayudaron su recorrido para lograr ser maestra. Como lo expone Bajtín (1997) “La conciencia del hombre despierta envuelta en la conciencia ajena”.

El *"yo-para-otro"*. En la medida en la que la profesora Adriana recorre experiencias positivas en su trayectoria como pasante y en el año rural que hace en Manizales comienza a explorar la posibilidad de vincularse como profesora a una escuelita, dada su vocación de servicio. Ella la miraba y decía:

“No, qué belleza. Me parecía muy lindo, una escuela. ¿Por qué una escuela?... Una escuela congrega todo, no solamente a los niños. Ahí es donde se hacen las juntas de acción comunal, si hay una reunión de X o Y, que reparten los regalos de Navidad, que las novenas, lo congrega todo, sigue siendo un espacio de la comunidad”.

El *Yo-para-otro* se encuentra en el centro de la estructura ética, donde el acto responsable se orienta hacia el otro como su destinatario principal (Bajtín, 1997, p. 48). En este apartado del análisis el contexto rural resulta ser bastante representativo para Adriana en donde determina el camino laboral que ella decide tomar al entrar al sector estatal, en donde ha dedicado más de 15 años a la educación rural en procesos de investigación, vinculados a la promoción de procesos de lecto escritura en primera infancia, y ha mostrado sus experiencias investigativas en México y ha sido invitada, junto a su compañera de trabajo, a La Gala de los Mejores, en donde se reconocen a aquellos profesores que trabajan por la mejora de la educación en los contextos en los que se desempeñan.

“Y como yo compré PIN para la ruralidad, yo sabía a la fija que iba para allá; fue el primer año que el distrito vendió el PIN para la ruralidad porque de ahí para atrás la gente compraba el PIN general. Entonces, escogí el Sumapaz. De allá la gente se devolvía o dejaba el trabajo tirado; y yo lo compré para la ruralidad”.

Lo anterior marca un antes y un después en las posibilidades de desarrollo profesional docente en donde comienza a realizar una reflexión muy importante acerca de cómo comienzan a gestarse otras posibilidades en medio de sus nuevas condiciones de trabajo.

“Yo podría decir que en realidad el Distrito me cambió a mí la vida. En el sentido, primero, de ser autónoma en lo que yo quiero lograr con los niños, porque esos colegios privados, el coordinador entraba a verme la clase; todas eran súper tradicionales, cuadrículadas... no permiten que uno viva la educación en el aula como tiene que vivirla y como un buen maestro la siente, que es desarrollar todo lo que uno tiene que desarrollar”.

Sobre este aspecto, es de resaltar que generó una gran cantidad de intervenciones por parte del grupo focal, en donde se destacan las siguientes:

“De aquí me parece muy importante lo que ella dice sobre cómo los colegios privados no permiten que los maestros tengan su propia metodología para enseñar, sino que todos se tienen que amoldar a una metodología de enseñanza. Esto podría deberse a que las instituciones quieren que los estudiantes sean formados para lo que quiere la sociedad, que sería para producir capital, pero no quieren que ellos se pregunten e indaguen por lo que pasa en la sociedad y que estudien lo que realmente sueñan estudiar”. (Luisa).

“Realmente el interés masivo de los docentes por la ruralidad es relativamente nuevo, muchos la venían como una experiencia difícil y que no generaba los resultados esperados, así que ver el interés en la ruralidad, por ejemplo, en la profe, es resultado de sus experiencias previas. Las ruralidades en Colombia son muy diferentes unas de otras, no hay dos experiencias iguales, aun si sean del mismo lugar geográfico, cada ruralidad presenta un reto propio”. (Carol).

De esta forma el *yo-para-mí* despierta en la conciencia del querer ser maestra, para la profesora Adriana. El *otro-para-mí* se configura a partir de los niños para los que ella se formó, en este caso, aquellos que requieren de una educadora especial. También, hace referencia el *otro-para-mí*, representado en su familia de forma general que le ayudan a ella

a cumplir su objetivo de graduarse y ser maestra, es decir le agregan completad se sentido. El *otro-para-mí* queda configurado con la vocación y el servicio que ella presta en los colegios públicos de la zona de Usme alto, en un contexto rural, en donde se ubican las escuelas. Estos contextos vulnerables hacen que finalmente la conciencia de la profesora Adriana despierte a las necesidades de los niños en contextos rurales vulnerables con los que trabaja, es decir configura el *yo-para-otro* que vienen siendo los niños con lo que finalmente ella ha trabajado por más de 15 años a la fecha, con quienes ha hecho muchos proyectos y le ha permitido llevar sus experiencias a otras partes del mundo.

Durante este recorrido la profesora Adriana encarna la responsabilidad de diferentes maneras que suscitan la reflexión del grupo focal. Dentro de las todas las acciones responsables que ella realiza hasta que es maestra de escuelita rural y enseña tanto ciencias como lenguaje, se encuentran:

- ✓ Dejarle claro al lector que ella siempre quiso ser maestra y narrar todo lo que ella hizo para lograrlo, demostrando con ello una sólida vocación de servicio.
- ✓ Demostrar que con el trato responsable y amoroso se pueden fomentar espacios seguros para estudiantes tímidos y con dificultades de socialización llegando a mostrar que la docencia es una buena opción de vida.
- ✓ El deseo de ser profesor se puede manifestar temprano en la vida de una persona, no solo desde el culmen del bachillerato, sino desde muy temprana edad.
- ✓ Bogotá no tiene que ser pensada como la única ciudad que brinda posibilidades formativas y profesionales. Existe más lugares en donde formase.
- ✓ La familia representa un aspecto constante y fundamental para el desarrollo profesional, no solo en materia afectiva y asistencial. Adriana siempre estuvo rodeada por su familia, llámese abuelos, tíos abuelos, papá, etc.
- ✓ Una clara inclinación vocacional relacionada con el trabajo con personas sordas o con déficit cognitivo, mientras sigue manteniendo el gusto por ser maestra.
- ✓ La escuela en el campo es vista más allá del lugar de formación, mostrando sus roles sociales con la comunidad como lugar de encuentro cultural, religioso y social.
- ✓ La ruralidad comporta una serie de características y ventajas para el ejercicio docente que no presentan los colegios de la ciudad.

- ✓ Los colegios privados ofrecen una serie de características muy desfavorables con el profesor novel recién graduado, enfrentado condiciones como bajos salarios, jornadas extensas, sobre carga de trabajo, envidias profesionales, cancelación de contratos arbitrarias y contradictorias, en donde no se acata la normatividad en materia de contratación laboral docente, con contratos por 9 meses sin prestaciones sociales.
- ✓ El trabajo con el estado brinda unas posibilidades enormes en materia de desarrollo profesional docente, como el apoyo con becas financiadas por el estado, garantías en materia salarial y de contratación, movilidad en el escalafón, profesionalización docente en el ejercicio de la carrera profesional, la posibilidad de vincular la práctica del aula con proyectos transversales como redes de maestros que investigan sus prácticas educativas, con propuestas en ciencia y tecnología como STEM, Saber Digital o en convocatorias de formación con el IDEP.
- ✓ La vinculación con el estado también abre las posibilidades a la libertad de cátedra y desarrollo de la clase, en donde la responsabilidad por cumplir con el currículo recae en la acción del profesor que puede innovar o proponer al momento de formar a los estudiantes.

Se reconocen al menos unas 30 acciones responsables adicionales en donde la profesora Adriana a lo largo del texto asume su lugar y devenir en relación con la responsabilidad que la convoca como maestra de primaria (en la actualidad) con un aula multigrado, perteneciente a una red de lenguaje que investiga su práctica y la configura como intelectual al sistematizar sus prácticas de investigación y participar en escenarios como México para mostrar sus hallazgos, entre otras características. Todas estas acciones están mediadas por la responsabilidad, la irrepetibilidad, la acción responsable sobre otro(s), no mediada por ningún código particular, situado en tiempo y espacio (generalmente el colegio, o la universidad donde se forma o en el marco familiar) y lo que resulta más importante es que los participantes del grupo focal, como se verá más adelante, leen estas acciones más allá de las posibilidades del texto, reconociendo valores de compromiso, dedicación, vocación y servicio en la profesora Adriana, convocándolos desde su lugar particular como profesores en formación y egresado, a aportar desde su vivencia, llegando a identificarse con la historia

de la profesora en diferentes momentos de la narración y decir con ella, yo también soy con su situación, su visión de la enseñanza, con aspectos de la narración y posiciones personales que expone la profesora en su relato.

6.2.2. Pertenecer a una red de investigación como acto ético

Una vez expuesto el modelo básico de análisis se pasará ahora a analizar los actos éticos de varios de los profesores participantes dejando un segundo momento para el análisis temático narrativo (el segundo enfoque analítico) para no agotar los temas centrales en un solo tipo de análisis, sacrificando sí -y lo podríamos decir así- la posibilidad de ver algunos casos desde el otro prisma, pero se hace por no llegar a ser repetitivos en algunos aspectos que cruzan a ambas miradas de análisis. Sin embargo, se puede sostener que las aproximaciones al acto ético de esta sección fueron lo suficientemente abarcadores e importantes dentro de la narración y a la vez generaron una polifonía amplia en el grupo focal.

Yo-para-mí: en este acto ético, la profesora manifiesta su deseo, de seguir vinculada a la vida académica.

“Cuando yo salí de la universidad, no quería desvincularme de lo académico, no, qué rico, porque a mí me parece que estarse formando es importante. Y segundo, a mí me parece que los proyectos que uno hace como maestro dentro del salón, no se pueden quedar ahí”.

Dos aspectos importantes que destacar de esta apartado y están representados, primero, con el deseo de seguir vinculada a lo académico. Lo segundo, durante los trabajos que la profesora realiza antes de ingresar al distrito, ella describe que en un colegio aprende a trabajar el tema de la pedagogía por proyectos, cuya metodología adopta y la acompaña en su ejercicio profesional e investigativo. Ahora, sobre la polifonía el grupo comienza a reconocer que existen marcadas diferencias entre el sector privado y el sector público, lo que comienza a ser un tema importante y recurrente a lo largo de las demás lecturas y grupos focales y convertirse en un aspecto al que prestarle la suficiente atención en su ejercicio profesional.

Volviendo al tema de los proyectos, la mayoría de los profesores entrevistados descubrieron esto en el ejercicio de su carrera, mostrando el potencial de los relatos como herramientas de trabajo pedagógico. Así lo manifiesta Carol:

“El ejercicio docente le muestra a uno qué es lo que funciona en el aula y cómo ejecutarlo. Además, como dice la profe, el distrito o lo público permiten ese escenario de transformación que lo privado no”. (Carol).

Otro-para-mí: en su deseo de no desvincularse de las cuestiones de orden académico, la profesora Adriana logra contactar con una red sobre lenguaje, que es uno de sus intereses para la realización de los proyectos e investigaciones en aula, en donde comienza y depende de los otros (*otro-para-mi*) en tanto ellos agregan el excedente de sentido que necesita la profesora para lograr su completitud, dado que ella los requiere para aprender lo que significa pertenecer a una red, hacer parte activa de ella y aprender a investigar en el aula sobre lo que ella quiere, el lenguaje:

“Yo pertenezco al Nodo; aquí hay muchos colectivos, yo soy del programa Semillando. En mi grupo somos cinco maestras de distintos colegios y así como nosotros pertenecemos al Nodo Bogotá, pues hay otros: está el Nodo Valle, está el Nodo Eje Cafetero y hacemos un encuentro, un encuentro nacional cada año”.

En la polifonía de voces, los estudiantes no reconocen o le dan valor a la investigación en aula, presupone un valor más alto investigar en algún contenido disciplinar propio de la biología o la química; por ejemplo, en el caso de Luisa, se lee:

“...ella siempre menciona que se debe mostrar como lo que ella trabaja con sus estudiantes, o sea, no es sólo mostrar lo que hacen en las zonas urbanas, sino también en las zonas rurales... a mí me parece muy importante mostrar la enseñanza que hay en las zonas rurales, porque tiene varias estrategias de aprendizaje, de aprendizaje de algunos maestros, que me parecen muy chéveres, retomar también como para otros lugares, para enseñar en otros lugares, eso me parece también como importante”.

Es de anotar que Luisa es egresada de un colegio rural y que además, vive en la ruralidad, por lo que el relato le permite tomar la posición de decir, empatizar en mayor grado con la narración en este punto. Por su vinculación temprana, consideramos no ve el potencial de investigar en el aula, lo que es totalmente normal ya que este tipo de investigación no se encuentra en su zona de desarrollo próximo, aún.

Siguiendo con el análisis de la profesora Adriana, en el excedente de visión que me provee el otro, la profesora siempre se está viendo carente, aún siguen haciendo falta cosas con relación a su lugar como investigadora, le falta un alguien con quien compartir en su lugar de trabajo, por lo que acude a reuniones y se vincula a la red de lenguaje:

“Algo que me encanta es poder compartir los saberes, poder hablar del mismo tema con una persona que le apasiona igual que a uno. Eso no se encuentra fácil, es la queja de casi todos los compañeros de las redes. A veces nos ponemos a charlar y eso es lo que uno encuentra en el colegio, que no hay con quien hablar y compartir. Cuando yo llego a las redes yo llegué a un encuentro de redes que hizo el IDEP, que me entero por medio de un mensaje de correo que iba a haber un encuentro de redes”.

Este rasgo es muy marcado por parte de la profesora Adriana a lo largo de su relato, el no tener con quien trabajar sobre los temas que le son de interés como el lenguaje y el desarrollo de habilidades de socialización, lectura y escritura, lo que representa un viraje muy interesante ya que combina esto con el tema de ciencias. Pero hace falta, basada en el compromiso que ha generado con la ruralidad, ella sigue en la búsqueda del otro para construir su perfil de investigadora en temas del lenguaje en la ruralidad, con un enfoque diferencial, que le aporte, es decir el *otro-para-mí*.

“Y puede uno encontrar más profes inquietos en más colegios, no solo en un colegio. Pero si hace falta, por ejemplo, en el nodo, cuando yo me reúno, se reúnen una vez al mes en la Nacional y nadie toca el tema ruralidad; cuando yo asistía, pensé que iban a mencionar el tema ruralidad, pero no. Lo generalizan, lo meten ahí como en el montón. Entonces, qué rico uno poder hacer la

diferencia con algo así, y ¿cómo se hace? pues por medio de alguna investigación”.

Este tema de la incompletitud, de requerir al otro con su excedente de sentido, es decir que la profesora Adriana siga buscando complementar sus habilidades como investigadora es fundamental para que luego aparezca (y sí aparece) configurado *yo-para-otro*, en este caso es la profesora Adriana-para-otro, otro que viene siendo representado en los niños que ella siente que deben aprender sobre lenguaje pero de otra manera, no con prácticas -ella las llama *mamemimomú*- de hace 50 años. Algo con lo que es muy crítica y los nodos del lenguaje también lo son.

“Y yo ¿cómo me di cuenta? pues estando en lo público. Qué es lo que pasa ahorita con la política pública de lectura y escritura. Yo me gané este premio, pero donde la red vea que yo estaba ya como ganando en este premio no me hubieran aplaudido mucho porque la política de lectura y escritura es otra, es de hace 50 años. Ellos pretenden que sigamos enseñando con sílabas y así no es. Entonces yo quiero investigar, demostrándoles, que con proyectos de aula el niño también aprende a leer y a escribir. Esa es la idea”... “Que no es enseñar con mamemimomú. Es una lucha, es una lucha con ese mamemimomú (jajaja). Es una lucha”.

Sin embargo, el tema de la búsqueda es algo muy presente, la búsqueda del otro que le complementa a su intención de conformar la red de lenguaje y ruralidad. Así lo demuestra cuando habla de Semillando, la red de la que hace parte, que ha sido encargada exclusivamente de la dirección de un colegio para que trabaje solo por proyectos, involucrando el tema lenguaje:

“... hay una profesora pensionada y es la coordinadora de nosotras. Es la que nos llama, es la que nos hace pensar, es una profe que nos dice... pero apasionadísima y está pensionada; allá quieren trabajar por campos de pensamiento y llamaron a la Red. Está Sonia, que es la coordinadora, una compañera de mi grupo y otros profes de la red, están tratando de integrar el

currículo en campos de pensamiento. A la profesora Luisa de la Escuelita del Hato [escuela rural cerca a la escuela rural de la profesora Adriana] la jalonaron para ese colegio. Entonces, ese colegio sólo tiene profes que manejan pedagogía por proyectos; lo que está haciendo Fabio Jurado, es tratar de demostrar que cuando uno trabaja por proyectos, todo el tema de lectura y escritura fluye con mayor potencia”.

Yo-para-otro: este queda representado en la narración en la forma cómo, al pasar los años y estar vinculada al nodo de lenguaje, esto le permite desarrollar proyectos y procesos sobre lectura y escritura de forma transversal con los niños y las comunidades, seguir investigando como un compromiso con su profesión y transmitir el mensaje de llevar a cabo una práctica reflexiva. Es decir, el *yo-para-otro* viene a ser representado por el otro, niños y comunidad de la ruralidad.

“El caso fue que empezamos el proceso y esos niños del campo son muy lindos, son súper propositivos, toca darles la oportunidad de que hablen. En esta escuelita tengo los niños más pequeños, tengo niños de tres a ocho años y yo se los tengo que pasar a Nidia, entre comillas, ya leyendo y escribiendo, pero yo se los paso con otras habilidades más fuertes. Ellas solo se fijan en la lectura y en la escritura, pero yo se los paso con otras cosas. Los niños que yo le pasé a ella el año pasado son niños más propositivos, que hablan más, en una salida preguntan...”.

En este apartado se puede apreciar que los proyectos se vinculan al trabajo con los niños directamente, específicamente con el tema de la escritura y la lectura (oralidad) pero que no solamente fomentan esto; por el contrario, promueven otras habilidades. La profesora Adriana indica que la lectura llega porque llega y que es solo cuestión de trabajar otras actividades que refuerzan en ellos la curiosidad y que esto es mejor que solo fomentar la oralidad. Esto lo ha aprendido precisamente en las redes de lenguaje en un trabajo colegiado con la profesora Nidia, acorde con todo el trabajo que se desarrolla en redes de maestros en Colombia (Valencia, 2022).

“... este proyecto se llama Tejiendo Identidad Campesina; algo muy lindo que hizo Nidiecita, que no lo hace un profe de esas edades ni de esos años de servicio, fue que en la biblioteca me mostró, sacó un poco de carpetas, porque lo que ella hacía era tomar fotos y archivarlas. Me parece bien, pero lo que ella no hace es escribir”.

Ahora, con este proyecto participan en una convocatoria de STEM en donde quedan como uno de los colegios finalistas representando a la ruralidad en donde finalmente se ven superados dado que el experimento les falla en plena evaluación:

“... de 600 equipos que se inscribieron, quedamos en el puesto octavo. Fuimos subiendo, fuimos subiendo. Pero el único colegio rural creo que éramos nosotros y otro éramos como solo dos colegios rurales dentro de toda esa gente. Y yo les dije a mis niños que fuéramos con Ruana y fueron con Ruanita de Ovejo, todos con Ruanita de esas blanquitas. No, se veían divinos a mí se me ponía la piel de gallina cuando los veía”.

“El caso es que en STEM nos inscribimos con niños de ella y un niño de mi salón, el de segundo más grandecito de mi salón. Y empieza todo un proceso que ellos nos dan el paso a paso. No es que fuera difícil porque ellos nos iban diciendo como qué tocaba hacer, pero los niños si generan, los mismos niños identifican una necesidad. Ellos solitos la identificaron en el medio de las conversaciones y después ellos generan la solución también”.

Los dos anteriores acápites de su relato demuestran de alguna manera que el trabajo por proyectos que ella aprendió cuando trabajaba en colegios privados y con el que ahora trabaja en las escuelitas, lo aplica con los niños de la ruralidad en tanto les ve mucho potencial para desarrollar procesos complementarios a la oralidad y la escritura. Ahora, esto genera en la polifonía de voces aspectos muy interesantes, por ejemplo:

“Esto que nos menciona me parece muy importante, porque se debe mostrar lo que se trabaja con los estudiantes, y no solo con los estudiantes de las zonas urbanas si no también con estudiantes de las zonas rurales”. (Luisa).

“La representación siempre será indispensable, porque el campesinado existe, vive y resiste, no son iguales los niños de todos los territorios, por eso es importante mostrar de dónde vienen y conectarlos entre unos y otros, que reconozcan lo que los diferencia, pero también lo que los une”. (Bibiana).

“El hecho de que lo más básico, que es que sus niños puedan llevar ruanas, me parece un abrazo de la identidad campesina, que aquí, pues, eso no se ve, pues porque realmente no es algo que interese en urbano, siento que es muy valioso lo que dice la profe”. (Carol).

En el cierre de este acto ético, se puede ver cómo en la polifonía de voces aparece el interés por validar los procesos de los estudiantes campesinos y sus procesos de identidad, condición que reconocieron en este espacio. Finalmente, su relato cierra haciendo relación al valor de escribir las experiencias docentes para posibilitar la reflexión docente y la sistematización de experiencias y, aunque la profesora Adriana lleva más de 15 años de ejercicio profesional, aprendió esto recientemente.

“Me parece que no hay nada escrito, que hace mucha falta investigar sobre lectura y escritura en la ruralidad. O sea, un niño del campo, no sé, que tiene menos oportunidades y menos acceso a todo, pues el proceso tiene que ser diferente, pero no hay con quién”.

Cerramos este análisis del acto ético con esta parte que ejemplifica muy bien el *yo-para-otro* en donde el otro viene a ser el niño de la ruralidad en condiciones que no se equiparan a los niños de la ciudad, y la incompletitud de la profesora al requerir una red de lenguaje para la ruralidad y así fortalecer los procesos que adelanta con ellos. En la entrevista de cierre la profesora agradeció mucho las reflexiones que generó el grupo focal en tanto reconocieron el trabajo que ella adelanta con los niños, y comentó que sigue asistiendo a Semillando, pero que sigue haciendo falta la red de lenguaje para la ruralidad. Que ese es su sueño. Para cerrar, una reflexión de Carol, desde el análisis escrito de la polifonía:

“Todas las experiencias se deben compartir con otros colegas, a veces por vergüenza o creer que no vale la pena no se hace, pero son experiencias muy

valiosas que se deben contar. Si en lo urbano no hay mucho, en lo rural es menor y es importante compartirse”. (Carol).

Ahora, vamos a analizar brevemente la polifonía de voces de este primer caso de estudio a partir de las contribuciones de los estudiantes del grupo focal.

6.2.3. Polifonía de voces del relato de la profesora Adriana

Para Luisa es importante reconocer y valorar el trabajo de los maestros, especialmente en contextos rurales (donde ella se formó y vive), donde las oportunidades educativas son limitadas. Considera que la educación debe ir más allá de enseñar a leer y escribir, integrando conocimientos sobre el entorno, el cuidado de la naturaleza y la formación para la vida. Destaca la necesidad de que los docentes guíen a los estudiantes en su desarrollo integral, fomentando habilidades críticas y brindándoles herramientas para enfrentar los desafíos del futuro. Para ella, la labor docente es fundamental para transformar comunidades y garantizar una educación de calidad para todos, y más cuando ella ha vivido todos estos contextos que describe como estudiante y habitante de la parte rural de Usme, ahora estudiando una carrera para ser futura docente de ciencias naturales.

Heidy resalta la importancia de la autocrítica y la evolución constante en la práctica educativa, destacando que la enseñanza debe adaptarse a las necesidades de los estudiantes y fomentar habilidades críticas. Valora mucho el aprendizaje basado en proyectos como una metodología que conecta conceptos de manera significativa y promueve la creatividad y la flexibilidad en el aula, relacionándolo con tres seminarios de investigación por proyectos que ellos ven en la carrera llamado PIFI. Resalta la investigación en el aula como una herramienta para transformar la práctica docente y generar un impacto positivo en los estudiantes. Para ella, la educación no es solo un trabajo, sino una misión que debe realizarse con pasión, dedicación y un compromiso constante con la justicia social, que son aspectos con los que se identificó y quiso destacar de la profesora Adriana en el grupo focal.

Por su parte, Bibiana habla frecuentemente sobre la necesidad de transformar las prácticas educativas tradicionales, destacando la importancia de la investigación y la innovación en el aula. Considera que la educación debe ser contextualizada, adaptándose a

las realidades y necesidades de cada comunidad, especialmente en la ruralidad, de donde ella también proviene y en donde hizo su bachillerato. Valora el trabajo colaborativo entre docentes como una herramienta para enriquecer la práctica educativa y generar cambios significativos. Resalta el papel de las emociones, el cariño y el amor por la profesión como elementos esenciales para construir una educación más humana y significativa, como se vio al inicio y al cierre de la narración de la profesora Adriana. Para ella, la educación es un proceso colectivo que debe priorizar el bienestar y el desarrollo integral de los estudiantes.

Carol reflexionó más sobre la importancia de la educación basada en proyectos como una metodología que fomenta habilidades para la vida y promueve la creatividad en los estudiantes. Reconoce que la ruralidad presenta retos y oportunidades únicas, destacando la necesidad de fortalecer una identidad campesina y de adaptar las prácticas educativas a los contextos de los estudiantes. Subraya la relevancia del trabajo en equipo entre docentes, que es algo que se comienza a marcar en las demás lecturas, la dificultad de conformar equipos de trabajo, aunque reconoce que las diferencias generacionales y metodológicas pueden dificultar este proceso.

Finalmente, Javier hace mucho énfasis, y así se verá en las intervenciones a lo largo de los grupos focales, sobre la resiliencia y la perseverancia como cualidades esenciales para enfrentar los desafíos del sistema educativo, inspirándose en este caso en la trayectoria de la profesora Adriana. Es muy importante para él valorar y visibilizar el trabajo del docente, especialmente en contextos donde se enfrentan a adversidades y condiciones que resultan únicas. Destaca sí, que es el único que vislumbra el papel de la investigación permanente en el aula, no solo por el orden de lo biológico, como una herramienta para mejorar la calidad de la educación y fomentar la reflexión crítica sobre la práctica docente, quizás por su perfil más maduro en el contexto del aula y de la investigación ya que él adelanta procesos con una corporación que tiene sobre el medio ambiente y mentorías ocasionales a colegios.

6.3. Análisis del acto ético del profesor Félix

6.3.1. El compromiso familiar como acto ético

Dentro de la teoría se describe que al hablar de lo biográfico-narrativo, necesariamente se convoca a la persona que se narra desde todas sus dimensiones y una es la personal-familiar (Bolívar, 1999; Tardif, 2014).

El *yo-para-mí*. La historia de vida del profesor Félix es una historia de resiliencia, lucha y compromiso familiar constante. En este recorrido y camino es pertinente ver cómo el *yo-para-mí* aparece enunciado al inicio del relato y da la entrada al lector a su historia y lo encontramos en el dialogismo, que equivale a las voces sociales, personales, familiares, que ingresan al relato y que son significadas por la voz del narrador precisamente y orientan su acción:

“Dialogismo: ya estaba mi esposa, ya venía en camino mi hijo. Pero ese inicio del ejercicio de empezar la licenciatura se dio precisamente por esas condiciones” ... “desafortunadamente no me fue posible ingresar directamente a la universidad por circunstancias, motivaciones y económicas. Fue completamente difícil. Me demoré. Cuando inicié la universidad ya tenía mi compromiso [su familia]. Trabajé mucho tiempo en fábricas, mucho tiempo en lugares muy cerrados. Eso como que no era de mi agrado totalmente”.

Cuando el profesor Félix enuncia que estaba su esposa, es porque se asume dentro del compromiso *yo-para-mí* como esposo y como padre. Estaba su esposa y venía en camino su primer hijo.

El *otro-para-mí*. Esta parte es muy interesante y está representado por cómo aparece el otro-para-mí como complemento del ser inacabado que soy en la visión “sesgada” que tengo sobre mí. En este caso, el otro que le agrega sentido de completitud a Félix es precisamente su esposa. En el relato él inicia a estudiar licenciatura en la nocturna en la única universidad que lo puede recibir que es la Universidad Inca de Colombia, con fama de comunista lo que después le traerá muchos inconvenientes de discriminación laboral. Al

trabajar de día y estudiar de noche, es la esposa quien lo recibe en las noches y lo asiste en el estudio. Es decir, es ella quien lo actualiza y estudia con él con viejos libros de texto para que el profesor se pueda poner al día con sus estudios dado que no podía perder ni un semestre, no había dinero para eso. El relato lo expone de la siguiente manera:

“Entonces, los cálculos que se veían, las mismas biología, las mismas químicas. Tocó hacer un repaso general que gracias a Dios y afortunadamente mi esposa estaba en ese camino, y ella se sentaba conmigo a hacer el repaso. Cogíamos los libros de secundaria también para mirar las bases. Bueno vamos a repasar”.

“El apoyo de mi esposa estudiando, repasando, ella me hacía preguntas, yo le contestaba de esa manera; repasando y nuevamente al trabajo, para empezar el trabajo”. En el cronotopo: “nos daban las dos de la mañana estudiando, repasando, a las cuatro de la mañana a salir a trabajar para estar allí a las seis”.

En este punto la polifonía de voces del grupo focal fue muy amplio y apremiante con el ejemplo de compromiso y la historia que comparte el profesor Félix. Aquí solo dos ejemplos:

“Me parece muy importante el apoyo que tuvo el profesor Félix. Tener a alguien que te de ese apoyo para lograr lo que quieres es muy bonito. Por mi parte, tengo el apoyo de mis padres respecto a lo que estoy estudiando y me dan la motivación de seguir adelante e ir mejorando. Además de que hay personas que no tienen ese apoyo de alguien para seguir. Esto lo relaciono mucho con el ser maestros, porque me parece algo fundamental en los maestros, que les den el apoyo a sus estudiantes y ayudarlos a mejorar a lo largo de su educación”. (Luisa).

“Algo que me pareció muy importante es el apoyo que él recibe por parte de su esposa me pareció muy bello, por decirlo así, porque es bonito tener ese apoyo de alguien, para lograr lo que uno está estudiando, para lograr las metas que uno quiere lograr, es algo que me parece muy bonito que la esposa lo haya

apoyado en todo ese proceso, mientras él estudiaba, es algo que me parece muy bonito”. (Luisa).

El relato del profesor Félix prosigue y cuando se gradúa como licenciado en química hace un compromiso con la esposa, de que apenas consiga trabajo como profesor ella entraría a estudiar también su carrera profesional. Lo que también es un compromiso importante y un fin muy noble. Lo que no esperaban es que tuvieran que esperar, desde la fecha del grado, 10 años para que Félix se pudiera ubicar laboralmente en el distrito para que su esposa pudiera entrar a estudiar, pero ya no una carrera profesional, porque ya no era la temporalidad adecuada, e ingresa a estudiar una carrera técnica que igualmente le da satisfacciones laborales. Revisemos esto desde el acto ético con el último componente.

Yo-para-otro. El sentido de responsabilidad está representado por su esposa y su familia (ahora sus dos hijos), como el otro en mi acción responsiva. Su esposa es ahora quien recibe la acción responsable al ser asistida en la carrera técnica que ella comienza a hacer. Esto se hace evidente desde el dialogismo que representa la voz de su esposa que introduce el profesor Félix en el relato:

Dialogismo: “pero ya mi esposa dice no, ya hacer una carrera a estas alturas de la vida ya voy a gastar mucho tiempo, entonces ella simplemente hace una carrera tecnológica y ella hace la tecnología en regencia de farmacia... pero ya después de que ingresé al distrito, o sea, después de 2010 cuando ya ingreso se dio esa opción, que 10 años que estuve en el privado, mi esposa no pudo lograr acceder a la universidad, se pospusieron los planes 10 años y esos 10 años realmente limitaron también el progreso de mi esposa”.

“... y pues se dio la opción de que ella no trabajara sino que se quedara en casa en ese momento. Pues ya tenía un poquito más de estabilidad y ya podía suplir esa situación. Y claro, yo llegaba del colegio a apoyarla en lo que ella necesitaba, pues ya quedaba medio día para colaborarle a ella. Preparar las clases mías y preparar el trabajo y ayudarle a ella en su proceso. Y ayudarle a los pelados también en su proceso”.

“Pues la química, normal, yo le ayudaba a ella. Ya se invirtieron los papeles, entonces en química ya yo le colaboraba. Hacer la estructura, por ejemplo, hacer los mapas mentales, los mapas conceptuales, toda esa parte también le colaboraba. Nos dividimos el trabajo. Ella se dedicó básicamente a estudiar y yo también a estudiar y a trabajar”.

En este punto, el relato del profesor Félix se encuentra atravesado por su dimensión personal, en donde el tema de su esposa es muy importante y logra una identificación con los integrantes del grupo focal muy interesante, en donde ellos perciben su historia de resiliencia y constancia de forma inspiracional y de cómo las estudiantes mujeres se ven reflejadas en roles de género en donde tiene que sacrificar su aspiración profesional para cuidar un hogar y una familia lo que habla de las posibilidades de acceso en materia de género que existen en la sociedad y que está presente en las historias.

“Al final, aunque ella tuvo que esperar muchísimo tiempo, pudo lograrse, pero igual es frustrante que el profe diga: “Tuve que esperar tanto tiempo para que mi esposa pudiera estudiar lo que ella quería” y que, pues, al final ella, pues, se sintió bien con lo que está haciendo actualmente”. (Luisa).

“Ingresa y cumple tu meta. Mira. Qué dura llega a ser la situación, de eso se trata la vida... de una lucha constante, de no dejar que los desafíos puedan con tus convicciones”. (Heidy).

“Ya para finalizar, también me gustó el apoyo que él tenía de parte de la esposa y algo también que me generó frustración que él decía que ya diez años después la esposa pudo estudiar, como cumplir de algún modo su meta. Me parece digamos triste, pero también como bien, o sea, me dio alegría, pues porque de cierto modo lo pudo cumplir, le pudo cumplir el sueño de su esposa. Pero entonces digamos que son situaciones que siempre van a pasar en la vida de cada maestro, pero pues que no por ello tenemos que renunciar, sino al contrario, meterle como más la ficha a ese tipo de cosas”. (Heidy).

El anterior acto ético resulta muy interesante de analizar en la polifonía porque es un caso familiar, que se relaciona con todo el desarrollo profesional que tiene el profesor Félix a lo largo de toda su historia, es decir, lo atraviesa de principio a fin, acompaña todo su relato hasta que finalmente se gradúa de la maestría y logra mejores posibilidades laborales, en donde se puede ver que ingresar al distrito mejora sustancialmente las condiciones de vida para los docentes y sus familias, mientras que en los colegios privados se explota laboralmente a los profesores y su desarrollo profesional es muy limitado, por no decir nulo.

6.3.2. Polifonía de voces en el relato del profesor Félix

Luisa considera la historia del profesor Félix como una fuente de inspiración y resalta la importancia de la vocación docente para transformar vidas, no solo en el ámbito académico, sino también en lo ético y humano, haciendo relación a un caso en el que logró sacar de las drogas a un estudiante cuando él trabajaba en un colegio privado y mal pago, admirando por esto su dedicación y compromiso. Además, valora cómo el profesor Félix implementó metodologías más participativas en el colegio Francisco Antonio Zea, mejorando las dinámicas educativas tradicionales. Su ejemplo demuestra que ser maestro implica sensibilidad, empatía y un profundo deseo de formar en valores humanos, a pesar de las dificultades y amenazas que enfrentan los docentes, lo que también afecta a sus familias, haciendo referencia a un caso de amenaza que vivió el profesor Félix.

Heidy empatiza con la historia del profesor Félix, considerándolo inspirador y resiliente, con compromiso y empatía en la labor docente. Destaca su capacidad para transformar vidas, incluso en contextos adversos, como en el caso de un estudiante que logró superar problemas de drogas con su apoyo mencionado anteriormente. Valora su enfoque en donde ningún estudiante es excluido, y su visión de la educación como un esfuerzo conjunto entre familia, sociedad y escuela. Resalta la dedicación a la formación integral, la autoevaluación en los procesos académicos y el crecimiento personal en sus estudiantes y, sobre todo, de los practicantes que tiene en la actualidad, así como su innovación en la enseñanza de las ciencias mediante proyectos que involucraron a toda la comunidad educativa. Heidy llega a manifestar que el profesor Félix personifica una “*imagen ideal de ser maestro*” formando seres humanos desde la empatía, la inclusión y el trabajo conjunto,

entendiendo que la educación transforma no solo académicamente, sino también en lo humano.

Bibiana encuentra en la historia del profesor Félix una fuente de inspiración y reflexión sobre la labor docente, destacando su compromiso humano, su empatía y su capacidad para enfrentar adversidades. Hasta el día del grupo focal no sabíamos que por casualidades, el profesor Félix había sido profesor de Bibiana en el bachillerato. Admira su dedicación para transformar vidas, en contextos difíciles, y su enfoque en tratar a los estudiantes con amabilidad, amor y comprensión, especialmente considerando los retos emocionales y familiares que enfrentan. Reconoce la importancia de la vocación docente, el trabajo colaborativo y la construcción de redes entre maestros, lamentando cómo las dinámicas administrativas pueden obstaculizar proyectos significativos, haciendo referencia al cambio de dirección en la rectoría y la coordinación del colegio que en los últimos 5 años entorpecieron todo el trabajo del colegiado de profesores que existía en aquel entonces.

Para Bibiana, el aula debe ser un espacio seguro en donde los estudiantes puedan crecer como personas, más allá de los contenidos académicos, y valora el enfoque del profesor Félix de enseñar para la vida, adaptándose a las necesidades del entorno y priorizando la formación humana. Asimismo, se identifica con su deseo de regresar a su territorio para ofrecer una educación de calidad, reflexionando sobre los desafíos de abordar temas complejos en contextos rurales y considera que la docencia implica no solo enseñar, sino formar seres humanos desde la empatía, la resiliencia y el compromiso social, recordando que Bibiana se educó en colegio rurales, vive en la ruralidad y realizó sus prácticas en la ruralidad.

Por su parte, Carol identifica un valor especial en la resiliencia del profesor Félix, su compromiso y vocación, destacando la capacidad para adaptarse a contextos muy adversos: manejar 22 cursos y llegar a transformar la educación tradicional por medio de experiencias significativas basados en proyectos interdisciplinarios. Reconoce los retos de la docencia, como las trabas administrativas, las amenazas personales, el desgaste emocional y la necesidad de equilibrar la vida personal y profesional, subrayando la importancia del descanso y el bienestar docente, un tema que comienza a ser importante en el grupo y que se abordará en el análisis temático narrativo y es el que se relaciona con la Salud Mental.

Valora la autoevaluación, la reflexión y el aprendizaje continuo como herramientas esenciales para el desarrollo profesional, así como la dedicación del profesor Félix a formar seres humanos desde la empatía y la responsabilidad. Enfatiza en que la educación es un esfuerzo colectivo que requiere apoyo institucional, colaboración entre docentes e involucra a la familia, la sociedad y la escuela, reafirmando su visión de la docencia como una labor que trasciende lo académico, impactando de manera positiva en la vida de los estudiantes y el de la sociedad.

Javier también destaca la resiliencia del profesor Félix, quien a lo largo de su carrera enfrentó adversidades como dificultades económicas, amenazas personales y los retos administrativos, logrando superar estos obstáculos por vocación y pasión por la enseñanza. Resalta su impacto positivo en la vida de sus estudiantes mediante proyectos como el lombricultivo, presentado incluso en Italia, y su esfuerzo por transformar vidas, aunque lamenta la frustración de no poder cambiar la realidad de algunos alumnos, sobre todo el que lo amenazó. También valora el enfoque reflexivo, su compromiso con la formación integral, tanto académica como humana, y su capacidad para inspirar logros significativos en varios de sus estudiantes, que actualmente y según el relato cuentan con doctorado y varias carreras exitosas. Subraya finalmente la importancia del trabajo colaborativo entre familia, sociedad y escuela en materia educativa, afirmando que para él “*el profesor Félix es un ejemplo de profesionalismo*”.

Para cerrar este acápite, podemos afirmar que una vez realizando el análisis mediante el modelo planteado de Acto Ético, si bien se generan importantes reflexiones, y dado el valor tan rico en materia de elementos para el análisis, el abordaje del relato se queda corto en cuanto a la forma de asumir su devenir solo por medio del acto ético. Los integrantes del grupo focal identifican muchos aspectos importantes en este caso referidos al apoyo familiar en el desarrollo profesional docente, pero como se pudo evidenciar, los integrantes del grupo enuncian aspectos igualmente importantes que no se alcanzan a poner en evidencia en este análisis del acto ético global y abarcador. Por lo que este relato se va a retomar en el siguiente apartado por medio del análisis temático narrativo ya que permite trazar lazos y puntos de encuentro con otras narraciones en especial lo referido a amenazas en el contexto del trabajo,

traslado y salud mental que es un tema emergente, muy importante al que quizás no se le ha dado la suficiente atención y del que quizás se sienta vergüenza al hablar.

6.4. Análisis del acto ético de la profesora Victoria

6.4.1. Las experiencias difíciles como generadoras de acto ético

En el siguiente acto ético, se ejemplifica cómo las experiencias difíciles que afronta un estudiante se pueden considerar como determinante al momento de elegir su profesión. Victoria, profesora de preescolar con un proyecto de super héroes muy interesante que motiva a su alumnado a participar desde el respeto tanto a sus compañeros, como al espacio vital del otro, narra lo siguiente cuando ella era niña:

“...la profesora Marianita. Soy consciente como profe que los docentes generan muchos traumas en los estudiantes, dejan huella en sus mentes, ya sean positivas o negativas, y a pesar de que sean profes de primaria, a lo largo del tiempo uno como persona llega a adulto y recuerda ese tipo de trauma...”

Se refiere a una experiencia situada en primaria en donde una profesora le da un maltrato cuando ella trató de ser empática y participativa.

Yo-para-mí: este momento queda representado cuando la profesora reflexiona e indica que nosotros a veces como adultos no tomamos en cuenta el impacto que algunas frases, algunas palabras, que pueden tener los profes en nuestras vidas. Indica Victoria: “y a mí me generó un impacto súper, súper fuerte”, y continua:

“El trauma está tan marcado que lo recuerdo como si la situación fuese ayer”. Entonces, la profe Marianita preguntó: “¿El pato, el pato es bípedo o cuadrúpedo?”, yo levanté la mano y yo dije “el pato es un animal bípedo porque tiene dos pies”. Dije pies, no patas. Entonces la profe se empezó a burlar de mí y me hizo escarnio público. “Ay, que patas, pies, oigan a esta”, me dijo así: “oigan a esta” ... “esa respuesta que da”.

Describe un evento de humillación que ella sufre cuando está en segundo de primaria. A partir de aquí la profesora Victoria comienza a tener una serie de comportamientos asociados a la apatía, timidez, poca participación, desconfianza. Esta acción de la profesora Marianita, la profesora para ese tiempo de Victoria -nuestra protagonista- quien actúa de forma inapropiada, es así percibida por el grupo focal:

“Los traumas que pasan los niños con sus profesores en su infancia es algo que los deja marcado. El trato que recibe el estudiante de un profesor significa mucho y marca para toda la vida”. (Luisa).

“Terrible ese tipo de comentarios para un estudiante, todos cometemos errores pero no por ello debemos ser sacrificados”. (Heidy).

“Con el tiempo he reflexionado mucho sobre la importancia de validar las emociones de otros, considero que es una de las razones por las cuales una experiencia traumática no se aborda a tiempo”. (Bibiana).

En medio de estas circunstancias, el *yo-para-mí* queda evidenciado cuando la profesora manifiesta lo siguiente:

“Y escogí el énfasis pedagógico, hice las prácticas docentes; nuestra labor es de vocación y de amor, y saber educar. A lo largo de mi profesión como docente, siempre he actuado desde la perspectiva de ser la profesora que siempre quise tener en el colegio, cuando estaba en primaria, en bachillerato, en la universidad”.

El deseo de ser para ella, la maestra que ella hubiera deseado tener, se constituye en el identificador principal para decir que ella es, en tanto el deseo de ser eso que anhela y que todavía no es -para el cronotopo que se describe en el texto-. Pero la intensión esta manifiesta.

El *otro-para-mí*. En su intención de formarse como ser profesora, como esa profesora que ella quiere y desea ser, que necesitaba cuando era niña y que consigue serlo cuando hace toda su trayectoria formativa. Bachillerato con énfasis pedagógico, ciclo complementario Normalista y la Licenciatura (además con Maestría en neurociencias y enseñanza, que nos

comenta en la entrevista del cierre de este proceso), entonces el *otro-para-mí* aparece cuando la profesora Victoria ingresa al Distrito, a un colegio que es casi rural para la época, en donde las condiciones eran muy precarias:

“Tuve unas experiencias que también marcaron mi mente y mi corazón como profe que yo creo que si llego a años de viejita, las voy a recordar también por siempre porque al trabajar con población vulnerable tú no te puedes fijar solamente en tu función como profe académicamente”.

Si bien lleva ya varios años de experiencia en la docencia, pero en colegios privados en donde no le va muy bien, es solo cuando entra a lo público y ejerce en contextos vulnerables, se configura el *otro-para-mí*. El otro que vendrían a ser los niños en condiciones vulnerables.

Dialogismo: *“Tenía estudiantes que iban sin desayunar, sin almorzar. Estaba en la jornada de la tarde. Había muchos estudiantes... en esa localidad llueve mucho y en ese momento y siempre lo voy a recordar... estaba una vez en clase, en esa época estaba en quinto grado. Estaba en clase, estábamos en biología, estábamos enseñando un tema de la célula, entonces yo estaba sentada en mi escritorio... y de repente empecé a mirar los pies de mis estudiantes y empecé a notar que algunos no tenían medias y las medias ¿qué eran? utilizaban bolsas... ese fue un choque muy, muy fuerte y yo me la pasaba llorando al ver ese tipo de situación”.*

Desde la polifonía de voces, los estudiantes siempre son muy activos con este tipo de situaciones que acompañan la parte emocional de la acción del profesor. Ahora, este es el *otro-para-mí*. Cuando el otro despierta en mi conciencia y me agrega algo que me da completitud. La profesora Victoria indicaba que ella quería ser la profesora que ella querría tener cuando era niña, cuando era vulnerable, cuando se burlaron de ella, pero no es sino hasta este momento cuando despierta el otro (vulnerable, el que tiene la necesidad de, el niño con bolsas en lugar de medias) justo ahí se configura en el relato el *otro-para-mí*.

El *yo-para-otro*. En la conformación del acto responsable a partir de la arquitectónica planteada por Bajtín (1997) el *otro-para-mí* queda representado en las acciones de la profesora Victoria que, al ver la condición de vulnerabilidad de los estudiantes, comienza a ayudarlos de algún modo. Se entiende que ese ayudar, que es en primera instancia material-simbólica, luego se transformará en la vocación de servicio constituida en pleno en su ejercicio con los chicos. Sin embargo, vamos a citar la narración para ejemplificar este punto:

“Entonces hay una frustración súper gigante porque yo quería que todos mis estudiantes estuvieran bien, fuesen felices, que todos mis estudiantes tuviesen medias y zapatos decentes para asistir al colegio y eso tú humanamente pues no lo puedes hacer; tú empiezas a pensar en empezar a dejar una parte, a compartir una parte de tu sueldo para tus estudiantes”.

Ahora, la profesora hace una reflexión muy potente con este recorrido:

“Pero ya después entendí, que tú no puedes cargar a veces cruces ajenas, es la realidad de nuestro país y debes tener en cuenta que debes cambiar micromundos. Yo antes quería cambiar todo el mundo, que el mundo de todos mis estudiantes, que fuesen perfectos y obviamente me frustraba mucho”.

Esta parte de cierre también está presente en otras narraciones de esta tesis, por ejemplo en la del profesor Félix y la profesora Laura y de la profesora Pilar. En donde se le indica al lector que está bien preocuparse pero no al punto de sacrificar cosas tuyas, como tu paz, tu salud mental, y algunas cosas materiales por *“intentar salvar a todos tus estudiantes. Con que puedas salvar a 1 a 2 o a 3, ya estará cumplida tu función”*, complementa la profesora Victoria.

Ahora convendrá revisar la polifonía de voces en este punto de cierre.

“Esto también lo mencionaba el profesor Félix, cuando como docente se acepta de corazón, y se asume a través de la reflexión o el acompañamiento psicológico que no todo lo podemos, y que no vamos a lograr nuestras metas con los 38 o 40 estudiantes del aula, y empezar a sentir satisfacción, aunque sean unos pocos,

nuestra salud mental mejora mucho porque nos quitamos una carga super pesada de encima”. (Bibiana).

“Y también yo he venido trabajando con estos textos: hay que saber hasta dónde podemos llegar. No podemos salvar el mundo porque nos es imposible. Somos humanos y hasta cierto punto llegamos, lo que decía la profesora, y lo comparto, uno ve historias muy crudas de esos estudiantes, llega a ser doloroso, permea mucho en el corazón. Pero hay que cambiar de a poquitos el mundo, esos micromundos, como decía la profe. Y no darse duro, porque uno no puede cambiarlo todo al tiempo”. (Carol).

La profesora elabora un proyecto de super héroes y super heroínas en el cual fomenta la identidad del niño desde su alter ego, fomentando la creatividad y la innovación en el aula de ciencias. El proyecto que se encuentra como anexo en un vídeo resumen que también se compartió con el grupo focal, resultado altamente valorado para el cierre de esta sesión. En este encuentro de hecho se abordó el tema de la salud mental en el magisterio siendo un aspecto pendiente de abordar desde las narraciones y desde el enfoque de la IBN. Sin embargo, como se enunció en el apartado anterior, vamos a intentar darle un análisis al tema de la salud mental a través de varios casos en los que se aborda el tema, es decir, desde varias de los relatos de los profesores ya que la transversalidad lo permite, haciendo una abordaje temático, con aportes desde la polifonía de voces.

Ahora, con estos elementos, pasamos a explorar la polifonía de las voces que esta narrativa generó en el grupo focal.

6.4.2. La polifonía de voces en el relato de la profesora Victoria

Luisa destaca varios aspectos de la formación profesional docente en el relato de la profesora Victoria. Resalta la implementación de proyectos innovadores que ayudan en el aprendizaje de los estudiantes, como el proyecto de los superhéroes y superheroínas. Considera que estos proyectos son importantes porque enseñan de manera diferente, fomentan la diversión y el interés en los estudiantes, y contribuyen a mejorar la educación.

Además, valora cómo estos proyectos pueden impactar positivamente en la comunidad y servir como inspiración para futuros maestros.

Heidy asume su propia formación profesional reflejado en el relato de la profesora Victoria, desde una perspectiva reflexiva y práctica. Destaca la importancia de proyectos como el de los superhéroes y superheroínas, señalando que son interesantes, bonitos y enriquecedores para los estudiantes. Además, toma nota de estas iniciativas como inspiración para aplicarlas o adaptarlas en su futura labor docente. Resalta la necesidad de enseñar a los estudiantes aspectos como el respeto y la capacidad de refutar de manera educada cuando se vulneran sus derechos, lo que considera esencial en la formación integral. Por último, valora la creatividad, la innovación y la empatía en la práctica docente, ya que tiene un impacto significativo en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, sobre todo cuando son chicos.

Por su parte Bibiana asume la formación profesional docente desde una perspectiva un poco más crítica. Destaca la importancia de proyectos innovadores como el de los superhéroes y superheroínas, valorando cómo estos generan aprendizajes significativos que trascienden el aula y dejan huellas emocionales en los estudiantes. Resalta que la formación académica proporciona herramientas invaluable para organizar y ejecutar proyectos que impacten pedagógica y emocionalmente. Reflexiona sobre la necesidad de incluir procesos de investigación en la formación docente, ya que estos permiten demostrar el impacto de los proyectos en el contexto educativo. Enfatiza la importancia de la inclusión, compartiendo su experiencia con estudiantes invidentes y reconociendo que los docentes necesitan más herramientas para atender adecuadamente a estudiantes con necesidades especiales. De esta forma, valora la formación continua, la empatía y la capacidad de los docentes para adaptarse y responder a las necesidades de sus estudiantes.

En el caso de Carol, además de empatar con la percepción del grupo focal sobre el proyecto de héroes y heroínas, critica las barreras que aún existen en el estudiantado y la formación recibida en la universidad sobre temas de investigación escolar, el rechazo al trabajo en equipo y la percepción de la investigación como algo innecesario. Sobre el trabajo en equipo, se repetirá frecuentemente a lo largo de las narraciones la dificultad de los profesores para realizar trabajo colegiado, pero cuando se logra las dimensiones del desarrollo profesional docente se ven considerablemente potenciadas. Carol considera que

estas limitaciones atrasan el desarrollo de proyectos significativos en las instituciones educativas. Valora la innovación, la formación continua y la construcción de un ambiente educativo basado en el respeto, la empatía y el aprendizaje significativo.

Javier, desde su posición de docente provisional y a partir del relato de la profesora Victoria aporta una perspectiva única al destacar la provisionalidad en la docencia como un espacio de resistencia y aprendizaje. El profesor reconoce que, aunque los contratos precarios y la falta de estabilidad laboral son muy frustrantes, estos escenarios permiten a los docentes desarrollar resistencia y adaptarse a contextos complejos. Él destaca desde su posición única en el grupo, cómo los proyectos pequeños pueden generar grandes impactos, recordando que la docencia no solo se trata de transmitir conocimientos. También implica sanar y transformar vidas.

6.5. Análisis del acto ético del profesor Joaquín

6.5.1. El profesor era la única presencia del estado

El análisis de este acto ético resulta muy interesante. Compone una narración histórica de un profesor que se formó en las antiguas Escuelas Normales antes de que existiera el bachillerato pedagógico en Colombia. Un tiempo donde no existían precisamente escuelas con mega estructuras sino escuelitas en precarias condiciones. La narración que se presentó para esta oportunidad también contaba con la ayuda de un registro de 30 fotografías de la época que se incluyó en la lectura del grupo focal. Se puede consultar en carpeta virtual destinada para esto.

El *yo-para-mí*. Dentro del desarrollo planteado en esta parte, el profesor Joaquín reconoce que dentro de las zonas rurales hacia 1970 la única presencia del estado era el profesor, es decir él y los profesores que se enfrentaban, de cierta manera solos al desarrollo de las comunidades, no solo en materia educativa, sino de gestión de servicios como acueducto, alumbrado, carreteas de herradura, primeras comuniones, etc.

“El docente rural es la única presencia del Estado” ... Del dialogismo: “Atender necesidades de la comunidad, necesidades como el acueducto para la escuela, la energía para la escuela, las comunicaciones para la escuela y desde luego las vías terciarias que estaban en un mal estado. Entonces es un elemento esencial para poder llevar progreso a las veredas”.

Cuando él era enviado a comisión de alfabetización de pueblos indígenas, o cuando asumía plantas provisionales en lugares apartados, aparece él configurándose así mismo, auto identificado como el estado, con unas demandas y responsabilidades “no asignadas pero si auto impuestas” con relación a las comunidades a su alrededor.



Fotografía 1. Cuerpo de profesores y estudiantes de 1945 año de fundación de la escuela El Destino.
Fuente. Archivo personal del profesor Joaquín.

Sobre la polifonía de voces los participantes comienzan a triangular relatos ya leídos e incluir el análisis con los relatos nuevos para leer. Por ejemplo:

“Conocer esta parte de la historia me parece importante, me ayuda a reconocer la importancia y valor de nuestra profesión a lo largo de la histórica, porque

aunque ya no seamos educados como toderos, sí que seguimos persiguiendo de forma incansable llevar lo mejor de lo mejor a nuestros estudiantes, son simplemente momentos históricos con necesidades diferentes, pero en esencia, los buenos docentes siguen siendo tan tesos como el profesor Josué, como muestra están la profesora Adriana, el profesor Félix y la profesora Victoria”.
(Bibiana).

También hay que incluir a los grupos armados del sector, que para ese tiempo eran los que “*administraban la ley*” ya que la presencia tanto del ejercito como de la policía era inexistente.

El *otro-para-mí*. Con la función social que se auto indilga, el profesor recuerda que en ese tiempo los estudiantes se iban para la guerrilla.

“En ese tiempo los chicos se iban para la guerrilla (Risas). Ese era otro trabajo que se dio. Pedro Fonseca y otro grupo de directores que me llamaron en ese entonces, pues ellos tomaron la iniciativa de hacer colegios rurales para que se pudiera esquivar la ida de los muchachos a temprana edad de vincularse con los grupos irregulares o con la guerrilla”.

Con la intención de darles otras posibilidades a los chicos de la región del bajo Sumapaz el profesor Joaquín, junto a otros profesores y directores, se dieron a la tarea de buscar los contactos, los recursos y todos los medios para fundar escuelas y con el paso de los años, colegios con grados de bachillerato que se convirtieron en colegios con media técnica articulada con el SENA (Servicio Nacional De Aprendizaje). Es decir, buscaron los recursos para construir colegios, pasando de una educación que iba hasta los 5 años de escolaridad, con estudiantes con tan solo la básica primaria, y que tendrían en promedio 15 años (extra edad para edades que se manejan hoy en día), y garantizarles, primero hasta grado noveno, luego décimo, finalizando en grado once, con proyectos articulados por ciclos con el SENA para que realizaran su técnico en procesamiento de alimentos o en agronomía, con la posibilidad de continuar sus estudios en el SENA de Bogotá o de Mosquera en carreras tecnológicas.

“Había muchos muchachos que terminaban su grado quinto y ya eran muchachos adultos de 16 años, 15 años y pues no había la forma de poder salir adelante sino yéndose para la guerrilla. De tal manera que, como era una zona que siempre fue como de izquierda, porque predominaba allí la cuestión del Partido Comunista, el comunismo [...] mucha gente migró para las zonas altas, entonces se creó esa izquierda. Ya fue cuando se crearon los colegios a raíz de Pedro Pablo Fonseca, Delio Fonseca, varios, y la misma gente, las mismas comunidades, los muchachos tuvieron esa perspectiva de capacitarse”.



Fotografía 2. Dinámica escolar del colegio El Destino IED, en la elección del personero de 1999. En este año, ya contaban con grado noveno. Archivo personal del profesor Joaquín.

Para el grupo focal, Bibiana agrega lo siguiente, haciendo, igualmente, una triangulación con varios relatos ya revisados:

“La profesora Adriana mencionaba que algo que le gustaba mucho de las escuelas rurales es que allí se congregaba la comunidad, no era un espacio solo para los estudiantes, se hacían las juntas de acción comunal, las rifas, se entregaban los regalos de navidad y se hacían novenas, es cierto que ya no se permiten hacer bazares en el sentido amplio de la palabra, pero sí que la escuela es un lugar de experiencias y encuentros colectivos que se acentúan en la

ruralidad, a esto lo considero una virtud, algo que falta mucho en los colegios de zonas centrales”. (Bibiana).

El *yo-para-otro*. En este apartado el profesor Joaquín comienza a realizar una serie de acciones para mejorar las condiciones de los colegios rurales. Aparece con su función real y material en donde de múltiples formas contribuía a las comunidades campesinas.

“El normalista, la persona que estudiaba Normal era apetejada en cualquier tipo de profesión porque el maestro normalista, de ese entonces, era un todero: ese hacía de todo. Pegaba ladrillos, instalaciones eléctricas, conectaba agua, hacía carreteras todo lo que no se hará hoy en día. Para mí lo mejor que me dejó la Normal es que me enseñó a hacer muchas cosas para poderlas desempeñar y para poderlas trabajar con mis alumnos”.

Hay un sentido muy fuerte de identificación del profesor Joaquín con su Escuela Normal. En el tránsito de la narración, el profesor describe como realizaba bazares para recoger dinero para adquirir cosas para el colegio, bazares en donde la guerrilla era la policía de ese entonces y brindaba seguridad, bazares que duraban hasta 3 días, y se hacían bautizos, primeras comuniones, torneos de fútbol entre otras actividades.

“Cuando hacíamos los bazares, la presencia, la única presencia estatal en el Páramo de Sumapaz era la guerrilla, en seguridad, la única presencia que había era la guerrilla. Ellos nos daban un grado de seguridad y de orden en la región. Un sindicato agrario de la localidad funciona, más o menos, por la colaboración de estos caballeros. En la localidad Quinta se intentó hacer eso, pero no, la gente no dio, no dio la talla con eso (la formación de una guerrilla). ¿Qué pasaba en los bazares? Llegaba alguien a dar la pelea, el borrachito cansón, o lo que sea, que alteraba el orden público ahí y la guerrilla nos ayudaba con eso y lo amarraban a un poste hasta que se le pasara la borrachero o se quisiera ir, pero que no molestara en el bazar”.

Con los recursos que se recogían, se invertían en las escuelas para lo que surgiera. Adicional a esto, ya en otros tiempos cuando ya no se podían hacer bazares, el colegio

requería de un aprisco, justo cuando estaban demoliendo la vieja escuela para construir el moderno colegio.

“No dejé demoler la estructura, las columnas que estaban en concreto, sino le pedí el favor al ingeniero que cortara esas columnas de su base para poder utilizarlas. Y pues ya el proyecto fue hacer un aprisco. Entonces hicimos ese aprisco; a esas seis columnas le amarramos seis postes, seis medios postes de energía, que eran postes en madera, en los cuales participé en el robo de esos postes, porque como los estaban quitando, los estaban cambiando. Sí, los estaban cambiando la empresa de energía, entonces los dejaban a orilla de carretera, como tenía amigos camioneros, entonces los esperaba, los amarramos a la carrocería y nos los traíamos para los colegios”.

El *yo-para-otro* surge entonces con la función social que realiza Joaquín en múltiples escenarios, tanto en el salón de clases como fuera de ella, en la parte agrícola. A continuación, haremos una aproximación general a las polifonías del grupo focal.



Fotografía 3. Avance en la construcción de las instalaciones nuevas del colegio. Archivo personal del profesor Joaquín.



Fotografía 4. Vista actual del colegio El Destino IED. Archivo personal del profesor Joaquín.



Fotografía 5. Algunos proyectos que lideró el profesor Joaquín en 2023. Archivo personal del profesor Joaquín.

6.5.2. La polifonía de voces en el relato del profesor Joaquín

Para Luisa, el trabajo del maestro con la comunidad fue fundamental, ya que no solo forma personas para la sociedad, sino que también transforma la comunidad. La colaboración entre el maestro y los habitantes del lugar permite construir no solo infraestructura educativa, sino también valores y una mejor educación para los estudiantes, fortaleciendo el vínculo entre escuela y sociedad.

Heidy, por su parte resalta la importancia de trabajar en equipo y fomentar un liderazgo compartido entre estudiantes y docentes. Conectar la educación con la comunidad, socializando experiencias dentro y fuera del aula, crear un ambiente colaborativo donde todos aprenden y lideran en comunidad, promoviendo un sentido de pertenencia y responsabilidad hacia el entorno natural y social.

Para Bibiana, las narraciones del profesor Josué desmitifican la percepción de que la docencia es un trabajo sencillo. Su historia muestra que ser docente implica enfrentar retos constantes, desde la violencia laboral hasta la falta de reconocimiento, pero también resalta la satisfacción de transformar vidas y comunidades. Para ella, esto invita a reflexionar sobre el verdadero compromiso y amor por la profesión.

Carol, por otra parte no está de acuerdo con algunas posturas de parte del profesor Joaquín. La comparación entre estudiantes antiguos y actuales debe ser analizada con cuidado. Aunque se “glorifica” la obediencia de los antiguos, es necesario reflexionar si esta fue producto del miedo o de una construcción personal. En lugar de criticar a los estudiantes actuales, se debe pensar en cómo adaptar las metodologías para conectar con ellos y fomentar valores. Esto resulta particular en las narraciones que se generan entre profesores que fueron Normalistas y los integrantes del grupo focal cuando son leídos y comentados. Bajtín (1997) llama a este encuentro de cosmovisiones en el texto, heteroglosia, que describe la presencia simultánea de múltiples voces, estilos y visiones del mundo dentro de un mismo discurso o texto, manifestándose como una condición fundamental del lenguaje que refleja la diversidad de la realidad social.

Finalmente, para Javier, las experiencias del profesor Josué sirven como modelo para futuras generaciones -según su punto de vista- mostrando cómo la resiliencia y la interacción

social pueden formar individuos autosuficientes y comprometidos con el beneficio mutuo de sus comunidades. “*Sus relatos son una base para reflexionar sobre cómo mejorar la enseñanza y adaptarla a los desafíos actuales*”, agrega.

6.6. Análisis del acto ético del profesor Carlos

Para cerrar los análisis de los actos éticos, vamos a abordar la narración del profesor Carlos García. Se hará en extensivo para poner a prueba el modelo ya expuesto, luego se expondrán las polifonías de voces ampliadas como aporte final.

Al inicio del relato el profesor aclara que este se dividirá en dos aspectos: uno vinculado al aspecto personal y el otro vinculado con lo profesional y que se unirán en algún momento. Esta aclaración es muy importante ya que asumimos que el relato en su unidad comunicativa es una creación intencionada del autor (entrevistado) por lo que puede ser considerada como una obra con la capacidad de ser contemplada estéticamente por el lector. En este sentido, la obra puede dar cuenta de todos los aspectos del ser, no solamente de su ser profesional docente y esto se consigue en la medida en que él desarrolla y crea las condiciones de su ser (personaje-héroe) en la narración. Así, “el autor actúa con todo su ser, pero lo hace creando” (Bajtín, 1989, p. 189).

Por una parte, “...*con todo su ser...*” porque no se puede asumir (o por lo menos no en esta investigación) su devenir como profesor y asilarlo “artificialmente” del ser humano social y familiar que también lo compone. Como se ha visto, la historia familiar y personal es fundamental en la historia de vida de cada profesor; no se podrían entender por separado. Concordamos entonces con lo expresado por Bolívar (1999 p.113) cuando afirma que “en educación, lo personal y lo profesional están intrínsecamente unidos en las vidas de los individuos [...] significa considerar a los profesores como personas y profesionales, cuyas vidas y trabajo se modelan por las condiciones internas y externas de la escuela”.

Por otra, “...*lo hace creando...*” los dialogismos al interior del relato, con los cronotopos que ubican la acción responsable e irreplicable (temporal y espacialmente), organizando cada elemento de la narración que va componiendo en su obra: las voces ajenas que son

representadas mediante la suya propia, los lugares que describe y las situaciones que desarrolla y los actos donde asume la responsabilidad sobre el otro que reconoce como único. Así, las condiciones para la actividad estética y el acto contemplativo se muestran desde el inicio de la narración.

6.6.1. Ser profesor y el desarrollo profesional como acto ético

Proponemos que la intención de ser profesor -idea o deseo manifiesto en el transcurso de la primaria o al término del bachillerato- en conjunto con todas las acciones que realiza el héroe (que es el personaje principal del relato en todos los contextos en que es situado) pueden llegar a ser consideradas como un acto ético en su totalidad. Recordemos que Bajtín (1997, p. 9) indica que la vida de una persona puede ser examinada como un acto ético complejo, por lo que entender una parte de la vida dedicada al logro de ser maestro, bajo las condiciones que el profesor busca y considera adecuadas, puede ser entendido como un acto ético global y abarcador. Decir “quiero ser profesor” involucra unos cronotopos concretos (tiempo y espacialidad), traen a colación una serie de dialogismos (sociales, políticos, culturales, familiares, personales, etc.) en donde se ubican sus actos responsables e irrepetibles consigo mismo, emocionales y volitivos, que llegan hasta el momento en el cual el profesor lo logra, bajo las condiciones que él considera mejor. Lo exponemos en el siguiente análisis, lo que Bajtín denomina “los momentos arquitectónicos principales del mundo real del acto ético” (1997, p. 61).

El acontecimiento del ser único y singular, de quien aspira a ser profesor, puede ser entendido por medio de los tres momento, caracterizados previamente en forma de alteridad: *yo-para-mí*; *otro-para-mí*; y *yo-para-otro*. Bajtín (1997, p. 61) lo expresa así: “Todos los valores espaciotemporales y de contenido semántico se estructuran en torno a estos momentos centrales emocionales y volitivos: yo; otro; yo-para-otro”.

Yo-para-mí. El profesor Carlos, el héroe de la historia, narra desde la dialogismo -las otras voces que significa a través de su propia voz y hacen parte de sus decisiones y devenir en la historia- a un profesor memorable, *Alberto Mestre*, durante su tiempo en el bachillerato: “un muy buen profe”. Profesor de biología que los llevaba a las partes altas del Parque Nacional, a museos, les contaba historias, elaboraba colecciones, entre otras actividades. Aquí

encontramos el inicio de la configuración de este primer acto ético asociado a su intención de ser profesor:

“...me interesé por la docencia en ese punto, me motivó”.

En esta perspectiva de la autoconciencia (*yo-para-mí*) el profesor Carlos se experimenta como proyecto inacabado, en una tarea que irá desde este momento, siempre en proceso. Desde aquí, él será el centro de la acción responsable dentro de sus posibilidades y del acontecimiento del ser. Sólo desde su único lugar puede y debe ser activo para su formación y logro laboral:

*“... la otra etapa, la formativa que va desde el pregrado hasta el doctorado”...
“termino ganándome un puesto en el Distrito”.*

Su afirmación es ante todo activa, dado que desde este *yo-para-mí* es desde donde decide y actúa.

El otro-para-mí. En el relato, el profesor Carlos, desde dialogismo rememora el siguiente momento de su bachillerato:

*“Un compañero, que curiosamente hoy en día es médico de urgencias, él explicó el funcionamiento del sistema digestivo y asoció el estómago con una licuadora”
[...] el profesor -Alberto Mestre- lo escucha en la exposición [...] y cuando termina le dice: “Muy buena su exposición, pero si estuviera en quinto de primaria. ¿Quién le dijo a usted que el estómago es una licuadora?” ... “lo hizo sentir tan mal, tan mal, yo creo que lo hizo sentir muy mal...”.*

Lo anterior resulta muy importante dado que aparece *el otro-para-mí*, es decir el compañero en esta situación como ser singular. Sigue el relato y complementa con lo siguiente:

“Siendo franco, para mí lo maltrató con elegancia, a mí me gustó cómo lo maltrató tan elegantemente [...] ese señor hacía ese tipo de cosas, pero al mismo tiempo fortalecía el proceso, no se quedaba en [...] le explica y le dice por qué

no funcionaría la analogía que él acaba de hacer. Y todo el tiempo hacía eso. Por ejemplo, las clases de taxonomía no eran de apréndase esta clave, no vamos a usar la clave...”.

Luego rememora a otro profesor en la universidad que actúa de forma similar, el profesor Rodrigo T. Pero todo para recaer en la siguiente reflexión:

“... unos comentarios muy agresivos que uno empieza a replicar cuando es profesor [...] Yo repliqué algunos de esos [...] Era un maltrato, o sea, por más elegante que fuera, era un maltrato...”.

Lo anterior generó una gran cantidad de aportes y reflexiones en la lectura realizada por parte de los cinco participantes del grupo focal, sin embargo, se citan tres, a partir de la polifonía de voces y el excedente de sentido:

“No estoy de acuerdo con ese “maltrato con elegancia” el maltrato no es elegante es violento, lo que para un adulto puede ser gracioso o para formar carácter, para un niño es un momento horrible que puede nunca salga de su cabeza [...] Es hasta cierto punto normal replicar comportamientos, tanto buenos como no, en la práctica docente vistos en nuestro pregrado, pero siempre se debe cuestionar si lo que hacemos tiene un propósito, por qué lo hacemos y si tendrá repercusiones negativas en las personas que estamos formando”. (Carol).

“No existe el maltrato elegante, la expresión misma me ofende, este ejemplo y el que se menciona en el párrafo de arriba definitivamente son opuestos, no hay nada que justifique o merme la misoginia, el racismo, la xenofobia o el machismo... son lo que son, lamentablemente conozco a varios docentes con ese perfil y lo único que me generan es repulsión”. (Bibiana).

“Con el profesor Carlos tuve muchos sentimientos encontrados. Tiene una personalidad interesante en la narración. Él menciona a un profesor que usaba lo que llamaba “maltrato elegante”, con insultos misóginos. Y reconoció que él

mismo lo hizo al inicio de su práctica, pero luego lo dejó porque entendió que, finalmente, maltrato es maltrato. Me pareció valioso. Lo tomo como guía para replantearme lo que hago. Saber que, si me sigo formando, sea en espacios académicos o no, siempre hay oportunidad de cambiar y hacerlo mejor”.
(Bibiana).

Dentro de la configuración del acto ético, el segundo momento de la arquitectónica planteado por Bajtín (1997, p. 238) consiste en saber cómo aparece *el otro-para-mí* dentro de la acción responsiva, única e irrepetible. Al principio de este análisis se indicó que la formación profesional docente está asociado a este primer acto ético.

Para el profesor Carlos, la formación profesional de pregrado, maestría y doctorado -según la historia que desarrolla- posibilita configurar *el otro-para-mí*, que en primera instancia es su compañero del colegio que fue “*maltratado elegantemente*”, y luego, cuando está ejerciendo, queda representado por sus estudiantes. Ellos posibilitan toda una serie de reflexiones que cambiaron su proceder en el aula, el trato con ellos, la forma como concibe la evaluación, logrando mejores resultados, no solo como profesor, sino en su nuevo rol de coordinador ya que él trata de ser lo más coherente posible con su trayectoria profesional y personal, teniendo muy presente las voces personales e institucionales del pasado (representados en los dialogismos) cuando era estudiante de colegio y fue expulsado, o cuando tuvo inconvenientes de orden convivencial, entre otros eventos. A partir de todo esto se replantea su papel en el contexto como profesor y como coordinador, y esto también se hace evidente para los participantes del grupo focal.

Primero, el profesor Carlos reflexiona en diferentes momentos a partir de sus procesos de formación y de investigación en los que participó:

Durante el pregrado: “yo no hice mi tesis convencionalmente sobre algo asociado a pautas en biología, por ejemplo, o temas o contenidos de biología, sino me metí en un tema de representaciones sociales de pobreza y su vínculo con la enseñanza de las ciencias y el aprendizaje de las mismas, en un colegio en la parte alta de Ciudad Bolívar, que es la Unión Europea”.

Durante la maestría: “hice un énfasis de Evaluación y Gestión Educativa [...] una serie de profes que empezaron a cambiar el rollo asociado a la evaluación. Yo hago una tesis sobre la epistemología del docente asociada al proceso de evaluación y miraba un problema asociado a la hibridación de modelos”.

Durante el doctorado: “y el doctorado sí, los manejé sobre la misma línea que tenía que ver con enseñanza de las ciencias en ambos casos con evaluación de aprendizajes”.

En este análisis propuesto se trata de evidenciar que el desarrollo profesional docente hace parte de la arquitectónica del acto responsable en tanto permite configurar el *otro-para-mí*, y en este sentido el profesor reconoce que él era incorrecto en la forma de evaluar, recuerda el terror de sus estudiantes al presentar las evaluaciones, que los maltrataba “elegantemente” que pese a que dice ser constructivista seguía con las mismas prácticas evaluativas de prueba tipo ICFES de selección múltiple con única respuesta. Todas estas incoherencias lo llevan durante sus estudios a buscar las formas de aprender y aplicar lo aprendido, modificando la evaluación, dinámicas que también identifica en los profesores de ciencias con los que realiza su investigación, en donde hace las siguientes afirmaciones:

“... ese tipo de cosas me llevan a replantear que sí, que sí es importante prepararse en contenidos disciplinares, pero también que es importante entender la dinámica de la sociedad o de las poblaciones que de repente nos van a tocar, nos van a corresponder”... “a esas contradicciones que, a veces, cometemos los maestros cuando evaluamos, pretendemos ser muy constructivos pero nos enraizamos mucho en la X, en ‘está mal’” ... “y empiezo a entender y aprender cosas nuevas y empiezo a encontrar otros elementos que me vuelven a atraer a lo social, el proceso de evaluación empieza a ser un ejercicio motivacional, cómo yo puedo acompañarlo” ... “Ya empieza uno a mediar otro tipo de situaciones, a comprender que la enseñanza debe ser algo agradable, que debe haber gusto por llegar, que deben sentirse respaldados los estudiantes y me sigo incorporando en esa línea” ... “ese trasegar me llevó a generar procesos de enseñanza efectivos, motivadores, como que los pelados sintieran

que llegaban a un escenario que tenían posibilidades y eso va llenando de motivos el proceso de experiencia”.

Todo este recorrido ocupa una buena parte del relato del profesor Carlos, y genera los siguientes excedentes de sentido de parte del grupo focal:

“Los profesores son muy explícitos al decir que cuando se graduaron eran unos, cuando hicieron la maestría fueron otros, y en el doctorado, otros más. Eso también lo veo en mi profesor Jaime (-un profesor de universidad de esta estudiante-). Siempre podemos cambiar. No somos ese profesor, inamovible, que si se equivoca ya no puede mejorar [...] Recuerdo cuando hablamos con los de primer semestre sobre ciertos profesores. Uno dice: "ese profesor era cuchilla, no le entendí nada, solo tablero" Y ahora los de primer semestre dicen: "no, esa no ha sido mi experiencia. "Y uno piensa: “Qué chévere”. Eso, para mí, solo puede ser fruto de la reflexión, de cuestionarse la práctica y decidir transformarse. Esto también influye al leer las evaluaciones docentes”.
(Bibiana).

Este aspecto es muy importante para la investigación y lo quiero resaltar. El relato que se plantea sirve de base para que el profesor en formación, primero, se aproxime a él, lo evalúe de algún modo, manifieste su posición -bueno, malo, le parece o no- y luego le sirve de plataforma para introducir su experiencia vital y decir “yo también soy”. Es decir, con esta serie de relatos y sobre todo en el transcurso de los grupos focales, los estudiantes empiezan a triangular los relatos con su experiencia vital, de una forma narrada siguiendo el esquema descrito anteriormente: se aproximan a la experiencia vital contenida en la narración del profesor cuando la leen, retoman una parte de este relato para tomar una posición moral frente a la acción del profesor, estando o no de acuerdo y exponiendo por qué. Luego, introducen su experiencia personal narrada a partir de una pequeña historia que relatan al grupo focal (también visto en los informes escritos) que les sirve para respaldar su posición.

El texto les permite participar y decir *yo también soy* con esto que me aconteció a mí o a un familiar, como en el caso de Bibiana que trajo muchas historias de su hermana, egresada del programa de licenciatura en ciencias sociales y con la que solía hablar mucho -en términos

de diálogo entre pares- en donde se sintió tanto identificada con su práctica docente, como en los pequeños relatos que le contaba su hermana sobre las dificultades que significa ser maestra, por ejemplo, en el sector privado.

Con lo anterior, quiero decir que cuando se lee y se tiene la posibilidad de poner en diálogo una narración (polifonía y excedente de sentido) sobre el oficio del ser maestro en ejercicio, en tanto se participa como receptor de la obra, esta permite participar y decir con el texto “yo también soy” y yo soy en la medida en que la narración me convoca a participar con mi experiencia vital y decir “*a mí también me ha pasado o conozco a quien le ha pasado algo similar*”. Dicho de otra forma, no solo facilita una reflexión sobre la experiencia profesional narrada de un profesor con muchos años de experiencia, sino que posibilita la identificación con el rol profesional docente -en este caso profesores de ciencias naturales- mientras contribuye a conformar o fortalecer (desde la experiencia personal de cada miembro del grupo focal) una imagen docente al permitir la identificación con las luchas que los profesores plasman en sus historias: angustias, injusticias, afanes, experiencias de logro y satisfacción, triunfo, etc.

Experiencias que llegan a ser significativas para quienes se forman en la licenciatura o que, como en el caso de Javier egresado hace más de 10 años y que no se ha podido ubicar en una plaza de planta y que realiza provisionalidades en el distrito, son resignificadas en otros contextos que comparte con el grupo focal. Esta dinámica representa un “*también soy, pero además agregaría lo siguiente desde mi experiencia vital*”, es decir, se posiciona desde la identidad particular.

Yo-para-otro. Finalmente, en este análisis de la arquitectónica de los momentos del acto ético, se puede observar en la historia del profesor Carlos que cambia las dinámicas de interacción con los estudiantes en tanto su trato y la forma de ver la evaluación, además de su relación actual como coordinador, brindándoles condiciones más justas y participativas.

Como profesor: “... *el maestro empieza a rezagar un poco el contenido disciplinar y decir: 'Bueno, no sabe, no aprendió pero ese muchacho tiene problemas de aquí, problemas de allá... consideramos que ese tipo de sucesos pues van a mediar el proceso de decir “yo le ayudo” en una comisión de*

evaluación y promoción” [...] “a la larga la investigación lo que arrojó es que dentro de la estructura de la actitud del maestro de ciencias y en la de cualquiera, la emocionalidad es la que define la toma de decisiones y siempre el maestro tiene un componente humano, muy marcado, antepone esa condición individualizada del estudiante como sujeto que está inmerso en múltiples cosas, que tiene vivencias muy complicadas...”

Como coordinador: “... y empezamos nuevamente a generar una evaluación de todo ese referente social, afectivo, emocional de estudiantes con respecto a los procesos de enseñanza, en un campo mucho más amplio, que sería el deber, ese tipo de interacciones que se dan entre todos los maestros y esos estudiantes; cómo se lee, por ejemplo, el proceso migratorio, cómo se lee, si hay casos de xenofobia por qué llegan a ocurrir...”

Como coordinador: “...no es algo retórico. Yo he vivido buenos tiempos en los colegios, como estudiante, indisciplinado, entonces tengo esa etapa de la vida. La otra etapa, la formativa que va desde el pregrado hasta el doctorado, diría que solo es una preparación y el trabajo real es la aplicación, pero serían simultáneo, yo retomo en cada momento eso, o sea, puedo decir algo feo, pero puede funcionar: Pienso como estudiante, porque fui un estudiante inquieto, indisciplinado, también me interesé en algún momento, es decir, tuve esas facetas que quemé en mi adolescencia porque era rebelde, era todo eso que uno ve en los colegios. En este momento histórico de coordinación eso me ha servido porque me veo reflejado en muchos casos” ... “entonces digo: “Hay que tratarlo así o hay que llevarlo por este lado” porque pienso tal vez que me hubiese gustado que a mí me llevaran por ese lado”

Ahora, en complemento con todo lo anterior, en la entrevista de cierre en donde se dio cuenta de todo el proceso adelantado con el grupo focal, el profesor manifiesta los siguientes aspectos como cierre al análisis: no se trata de los títulos (como también lo afirmaron otros profesores del estudio con grado de maestría o doctorado). Carlos indica que:

“aunque la gente tenga altas expectativas de alguien con título, lo que realmente importa es el ser, más que el cargo y el título”.

Señala que un doctorado o una maestría no transforman a una persona en responsable; más bien, la responsabilidad debe estar presente desde el inicio, en la función de enseñar, orientar y acompañar.

Una vez configurado este acto ético global y abarcador, el profesor Carlos García se asume responsablemente en su devenir con los nuevos roles que ocupa. Uno, ser doctor en el contexto en donde se desempeña, que no lo asume desde el título, sino desde su capacidad de ayudar a los profesores que están estudiando. Por ejemplo, según su relato a quienes requieren validar instrumentos o con inquietudes teóricas que pueda orientar, y a la vez, desde su rol como coordinador, lo que se evidencia en el dialogismo de la última entrevista con la rectora del colegio quien le dice *“espero que no sea uno de esos doctores que se sienta a pensar, yo necesito que actúe”*.

Para el cierre, cabe traer a colación la reflexión que realiza Bibiana desde la polifonía de voces desde su vivencia y que concuerda con lo que afirma Bajtín (1989, p. 31-32) *“Yo he de conocer, ver y colocarme en su sitio como si coincidiera con él [en este caso Bibiana coincide con la posición de Alberto Mestre, profesor del bachillerato de Carlos García]. Luego, regresando a su propio lugar, a completar su horizonte mediante aquel excedente de visión que se abre desde mi visión”*. Es decir, asume momentáneamente el rol del personaje (*Alberto Mestre*) y retorna a su lugar de excedente de visión como lectora, agregando:

“nunca sabemos la vida de qué estudiante podemos transformar cuando cambiamos las formas tradicionales de la educación, cuando habitamos otros espacios, experimentando con nuevas actividades y metodologías estimulamos el desarrollo de diferentes habilidades, pero así no lo sepamos, existe una certeza: cuando la educación es disruptiva las posibilidades de llegar a nuestros estudiantes aumentan considerablemente”. (Bibiana).

En otras palabras, *Alberto Mestre* cambia la vida de *Carlos García*, al motivarlo -sin saberlo- a inclinarse por la docencia, hasta el grado de ser coordinador de un colegio con un

conjunto de responsabilidades con los estudiantes, profesores y superiores, además de llegar a ser doctor en educación, con otras responsabilidades implícitas para con los compañeros que requieren ayuda o en el rol que tiene en la Universidad de La Salle con la que está vinculado en la formación de formadores, y esta triangulación la aporta Bibiana, citada aquí como ejemplo, desde su acción contemplativa -cierre del acto estético- de la narración vista como obra.

De esta forma vemos cómo el relato se posiciona como posibilitador de la reflexión sobre el ejercicio profesional de otros docentes y a la vez permite participar de él mediante “yo también soy” y a la vez con una participación dada desde la propia experiencia personal “yo también soy, pero desde mi particularidad agregó que...” lo que permite atender aspectos sobre la identidad docente desde la formación de pregrado, en la universidad, que quizás no se han abordado desde esta mirada. Exponer a los estudiantes en formación inicial a un conjunto de relatos con los que se puedan identificar, es quizás una condición de posibilidad que no se ha explorado aún, pero que reviste potencial porque aparte de identificarse y asistir a la acción reflexionada de otro profesor (colega) también quien lee el relato se puede identificar con la acción acontecida dentro del relato y decir con el “yo también soy”.

6.6.2. La identidad profesional del licenciado como acto ético

Ya expuesto un modelo de abordar la narración del profesor Carlos y aportados varios elementos de análisis, podemos abordar los puntos de la arquitectónica planteada por Bajtín de forma más corta: *yo-para-mí*, como acto de autoconciencia del ser inacabado; *otro-para-mí*, o cómo se representa y aparece el *otro-para-mí*; y *yo-para-otro*, en tanto acción responsable.

Yo-para-mí. En este aspecto constitutivo del acto ético, el profesor plantea que:

“más allá de formar científicos o de llevar un proceso prístino, riguroso, sistemático de la enseñanza de las ciencias” es necesario “entender la dinámica de la sociedad o de las poblaciones con las que vamos a trabajar”. También se ve representado cuando dice: “somos profesores de ciencias duras y entonces queremos estar dentro de ese enfoque pero pues el asunto debe cambiar”.

El otro-para-mí:

“Alguna vez tenía una discusión académica con un amigo mío del pregrado donde él se autodenominaba “biólogo” y yo le decía: no, nosotros no somos biólogos, nosotros somos Licenciados en Biología”.

El otro emerge en un aspecto sobre la identidad profesional que requiere ser discutida, ampliada y aclarada, dado el impacto que esto tiene para el docente, tanto en formación inicial como en ejercicio, y para las futuras generaciones de estudiantes.

Yo-para-otro. El otro queda representado en el amigo con el que tiene la conversación anterior, en los estudiantes potenciales de ese profesor, dado que el profesor Carlos intenta hacerlo reflexionar con su intervención, y además, en los participantes del grupo focal que son los receptores directos del texto del profesor Carlos. Él sabe desde un inicio -como los demás entrevistados- que su relato iba a ser leído por futuros licenciados en biología.

Entonces el profesor Carlos complementa diciendo: *“la función es diferente [la del biólogo y la de un licenciado en biología] y al ser una función diferente estamos en esa dualidad entre las ciencias fácticas, su enseñanza y el proceso humano de la misma enseñanza, entonces ese equilibrio habría que buscarlo”.*

Es un acto responsable del profesor Carlos al aclarar tanto para su amigo y para los receptores iniciales de este texto que el lugar de desempeño profesional es el de licenciados en biología y que desde este lugar nuestra prioridad en el aula de clases cambia, pasando de priorizar el saber disciplinar científico (logos) a poner por delante al estudiante en su contexto social (con su historicidad), bajo sus condiciones de posibilidad. El profesor Carlos lo sabe por experiencia personal e investigativa: *“el maestro empieza a rezagar un poco el contenido disciplinar”* en tanto asume al estudiante *“como sujeto que está inmerso en múltiples cosas, que tiene vivencias muy complicadas”.*

Aunque parezca menor la aclaración, este momento del acto ético generó muchas reacciones en el grupo focal, dado que esta misma disyuntiva la están viviendo directamente los Licenciados en Biología de la Universidad Distrital, en donde se ha abierto la carrera de

“*biología pura*” y comparten materias lo que genera muchas discusiones y enfrentamientos. El grupo focal, desde cada excedente de sentido, manifestó lo siguiente:

Heidy, quien va en 8vo semestre, y aún no ha realizado su práctica profesional, desde rol de estudiante inmersa en el conflicto universitario, revela las consecuencias no deseadas de toda demarcación identitaria: la división y el conflicto estéril *"ha generado muchas problemáticas... conflictos entre estudiantes"*. Su excedente de sentido aporta una advertencia: la búsqueda de una identidad clara no debe sacrificar la unidad y la colaboración necesarias para la comunidad académica. Es la voz que aboga por la empatía por encima de la distinción.

Bibiana de 10mo semestre, que ya ha realizado sus prácticas profesionales docentes y con un excedente de visión marcado por el análisis crítico, politiza la distinción del profesor Carlos. La valida y a la vez ubica su origen en un problema de la vocación y poder: quienes se autonombran *"biólogos"* dentro de la licenciatura lo hacen con un *"tufillo de superioridad"* que desprecia lo pedagógico. Su excedente aporta a una crítica social: la distinción no es solo epistemológica, es un síntoma de una jerarquía de valores que deslegitima la docencia.

Carol (con el mismo perfil estudiantil de Bibiana) aporta un excedente de sentido desde la vivencia de la vulnerabilidad: *"el hecho de tener que luchársela"*. Su voz no se enreda en el conflicto identitario. Al contrario, resignifica la profesión desde el propósito mismo de ser licenciado. Coincide en que el objetivo es otro, *"la transformación social"*, pero lo plantea en términos positivos: generar curiosidad y cuestionamiento en estudiantes reales. Su excedente desplaza un poco la discusión del *"qué soy"* al *"para qué soy"* introduciendo un factor que moldea la identidad docente y es el papel al que estamos convocados.

Finalmente, Javier desde su excedente de visión como profesional con experiencia en contextos complejos, valida y amplía el acto ético del profesor Carlos. Concuere con la distinción, y a la vez le otorga un plus: el licenciado no es un "no-biólogo", es un profesional híbrido y potentemente social, un *"eje central de la divulgación de saberes"* que actúa en *"territorios vulnerados"*. Su excedente de visión aporta lo siguiente *"creerse docentes es hacerlo netamente con corazón"* con convicción de vocación y compromiso en una función radicalmente diferente y socialmente pertinente.

En todos los casos, el texto sirve para poner en juego esta distinción y poder hablar de temas relevantes asociados a la organización de la carrera y cómo está pensado el mismo programa y las vicisitudes que afrontan los estudiantes durante su formación. Las participaciones de Luisa no fueron tan marcadas en esta parte de la polifonía de voces, posiblemente porque esta situación no se vive en la Universidad Pedagógica Nacional o no está tan marcada como en la Universidad Distrital.

Para cerrar este apartado proponemos en extensivo el análisis de la polifonía de voces de los cinco integrantes del grupo focal.

6.6.3. Polifonía de Luisa -ampliado-

Las intervenciones de Luisa, si bien breves, son significativas al provenir de una estudiante en la etapa inicial de formación. El relato del profesor Carlos suscita una reflexión que se articula en torno a dos ejes que, desde una perspectiva polifónica, dialogan directamente con la imagen profesional docente construida en la narración.

En primer lugar, Luisa focaliza su análisis en el cronotopo concreto: la enseñanza de las ciencias en contextos de pobreza extrema, específicamente en Ciudad Bolívar. Este espacio-tiempo socialmente marcado suscita una primera reflexión: la necesidad de descentrar la mirada científica tradicionalista, que se relaciona con el segundo acto ético analizado en este apartado. Ella interpreta la intensión del profesor Carlos como un acto de responsabilidad epistemológica y social. Afirma: *"uno como maestro tiene una concepción, pero una comunidad puede tener otra"* que resulta relevante ya que ella proviene de un colegio rural y vive en la ruralidad. Lo anterior evidencia un dialogismo inicial con las voces de las comunidades, un reconocimiento de que el conocimiento es múltiple y participativo. Esto la lleva a plantear una imagen docente, no como la de un transmisor de un saber, sino como la de un ser ubicado que *"aprende de las comunidades y lo implementa en la enseñanza"*. Aquí, la voz de Luisa dialoga y amplía la voz del profesor Carlos, quien afirmó que es crucial *"entender la dinámica de la sociedad o de las poblaciones"*.

En segundo lugar, Luisa se apropia del tema de la evaluación que atraviesa todo el relato. Critica el acto de *"definir al estudiante por sus notas"*, una práctica que identifica como contraria a la verdadera función docente. En su lugar, propone una imagen del maestro

como un guía que acompaña el proceso de aprendizaje, cuyo rol es *"decirle al estudiante en qué podría mejorar"* y reconocer sus fortalezas en diferentes áreas. Esta reflexión, aunque simple, toca la centralidad del conflicto ético planteado por el profesor Carlos: la hibridación entre un modelo evaluativo rígido de *"la X"* y *"está mal"* por uno más constructivo y humano. Desde su posición de estudiante, comparte la conclusión del profesor: la evaluación debe ser un *"ejercicio motivacional"*. La polifonía en la voz de Luisa se manifiesta entonces como la internalización y la resonancia de las principales tensiones éticas presentes en el relato. Su intervención gira alrededor del docente reflexivo, en contexto y a la vez humano, que emerge no solo para enseñar ciencias, sino para comprender y servir a la comunidad donde se inserta.

6.6.4. Polifonía de Heidi -ampliado-

La intervención de Heidi, quien va finalizando la su carrera y está a punto de iniciar la práctica pedagógica, representa una voz en transición. Sus aportes son los más extensos y detallados, demostrando una capacidad de análisis y reflexión con una polifonía rica y compleja, que introduce disensos, amplía algunos matices y proyecta sus propias preocupaciones e inquietudes de cara al futuro laboral.

Estructura su reflexión a partir de una serie de citas directas del relato que funcionan como cronotopos de posicionamiento para proponer sus análisis. A través de ellos, construye una imagen profesional docente con varios matices. Primero, celebra la decisión del profesor de investigar en Ciudad Bolívar, viendo en ello un acto de responsabilidad social. Su frase *"prepararse para los entornos sociales reales"* es un llamado a una praxis contextualizada entendiendo que el estudiante es un *"sujeto que está inmerso en múltiples situaciones"* y aboga por *"tener en cuenta ese aspecto sociológico"* pensando al maestro como un puente entre el conocimiento disciplinar y la realidad social; un mediador que valida otros saberes.

Reflexiona sobre las tensiones evaluativas planteadas por el profesor Carlos, proponiendo algunas alternativas. Su idea de los *"quizzes no calificables"* como herramienta de diagnóstico: *"una evaluación tanto para ellos como para mí"* que pueda ser visto como un *"ejercicio motivacional"*. Aquí, su voz la lleva a exponer cómo aplicaría estas formas alternativas en su futura práctica docente. Critica directamente el *"maltrato elegante"* del que habla el profesor: *"maltrato es maltrato"*. Introduce así un fuerte principio del cuidado,

abogando por una *"responsabilidad emocional"* que incluso implica mostrarse vulnerable con los estudiantes: *"puedo decir: hoy no estoy bien..."* ampliando la posibilidad de una relación pedagógica horizontal y empática, en donde el docente es, ante todo, una persona que trabaja con comunidades que también sienten.

Sin embargo, la polifonía en Heidi también propone un diálogo crítico. Su desacuerdo con la distinción entre *"biólogo"* y *"licenciado en biología"* es muy importante. Ella ve en esta separación una fuente de conflictos y aboga por la colaboración, mostrando una visión más conciliadora y unitaria con el campo disciplinar. Este disenso no debilita su análisis, mostrando a una futura profesional con criterio y capacidad para problematizar voces con más trayectoria.

Introduce un elemento ausente en el relato original: la necesidad de apoyo para la salud mental docente -*"un psicólogo de cabecera"*- un elemento presente en otros relatos del estudio y un elemento al que regresa constantemente. Al mencionar el caso del niño ciego, no solo se conmueve, sino que busca soluciones para poder afrontar realidades traumáticas sin llegar a sufrir Burnout. Empata con la posición del profesor Carlos quien afirma que *"no hay nada en la formación profesional que te prepare para eso"*. Esto complementa su imagen del docente: *"no es un superhéroe, sino un profesional que necesita herramientas y apoyo para sostener una labor humanamente demandante"*. Así, la voz de Heidi construye una imagen profesional docente rica en matices. Su polifonía pone en juego la teoría a partir de la experiencia del texto, configurando algunos aspectos éticos y prácticos que seguramente servirán como elementos de reflexión en su práctica profesional docente.

6.6.5. Polifonía de Bibiana -ampliado-

La intervención de Bibiana constituye la voz de una estudiante en el umbral de la profesionalización, cuya experiencia en la práctica pedagógica le confiere una perspectiva complementaria, tensionada entre la teoría universitaria y la realidad del aula. El análisis es muy reflexivo, crítico y autónomo, demostrando una importante capacidad para entablar un diálogo polifónico maduro con el relato del profesor Carlos, del cual no solo extrae enseñanzas, sino que también problematiza algunas contradicciones y lo sitúa dentro de un entramado social y estructural más amplio.

Bibiana identifica y valora la imperfección y la transformación en la trayectoria del profesor Carlos *"él no es el típico estudiante de honor... fue un poco vago"*. Este relato del crecimiento, error y aprendizaje continuo *"siempre hay oportunidad de cambiar"* resuena con sus propios temores como futura docente. Su angustia ante la idea de que los estudiantes tengan que *"soportar mi proceso"* de aprendizaje, evidencia un compromiso de responsabilidad y una conciencia sobre su práctica. La voz del profesor Carlos le sirve para validar que la docencia es un devenir.

La experiencia de Bibiana en el Colegio Camilo Torres plantea un análisis crítico, que va desde la descripción del aula como un potente cronotopo que ubica la inequidad y abandono, hasta el descuido material al que está sometido el colegio en la actualidad y que confirma el profesor Carlos en su relato. Interpreta esto como un síntoma de *"racismo, clasismo y xenofobia estructural"* un mensaje explícito de que *"los Nadies... no son merecedores a ojos del estado"*. Aquí, su voz trasciende lo pedagógico para adoptar una mirada decolonial (Santos, 2018), denunciando cómo el sistema educativo reproduce y visibiliza jerarquías sociales.

Ejerce una polifonía crítica al confrontar al profesor Carlos. Su afirmación *"No existe el maltrato elegante, la expresión misma me ofende"* es un acto de rechazo de cualquier eufemismo que suavice prácticas abusivas (misoginia, racismo) mostrando una postura clara de principios. Sin embargo, lo hace reconociendo la evolución y cambio del profesor *"fue valioso que lo replanteara"* connotando una capacidad para valorar la reflexión posterior. Por lo demás, incorpora las voces de sus compañeros *"charlas sobre los profes... que si siguen siendo cuchillas"* para ilustrar la experiencia educativa y la capacidad de cambio docente. El hecho de que un profesor sea percibido de maneras opuestas por diferentes generaciones de estudiantes es, para ella, una prueba esperanzadora de que la reflexión y la autocrítica pueden transformar la práctica docente.

Sin embargo, la voz de Bibiana está marcada por la frustración de sentirse insuficientemente preparada, especialmente en evaluación *"mi formación... es prácticamente nula"*, convirtiendo esta carencia personal en una crítica institucional a la formación recibida, que refleja la imagen docente que anhela estar mejor preparado para afrontar un futuro laboral. Su análisis del relato logra integrar la dimensión personal del docente con una visión

crítica y social más amplia, proyectando una imagen profesional profundamente humana y con la necesidad de transformar.

6.6.6. Polifonía de Carol -ampliado-

Carol complementa y enriquece el panorama polifónico al ofrecer una perspectiva marcada por una conciencia social y una postura guiadas por su experiencia en la práctica pedagógica y su condición de estudiante-trabajadora. En su excedente de sentido, realiza una observación que otros participantes omiten: la barrera física de la Universidad Distrital "*solo escaleras*". Para ella, la anécdota "*chistosa*" de elegir la Pedagógica por la facilidad de acceso frente a las inadecuadas escaleras de la Universidad Distrital por parte del profesor Carlos, es un cronotopo que revela una falta de accesibilidad e inclusión real presente en la sede de La Macarena. Esta mirada le permite conectar lo anecdótico con una crítica estructural, preguntándose por la accesibilidad de personas con movilidad reducida.

Al igual que sus compañeros, Carol se enfoca en la evaluación, pero aporta una justificación particular. Su frase "*en biología, no hay leyes porque nada es estático, hay animales que hacen fotosíntesis y mamíferos que ponen huevos*", empleando el conocimiento disciplinar para mirar de otra forma la práctica evaluativa tradicional. Además, participa de su rechazo absoluto al "*maltrato elegante*", centrando su argumento en la experiencia del estudiante: "*para el adulto es una forma de disciplinar... para el niño es humillante*" o "*también son personas... merecen que se les expliquen sus errores*", proponiendo una acción reparativa "*desde el amor y desde el respeto*", no desde la humillación.

Carol resignifica la identidad del licenciado en biología, no como una opción secundaria, sino como una elección con un propósito social distinto, superando la dicotomía y proyectando una imagen como agente de cambio. Su experiencia personal como estudiante y trabajadora le confiere una polifonía particular. Su comparación con compañeros que "*tuvieron el privilegio... de no tener que trabajar*" es una toma de conciencia de clase y con "*conciencia social*" lo que aporta una dimensión adicional al grupo focal invisibilizado en las discusiones pedagógicas. Finalmente, tiene presente que la pedagogía es un acto político en donde el docente puede actuar como un profesional coherente y comprometido con la construcción de condiciones más justas dentro y fuera del aula.

6.6.7. Polifonía de Javier -ampliado-

La intervención de Javier aporta la voz del docente con experiencia en el terreno, cuya mirada de varios años en el ejercicio de la docencia pero en condición de provisionalidad, una alta movilidad e intermitencia, complementa las reflexiones para convertirse en un testimonio y una síntesis del relato del profesor Carlos. Su voz valora la resiliencia como cualidad fundamental del educador que trabaja en territorios como Ciudad Bolívar, a la vez que dialoga con la del profesor Carlos, para construir una imagen del docente como agente de transformación en condiciones diversas, experiencias que él también ha vivenciado. Él celebra la capacidad de los profesores para *"convertir esa complejidad en algo especial"*.

También aborda la discusión biólogo-licenciado al explicar que la distinción no es de valor percibido, sino del rol en el ejercicio y de vocación. Para Javier, ser profesor equivale a *"aportar desde la transposición didáctica a la transformación de saberes"* y actuar a la vez en *"territorios y ambientes vulnerados"*. Su voz aporta a la identidad que el profesor Carlos García defiende desde sus investigaciones. Además, advierte de una problemática que es central en el relato: *"la tensión entre lo administrativo y lo pedagógico"*. Su análisis describe el *"rol dual"* del docente público, que es *"formador"* y *"agente administrativo"* a la vez. Roles que se viven en el día a día. Su voz valida la descripción de las normas evaluativas y el *"peso emocional adicional"* que conllevan.

Javier pone en valor la *"formación continua"* y la *"actualización"* que ve en profesores contemporáneos como Carlos. Sin embargo, subraya que lo más importante es que esta surja de una reflexión del contexto en el cual se encuentra situado el profesor. Aquí, su voz establece un diálogo entre la práctica reflexiva y la formación académica. Así, la función principal de la voz de Javier es sintetizar y elevar las reflexiones. La voz de Javier no añade tantos disensos o críticas nuevas, ampliando sí de mayor profundidad los puntos de reflexión identificados por algunas de sus compañeras y del propio profesor Carlos. Su intervención cierra el círculo polifónico, recordándonos que las reflexiones realizadas no son solo ejercicios académicos o investigativos, sino que resultan muy representativas para los profesores en formación continua como él en una profesión definida por la resiliencia y el compromiso en condiciones como las que él tiene en la actualidad.

7. RESULTADOS DEL ANÁLISIS TEMÁTICO

El siguiente análisis se realizó desde el enfoque temático narrativo a partir de la revisión de literatura y del estado del arte adelantado en la primera parte de esta investigación. Vincula tanto a los relatos como a la polifonía de voces y la triangulación con la bibliografía, permitiendo añadir valor a los resultados y a su discusión, ahora bajo este enfoque de análisis.

7.1. Dimensiones de desarrollo profesional docente abordadas en el estudio desde una triple Mímesis

A continuación, se va a ejemplificar la pertinencia de la investigación biográfico-narrativa al abordar algunas categorías del desarrollo profesional desde los aportes teóricos (resumidas en la figura 2). Recordando que -como se ha mencionado en acápites anteriores- el desarrollo profesional docente está constituido de una amplia variedad de elementos (García & Vaillant, 2010). En los siguientes apartados se van a incluir como marcadores textuales la cursiva y el subrayado para señalar algunos énfasis a partir de las citas traídas tanto desde los relatos como de los aportes del grupo focal (polifonía de voces).

Se presentan entonces, los aspectos que sobresalen por relevancia e importancia, tanto para los Profesores-Narradores, como por las reflexiones que se generan en el grupo focal y que se relacionan con: la formación docente, la construcción de la imagen profesional y el análisis de las trayectorias que se posicionan como procesos complejos que se entrelazan a lo largo de la carrera. Este apartado examina en principio dos dimensiones fundamentales: primero, la trayectoria profesional, personal y familiar como núcleo desde el cual se forja la identidad a partir de la experiencia de vida y los hitos; y segundo, la movilidad vertical y horizontal en el desarrollo a lo largo de la carrera profesional docente, marcada por barreras estructurales, precariedad laboral y expectativas frustradas. Se encuentran otros aspectos con menor presencia como trabajo en equipo, profesionalidad ampliada, reconocimiento social externo que en algunos casos aparece enunciada, pero no profundizada.

7.1.1. Trayectoria profesional, personal y familiar

Para comprender la constitución de la identidad docente, el presente análisis recoge elementos asociados a identidad narrativa, los hitos y la noción de "experiencia de vida" que permiten explorar cómo las historias personales y familiares (incluidas aquellas marcadas por la adversidad) se convierten en la base desde la cual se ejerce y se dota de sentido a la vocación. Esto permite afirmar que la identidad que se forma a partir de lo biográfico-narrativo no es un telón de fondo, sino la base fundamental a través de la cual se teje la experiencia pedagógica y reafirma la identidad profesional del docente, que contribuye a una primera identidad en los profesores en formación que hacen parte del grupo focal.

Como se había venido mencionando -y de forma reiterada- es imposible desligar el Desarrollo Profesional Docente sin tener en cuenta la identidad del profesor que esta mediada por su historia de vida y la evolución de la carrera docente. Bolívar et al. (2014, p. 107) señalan que entre todos los factores que ejercen un impacto directo en la constitución de nuestra identidad se encuentra la esfera de lo personal que incluye lo familiar como un eje que puede darnos la posibilidad de mayor "eficacia" o hacernos más "vulnerables".

Precisamente, esa dinámica familiar surge en los relatos docentes analizados como un eje constitutivo que compone, soporta e impulsa la posibilidad de hacerse docente; esta regularidad no se manifiesta en un par de relatos, sino que es una constante en todas las narraciones. Uno de los casos donde -con mayor impacto- se vivencia la importancia de las dinámicas familiares es el caso de la profesora Laura que, después de una niñez marcada por la violencia en su familia nuclear y una relación adolescente abusiva, que entabla para "salir de ese entorno" se ve abocada por su tía a tomar una decisión de vida:

"Algo que fue altamente significativo y que a mí me marcó de por vida, fueron las palabras de una tía que ya no está, pero que en su momento me dijo: Bueno, usted va a dejar esa hija sola, tenga otro hijo. Ni va a estudiar ni va a tener más hijos... ¡No, no, no, no, no! O póngase a estudiar o dele un hermano a ella, a Verónica para que no crezca sola. Mi hija tenía 7 añitos, iba a cumplir los ocho y yo tenía una relación asquerosa con el papá de mi hija. Él era maltratador,

violento y dominante”... Entonces yo me dije: “¡No, otro hijo no, yo a Emiliano no le doy otro hijo! Entonces póngase a estudiar. Sino es A es B”.

La encrucijada posibilitada por su tía la lleva a realizar una toma de decisión personal: “*O póngase a estudiar o dele un hermano a ella (a su hija)*”. En un dialogismo, la profesora evidencia el rompimiento con la vida que venía llevando y se establece, en sí misma, la comprensión que era imposible un futuro familiar en una situación de maltrato. Así es que la educación surge como una posibilidad disruptiva, un posible futuro mejor: “*yo me dije... otro hijo no, ¡yo a Emiliano no le doy otro hijo! Entonces póngase a estudiar*”. Y es que los niños o adolescentes víctimas de violencia intrafamiliar, como lo pone en evidencia Lafaurie (2018), presentan un rezago educativo con relación a otras personas de su mismo género y edad mediado por los diversos retos sociales, económicos y emocionales que deben lidiar.

Algo importante es que el apoyo familiar no solo la lleva al dilema, sino que, de manera generosa, ofrece el sostén para que pueda empezar no solo su camino como profesional en educación, sino que también la impulsa a liberarse de esa relación abusiva:

“Váyase a estudiar entonces y aquí le tenemos la china, se la cuidamos. La recogemos del colegio, lo que sea...” me dijo mi tía. “Para mí eso fue determinante, cambió mi vida; de ser ama de casa, maltratada y vulnerada en todo sentido pasé a pensar en volverme una profesional y dejar de pensar que eso era un sueño para que se convirtiera en una realidad... Eso sí, es de verdad, fue algo que me marcó y me hizo trascender”.

Esas acciones familiares en su conjunto generar lo que ella llama “*un cambio de vida*” y permiten que ella misma reconozca, desde este presente, a su quehacer docente como un *trascender*. Salir de la violencia intrafamiliar se vuelve un círculo en el que para las víctimas es difícil escapar por sí solas, ya que “la falta de educación les dificulta la posibilidad de acceder a posibles fuentes de ingresos y de tomar la decisión de alejarse de su agresor” (Lafaurie, 2018, p. 101). Para Lozano (2025, p. 2), “una mujer educada y sana contribuye al crecimiento de la economía”. Iríamos más allá al decir que una mujer educada contribuye al crecimiento de otras mujeres y el progreso de su propia comunidad. La tía de Laura es

poseedora de una oficio que le permite apoyar a su sobrina. La profesora completa su propia reflexión al decir:

“Tal vez mi vida estaba destinada a ser la vida de muchas estudiantes que tenemos como profes. Es la vida de muchos que quisieron ser y nunca pudieron porque no hubo una frase en determinado momento que les hizo clic”.

Como docente, encauza su propia historia de vida a su quehacer. Ella recapacita en su relato y comprende que era una de esas “*muchas estudiantes que tenemos*”. Esas estudiantes que viven situaciones como las que ella vivió. Y en ese capítulo de su vida se describe como: “*maltratada y vulnerada en todo sentido*”. Es decir, la profesora es consciente de la existencia en nuestra aulas de niñas y adolescentes víctimas de violencia intrafamiliar (VIF). Ella lo sabe vivencialmente y las cifras la respaldan. Las estadísticas de la CEPAL indican que “en América Latina y el Caribe alrededor de 43 millones de mujeres de entre 15 y 49 años -es decir, 1 de cada 4 mujeres de ese rango de edad- han experimentado violencia física y/o sexual por parte de su pareja al menos una vez a lo largo de su vida” (CEPAL, 2022, p. 10).

El problema de la violencia intrafamiliar es mundial, no solo está restringido a nuestros territorios; se menciona que una quinta parte de las mujeres en el mundo sigue siendo objeto de algún tipo de violencia en cualquier etapa de su vida, siendo el rango de edad de más alto riesgo es *antes de los 19 años* (Solís et al., 2025, p. 7). La profesora Laura utiliza en el relato la palabra destinada, y es la palabra precisa, porque el destino se refiere a una serie de acontecimientos adversos que llevan a un sitio fatal, por ejemplo, un feminicidio. De esas mujeres habla la profe al decir “*la vida de muchos que quisieron...y nunca pudieron*”, los informes mencionan que un niño o una niña víctima de maltrato intrafamiliar esta casi luchando contra un “destino” social impuesto. La ex pareja de Laura termina en una cárcel, siguiendo el destino de un niño maltratado convertido en un maltratador consumado. Ella con mucho esfuerzo personal modifica su “destino” y el de su hija. Ella se transforma, con el impulso de su familia y por amor a su hija, para tratar de dar una vida distinta a sus estudiantes y no se queden en los “*que quisieron ser y nunca pudieron*”.

Como se ha mencionado, salir de la dinámica de la VIF no es fácil, según la estadísticas las niñas vulneradas terminan expuestas como adolescentes “a situaciones de violencia, embarazos no deseados a temprana edad y sobrecarga de trabajo de cuidados cuando todavía no han consolidado sus trayectorias educativas o sus decisiones laborales” (CEPAL, 2022, p. 10). En ese contexto, se habla que actualmente en Latinoamérica estamos viviendo un fenómeno de feminización de la pobreza (Lozano, 2025) porque las mujeres que vivieron embarazos tempranos mediados por la VIF y sin una suficiente educación tienden a tener brechas laborales y sociales significativas que las llevan a seguir expuestas a ambientes de riesgo y relaciones abusivas.

No obstante, vemos lo difícil que puede ser escapar de las dinámicas de la VIF. La profesora Laura nos habla de *un clic*, en referencia a despertar a *un cambio de vida*. Este *cambio* al que se refiere se halla en la base de su identidad profesional docente, es esa presencia que le permite pensar en el otro como un sujeto que también puede cambiar. Esa posibilidad del cambio siempre es una constante en su vida, es lo que la orienta a tomar decisiones de avance profesional por medio de la educación posgradual y la búsqueda de movilidad profesional. Para ella, es muy importante mejorar las posibilidades educativas, no solo de su hija sino de sus estudiantes, incluso ella les hace participe de su propia historia de vida:

“Yo cuando trabajaba con los chicos les contaba a los grandes mi historia. Yo les decía y ellos me preguntaban: -¿en serio profe?- Para ellos era increíble, ven al profesor allá, lejos e intocable y resulta que el profesor está lejos de estar allá; el profesor es un ser humano. A veces, ese imaginario se acentúa porque muchos compañeros miran lejos a sus estudiantes: estudiantes allá y uno acá... Es necesario cambiar de actitud, eso le cambia la vida a la gente”.

Al compartir su historia de vida, la profesora busca que el estudiante realice lo que en el relato llama el “*clic*” o “*cambio de vida*”. Incluso ella enfatiza que para cambiar *la vida a la gente* (estudiantes) es *necesario cambiar de actitud* como profesores. La actitud que ella considera lesiva es aquella donde el docente “*no se muestra humano*” o se percibe como “*el*

profesor está lejos”. Y es que uno de los factores que más les juega en contra a las víctimas de VIF, es acallar la situación, el no hablarla o sentirse solos frente a ella.

Es natural la incredulidad de los estudiantes de la profe Laura al saber de su historia de vida: “¿en serio profe?”. Como se ha mencionado, se habla poco con los estudiantes de un tema que está muy presente. En el relato, Laura establece que la escuela no es solo un espacio para acercarse a conceptos sino también a derechos. Según Lozano (2025, p. 4) “solo las mujeres que esta empoderadas pueden conectar con su comunidad y hablar de sus derechos”. Y aunque circulan muchos discursos que se refieren al *empoderamiento*, en el relato de la profesora Laura vemos ese “*empoderamiento*” como un proceso gradual, de altibajos. Ella vive el empoderamiento como el reconocimiento de su propia historia y humanidad con orgullo y constituye a la vez, a su identidad.

En el relato Laura dice el “*profesor es un ser humano*”. Empoderarse no significa ponerse por encima de nadie, un *profesor* empoderado no es el que “*está lejos...estar allá*” sino es cercano. La docente refiere que para realizar cambios es necesario dejarse ver *humanos* para romper imaginarios. Humano es mostrar que, a pesar de los desafíos de la historia de vida, podemos luchar por regir nuestras propias circunstancias y buscar la igualdad social de quienes nos rodean.

Al respecto, Zeichner (2017) quien se refiere a la formación de profesores para que promuevan la justicia social, define algunas habilidades y compromisos que llevan a los docentes a involucrarse con ese *proceso de transformación*. Entre esas habilidades se encuentra el tener una visión positiva de los estudiantes y considerarse a sí mismo/a como responsable por, y capaz de, promover un cambio educacional. ¿Cómo promover la transformación social? Zeichner (2017, p. 21), señala “*conoce la vida de tus estudiantes*”; la profesora Laura va un paso más allá, nos invita a *contarnos y contar nuestra historia*, a que los estudiantes signifiquen su existencia a partir de la vida contada por ella.

Ahora, en este tipo de análisis que si bien funcionaria perfecto para abordar la construcción del acto ético, responsable, visto en el capítulo anterior, sí vamos a incluir la polifonía de las voces para significar en las voces de los participantes del grupo focal, los significados de su historia de vida. Así, sobre la polifonía tenemos en cuenta que en el caso

de Laura no solo su historia sino su “valentía” al narrarse se constituye como una acción que llama fuertemente la atención de varias estudiantes; sobre todo para la profesora en formación Bibiana. Ella halla en la posibilidad de “poder hablar” o contarse un poder o un tipo de fuerza y dice:

“Uno de mis sueños como profesora es generar espacios donde poder hablar con mis estudiantes de temas como los que menciona aquí la profesora Laura, yo no quiero limitarme a enseñar Biología, quiero impactar en la vida de los niños en muchos otros ámbitos. En especial tengo mucho interés en la educación sexual, porque considero que evitar los embarazos adolescentes y conectar... desde el conocimiento y no desde el miedo y el tabú... sino a que reconozcan cuando están en espacios donde se los están violentando sea por parte de familiares, de desconocidos, o por sus propias parejas”. (Bibiana).

Bibiana dice: “no quiero limitarme a enseñar Biología” sino “conectar... desde el conocimiento y no desde el miedo y el tabú”. Ella entiende que el narrarse es conectar y es una posibilidad de conocimiento, sobre todo, el hablar de esos temas que viven los estudiantes en su contextos, pero de los que poco se hablan. Ella también quiere hacer ese “*clic*” del que hablaba la profe Laura. Ella quiere lograr que esos niños expuestos a violencia intrafamiliar “*reconozcan cuando están en espacios donde se los están violentando sea por parte de familiares, de desconocidos, o por sus propias parejas*”.

Para los niños que sufren VIF resulta muy difícil reconocer si están viviendo violencia sistemática. Según Barreto-Zorza et al. (2018) para un niño es difícil entender si la dinámica del espacio en que están creciendo no es sana; por eso, las historias como las de la profesora Laura o los espacios que Bibiana, como docente en formación sueña abrir, pueden poner estos temas tabús en la mesa. Esos espacios para conectar se transforman en necesarios y vitales.

Podríamos decir que todo relato se vincula a una “dimensión social (o socialización)” y, a su vez, esa dimensión social da sentido al relato del sujeto. Desde el enfoque aquí adelantado, esto lo podemos poner un poco más en contexto. La vida contada a otros sirve para que los otros asistan al acontecer de quien se narra, puedan vivenciar de primer plano

ese devenir, sin los compromisos axiológicos que conlleva ser precisamente los protagonistas de la narración. Es decir, el relato de la profesora Laura los hace partícipes en esa socialización y al ser compartida es puesta en valor para sus participantes. Es como si adquiriera sentido y propósito (Bolívar & Domingo, 2018). La historia de la profesora Laura adquiere alcance social al ser recreada (leída) por la maestra en formación y la maestra en formación resignifica su labor en la historia de la profe Laura. Ella entiende en el relato que no quiere conectar con los estudiantes solo desde la biología sino desde sus realidades:

“Creo que la educación sexual puede ayudar a que los estudiantes se amen más a sí mismos, a que reconozcan sus derechos y comprendan que nadie puede pasar por encima de ellos, porque ese cuerpo que habitan, que los sostiene y es suyo no merece ser un lugar de violencia, maltrato y humillación... la profesora Laura para mí lo confirma y me dan esperanza”. (Bibiana).

La profesora en formación menciona que *“la educación sexual puede ayudar a que los estudiantes se amen más a sí mismos, a que reconozcan sus derechos... que nadie puede pasar por encima de ellos, porque ese cuerpo que habitan es suyo, y no merece ser un lugar de violencia, maltrato y humillación”*. La profesora Bibiana entiende que enseñar a los estudiantes a reconocer sus derechos es la forma en que construimos amor propio.

Bibiana logra llegar a entender, por el relato, que enseñar biología no es solo memorizar partes del cuerpo sino la comprensión de ese cuerpo complejo como un lugar *suyo*. La profesora en formación Bibiana halla otra forma de entender la enseñanza la biología. Se rehace como una maestra que aspira a que sus estudiantes entiendan su merecimiento como seres biológicos únicos, valiosos y sociales (es lo que ella llama amor propio). En el relato llega a entender que los niños como sujetos vivos deben reconocer y no permitir la violencia en eso que les pertenece. ¿Qué es más nuestro que el cuerpo que habitamos? Para ella es imposible enseñar del cuerpo mientras el cuerpo enseñado es lesionado (en lo físico y mental), lo dice: *ese cuerpo que habitan, que los sostiene y es suyo no merece ser un lugar de violencia, maltrato y humillación*. La VIF se convierte en tema que tratar en biología. Al referirse al relato ella quiere *“impactar en la vida de los niños en muchos otros ámbitos”*. Se propone ser una maestra de biología que promueva el cambio,

que entienda el impacto de la familia y el cuidado del único espacio que podemos llamar nuestro: el cuerpo.

7.1.2. Movilidad vertical y horizontal en el desarrollo de la carrera docente

Para analizar las trayectorias profesionales, este apartado recoge elementos asociados a la precariedad laboral, las limitantes institucionales y la frustración de expectativas, que permiten explorar cómo las barreras estructurales y los condicionantes socioeconómicos definen las oportunidades de crecimiento. Esto permite afirmar que la movilidad no es una cuestión de mérito individual, sino un proceso influenciado por la injusticia social y el estigma, lo cual configura una identidad profesional inicial asociada a emociones positivas y negativas en la experiencia del profesor-narrador, marcada por la inestabilidad y que resuena como una preocupación central en las proyecciones de los docentes en formación. Dicha identidad se modificará después a medida que el mérito se incluye en las posibilidades de acceso a mejores condiciones laborales, marcadas por el ingreso a la carrera docente en una plaza de planta y toda las condiciones en materia de desarrollo profesional docente que se gestan a partir de este importante evento.

Una cantidad importante de elementos relacionados con las emociones intervienen en la construcción de la identidad de un docente. Esta identidad, viene a estar estructurada y/o emerger por lo que se denominan grupos de influencia: influencia sociocultural, política, influencias localizadas (lugar de trabajo) e influencias personales (Bolívar et al., 2014, p. 2). Dentro de los grupo de influencias personales la interacción familiar se constituye como una razón que puede ser determinante para seguir ejerciendo o no la carrera docente. En el relato del profesor Félix encontramos como la trayectoria familiar en relación con la evolución de la carrera docente lo llevan, en varias ocasiones, a abandonar su propósito de formarse como docente. En el relato iniciamos con una esposa joven que apoya el sueño de Félix; como pareja realizan una alta inversión de tiempo, dinero y esfuerzo familiar como vemos en el relato:

“Cuando inicié la universidad ya tenía mi compromiso. Estaba mi esposa y venía en camino mi hijo, pero ese inicio de la licenciatura se dio precisamente por esas condiciones. Trabajé mucho tiempo en fábricas, mucho tiempo en lugares muy cerrados”. A mí me dijeron: “Ven, sabemos que es bachiller, pero se le mediría hacer unas jornaditas de primaria. Empecé con un segundo de primaria y me quedó gustando, me quedó gustando”... “Los primeros semestres fueron los más duros...Yo llegaba tipo once de la noche a la casa y ella se sentaba conmigo a hacer repaso. Bueno vamos a repasar...”

Para mantener su familia y poder seguir estudiando Félix realiza trabajos de tipo técnico, que como lo expone en el relato eran mucho mejor pagos que los puestos de profesor. Como menciona Botero y Castrillo (2015, p. 94) la experiencia paterna temprana implica para los jóvenes y adolescentes hombres el “cumplir con el rol de proveedor económico” lo que exige toda una serie de renunciaciones y de sobreesfuerzos. Este reto de una maternidad o paternidad temprana se relaciona con el relato de la profesora Laura (que también fue madre muy joven); ambos profesores deben buscar formarse en una licenciatura nocturna. No obstante, la elección de universidad (a la que estaba limitado el profesor por su condición de padre trabajador) tendrá implicaciones en muchos momentos de su vida, dándole un sentido de injusticia:

“Un factor totalmente diferenciador, e incluso limitante, que estuvo presente en mi avance en el sector de la educación privada fue de qué universidad provengo. Se me cerraron muchas puertas, muchas, muchas puertas”.

La movilidad o trayectoria horizontal, se constituye como una vía importante del crecimiento y desarrollo profesional docente que, aunque no determina cambios radicales de acción en sus funciones principales, sí permite la exploración de espacios de crecimiento profesional (Bolívar, 2022, p. 5). Para el profesor Félix, ese tipo de crecimiento profesional, al intentar optar a mejores instituciones que dieran valor y remuneración justa a su trabajo se hizo muy difícil. Para él su formación inicial se transforma en algo que él denomina: *un factor totalmente diferenciador e incluso limitante*. La Universidad Inca, según lo indica el profesor Félix, tenía fama de formar personas comunistas, y los dueños de los colegios no querían

sindicatos en esos lugares, y es entendible, dadas las precarias condiciones laborales y de explotación laboral en donde ni siquiera se le llegaba a reconocer el salario mínimo por ley.

Vaillant (2007, p. 8) menciona, con relación a algunas instituciones que forman maestros, que “la proliferación y dispersión de instituciones de formación, atenta contra la calidad de estas” sobre todo en países latinoamericanos, aunque esto no tendría que ser la norma. Esta imagen negativa de la Universidad en la que se formó el profesor Félix no debería ser el factor determinante al momento de contratar un profesional. Aspectos tan singulares al sujeto como son el compromiso con su profesión, su capacidad de crecimiento y la habilidad para adquirir conocimientos (autoformación) no están únicamente determinados por la formación moral o política del centro educativo. El relato del profesor Félix pone en discusión precisamente este punto. Félix durante su relato hace énfasis en “*muchas puertas cerradas*” para indicar las continuas *situaciones de segregación sobre la contratación* por la universidad en la que estudió que fue la única que le brindó las posibilidades de formación a un padre que escogido estudiar y asistir a su familia como proveedor del hogar.

La elección de una Universidad que cuente con la flexibilidad para continuar estudiando es algo también presente en varios relatos elaborados en esta investigación: Francisco, Adriana, Laura y Félix. Sin embargo, en todos los relatos es indudable el esfuerzo físico, mental y económico que realizan ellos y su condición de padres y madres para poder alcanzar sus metas de formación profesional. El profesor Félix lo menciona así:

“Creo que todos tenemos opciones y nos capacitamos, hemos hecho esfuerzo económico y no importa la universidad de donde vengas o venga el otro. El hecho, diría yo, lo que tiene más mérito es lo fuerte que has luchado y efectivamente te ha causado sudor. Yo de pronto no pude estudiar en el día por condiciones económicas o sociales de ese momento, pero se me negó la oportunidad en ese momento de hacer ese proceso, el de ingresar. Ahí seguí en colegios privados, precisamente por venir de la universidad que venía, no me fueron abiertos otros espacios tenían que ser colegios básicamente de garaje, colegios pequeños”.

Si la formación inicial, más que una oportunidad se transforma en un *factor diferenciador y limitante*, entonces hallamos más barreras que oportunidades. Esta limitante hizo que el profesor Félix solo pudiera acceder a ciertos puestos restringidos, en colegios de garaje (lugares de precarización laboral) como también lo señalan otros profesor-narradores. El profesor Félix dice “se me negó la oportunidad” la oportunidad de movilidad horizontal, la del crecimiento profesional, la de la igualdad de oportunidades y el reconocimiento como profesional con condiciones más justas, que son desventajas que carga junto con la familia:

“Esa época fue dura, fue pesada para mi vida y para mi familia. Fue pesada porque uno tiene expectativas; tiene expectativas de que me gradúo e inicio económicamente a tener un nivel mejor, pero desafortunadamente no se dio. Había un compromiso con mi esposa que yo terminaba la carrera y, apenas me ubicara, sería ella quien empezaría su carrera también, pero se truncaron esos caminos. Se truncaron esos pasos porque no fue factible, de hecho, me gradúo y continúo trabajando en Codensa”.

Este rompimiento de expectativas y de muchos sueños que como familia habían construido, sobre todo para con la esposa de Félix, donde se pospusieron sus posibilidad de acceso a la educación superior, lo que representó para Félix un gran golpe emocional. Como menciona Botero y Castrillo (2015) existe una carga invisible asociado al rol paterno. Algunos padres desarrollan una serie de expectativas sobre lo que es ser padre y esposo, se desarrollan inquietudes y “la pregunta por su capacidad para cumplir a cabalidad con las funciones paternas” (Botero & Castrillo, 2015, p. 98). Estas expectativas desarrollan una carga emocional, física y social que lleva a esa sensación de frustración palpable en la narración de Félix al mencionar “pero se truncaron esos caminos”.

Convertirse en profesional, en cualquier área, se considera un logro que agencia el acceso a mayores oportunidades laborales y retribución económica. Sin embargo, Espinosa y Díaz (2024, p. 33) mencionan que existe una importante brecha salarial entre los docentes como profesionales con relación a otras profesiones. Un factor de precarización para la profesión docente. Muchos sujetos interesados en ingresar a la carrera reevalúan sus posibilidades profesionales, dada la diferencia salarial reconocida socialmente (Vaillant,

2007). A Félix, que realmente sentía una fuerte inclinación por ser profesor, se le hace imposible ejercer al graduarse, y no recibir una remuneración cercana a lo que ya ganaba realizando un trabajo como técnico. Existe, como sostiene Vaillant (2007, p. 8):

“un serio problema de retención, que hace que en muchos países la deserción de la profesión sea una conducta frecuente que [...] afecta a los mejores docentes, que son quienes tienen más oportunidades de optar por puestos mejor retribuidos en otras áreas”.

Lo anterior, también es una condición que nos habla de la vocación docente, que es algo patente en todos los relatos de los profesores-narradores, incluso los vinculados por el decreto 2277 del año 1979, a partir de los cuales existe el imaginario que nos habla de que ellos tuvieron condiciones de acceso al servicio estatal más fáciles en comparación con los regidos por el decreto 1278 del años 2002. Sin embargo, la investigación deja entre ver que ambas condiciones de ingreso están marcadas por salarios bajos y condiciones de trabajo difíciles como lo son trabajos periféricos en donde se evidencian muchas situaciones de violencia y amenazas docentes. Volviendo al relato del profesor Félix, tenemos que:

“Luego de que se termina el contrato en Codensa, empiezo como docente y los ofrecimientos a nivel económico no fueron satisfactorios... Ahí seguí en colegios privados, precisamente por venir de la universidad que venía, no me fueron abiertos otros espacios y tenían que ser colegios básicamente de garaje, colegios pequeños... En una ocasión, en uno de esos colegios, logré inclusive incrementar mi salario porque llegué con 600 mil pesos de salario y logré ponerme a 900”.

Félix coincide en esa inconformidad laboral de los colegios privados, presente en los relatos de otros siete de los profesores entrevistados; solo dos, los Normalistas que ingresaron a interinidades de 9 meses por año de contratación con el estado, no pasaron por colegios privados, pero si por otros tipos de trabajos. Los profesores que en algún punto mencionan esos colegios de garaje los señalan como lugares lesivos para la profesión docente. Al mencionar *garajes* no solamente se hace referencia a que son espacios pequeños,

porque un colegio pequeño también puede ser una oportunidad para crecer y demostrar el compromiso profesional. La expresión colegios de garaje denuncia a esos colegios privados pequeños, poco reconocidos, que actúan como empresas en su atención al cliente.

En su búsqueda de obtener el mayor beneficio, estos colegios son arbitrarios en todas las formas posibles con el docente. Lugares donde la “profesión es precarizada. Esta realidad se evidencia *en la intensificación de la jornada laboral ligada a la sobrecarga de tareas, la reducción de las recompensas materiales y la pérdida de derechos laborales ganados a través de la acción sindical*” (Estrada, 2022, p. 29, *énfasis añadido*). Esas formas que menciona Estrada se hallan presente en las instituciones privadas que mercantilizan con la educación y tratan al profesor como un supernumerario más, privándolo de los derechos mínimos de cualquier profesional (Martínez Boom, 2000).

Sobre esos *colegios de garaje*, y ampliando la perspectiva que se hallaron en los relatos, el profesor Francisco menciona:

“Trabajé un año en la mañana en un colegio privado, de esos de garaje, que definitivamente son una vergüenza esos tipos de colegios, pero como necesitaba plata para pagar deudas pues uno se vendía por cualquier peso. Eso me quedaron debiendo, me robaron como tres meses de sueldo y de ocho meses que trabajé me robaron tres meses. El tipo, el dueño de ese colegio, se volvió un politiquero y ahora es politiquero”.

La mayoría de los dueños de los *colegios de garaje* son administradores o comerciantes, que entienden al sujeto estudiante como producto (Martínez Boom, 2000). En el relato de Francisco que el dueño de un colegio se haya convirtió en un politiquero tiene una función denotativa de una persona que no aporta a la comunidad, sino que se lucra de ella. Esta persona además “roba” al profesor negándole parte del pago de su sueldo, esta clase de acciones son recurrentes en estas instituciones. Y uno podría preguntarse ¿por qué los docentes trabajan en esas instituciones? Y ¿quién regula esa serie de acciones que bordean la ilegalidad?

Antes de recapacitar sobre esas preguntas, haremos una pausa en la continuidad de los relatos para incluir una acotación surgida en la polifonía y evidenciar las reflexiones de un profesor en formación ante esta serie de “testimonios de injusticia”. Bibiana (una de las docente en formación) menciona:

“Es frustrante ser consciente de que una vez que me gradué este es el panorama que voy a enfrentar, los únicos casos donde he escuchado que un profesor no empieza en colegios de garaje es con compañeros que tienen un perfil muy específico, no son personas racializadas, su estrato socioeconómico no es inferior a 3, no se encuentran desesperados por encontrar una entrada económica, y su grupo o entorno más cercano son personas que también tienen privilegios de clase, etnia, genero, en fin. No entro en ninguna de esas categorías favorables lo que da cuenta de ¿cuáles serán mis posibilidades al graduarme y desde donde tendré que iniciar?”.

La mayoría de los docentes en formación, como se menciona en la polifonía, tienen la sensación de estar encapsulados fuera de la realidad. Tal vez tener consciencia de *ese panorama* permita que futuros docentes como Bibiana, Carol o Heidy, puedan evitar esa sobre dimensión de expectativas. No se trata de caer en la desesperanza sino de informarse de aquellas acciones que como trabajadores podemos optar para que se nos respeten derechos básicos. También es importante que conozcan las formas de ingreso a la educación pública, aunque sea difícil, pero es necesario conocer otras posibilidades de ser. En los relatos docentes, como el de Adriana, se afirma que:

“Yo no conocía mucho del Distrito, la verdad no estaba como en ese contexto”... “Me volvía a hablar del Distrito, pero para mí era como si me hablara de otro mundo. Yo ni me interesé en ese momento, ni le veía la importancia o sino ya estaría vinculada desde el 2000”.

El ingreso como docente en propiedad al servicio del estado se reconoce a lo largo de los relatos como hito en su desarrollo profesión, debido de derechos de carrera, regidos por un Estatuto de la Profesionalización Docente, que en pocas palabras implica que tengamos

los derechos como cualquier empleado público al servicio del estado. Ser reconocidos como profesionales, empleados públicos, implica adquirir aspectos básicos como cubrimiento en salud para el trabajador y su círculo familiar, pago para pensiones, cesantías e incluso primas. “La legislación colombiana sobre educación marca importantes distancias entre los y las docentes de instituciones privadas que no pueden aspirar al conjunto de garantías que tienen quienes trabajan en el sector oficial” (Estrada, 2022, p. 44).

En el caso de la educación privada y respondiendo la pregunta ¿quién regula esa serie de acciones que promueven la ilegalidad? Para este caso “el sector privado es regulado por el Código Sustantivo del Trabajo (CST), en ese sentido, a pesar de ejercer también la función docente, la contratación no está mediada por algún estatuto de profesionalización” (Estrada, 2022, p. 30). Es decir, los colegios son empresas que pueden regular los tiempos de contratación y aunque deberían respetar el escalafón docente, en la mayoría de las ocasiones actúan desde el juego de la oferta y la demanda.

Se aprovechan de lo que menciona Bibiana: “*desesperados por encontrar una entrada económica*” o como dice el profesor Francisco: “*necesitaba plata para pagar deudas pues uno se vendía por cualquier peso*”. Ese concepto del *desespero*, del *venderse* evidencia la pérdida de libertad y de identidad docente, un tipo de degradación que surge al ingresar en las condiciones laborales desfavorables.

Hay que aclarar que no todos los colegio privados faltan a la normatividad establecida y que muchos pagan incluso un mayor monto al establecido en el escalafón docente, pero no todos los profesores pueden acceder a esas condiciones de trabajo y algunos lo hacen a costa de una sobrecarga laboral (Sánchez & Rodríguez, 2022, p. 20). Sin embargo, la diseminación de muchos de esos “*colegios de garaje*” obedece a un discurso sobre la educación pública, que quieren hacer ver como deficiente, sin tener en cuenta condiciones sociales, familiares, políticas y de salud que atraviesan de forma importante el quehacer del profesor público.

Como se esboza en la mayoría de las narraciones e incluso en la polifonía, la mayoría de los docentes inician sus oportunidades de trabajo en *esos colegio de garaje*, a menos que no estén “*desesperados por encontrar una entrada económica, y su grupo o entorno más cercano son personas que también tienen privilegios de clase*”. Como había mencionado

Vaillant (2007) la cuestión de la clase social y el género tienen una fuerte influencia en la formación de esa identidad docente colectiva. En el caso del profesor Félix, su origen influye en sus oportunidades:

“Fui rechazado de otros colegios, colegios del norte”, me decían: “no, es que usted vive al sur y no nos sirve, necesitamos que lleguen en carro y usted no tiene carro” - o - “Necesitamos que viva aquí en el norte, porque pues aquí los estudiantes son del norte, entonces que usted venga del sur no nos sirve”. “Entonces, esas limitaciones se encontraron cuando se buscaba trabajo y pues tampoco tenía los recursos para irme a vivir al norte, porque pues no había el recurso económico, no era favorable”.

De estas puertas cerradas era de las que hablaba el profesor Félix, oportunidades por cuestiones como un título de cierta universidad, una casa en un lugar específico o un carro; en quien podría haberlo contratado no existe preocupación alguna por sus capacidades como profesor. Lo increíble es que, por muy difícil que sea el contexto, en cada oportunidad que recibe el profesor logra realizar un trabajo juicioso y demuestra su compromiso y sus capacidades (recomendamos leer la historia completa en la narración en limpio que está en Anexos y en el de Dropbox).

Esta crisis se mantiene durante diez años como una constante. A pesar de todo, él se rehace como profesor dentro de la misma crisis, se establece, desde la empatía, una identidad docente como sujeto de transformación social, un sujeto que entiende (mejor que nadie) lo importante que es una oportunidad. Es *la oportunidad* lo que guía el camino de su quehacer y le permite conectar con los estudiantes:

“Esas situaciones, de rechazo continuo, lograron que, de cierta manera, me entendiera con los chicos. Entendí a esos jóvenes que eran rechazados de varias instituciones y que llegaban [a un colegio]. Yo allí enseñaba en todos los niveles. Había unos niños que eran hijos de grandes empresarios, pero no tenían mucho que hacer así que les asignaba proyectos. Había otros chicos, adultos y trabajadores, ellos se quemaban las pestañas para lograr sacar su bachillerato.

Entonces todas esas experiencias las tomé y con eso monté proyectos individuales”.

“Entendí a esos jóvenes que eran rechazados”. Aunque el profesor llevaba años siendo rechazado, pasando de una institución a otra, logra un tipo de “estabilidad laboral” que tiene que ver más que con el factor económico o de reconocimiento externo, con el reconocimiento del valor de su propia profesión. “La estabilidad laboral es un concepto integral que va más allá de la permanencia, y que tiene que ver con la satisfacción que experimenta el trabajador en su entorno laboral” (Sánchez & Rodríguez, 2022, p. 20). Su estabilidad se la da él mismo, se motiva en el otro, en el estudiante con dificultad que ha sido rechazado:

“Recuerdo una historia que me motivo mucho, era de un chico que me asignaron en sexto y lo llevé hasta grado once, a pesar de que eran dos años en uno. Cuando se graduó de grado once me abraza y me dijo: -Profe gracias, porque sumercé logró sacarme del mundo de las drogas. Hoy logré cumplir mi sueño y el sueño de mi papá” ... “Él vivía solo con su abuelita y ella fallece, entonces él tenía un conflicto bastante grande. Él es el menor de tres hermanos, pues yo reconocí toda su historia de vida y logré graduarlo, salió en grado once perfecto. Cuando me despedí del muchacho mientras me abraza, decía: -Profe, por usted logré salir aquí adelante, cumplir este sueño y salir de ese momento de drogas y de soledad que tenía-. Entonces, para mí eso fue pues ¡qué impacto!”.

Vaillant (2007) señala que este tipo de experiencias son el principal factor que influye en la permanencia docentes: la gratificación que viene de los estudiantes. Esas experiencias que llegan a “*motivar mucho*” a los profesores, que los sobreponen a las injusticias, es la contraprestación emocional de ver su trabajo retribuido en algún grado en el cambio de la vida de las personas que se tiene a su cargo, lo que hace que muchos docentes aún permanezcan:

“Pasaron 10 años mientras estuve en el privado, tiempo en que mi esposa no pudo lograr acceder a la universidad, se pospusieron los planes y esos 10 años limitaron el progreso de mi esposa”.

Recordemos que la identidad docente es como un objeto de varias aristas, en el caso del profesor el factor de responsabilidad frente al grupo familiar puede ser demasiado. “Por lo expuesto, cuando una persona trabajadora no se encuentra dentro de un empleo en condiciones de aceptabilidad y de protección social, se halla en el otro espectro del mundo laboral: el trabajo precario” (Villegas, 2023, p. 12). El trabajo precario impone una limitación en la movilidad horizontal, no le permite al profesor Félix crecer en un espacio que le brinde estabilidad laboral o justicia económica básica. Sin embargo, gracias a un concurso de méritos docentes, el profesor ingresa a la educación pública:

“Saber ya que mi familia no va a pasar las necesidades en esos meses (vacaciones), porque es que durante 10 años o más mi familia no supo qué era ganarse una prima en diciembre. Durante años no supe qué era lograr estar tranquilo un enero porque ya hay trabajo, porque ya sabemos que voy a ingresar, que hay una estabilidad a nivel económico y eso también es estabilidad a nivel emocional”.

Y es que la estabilidad, como ya mencionamos, no es solo un factor físico sino además emocional: la estabilidad personal “favorece del desarrollo de la realización, en la medida en que el individuo puede promover el desarrollo de sus potencialidades para redescubrir el sentido de vida” (Sánchez & Rodríguez, 2022, p. 21). El profesor lo ratifica: *“hay una estabilidad a nivel económico y eso también es estabilidad a nivel emocional”.*

En la polifonía llama mucho la atención el periodo de tiempo y su ubicación laboral, el colegio privado (cronotopo) que el profesor Félix describe. Porque el tiempo es un factor extremadamente valioso, el tiempo de vida:

“10 años es mucho tiempo y suena a tiempo que, en parte, perdieron de sus vidas porque fueron instituciones donde no se lo respetó, donde tuvieron que agachar la cabeza, donde no se les retribuía económicamente, donde los horarios

laborales eran súper extensos; como decían los profesores y cuando se acababa ese calendario escolar, ellos quedaban a la deriva a ver qué pasaba y cómo se la conseguían. Es casi una competencia súper grande por entrar al Distrito, porque uno quiere que se establezca su situación económica y con eso se estabilizan un montón de cosas más, porque el dinero sí es importante, claro que lo es". (Heidy).

Al docente, debido a ese factor vocacional que impacta su práctica, en ocasiones se le impide pensarse como un ser que merece recibir una recompensa económica justa por su labor. En esta dicotomía, Estrada (2002, p. 29) expone lo siguiente:

"Cuando es conveniente, los docentes son alabados por integrar tan noble profesión, y al mismo tiempo que se les culpa por las fallas en la escuela, a pesar de no hacer parte de los niveles significativos en la toma de decisiones, lo cual, sostiene el debate sobre la calidad del trabajo docente y los cuestionamientos sobre su profesionalidad".

Como lo menciona, de forma reiterativa en varias investigaciones, Martínez Boom (2000) sostiene que al docente se le alaba y se le juzga fácilmente, es un poseedor del conocimiento y al mismo tiempo se le hace responsable de la continuidad de la sociedad. Sin embargo, al profesor se le aparta de la toma de decisiones de su propia labor. Estamos bajo una serie de elementos contradictorios.

Espinosa y Díaz (2024) con una investigación con docentes de colegio privados de toda Colombia, llegan a evidenciar que un porcentaje cercano al 20% de los encuestados ni siquiera recibían un salario mínimo. Es decir, a los profesores se nos exige ecuanimidad, pero no se recibe la mínima justicia laboral. A propósito de ganar un salario inferior al justo, Félix narra:

"En una ocasión, en uno de esos colegios, logré inclusive incrementar mi salario porque llegué con 600 mil pesos de salario y logré ponerme 900".

Estrada (2022, p. 41) denuncia un tipo de “complicidad del Estado al no generar mecanismos para regular dicha situación, ya que no se cumple -como debería- con lo estipulado por el MEN”, además ese abandono del profesor de los colegios privados impacta en la salud emocional de familias completas. Ni siquiera se respetan periodos como los vacacionales, es decir, al profesor solo se le paga lo que trabaja y se cortan en cada ocasión los contratos. En esa situación la profesora Adriana menciona una experiencia en una institución privada de renombre:

“Recuerdo que ese año, me volví a quedar sin empleo y yo fui la que renuncié. Fue en Navidad, uno se iba a fiestas ya sabiendo si seguía o no. Ellos tenían como esa consideración, porque en otros colegios no hacen eso”.

Casi el “85,3 % de los docentes en colegios administrados por privados tienen contratos a término fijo de menos de un año, lo que destaca la falta de estabilidad laboral” (Espinosa & Díaz, 2024, p. 35). Incluso, muchos colegios no avisan la continuidad de los docentes para el siguiente año electivo y eso hace más difícil conseguir empleo para quienes quedan desvinculados. Y, aunque los colegios privados en general se precien de ser excelentes en su planta docente, la mayoría no valoran la formación posgradual de sus profesores porque se valoran más los pequeños cursos de capacitación funcional. De la misma forma es natural la rotación de profesores. Esa “inestabilidad laboral no solo afecta las prácticas docentes debido a la falta de continuidad en los procesos. Por ejemplo, debido a la necesidad de ubicarse en un puesto, y a la falta de claridad y consistencia de los procesos de selección de los provisionales, muchas veces los profesores terminan desempeñándose en cargos para los cuales no estaban preparados” (Sánchez & Rodríguez, 2022, p. 20).

Es claro que las acciones que vulneran los derechos de los profesores hablan de lo que ocurre cuando la educación es comprendida como *mercado educativo*. “Los derechos específicos del profesorado deben protegerle la seguridad personal y laboral de las intromisiones ilegítimas y asegurar las condiciones para su desarrollo profesional” (Sacristán, 2009, p. 5). Cuando se vulnera a un profesor no solo se trasgrede al sujeto maestro sino a toda su familia y comunidad.

En ese establecimiento y competencia de mercados, los derechos docentes pueden verse afectados, como es evidente en varios de los relatos. Saber que, como profesional, no se recibe una remuneración justa golpea de forma importante no solo la imagen social que se tiene de los docentes, sino que además son menos quienes desean formarse en las facultades de educación (Sacristán, 2010). Otondo y Muñoz (2025) en la revisión de la literatura sobre la intención de abandono y la deserción docente llegan a establecer que estos dos fenómenos se presentan con más fuerza hoy que hace diez años por factores como “el estrés laboral, la falta de apoyo institucional y el agotamiento emocional” (p. 5).

Con lo dicho, se puede reafirmar entonces que es marcada la necesidad de estrategias que fortalezcan al docente como profesional y le brinden oportunidades de desarrollo profesional, por medio de estrategias como el aumento de la remuneración, seguridad laboral y valoración de la profesión docente en general (Otondo & Muñoz, 2025).

7.2. Dimensiones emergentes relacionadas con la investigación biográfico-narrativa

El análisis biográfico-narrativo de las trayectorias docentes permite identificar dimensiones críticas que emergen de la intersección entre la vida personal y el desarrollo profesional. Este apartado examina cuatro de estas dimensiones constituyentes: la reflexión docente frente a nuevos desafíos, donde el "shock" de realidad y la resiliencia forjan una segunda identidad; la identidad en contextos de violencia estructural, que revela cómo la vulnerabilidad y la resiliencia reconfiguran la práctica educativa; la dimensión humana y emocional, donde la salud mental y la búsqueda de sentido aparecen como sustrato de la profesión; y finalmente, la conexión teoría-práctica, donde la innovación colectiva se erige como acto de resistencia y reafirmación profesional. A través de estos ejes, se demuestra cómo la investigación biográfico-narrativa descubre los fundamentos vitales sobre los que se construye el ser maestro en el contexto de estudio. Otros aspectos se enuncian con menor presencia como por ejemplo los procesos de autoformación en actividades no relacionadas con la actividad docente.

Lo anterior es posible a partir de la revisión de los aportes al desarrollo profesional docente por parte de la investigación biográfico-narrativa realizada para esta investigación y que se encuentran resumida en las figuras 8 y 9, en donde se pueden observar aportes vinculados con el desarrollo de la identidad profesional docente y la reflexión de los profesores frente a situaciones de crisis. Estas contribuciones, que dialogan con los análisis de los relatos, nos permiten entender que “cada individuo representa una singular reapropiación del universo social e histórico en que ha vivido, por lo que podemos conocer lo social partiendo de la irreductible especificidad de una práctica individual” (Bolívar, 2006, p. 141).

Como hallazgo se encuentra una importante categoría relacionada con la salud mental y el trabajo comunitario de los docentes, con un compromiso social que -en ocasiones- no es reconocido como debiera. Así mismo, es evidente el debate entre teoría y práctica visto como una posibilidad de crecimiento en muchos contextos, no como la clásica crítica que enfrenta la una con la otra.

7.2.1. Formación inicial y reflexión docente: base del desarrollo continuo frente a nuevos desafíos

Para abordar los momentos de quiebre en la formación, este análisis recoge elementos asociados al "shock" de realidad, la crisis identitaria y la resiliencia profesional, que permiten explorar cómo la confrontación con contextos extremos pone a prueba la vocación y redefine el propósito de la enseñanza. Esto permite afirmar que la reflexión crítica sobre la práctica no es un ejercicio abstracto, sino un proceso vital de humanización de la educación que configura una "segunda identidad" docente, la cual es observada e incorporada críticamente por los futuros maestros en su propio proceso de formación.

La identidad profesional docente se nutre en el ejercicio de la profesión, en las reflexiones que hacemos de lo que nos acontece y en los diálogos que establecemos con otros a propósito de nuestro ejercicio. Sin embargo, desde las narraciones ha sido evidente que todo relato del sujeto contribuye a la constitución de una identidad. Es decir, desde la investigación biográfico-narrativa se considera que todo pasado es en sí un presente narrado (Bolívar, 2006). Si nos narramos (Ricoeur, 2003) al interior del relato se comienza a

configura una identidad sobre lo que somos y hemos hecho, una identidad de nos representa, con la que nos identificamos, en otros términos, una identidad narrativa, propia y coetánea a la vez.

Al narrarnos, es inevitable identificar momentos muy importantes para nosotros dentro de la narración que llegan a constituir hitos de nuestro ejercicio docente, formando una parte fundacional en esa constitución de identidad, como lo ha expresado Domingo y Pérez-García (2005). Un momento configuracional en la formación inicial es la primera práctica docente o la inserción al mundo del profesor. En el caso de los relatos, todos esos primeros momentos del aula tienen el peso de poder convertirse en una identidad “base” que se podrá modificar o dar una buena “estructura” que dinamice una identidad docente más sólida después. ¿Qué ocurre si una de esas primeras prácticas, durante la formación profesional, es tan potente que pone en riesgo incluso el deseo de ser maestro de un sujeto identificado profundamente con su profesión? Eso ocurre con el relato de Pilar, una normalista que llega a Bogotá a cumplir el sueño de ser docente:

“Dos años y medio duré trabajando duro en la finca, ahorrando para venir a la gran ciudad que es Bogotá para estudiar... Viajé en 1988, pero finalmente entre a estudiar hasta el 1993. Estudié pedagogía reeducativa en la universidad L. A. Mi práctica en la Universidad fue bien compleja porque era licenciatura en pedagogía reeducativa. Tomamos dos frentes que fueron prostitución en adolescentes y trabajo infantil, a esas dos problemáticas las rodeaba el consumo de sustancias psicoactivas”.

Mi práctica en la Universidad fue bien compleja, esta primera sentencia de su práctica es la puerta del relato a un hito. Una profesora con formación inicial en la Escuela Normal posee el anhelo de ser docente, para lo cual ahorra dos años y medio. Es decir, que la misma narración entrega los datos de un proceso que es trascendental en la maestra. Es lo que Domingo y Pérez-García (2005) denominan un “reality shock”, una experiencia en que la formación inicial y la práctica parecen estar dissociadas, es el momento donde el maestro recién formado (que se empieza a ser maestro) entiende que no lo han formado para “eso” que, en palabras de Pilar, es *complejo*.

“Entonces mi trabajo de grado fue consumo de sustancias psicoactivas en trabajadores informales. Hice mi práctica en el cementerio que queda en la carrera 30 con calle 68, en ese cementerio los muchachos menores de 18 años que arreglaban las tumbas, barrían el cementerio, quitaban las flores marchitas, todo ese cuento. Mi práctica fue... peligrosa, es lo que podría decir entre un grande... un... ¡paréntesis!, gigante fue: PELIGROSA”.

No es un trabajo en aula tradicional sino un trabajo con adolescentes que están en una intensa situación de desamparo familiar, social y estatal. El maestro, que en nuestras sociedades latinoamericanas tiene un papel social transformador, es el único en muchos contextos tratando de brindar algún tipo de apoyo. Sobre ese maestro que entiende la justicia social y equidad como el principio de su quehacer, Rodgers (2017, p. 43) señala, de forma acertada, que “el compromiso con cuestiones de justicia social *no ocurre por medio* de la persuasión o *del estudio a la distancia*, sino por medio *de los encuentros personales y directos con individuos y situaciones que personifican las enfermedades de la sociedad”.*

En ese contexto, Pilar se enfrenta a una de la enfermedades de nuestra sociedad, no me refiero a la drogadicción, sino al rechazo de los niños y adolescentes. Un rechazo que lleva a niños a ejercer oficios de contacto directo con la muerte:

“Éramos tres y nos íbamos los domingos a realizar nuestra práctica. ¿Qué era lo que teníamos que buscar según la Universidad? que los muchachos que estaban allí trabajando en el cementerio entrarán a estudiar y en paralelo a ello dejarán las drogas. Complejísimo, ¡complejo!, totalmente complejo. Muchas veces, trataron de robarnos y en una ocasión trataron de violar a una de mis compañeras”.

El objetivo de que los estudiantes *entraran a estudiar y en paralelo a ello dejarán las drogas*, revela una desconexión de la problemática que estaban enseñando. Un divorcio de la teoría y la confirmación de lo que plantea Rodgers (2017, p. 42) sobre esos programas de formación de profesores que usan los términos justicia social, diversidad y hasta “*pedagogía crítica del lugar*” en “las descripciones de estos y de los cursos que ofrecen [...] sin la indispensable transformación profunda de las estructuras, necesaria no solo para el currículo

de programas, sino para los propios formadores de profesores”. Esta clase de objetivos desmedidos abruman a los docente en formación inicial.

“Era peligroso, imaginense en medio de esas tumbas tocaba ayudarle a hacer los trabajos a esos muchachos, darles medias nueves y aparte llevarles material. Lo hacíamos a un ladito del cementerio y tocaba hacerles como una especie de orientación, como de ¡sí!, lo llamo de orientación. Buscamos que despertaran a la vida y eso no era lo único. Había que organizar el tiempo, el estudio y abandono de esas sustancias que estaban acabando con sus cuerpo, con sus sistemas”.

El relato ofrece una imagen clara, ellas en medio del cementerio buscaban *que despertaran a la vida y eso no era lo único.*

“En la práctica, quise retirarme ... hubo un hermano que me ofrecía escribir, él escribe bastante, él es investigador... Esa noche lloré, me dije: ¿cómo así que me va a ganar esto? Si en mi Normal... y me ponía a recordar todo lo que viví en la Normal... Recuerdo entrar ese día a la Iglesia, por toda la mitad, como entran los novios y a cada una nos dieron nuestra plaquita. Cada una con una plaquita que decía: ‘profesora’, y así decía mi placa ‘profesora Micaela del Pilar Montenegro Aldana’ ¿Ir a vender libros? ¡no! Yo necesito de los niños, necesito de sus risas, de sus miradas, los necesito... ellos son parte de mi vida”.

Pilar sufre lo que se llama una primera crisis de identidad, esa primera noche lloró y vivió lo que se denominan “sentimientos de angustia e impotencia, de una puesta en cuestión de sí, de encontrarse fuera de juego, en unos casos, puede provocar serios problemas o -por el contrario, como salida- reformularse la primera identidad en una *segunda* identidad”. Esa noche *me dije: “¿cómo así que me va a ganar esto?”* Esa pregunta ligada al recuerdo de la Escuela Normal, en esa especie de matrimonio simbólico con su profesión: “*Recuerdo entrar ese día a la Iglesia, por toda la mitad, como entran los novios y a cada una nos dieron nuestra plaquita una plaquita que decía: profesora*” y lo más importante es la conclusión,

el cierre de esa segunda identidad y la resolución de su vida: *“Yo necesito de los niños, necesito de sus risas, de sus miradas, los necesito... ellos son parte de mi vida”*.

“La tesis fue un trabajo difícil... pero lo logramos. Si dijera que ellos dejaron la droga mentiría y me mentiría a mí, ¡A mí! La verdad no, no, no la dejaron. La droga para ellos era como para nosotros nuestro desayuno, quizás nuestro almuerzo y más fuerte que eso, pero sí logramos que de veinte muchachos quince entraran a estudiar. Quince. Y les hicimos seguimiento tres años después, para ese momento los muchachos estaban estudiando, pero la droga no la dejaron. Así fue mi práctica y agradezco haber cogido esa línea, agradezco hoy en día haber escogido esa línea porque me dio herramientas para trabajar hasta el momento en biología”.

Sobre esta práctica y la selección de la línea de investigación ella expresa: *“agradezco hoy en día haber cogido esa línea porque me dio herramientas para trabajar en biología”*. Vemos en este relato, una construcción de su identidad narrativa, ella se da cuenta hoy que agradece la selección de la línea. No fue una cosas de días o de pocos años, pero para el momento de la entrevista como una profe de 24 años de experiencia, denota el impacto de esa práctica. Es vital el reconocimiento del logro, ella misma se reconoce no con el objetivo descontextualizado que quería la universidad, sino con el real. Como maestras lograron impactar: *“pero sí logramos que de veinte muchachos quince entraran a estudiar. Quince”*.

En la polifonía se distingue, precisamente el hecho de no rendirse. Los docente en formación se reconocen en esa práctica de la profesora, de muchas formas se pueden “reflejar”, como menciona uno de ellos, uno se observa en ese espejo. Y como todo espejo, la profesora proyecta algo lejos de nuestra visión. Es decir, usamos espejos porque con nuestra visión natural no nos podemos observarnos en plenitud a nosotros mismos. El relato actúa como un lugar donde descubrimos nuestro propio “rostro” docente. Al respecto Bolívar et al. (2001, p. 7) señalan que “el grupo de discusión aporta a la construcción de una identidad colectiva. Cada participante habla en un doble paisaje: la visión general que tiene de la situación, pero también *lo que personalmente le afecta o ha conocido*”.

“La profesora comentaba que cuando ella tuvo ganas de rendirse porque estaba pasando esas prácticas con la universidad y eran muy peligroso el ambiente en el que estaba dijo: -Pero es que yo recuerdo mucho el esfuerzo que yo hice para llegar aquí, todo lo que he sacrificado, todo lo que la he guerreado y dije no, voy a continuar- y pensaba en mi propia reflexión y es que en una de las entrevistas que hablaba con el profesor Nixon le dije: Algo que me ayuda a sentir mucho orgullo por mi carrera y decir ‘Amo ser licenciada’, es también reconocer mi esfuerzo”, entonces, yo pensé: “Si nosotros hacemos que los estudiantes se esfuerzen, entonces también estamos colaborando en que ellos sientan orgullo, sientan respeto, sientan compromiso, y haya colaboración dentro del aula”.

Cuando la profesora en formación Bibiana habla del relato de la profesora Pilar dice y “pensaba en mi propia reflexión... en una de las entrevistas que hablaba con el profesor Nixon le dije”. Hay un traslado, un tipo de dialogo entre la construcción biográfica de la profe Pilar y la de la profesora Bibiana, como se alude en la metáfora del espejo, la profe Bibiana llega a verse y a completarse en la narración de la profe Pilar. Entonces, menciona la entrevista y establece una referencia al dialogismo donde relaciona *ese orgullo* por su carrera docente en relación con el esfuerzo.

Pilar y Bibiana se hallan en el esfuerzo, se ven una en la otra y su identidad docente emerge como una identidad comprendida desde los componentes del amor, orgullo y esfuerzo. La profesora Pilar concluye, después de una situación de fuerte crisis: *Yo necesito de los niños ... los necesito... ellos son parte de mi vida*. La profesora Pilar dice sentir que los niños son parte de ella, entiende que su “yo” es en parte “yo maestra”. La profesora Bibiana, al pensar en sus propias crisis declara: “Algo que me ayuda a sentir mucho orgullo por mi carrera y decir ‘Amo ser licenciada’, es también reconocer mi esfuerzo”. Entonces como maestra, surge también esta noción: “Si nosotros hacemos que los estudiantes se esfuerzen, entonces también estamos colaborando en que ellos sientan orgullo”.

La investigación biográfico-narrativa le permite al docente reconocer el valor intrínseco de su propio esfuerzo. Lo observamos en las comprensiones de los docentes

entrevistados, así como en los participantes del grupo focal. Todos son sujetos que han tenido que sobreponerse a *retos* por factores económicos, de género y por su situación socio-familiar. Según Vaillant (2007, p. 7) “*La evidencia reciente también sugiere que los docentes provienen de sectores y familias con menor capital económico y cultural*”. Contrario a ser considerado un factor adverso, en la narración esa “lucha” les otorga a las docentes una sensación de orgullo que se transpone a los estudiantes -que también están inmersos en situaciones complicadas-.

Hay algo muy valioso en el reconocimiento *del logro* desde las narraciones, porque es un reconocimiento propio, desde las propias expectativas de los profesores. Lo que se encuentra en la narración no es el *logro impuesto* por otro, como en el caso de la profesora Pilar a quien su propia universidad le imponía una meta abrupta que le imposibilitaba ver el impacto de su trabajo, una meta que no alcanzaba a dimensionar el precio emocional que había tenido que pagar. Por eso, en la narración, ella se dice: “*sí logramos que de veinte muchachos quince entraran a estudiar. Quince*”. En la investigación biográfico-narrativa “Este conjunto de representaciones, que aparece en las voces, *no sólo nos dice lo que piensan*, sino que ‘constituyen’ *lo que son y sienten*.” (Bolívar et al., 2014, p. 4).

Sería imposible no evidenciar ese impacto social que, como docentes, tenemos. Sobre todo si ejercemos nuestro trabajo en zonas y territorios golpeados por algún tipo de violencia y conflicto. Como se mencionará en otro acápite, el ejercicio docente esta atravesado por toda una serie de particularidades, las marcas de un país que vive el desequilibrio social y la marca de la guerra. Gómez et al. (2010) señala que:

“Es notoria la percepción de influencia de estas situaciones de violencia sobre la calidad de la educación, y cómo en este tipo de situaciones los docentes tienen diversas respuestas, que van desde querer negar la realidad... En tanto que en el otro extremo observamos docentes que pueden ver en estas situaciones un reto que los obliga a mejorar su actuar como pedagogos y asumir roles que corrientemente no asumirían”.

A continuación, observamos una acotación de Bibiana:

“Hubo una preocupación sincera y muy real porque ella decía, él me contaba: -Profe tengo hambre; Profe necesito una hoja iris...- y que cuando el niño necesitó zapatos ella sacó de su bolsillo y lo puso; entonces, como dicen mis compañeras, hay un carácter muy humano en la docencia y eso reflexionaba también al final y es nosotros como docentes somos los que humanizamos la educación, porque a veces desde la lógica administrativa o institucional es muy desde un carácter mercantil, entonces los docentes somos cosas, y los estudiantes son cosas si uno desaparece, si uno ya no está pues no importa, porque hay que seguir con un calendario académico o es reemplazable y los docentes venimos a decir no””.

En la polifonía, se menciona de forma continua, como en el relato de la profesora Pilar, y de otros profesores (narración de los profesores Joaquín, Laura y Adriana) que la labor docente sobrepasa lo que comúnmente se piensa que “debería hacer” un profesor. Vaillant (2007) indica que en los años 2000, la expansión de la pobreza y la exclusión social en algunos países de América Latina ha tenido grandes implicaciones y secuelas, y *ha obligado a la institución escolar –y a los docentes concretamente– a asumir funciones de contención social y afectiva.*

Es cierto que asumimos funciones que no se vinculan directamente con la enseñanza de conocimientos. Sin embargo, no podemos escondernos de los contextos que circundan (e invaden) la escuela en Latinoamérica. En Colombia (y aún más en los territorios afectados por el conflicto) se sufren -en diferente intensidad- fenómenos derivados de diferentes *tipos de violencia, como las amenazas del microtráfico en la integridad de jóvenes y niños, el impacto del reclutamiento de grupos armados y delictivos locales, las consecuencias emocionales y económicas del abandono estatal de larga data, los discursos de odio que circundan en los medios, la falta de oportunidades laborales e, incluso, el abandono familiar* (Perea, 2004; Gómez et al., 2010). El profesor, como uno de los actores sociales que están en el “frente de ese combate social” debido al contacto directo con la comunidad (y como parte de esa comunidad) se siente comprometido. Los profesores estamos implicados de forma inevitable, y aunque (como menciona Gómez et al., 2010) tratemos de tomar acciones de distanciamiento emocional es imposible no sentirse implicado, afectado como un sujeto

emocional, como un sujeto histórico. Bibiana lo explica: *nosotros como docentes somos los que humanizamos la educación.*

Somos los docentes quienes asumimos la parte real que nadie ve. Bibiana menciona el ejemplo de la profe Pilar asumiendo gastos de algunos de sus estudiantes: *“y que cuando el niño necesitó zapatos ella sacó de su bolsillo y lo puso; entonces, como dicen mis compañeras, hay un carácter muy humano en la docencia”*. Profesores como Joaquín, mencionan una de las mayores realidades para un profesor rural -y para todos aquellos que están en territorios lejanos-:

“Atender necesidades de la comunidad, necesidades como el acueducto para la escuela, la energía para la escuela, las comunicaciones para la escuela y desde luego las vías terciarias que estaban en un mal estado. Entonces es un elemento esencial para poder llegar, llevar progreso a las veredas. Para esto, el docente rural es la única presencia del Estado”.

El docente rural es la única presencia del Estado. En el momento en que Joaquín ingresa al distrito personas como él asumieron acciones de protección y atención de la comunidad. Estos profesores a azadón y pala abrieron las primeras vías de acceso para sus comunidades. Incluso participa en la construcción de su colegio para impedir que los muchachos ingresaran a la guerra y darles otra opción de vida:

“Pedro Fonseca y otro grupo de directores que me llamaron en ese entonces, pues ellos tomaron la iniciativa de hacer colegios rurales para que se pudiera esquivar la ida de los muchachos a temprana edad a vincularse con los grupos irregulares o con la guerrilla. Muchos muchachos que terminaban su grado quinto y ya eran muchachos adultos de 16 años, 15 años y pues no había la forma de poder salir adelante sino yéndose para la guerrilla... se crearon los colegios a raíz de Pedro Pablo Fonseca, Delio Fonseca, varios, y la misma gente, las mismas comunidades, los muchachos tuvieron esa perspectiva de capacitarse... En un 21 de julio se inició ese colegio como tal... Ahí nacen esos colegios”.

“Hacer colegios rurales para que se pudiera esquivar la ida de los muchachos... con los grupos irregulares o con la guerrilla”. Las escuelas rurales de la zona de Sumapaz surgen como respuesta a una necesidad vital de la comunidad. Porque en un país en guerra, y con pocas alternativas educativas o de trabajo, ser parte del conflicto se considera para algunos como la única opción de vida (sin mencionar el reclutamiento forzado, fenómeno que hoy lleva al suicidio de niños y adolescentes de comunidades indígenas que se resisten a ese destino (Calí-Tzay, 2024)). Investigaciones como las de Moreno et al. (2016, p. 91) sobre las consecuencias del reclutamiento de niños y adolescentes en nuestro país refieren “como se observa en niños, niñas y adolescentes, que las *emociones negativas* son las *que prevalecen, los dominan, los paralizan y los transforman; sus comportamientos cambian, se cohiben*”. La realidad es que los reclutados demuestran consecuencias psicológicas y físicas que los persiguen toda la vida. En cierta manera fue el compromiso de estos directivos docentes, docentes y de la comunidad lo que influyó en que Sumapaz tenga una sociedad emocionalmente más estable.

Queda una tarea necesaria de investigación, y es que hace falta más trabajo sobre los docentes rurales y de poblaciones apartadas. Lo que han hecho por la construcción de comunidad es impagable, necesario de visibilizar. Incluso, hay que reconocer el valor de las Escuelas Normales (visto en las entrevistas) y entender que la calidad de la Normal no radica en el cumulo de conocimientos disciplinarios sino en la construcción de una conciencia social y preparación emocional para los retos que enfrentan los docentes en contextos difíciles.

Todavía hoy, los profesores rurales y urbanos asumen las necesidades de la comunidad. El compromiso es una constante de los profesores que se narran en esta investigación. Ellos, concordando con Vaillant (2007) no provienen de contextos sociales de abundancia económica; sin embargo, con el mismo pago que reciben del estado asumen algunas necesidades de sus estudiantes. El siguiente es un fragmento de un relato de la profesora Victoria:

“Estaba sentada en mi escritorio, los niños estaban trabajando y al mirar los pies de mis estudiantes empecé a notar que algunos no tenían medias. ¿y las medias, qué eran? utilizaban bolsas. Fue un choque muy, muy fuerte. Cuando tú

como persona lo has tenido todo durante tu vida, materialmente hablando, piensas que los estudiantes que están en tus manos, en ese año, también tienen como la misma fluctuación económica o no tienen ese tipo de problemas sociales. Fue un choque ver estudiantes que iban con bolsas como medias porque sus padres no tenían dinero para comprarles su uniforme completo”.

Un día de lluvia Victoria mira los piecitos de sus niños y descubre no solo que ellos no tienen medias, sino que usan bolsas para protegerse los pies. En ese momento ella no solo hace un descubrimiento material sino choca con la realidad social: “*Fue un choque muy, muy fuerte... Fue un choque ver estudiantes que iban con bolsas como medias porque sus padres no tenían dinero para comprarles su uniforme completo*”. Un choque, ¿cómo más se describe una crisis emocional de un docente frente a la realidad de *ese tipo de problemas sociales*? Era inevitable que Victoria entonces quisiera ayudar a cambiar esa situación:

“Humanamente cuando empiezas, te gradúas y accedes a un trabajo, piensas que tú como profe vas a cambiar el mundo... quería que mis estudiantes estuvieran bien y fuesen felices, que todos mis estudiantes tuviesen medias y zapatos decentes para asistir al colegio. Eso tú, humanamente, no lo puedes hacer porque no eres multimillonario, pero en medio de esa fluctuación económica empiezas a dejar una parte, a compartir una parte de tu sueldo para tus estudiantes”.

Las medias son la representación de la igualdad, son un objeto representativo. La profesora busca la posibilidad de que los niños no estuvieran expuestos a tanto abandono social. La profesora quería que sus niños “*estuvieran bien y fuesen felices, que todos mis estudiantes tuviesen medias y zapatos decentes para asistir al colegio*”. Ese pedido de medias y zapatos no es material, es el pedido del estar bien, del ser feliz y de la igualdad.

“Si está en tus condiciones empiezas a comprar una docena de medias para que tus estudiantes vayan al colegio sintiendo... sintiendo como ese placer de sentir unas medias nuevas. Esa sensación cuando uno usa unas medias y están nuevas,

se siente calidez, uno se siente cómodo. Yo quería que mis estudiantes que asistían con bolsas, las cambiaran por medias y lo sintieran”.

“Empiezas a comprar una docena de medias para que tus estudiantes vayan al colegio sintiendo. Esa sensación cuando uno usa unas medias y están nuevas, se siente calidez, uno se siente cómodo”. Es difícil no evidenciar lo que significa, en realidad, el uso de las medias nuevas que ella compra. La profesora quiere que sus estudiante se sientan cómodos y cálidos, que vivan las experiencias de *felicidad* y comodidad que están en el uso de un *par de medias nuevas*. Que sintieran la calidez, la profesora *Victoria quería que sus niños dejaran de sentir frío*, el físico y el social. El docente entonces, como menciona Zeichner (2017) viene a brindar un tipo de arropo a la sociedad. Como se mencionó en la polifonía: *“como docentes somos los que humanizamos la educación”*. Y en ocasiones *ese “arropar a otro”* también puede causar un estrés emocional al ver que nunca es suficiente, nunca es suficiente ante *todo* lo que hay que suplir (en lo económico, social y emocional):

“Entonces empecé a tomar parte de mi sueldo para suplir ciertas necesidades que mis estudiantes tenían. Compraba a veces kits escolares, en otras ocasiones llevaba sándwiches o llevaba algo de comida para repartir entre ellos, porque algunos de nuestros estudiantes iban sin desayunar y la única comida decente que podían tener era el refrigerio que se les da en la institución. Llegaba muchas veces a mi casa y me ponía a llorar por la situación de mis niños, es un choque muy fuerte. Ya después entendí que no podía cargar, a veces, con cruces ajenas; entendí que es la realidad de nuestro país y debes enfocarte en cambiar micro mundos”.

“Empecé a tomar parte de mi sueldo para suplir ciertas necesidades que mis estudiantes tenían... llevaba sándwiches porque algunos de nuestros estudiantes iban sin desayunar”. A esto se refiere Bibiana, la profesora en formación: *“a veces desde la lógica administrativa o institucional es muy desde un carácter mercantil, entonces los docentes somos cosas, los estudiantes son cosas”*. La lógica de la profesora Victoria estaba cruzada por otra clase de comprensiones de los sujetos, para ella *los estudiantes no son cosas*, por eso, a pesar de sus propias presiones y necesidades económicas con su sueldo suplía necesidades

de los niños, y estos ejemplos los hallamos en todos los relatos docentes. Es posible que, si algún investigador realizara la consulta, con el total de la población de profesores que trabajan en la educación pública, sabríamos que una importante proporción reinvierte una parte de su sueldo en los estudiantes.

“Llegaba muchas veces a mi casa y me ponía a llorar por la situación de mis niños, es un choque muy fuerte”. Como docentes, sobre todo en el contexto público, hay una realidad que te atraviesa, te incomoda y te transforma. Nadie sale ileso de un choque; hay una herida y un despertar. En el caso de Victoria hay una reconfiguración de su identidad docente: *“entendí que es la realidad de nuestro país y debes enfocarte en cambiar micro mundos”*. Para Victoria fue importante enfocarse en lo que podía cambiar, lo que denomina micro mundos, esos “mundos” que somos cada uno. Aunque parece extraño, *en cada docente estatal existe esa crisis de despertar a la realidad de nuestro país*, porque, aunque una parte de la planta docente provenga de entornos humildes, la verdad es que la hondura de la problemática social del país es tan potente que puede llegar a generar una crisis emocional en materia de salud mental. Esa crisis, ese choque de frente contra *la realidad de nuestro país* nos modifica como cuerpo docente.

7.2.2. Identidad y dimensión humana relacionada con el contexto social inmediato

Para dimensionar el impacto del entorno en el magisterio, este análisis recoge elementos asociados a la vulnerabilidad, la crisis de reacción y la resistencia, que permiten explorar cómo el miedo y la amenaza reconfiguran la subjetividad y el quehacer profesional. Esto permite afirmar que la labor docente en contextos de violencia estructural se ejerce en un territorio de confrontación donde la pedagogía se convierte en un acto de valentía, una comprensión que emerge con fuerza en las reflexiones de los profesores en formación al reconocer el poco abordaje dado al tema durante su trayectoria de formación profesional.

En la investigación biográfico-narrativa, sobre todo desde una lectura polifónica, emergen puntos comunes entre los relatos, acciones que coinciden, así como dialogismos que se exteriorizan, y que están a la base de la identidad profesional docente. Es significativo mencionar que el enfoque “posibilita hacer un inventario de las experiencias, saberes y

competencias profesionales, es decir, un reconocimiento de los saberes adquiridos” (Bolívar & Domingo, 2006, p. 224) y la dimensión humana es una de ellas.

En este acápite se dará un énfasis a la identidad docente en su dimensión humana - dimensión emocional- con relación a las experiencias que dejan huella. Así mismo, se reparará en la forma cómo esa identidad se encuentra atravesada por la existencia de un contexto laboral adverso y una práctica que no se ajusta a la teoría de la formación inicial lo que, en ocasiones, conlleva a los docentes a crisis identitarias.

Es imposible pensar en la identidad docente, sobre todo de los docentes en Colombia, sin entender que el contexto de violencia social y político nos ha atravesado. Lo extraño es que, como menciona Castro (2015, p. 30) son escasos los “trabajos que tratan específicamente sobre la violencia política ejercida contra el magisterio... y que dan cuenta de *lo vulnerables que han sido los maestros/as* a lo largo y ancho de la geografía nacional”. Las muertes de líderes sociales, entre ellos maestros y maestros son constantes; como docentes somos reconocidos como actores intelectuales y políticos que llegan a “incomodar” algunos grupos insurgentes y contra insurgentes.

Lo cierto es que como líderes (con un papel visible) en una sociedad que ha vivido en permanente guerra, hemos aprendido a vivir con miedo, incluso si no somos conscientes de ello. Para Sánchez (2018, p. 31) el miedo es una “emoción que cobra cuerpo en quienes hacen parte de nuestros círculos éticos cercanos”. Y aunque algunos maestros no estén presentes en los territorios más afectados, como sociedad cargamos con las consecuencias del conflicto a diario. En las aulas se hallan presentes las consecuencias de un conflicto que parece establecido en la sociedad, lo encontramos en el desplazamiento, en la injusticia social y en la violencia familiar.

Es inevitable que nuestra identidad docente y quehacer, sobre todo en los docentes públicos, sea atravesado por las secuelas de la guerra y de una violencia social estructural que invitan a la permanencia en el miedo. Esta emoción se nos cuela en el aula, que es uno de los primeros espacios “tradicionalmente, de socialización y encuentro con el otro”. En el aula el miedo se cuela mediante las amenazas y la coerción a la integridad, incluyendo la del docente (Sánchez, 2018, p. 31).

Las amenazas tienen un papel en tres de los nueve relatos como situaciones que desencadena una clara crisis de la identidad profesional. Estas amenazas en su mayoría ejercidas por estudiantes y/o padres de familia pertenecientes a grupos delincuenciales no son solo el reflejo de un problema local sino de esa crisis social de gran envergadura. De los relatos de amenazas, el de la profesora Laura tiene un doble componente donde ella como sobreviviente de violencia intrafamiliar que desarrolla un proyecto que “buscaba mostrar la realidad del país” y generar alternativas a ese entorno violento, relata:

“Trabajamos en ese proyecto como un proyecto institucional, ¡Qué trabajó tan duro, pero tan bonito! ... Empezamos a mostrar la realidad del país, a través de actividades de tipo cultural y mostrando otras experiencias. Con el apoyo de mucha gente participamos en talleres de todo tipo: de arte, de las violencias vividas, tuvimos a las mamás de Soacha... Estamos en una sociedad violenta por naturaleza que, desde nuestra creación, hemos sido un país violento [...] Soñamos que empiece a generarse una conciencia de convivencia y paz”.

En su relato la profesora habla de un trabajo donde “*Empezamos a mostrar la realidad del país*”, pero también dice “*Estamos en una sociedad violenta por naturaleza*”. La profesora habla de mostrar, porque al estar inmersos en un contexto violento este se naturaliza. Como mencionábamos el miedo y la violencia se cuelan en los cuerpos hasta que se pierde conciencia de su existencia. Lizarazo (2020, p. 36) menciona que en “una encuesta de violencia contra niños, niñas y adolescentes aplicada en Colombia para el 2018, se refleja que dos de cada cinco colombianos ha sido víctima de algún tipo de violencia (física, psicológica o sexual) durante su niñez o adolescencia”. La violencia no es solo una sino diversa por eso la profesora menciona el mostrar “*las violencias vividas*” como una pluralidad. Algo interesante es que ella se incluye en el discurso hemos sido un país violento, porque como sociedad todos hemos sido actores, participes silenciosos o víctimas de esa violencia.

Es importante esa comprensión donde dice: “*hemos sido un país*”. En su relato todos nos constituimos como país, como docentes somos ese país con esas violencias, que son parte de nuestra historia. La violencia ha constituido una parte oculta (y difícil de aceptar) de

nuestra identidad docente en Colombia y Latinoamérica. Sin embargo, si seguimos esa línea narrativa también somos un país que sueña con generar “*conciencia de convivencia y paz*”. Como docentes a la base de esa identidad atravesada, de muchas forma dolorosas y silenciosas, por las violencias, soñamos y trabajamos en la construcción de una conciencia de paz:

“También queríamos ayudar a los chicos a que buscaran sus potencialidades; que hallaran alternativas a lo que les ofrecía el entorno, la violencia, el tráfico, el microtráfico, el consumo de SPA y la posibilidad de un embarazo temprano. Tuvimos apoyo de entidades que hablaban sobre el arte, el grafiti, hacíamos camisetas y las pintábamos... Les generamos espacios en donde se manifestarán el amor padres e hijos”.

“Queríamos ayudar a los chicos”, “que hallaran alternativas” y “les generamos espacios”. Hay acción constante en ese *querer ayudar a los chicos* de la profesora Laura. Hay trabajo en esa búsqueda de apoyo, en desarrollar espacios para que padres e hijos se reconectaran. Ella buscaba en el arte y en la familia otras alternativas a lo que la violencia ofrece. Porque la violencia, contrario a lo pensaríamos, ofrece a los niños y adolescentes cosas que ellos anhelan. Les entrega una aparente sensación de grupo, de familia, de conexión y de poder (algo que los rescata de la sensación de indefensión y miedo presente en entornos violentos). Perea (2004, p. 3) señala que en las pandillas y en las organizaciones armadas se halla la “capacidad de subversión extrema hasta el punto de convertirse en el más potente acto de protesta contra la exclusión y la pobreza”. Ofrecer alternativas en entornos de exclusión no es fácil:

Eso fue un trabajo muy bonito de dos años y medio. Fue lindo, pero fue extenuante también... hasta que un papá me amenazó y entonces me tocó buscar traslado. El papá era precisamente de esas familias complicaditas de la zona y su niña súper mañosita. Yo decidí abordar la situación citando papás, mamás y trabajando el tema de que se perdían las cosas, de que siempre se encontraba ella relacionada. Un día el papá me enfrento y yo le dije: “-Pero si es que yo no

estoy manejando la situación, es la coordinadora-” ... “*-Sí, pero porque usted ya fue de sapa, usted no sabe con quién se metió-*”.

“*Fue lindo, pero fue extenuante también... hasta que un papá me amenazó*”. Esto también marca un punto final doloroso al leerlo. Y empieza a explicar el contexto de la amenaza hablando de la familia: “*El papá era precisamente de esas familias complicaditas de la zona*”. Entendemos que la situación que empieza por acciones de robo por parte de una estudiante se relaciona con un patrón familiar. Y es que “la formación de patrones socioculturales violentos desde el entorno familia, propician las conductas violentas de los individuos” (Lizarazo, 2020, p. 29). Este mismo autor, realizó un investigación comparativa de varios casos, analizando el genograma de familias con patrones delincuenciales llegando a observar que “por lo menos tres generaciones atrás vienen repitiendo una serie de conductas inicialmente aprendidas de sus progenitores” (Lizarazo, 2020, p. 35). Es decir, que la acción delincencial es un patrón reconocido, lo vemos en la información que nos da la profesora sobre otros miembros de esa familia:

“Sube el señor vigilante y me dice: – Mire profesora, vaya usted y ponga un denuncio en la policía, porque ese señor es muy complicado, ese señor es peligroso. Se acuerda la asonada que hubo hace 15 días, la hermana de él fue la que le mandó la puñalada al policía-” “Y yo: Ahggggg”. Entré en crisis y me tocó irme a la Secretaría e ir a la Fiscalía a poner la queja, poner en conocimiento y de una vez me sacaron del colegio. Ellos me dijeron: “-No, no puede volver al colegio, vamos a buscar traslado, no puede ser en la misma localidad, tiene que ser en una localidad diferente-...””.

“... la hermana de él fue la que le mandó la puñalada al policía”. Corroboramos que existe un patrón familiar de violencia. La profesora Laura en esa amenaza es víctima de un tipo de violencia. ¿Qué es la violencia? Se puede entender en “todo acto que tenga la intencionalidad de alterar la integridad de una persona ya sea de forma física o emocional, amenazando el adecuado desarrollo de su personalidad, en un contexto público o privado, es considerado como violencia” (Lizarazo, 2020, p. 13).

En el relato la profesora menciona “entré en crisis”. Entra en crisis como sujeto-docente. No solo pelagra su trabajo, está en peligro su vida. Al llegar a la Fiscalía, la institución judicial, menciona “*ellos me dijeron: No, no puede volver al colegio y de una vez me sacaron del colegio*”. La violencia estructurada, que ha venido por generaciones haciendo presencia en una comunidad, logra arrebatar a una profesora de un entorno en que se estaban logrando procesos de transformación social. Y es que a los maestros la violencia no solo busca matarlos físicamente sino también simbólicamente. Castro (2015, p. 31) menciona “para cada familia, para cada grupo o *grupos de estudiantes y compañeras/os* de trabajo, *para cada comunidad*, la maestra o el maestro asesinado/a o *desaparecido/a es irreparable e irrepitable*”. ¿Quién repara la ausencia de cada uno de esas maestros amenazados y desarraigados? ¿Quién nos enseñó como docente en formación que podríamos ser amenazados, asesinados o vulnerados por la comunidad que hemos venido a ayudar?

En situaciones como esta tiene completo sentido la afirmación de León (2009, p. 5) “el docente agredido *se ve como perseguido por una sociedad que no afronta sus responsabilidades* y ha entregado *todo el peso* de la función educadora a este personaje”. Al maestro se le exigen en muchos aspectos procesos altamente demandantes, pero estamos frente a una violencia generacional que a veces rompe y frustra nuestra identidad. “En contextos latinoamericanos, más aún en uno como el colombiano, la violencia escolar *es solo un pálido reflejo de las violencias estructurales (civiles, armadas, ilegales y de género)*” (León, 2009, p. 10). Al respecto, es comprensible que la profesora Laura “entre en crisis”.

“Ha sido un trabajo de reparación en mí, en todo sentido. A raíz de la amenaza a uno lo remiten a psicología, lo remiten a psiquiatría. Empecé con las terapias y empecé a darme cuenta de que la educación sigue siendo bonita, porque yo pasé por un tobogán de emociones... Qué frustración tan terrible, tanto trabajo sobre la no violencia y venir a sentirme víctima de... Como que la vida lo pone a uno en donde uno tiene que estar para que aprenda”.

Esta clase de crisis es lo que Dubar (2002) denomina *Crisis de Reacción*. Aunque toda crisis es un rompimiento o un quebranto de quienes somos por factores como la edad o

los procesos vitales naturales, la *Crisis de Reacción* surge de un acontecimiento imprevisto que rompe con “el curso del tiempo vivido y engendra pérdidas materiales, alteraciones en la relación y un cambio de la subjetividad. Afecta con frecuencia a lo *más profundo e íntimo* en la *relación con el mundo y con los otros*” (Dubar, 2002, p. 191 énfasis añadido). En el caso de la profesora Laura vemos como esa crisis identitaria es una crisis de reacción porque, primero, le engendra una pérdida del espacio vital donde ejerce su ejercicio profesional que es el colegio. Segundo, alteró todas las relaciones construidas y tercero, generó un cambio en su subjetividad y manera de ver su ejercicio docente y su vida misma. Para repararse ella requiere de un apoyo adicional, *necesita dejar de trabajar en y para los otros y empezar a trabajar en ella*.

La profesora habla de lo que implica ser víctima de la violencia. Incluso, es tan fuerte que al establecer en el relato su expresión no puede completar la frase: “-Qué *frustración* tan terrible, tanto trabajo sobre la no violencia y venir a sentirme víctima de...” En este tipo de crisis, que engendra tanta pérdida e indefensión, es natural sentirse frustrado e incluso humillado. Esta crisis “es también *la más oscura*, ya que el *sí* (Self) agredido y a veces humillado, sufre, *se siente huérfano de sus identificaciones pasadas, herido en sus creencias incorporadas* y con frecuencia avergonzado de los sentimientos de los otros respecto a *sí mismo*” (Dubar, 2002, p. 192). Ella se sintió herida y necesitó, mediante la terapia, hacer las paces con la educación para decir: “empecé a darme cuenta de que *la educación sigue siendo bonita*” ese *sigue* implica que había dejado de ser. La educación no era bonita para ella; efectivamente fue herida en su identidad y creencias y quedó huérfana de sí misma. Lo explica al decir: “*pasé por un tobogán de emociones*”. Entonces ¿Cómo se recompone la identidad docente y personal de la injusticia y la violencia? ¿Cómo recordar en la crisis identitaria que la educación *sigue siendo bonita*?

“A veces se siente uno tan frustrado que se dice: no, esto no vale la pena. Lo que yo construyo acá se desbarata en la casa. Yo cómo le puedo pedir a un muchacho, a un niño de estos, que haga y que funcione bajo tales directrices cuando en la casa están formándolos de otra forma, de otras maneras, en medio de la violencia, de la necesidad, de la carencia, del desamor, del descuido y la negligencia, pero eso pasa en unos momentos; en otros se siente uno tan

gratificado con el hecho de poder dejar huella, de recibir el amor, el afecto de estos niños que yo creo que eso es lo que a uno lo mantiene vivo”.

Cuando hemos sufrido una crisis identitaria como comunidad profesional, si como cuerpo docente hemos sufrido la desmoralización, se siente el “malestar en el cuerpo” de la identidad e historia que somos (Domingo & Pérez-García, 2018, p. 1). Es evidente esta sensación de frustración general ante el “yo construyo acá y se desbarata en la casa; en la casa están formándolos de otra forma, en medio de la violencia, de la necesidad, de la carencia, del desamor, del descuido y la negligencia” entonces el relato de la profe Laura nos marca una clave para reconstruirnos y posibilitar la evolución de nuestra identidad: en otros se siente uno tan gratificado con el hecho de poder dejar huella, de recibir el amor.

La clave para la profesora Laura es, primero, entender que todo es momentáneo. Existen momentos naturales de sentirse “uno tan frustrado” y “en otros se siente uno tan gratificado”. Es decir, esta es una labor voluble. Segundo, la clave que desentraña el relato es el: “poder dejar huella, de recibir el amor”. Entender que entregamos y a la vez debemos estar en disposición de recibir. Lo que nos sostiene es esa dualidad.

Se comprende, desde la polifonía, que existe un silencio en la formación docente (especialmente en Colombia) sobre el impacto social, político y familiar que tiene la violencia sobre la acción de ser maestro. Al encontrarse con los relatos de amenazas (no solo el de la profesora Laura, también en la narración de Victoria y Félix), Leidy expresa:

“Hay un meme muy famoso -Piaget no tuvo a 40 estudiantes en un salón ni a un Brian por salón- que es lo que sí pasa habitualmente aquí en Colombia. Y es: los contextos colombianos son contextos cargados de violencia, de pobreza, de vulnerabilidad, que los occidentales no conocen, claro, muy chévere la teoría, pero ya es otra cosa cuando inicia la labor docente”.

La docente en formación expresa la barrera que percibe al no sentir su contexto valorado desde la teoría. Lo hace evidente, al mencionar: “*los contextos colombianos son contextos cargados de violencia, de pobreza, de vulnerabilidad*” y menciona “*que los occidentales no conocen, claro, muy chévere la teoría*”. Al hablar de los occidentales hace

referencia a esas teorías que no compaginan con ese hacer del aula, donde no hay “40 estudiantes en un salón ni a un Brian por salón”. Esa expresión implica que en los salones también hay abandono del estado al permitir sobrecupo y estudiantes víctimas también, que pueden estar vinculados a pandillas, delincuencia común o grupos armados organizados como única opción de vida.

La labor docente en países como el nuestro tiene una altísima carga de responsabilidad social y de “deberes” impuestos, por lo que es natural que Leidy asocie la situación con el meme y pregunte ¿Qué haría Piaget en mi salón de clases? Es precisamente en el contexto y las posibilidades que brinda la investigación biográfica-narrativa donde habitan las formas de responder a la construcción de una formación inicial contextualizada en una realidad nacional que está atravesado por tantas complejidades históricas, políticas y sociales de las que las aulas no pueden desprenderse. La formación de docentes tiene la deuda de dar valía a “las voces de los profesores que no solo han sido silenciadas por las reformas políticas sino también, por lo que nos concierne, por la propia investigación educativa” (Bolívar & Domingo, 2006, p. 210).

Cuando el cuerpo de conocimiento docente es “nutrido” teóricamente por los mismos docentes, entonces “Piaget” empieza a ser contextualizado por cada uno de los docentes que narra su historia de vida docente. Porque la narración no se trata solo de que los narradores cuenten su vida, sino que -al ponerla en escena- “*encuentren el sentido de su trayectoria*. Por ello, en la investigación narrativa, se trata de vivir la historia, donde las dos narrativas (investigador y participante) *confluyen en una construcción narrativa compartida*” (Bolívar & Domingo, 2006, p. 154). Se construye en la narración un corpus experiencial que contextualiza lo teórico y que responde a los desafíos identitarios que sufre el cuerpo docente en cada latitud específica de Latinoamérica.

Otro caso que provoca discusión en la polifonía es el caso del profesor Félix. El profesor sufre una amenaza al no permitir el consumo de alcohol en una salida del colegio por parte de menores de edad (en una acción evidentemente natural y correcta). Sin embargo, la situación se sale de control cuando uno de los estudiantes a los que pide que no consuman chicha resulta ser líder de una pandilla. Al respecto Heidy considera:

“El profe Félix también contaba que él pasó por una situación similar en donde lo amenazaron porque él le quitó algo a un estudiante y entonces el estudiante vivía en un contexto de las pandillas, lo amenazaron y él tuvo que pedir traslado. Entonces, acá yo también me pregunto y digo bueno qué garantías tenemos como estudiantes de cualquier carrera. Siento que el país tiene la obligación de cuidar la integridad de sus ciudadanos, otorgando bienestar, seguridad e integridad y también nosotros como profesores tenemos esa obligación de enterarnos, qué entes nos protegen a nosotros... es importante tener en claro qué leyes nos cobijan también, nos defienden, nos cuidan y porque muchas veces digamos o en mi caso en mi carrera a mí no me las han enseñado, es importante como maestra retomar esa información y usarla porque no sabemos ese tipo de casos cuando sucedan”.

Frente a la situación de las amenazas, Heidy desarrolló un dialogismo sobre las garantías de protección en su práctica docente, solicitando igualdad; la legislación que en los procesos de formación docente hay que trabajar, y la normatividad para “*tener en claro qué leyes nos cobijan*” como profesores. Incluso habla del conocimiento de esa información como una “*obligación*”.

Actualmente hay toda una serie de protocolos establecidos sobre las situaciones que impactan la vida de los estudiantes (abuso sexual, posible violencia intrafamiliar, embarazo adolescente, etc.), incluso esos protocolos son enseñados a los profesores en formación, pero en el caso de Heidy percibe en su currículo un vacío sobre los protocolos que la protegen si es expuesta a situaciones de violencia como amenazas y lesiones por algún miembro de la comunidad escolar o de la comunidad en que se encuentre inmersa su institución.

Como lo afirma Dominicé (1989, p. 65), citado por Bolívar et al., (2001, p. 226) “esto nos obliga a repensar las técnicas de gestión de los programas de formación continua, primando el punto de vista del sujeto formado”. Según advierten las docentes en formación, hace falta actualizar el tema de la violencia en las aulas hacia los profesores y desarrollar estrategia de actuación; situaciones que como hemos visto no están fuera de lo que viven

muchos maestros de nuestro país. Esta información sobre el currículo es respaldada por Carol:

“Otra cosa, lo vimos, me acuerdo mucho, en Educación para la Salud, para los estudiantes hay protocolos para todo: para violencia basada en género, para acoso, para bullying. Pero ¿y para los profes? Sí. Uno, como profe, hace parte de la comunidad educativa. ¿Quién lo protege a uno? Eso decía el profe cuando recibió esta amenaza de este chico por el tema de la chicha. Pues le tocó ir a fiscalía, hacer todo un proceso legal. Pero ¿dónde están los marcos normativos dentro de las instituciones, Secretaría y Ministerio? No hay. Y eso hablábamos también en Educación para la Salud: hay toda una ruta de atención para los estudiantes, pero no para docentes. Uno termina siendo un agente vulnerable, pero con mucha responsabilidad”.

“Uno termina siendo un agente vulnerable, pero con mucha responsabilidad”. La referencia es acertada: la profesión docente en Colombia, así como en Latinoamérica, se halla atravesada por una serie de supuestos que establecen una *identidad docente atribuida*. Es decir, sobre nuestro quehacer cargamos con las identidades que “han sido construidas mediante discursos, pretensiones, exigencias, estereotipos, imaginarios y miradas sobre lo que se es o lo que se debe ser” (Castro, 2015, p. 44). Los discursos que circulan sobre el maestro y que le imponen un “deber ser” normativo e imposible, no solo provienen de entidades externa sino incluso de la misma literatura sobre educación. Para Martínez Boom (2000, p. 91) “*hoy abunda en la literatura educativa diagnósticos que solo perciben al maestro desde sus carencias, desde sus necesidades, nunca desde sus potencias*. Estos discursos inducen comportamientos y prescriben actitudes”. Parte de esos discursos imprimen en el profesor la percepción que lo teórico y práctica están “divorciados” o que no se corresponde, cuando la realidad es que muchos de esos discursos no se establecen más allá de los imaginarios y acallan las acciones de construcción que a diario se ven en nuestras aulas.

Sobre la expresión de Carol: “uno termina siendo un agente vulnerable” la investigación de Castro (2015) brinda un panorama poco alentador sobre los últimos treinta

años: “cada maestro y cada maestra de Colombia tendría que saber que han sido asesinados/as más de mil compañeras y compañeros y que no hemos sido capaces de exigir un lugar para resguardar su memoria.” (Castro, 2015, p. 41). La vulnerabilidad no solo es acompañada del hecho que existan las amenazas, sino en la impunidad que la autora denuncia en su investigación. Y aunque en territorios como el Choco o el Cauca el impacto de la violencia es aún más marcado, en las ciudades como Bogotá las violencias se estructuran en formas de pandillas, microtráfico, violencia intrafamiliar y violencia de género.

Sobre la violencia intrafamiliar, Miranda (2025, p. 183) llega a concluir que “es un fenómeno multifacético y está influenciada por factores socioeconómicos, culturales y estructurales”. En el caso de la profesora Laura que en su relato cuenta cómo laboró en un contexto de ciudad, con el paramilitarismo urbano, y desde la polifonía la profesora Bibiana se pregunta:

“Los otros profesores del colegio no le alertaban, era hasta que ella decía: Oiga, ¿qué está pasando aquí? y ellos decían: -Ay profe, uno tiene que tener cuidado aquí y también cómo enseña a los estudiantes- eso tampoco se lo enseñan a uno en la universidad, cómo se transforma la educación en contextos atravesados por la violencia, en contextos donde la muerte ya es algo normalizado, donde los grupos al margen de la ley son el pan de cada día, ¿nosotros qué tenemos que hacer?, ¿cómo actuamos?, ¿a quién recurrimos?, aunque siento que en muchas ocasiones eso es una cuestión de aprendizaje ya contextual, cuando uno está ahí, porque no hay herramientas suficientes que a uno le puedan dar para afrontarlo, pero es que me sorprende que ni siquiera se mencione”.

Existe esa pregunta en los docentes en formación: “¿nosotros qué tenemos que hacer?, ¿cómo actuamos?, ¿a quién recurrimos?” y completa diciendo “*en contextos atravesados por la violencia, en contextos donde la muerte ya es algo normalizado*”. Ella, a partir del relato, entiende que es un “*aprendizaje ya contextual*” y pide que al menos se mencione y se siente sorprendida ante ese silencio. Entonces retomamos lo mencionado al inicio del acápite sobre la relación de miedo y silencio (Sánchez, 2018).

En una sociedad que como dice Bibiana *se normaliza la muerte* es el silencio el pan de cada uno de nuestros días, porque accionar nuestra voz puede ser una condena de muerte o de “expulsión” de nuestros territorios. Un ejemplo, son las cifras de Secretaría de Educación de Bogotá (SED), que comunica que en un año se reciben un promedio de 180 denuncias por amenazas, una cifra que se incrementa cada año (SED, 2021).

Si analizamos las amenazas, quien amenaza dice: *usted ya fue de sapo*. En nuestro contexto *un sapo* es el que canta o habla y el que habla está condenado. La voz del docente busca ser acallada por todos los tipos de violencia del país, lo increíble es que la voz es la base de nuestro quehacer, la condición de posibilidad para configurar parte de nuestra identidad profesional. Por esto, la investigación biográfico-narrativa no solo tiene un valor hermenéutico e investigativo, sino también simbólico y social. Se constituye al salvaguardar las voces (los testimonios) y darles valor como un acto de resistencia contra la violencia. Es el mejor reconocimiento de nuestro propio valor identitario y profesional.

Como sociedad a través de las voces de nuestros maestros podemos reconocer “*nuestros claros y oscuros*” lo que es ineludible porque “sólo una sociedad que es capaz de reconocerse en su propia violencia será capaz de superar su experiencia de muerte” (Perea, 2004, p. 3).

“En muchas situaciones la labor docente tiene paralelismos con la migración forzada, se nos despoja del derecho a quedarnos en el lugar donde hemos ido construyendo junto con los estudiantes proyectos con los que transforman vidas, vamos de un lado a otro buscando el lugar más idóneo para establecernos y vivir de forma tranquila, cómoda y satisfactoria con nuestra profesión, aunque no creo que llegar a que ese estado sea posible, en ocasiones no puede ni garantizarse nuestra seguridad, nos exponemos constantemente al luchar por lo que es justo, pero no hay garantías de que nuestra intervención sea bien recibida”. (Bibiana).

Bibiana menciona como al docente amenazado se *les despoja del derecho a quedarse* y como “*la labor docente tiene paralelismos con la migración forzada”*. Cuando las violencias en sus facetas expulsan con amenazas al profesor de los territorios y, además, lo

acallan en la ciudad ¿de qué tipo de libertad hablamos? Se le exige como menciona Martínez Boom (2000) un papel en la transformación social cuando el mismo docente es un actor victimizado y acallado. Como cuerpo docente, como entidad de identidad no hemos podido ni reconocer la violencia que vivimos y ni siquiera hemos tenido la posibilidad de llorar nuestros muertos, porque no los reconocemos (Castro, 2015). De la misma forma, quienes viven violencia intrafamiliar no se reconocen como sobrevivientes de ella, y de forma similar ocurre con la comunidad docente.

De frente estamos lidiando con el tema de las múltiples violencias del país sin establecer el impacto que sobre el desarrollo profesional docente va teniendo. Bibiana reconoce que, aunque *“vamos de un lado a otro buscando el lugar más idóneo para establecernos y vivir de forma tranquila, cómoda y satisfactoria con nuestra profesión”*, la realidad es que nadie puede asegurarnos nuestra seguridad. Y si queremos luchar por la igualdad social pues *“no hay garantías de que nuestra intervención sea bien recibida”*. Como ya se mencionaba *“se reciben a diario solicitudes de traslado de docentes que ya no pueden trabajar en una institución porque la inseguridad ya no es sólo alrededor de la escuela sino dentro de ella misma”* (Ballesteros et al., 2002, p. 339 *énfasis agregado*).

“Hace poco una activista trans decolonial decía que si lo que estás haciendo no incomoda entonces no es transgresor... Incomodar es una necesidad, los docentes tenemos la capacidad de incomodar, y lo que está en juego somos nosotros mismos, espero tener la misma entereza que la profesora y ser siempre fiel a mis principios, que mi silencio no sea el lugar donde habita la injusticia y la violencia”. (Bibiana).

El ejercicio docente en *“contextos donde la muerte ya es algo normalizado”* no es sencillo y requiere lo que define la docente en formación como *entereza y fidelidad a unos principios*. Estamos diciendo que eso no implica estar lejos del miedo o de la crisis. El relato y la polifonía nos muestran que, a pesar del miedo, incomodamos y nuestro potencial transgresor y transformador está presente. No obstante, es necesario estar preparados, tener conciencia del silencio que cargamos sobre la realidad vivida. Debemos hacer un reconocimiento pleno, un ejercicio cuidadoso e integrado que contemple los territorios y las

ciudades desde los aportes que brinda la investigación biográfico-narrativa que resignifican las voces de maestros en condición de violencia, para entender el impacto sistemático que ha tenido sobre el desarrollo profesional y la construcción de la identidad que como docentes tenemos.

Es el relato de estos profesores una invitación para que nuestras voces incomoden y nuestro silencio no “*sea el lugar donde habita la injusticia y la violencia*”.

7.2.3. Identidad y dimensión humana: experiencias que dejan huella en el entramado social y cultural

Para examinar el sustrato afectivo de la profesión, este análisis recoge elementos asociados a la salud mental, el desgaste emocional y la resignificación del impacto que tienen algunas situaciones complejas, que permiten explorar cómo la gestión del dolor ajeno y la búsqueda de sentido en la vulnerabilidad, son centrales para la sostenibilidad de la carrera. Esto permite afirmar que la dimensión humana no es un apéndice, sino un pilar desde el cual se construye y protege una positiva identidad docente, una dimensión que las nuevas generaciones de profesores expresan como una necesidad imperante al mostrarnos también humanos y vulnerables ante nuestros estudiantes.

Ahora, en el anterior acápite se expuso cómo, en las diversas narraciones docentes, surgen momentos concernientes a amenazas en el ambiente escolar como una condición lesiva para la construcción de una favorable identidad docente. Estos momentos, según Dubar (2002, p. 191) son evidentes momentos de crisis que debido a su “accionar” se pueden caracterizar como *Crisis de Reacción*. Una crisis afecta de forma profunda e íntima al sujeto, tanto en la relación que establece con todos a su alrededor como consigo mismo. Un rompimiento que lesiona la emocionalidad primaria del profesor que, evidentemente, requiere procesos de apoyo externo. Aunque no es lesionada la salud física de quien es amenazado, *se hiere su salud mental* y es un aspecto muy reiterado en las narraciones de los profesores.

Calambás et al. (2022, p. 3) incorpora elementos en materia de salud mental aportados por la Organización Mundial de la Salud (OMS), definiéndola como “*un estado de bienestar,*

en el cual *cada individuo desarrolla su potencial y puede afrontar de esa manera las tensiones de la vida, puede trabajar de forma fructífera, y puede aportar algo a su comunidad*". Aunque pueda considerarse una definición que no abarca la totalidad de aspectos para hablar en pleno de salud mental, lo cierto es que cubre varios de los aspectos que se mencionan en las narraciones de los profesores que participaron en este estudio.

Todos los entrevistados, aunque son docentes en instituciones públicas, son muy diversos a la vez. Son un grupo heterogéneo tanto en su formación inicial, como en sus edades, procesos de formación, como en sus procesos de formación continua e inevitablemente en sus historias de vida. No obstante, en esta pluralidad, una constante viene representada por situaciones en materia de salud mental.

Los docentes, como seres humanos somos reflejo de nuestra emocionalidad, que atraviesa por circunstancias difíciles que pueden alterar ese estado de bienestar mental (Gómez, 2024). En el conjunto de narraciones, las situaciones desafiantes o conducentes a una crisis emocional, están asociadas a los retos en el entramado social, a la sobre exigencia que impone la carrera y a un ambiente laboral adverso.

Hablar de salud mental y de emociones para Sánchez (2018, p. 11) representa un desafío en los contextos de investigación ya que al ser "consideradas subjetivas, privadas y efímeras, las emociones han sido marginadas de los relatos y de los análisis históricos". Por esto la investigación biográfico-narrativa se ha mostrado pertinente para abordar este tipo de problemáticas. Brinda la voz a profesores que han vivido y han afrontado dificultades en materia de salud mental, rompiendo el silenciamiento histórico, permitiéndonos hablar al respecto y narrar lo que nos ha acontecido.

Siguiendo esta consideración, vamos a tejer una mirada transversal para aproximarnos al plano emocional que a la vez se relaciona con la identidad del profesor. Empezaremos por reconocer esta dimensión desde el relato de la profesora Victoria que menciona:

"El primer colegio en que estuve fue en el José María Laín... para esa época era casi rural, la población es bastante vulnerable, bastante... Tuve unas experiencias que marcaron mi mente y corazón como profe... Antes quería

cambiar todo el mundo... Un día entendí que uno debe cambiar micro mundos... Si cambias el mundo de tres, eso un gran logro. Cuando cambié esa perspectiva empecé a no tomarme las cosas tan personales... En ese colegio me quedé por tres años, el tiempo del periodo de prueba... Allí se realizó un traslado masivo porque nos empezaron a amenazar".

La profesora inicia narrando la historia de su "primer colegio". Aunque había tenido otras experiencias como docente en colegios privados, al ser el *primer colegio público* como docente en propiedad, ella vivencia otra realidad que le impacta. Como profesora novel ingresa con altas expectativas sobre sí misma y sus capacidades de ayudar a la comunidad, y lo expresa: "antes quería cambiar... el mundo". La profesora narra que llega a un colegio casi en zona rural "con población bastante vulnerable, bastante". Ella enfatiza en ese *bastante*, porque en otra parte de su relato (sobre el tema de las medias) vemos que en las condiciones de sus niños predominaba la desnutrición, la violencia intrafamiliar y las carencias:

"Las experiencias de la precariedad en la cual vivían mis estudiantes me afectaba mucho emocionalmente. Me empecé a sentir ansiosa y deprimida, porque no podía enseñar un tema... sabía que muchos no habían desayunado..."

En el relato, la profe cuenta que empezó a sentir que la situación la sobrepasaba, en esos tres años indica cómo la afectaba emocionalmente. El ejercicio docente como lo expone Villamizar et al. (2015, p.128) implica realizar "un trabajo diario basado en interacciones sociales en las que el docente debe hacer un gran esfuerzo para regular no solo sus propias emociones sino también las de los estudiantes, padres, compañeros, entre otros". Es decir, el docente también debe estar haciendo un "sondeo" emocional de los otros, mientras están presentes todos los compromisos que implica el aula y su acción dentro de ella. Y ser maestro implica cientos de decisiones conscientes e inconscientes -rutinas del hacer- (Perafán, 2015) que van desde el manejo de su voz, la selección y articulación de los conocimientos que va a bordar, hasta acciones como el llamado a lista o el uso de las herramientas lúdicas y didácticas.

En el caso de la profe Victoria ella tenía consciencia de la historia de vida de sus estudiantes y su preocupación radicaba en su incapacidad de no poder cambiar las condiciones de vida de los niños. Estaban en contradicción sus pretensiones internas y sus posibilidades externas, ella lo menciona como: “*empecé a no tomarme las cosas tan personales*”. Tal como lo señala Bolívar, (2006) y Domingo y Pérez-García (2005) esos discursos del ser maestro que impregnan la formación inicial, se hayan a la base de las primeras crisis de los docentes, cuando sentimos que “nadie” nos preparó para lo que se venía.

Para la profesora Victoria esas son “*experiencias que marcaron mi mente y corazón como profe*”. Ese “*marcaron*” “*mente y corazón*” implica que la profesora se sintió conmovida emocionalmente, pero que también sus pensamientos, recuerdos y expectativas fueron modificadas. Una marca es algo que permanece, en el caso de la profe, se siente el impacto emocional que tuvo en ella. Según Gómez et al. (2010, p. 6) la “aparición de factores como la *desesperanza, la impotencia* y la frustración, entre otros descritos dentro de los hallazgos en esta población, *se relaciona con la magnitud del problema actual y la ausencia de soluciones evidentes para éste*”, haciendo referencia a los contextos de desempeño adversos que tienen algunos docentes.

La cuestión del sentirse impedido para transformar la vida de los niños y adolescentes que están cercados por diferentes formas de violencia, hambre y necesidades genera esas sensaciones que la profesora Victoria describe como ansiedad y depresión. Ante una realidad que se resiste a ser transformada, las investigaciones muestran que algunas personas adoptan actitudes de frialdad o distanciamiento emocional. Pero “el tomarse las cosas tan personales” o el distanciarse repercuten en diferente medida al sujeto que las atraviesa. Y en ambas situaciones es necesario un acompañamiento profesional continuo, como el de un psicólogo, que permita otra comprensión a las dinámicas de violencia, desigualdad y abandono estatal que afectan la salud mental de los maestros, modificando poco a poco algunas visiones sesgadas sobre el rol que nos indilgamos y que tenemos como docentes. Como lo señala en su investigación Gómez (2024) “con un alto índice de violencia, se encontró que no hay intervenciones psicosociales para tratar las necesidades educativas y el estrés psicológico, tanto en niños como en educadores” (p. 10).

Un día entendí que uno debe cambiar micro mundos... Si cambias el mundo de tres, eso un gran logro. Cuando cambié esa perspectiva empecé a no tomarme las cosas tan personales. La población docente es una de la más afectada en materia de salud mental, prevaleciendo trastornos como cuadros de ansiedad, depresión y síndrome de burnout en contextos de alto grado de vulnerabilidad, así como otras profesiones de interacción con la comunidad (enfermeros, médico y psicólogos). La profesora Victoria en el relato comenta un dialogismo que resuelve el dilema, entre el no poder transformar todo y la necesidad de actuar por sus niños: “*Un día entendí Si cambias el mundo de tres, eso un gran logro”*. Es así como la profe reafirma su identidad docente. No obstante, esa marca intelectual y emocional la impulsa a seguir creyendo en la transformación social. Como nos expresan autores como Rogers (2017) a la base de esos procesos de evolución de las comunidades está el trabajo paso a paso, o mejor, persona a persona.

En el dialogismo, una de las profesoras en formación reacciona ante la experiencia emocional de la profesora:

“Y, algo que también decía el profe, es la carga mental que uno lleva como profe. Nadie la dimensiona. Uno casi que es un superhéroe y uno no siente. Pero claro, o sea, la carga de trabajo, el desgaste emocional puede llevar a problemas de salud mental que nadie, nadie menciona, pero que es importante reconocerlo. Para mí, leyendo como todo esto, yo siento la necesidad, como profe, de decirle a mis estudiantes: ‘Soy humana’ Porque yo siento que muchos de mis estudiantes me ven así: la superprofe, que puede, que tiene, que hace. Pero no dan cabida a que uno, como persona, sufre, siente y se equivoca”.
(Leidy)

De una forma muy valiosa la profesora en formación Leidy reconoce en el relato la carga mental y el desgaste emocional del que poco se habla. Porque, entre tantas exigencias que se le hacen al profesor (Martínez Boom, 2000) se desarrollan imaginarios errados del quehacer docente que se perpetúan, incluso en los niños y adolescente: “*mis estudiantes me ven así: la superprofe*”. La profesora en formación entonces, por medio de esta polifonía

toma decisiones que impactan su identidad docente inicial: *“siento la necesidad, como profe, de decirle a mis estudiantes: ‘Soy humana’ ... como persona, sufro, siento y se equivoca”*.

Esta comprensión y acercamiento le permite al estudiante entender que puede conectar con su profesor en otras dimensiones, son válidos así el diálogo y la mirada hacia el otro en su totalidad. Un profesor que se reconoce emocionalmente es un “espejo” sano para que ese niño también se reconozca humano, para que pueda empezar a buscar formas de trabajar en todas esas carencias emocionales que están ligadas a las diferentes formas de violencia.

Según Marcelo y Rossel (2006), sobre la constitución de nuestra identidad docente, hay que reconocer que los factores emocionales son preponderantes frente a factores racionales. No hay que olvidar que en sí hay unas implicaciones emocionales fuertes que han sido reconocidos por diversas investigaciones. En este sentido, es más que lógico que la protección emocional se relacione con la protección de la propia identidad profesional. Trabajar en nuestro desarrollo emocional y mental implica entonces un factor que incide directamente en nuestro desarrollo profesional. Para cerrar este acápite, es perentorio acotar que tanto la profesora Victoria como la profesora Laura, ambas con traslado por amenaza, recomiendan que al profesor se le forme en las facultades, o por parte de la Secretaría Distrital de Educación, en cursos o capacitaciones para que el maestro identifique situaciones de estrés y se le enseñe técnicas de respiración y manejo de la ansiedad como una necesidad urgente.

7.2.4. Conexión teoría-práctica: innovación como acto reivindicativo

Para comprender la generación de saber pedagógico, este análisis recoge elementos asociados a la investigación en el aula, las redes de maestros y la auto legitimación, que permiten explorar cómo la creación colectiva de conocimiento desafía el aislamiento y la cultura del silencio. Esto permite afirmar que la verdadera innovación es un acto de resistencia colaborativa que reivindica al docente en una nueva posición como productor de saber, un principio que los profesores en formación identifican como indispensable para nutrirse tanto personal como profesionalmente y así dimensionar otros aspectos de la profesión poco explorados y que se habían visto como relevantes.

En los relatos las acciones tendientes a la construcción de colectivos o grupo de docentes interesados en la investigación en el aula se constituyen como un punto importante a revisar. En los relatos de los profesores Francisco, Julián y Adriana el conocimiento, la formación docente y el desarrollo profesional se relacionan de manera intrínseca. Cuando se integran a redes se estrecha el vínculo entre el rol del maestro y el nuevo papel como investigador y productor de saber en el aula. Los grupos de docentes investigadores son reconocidos en diferentes escenarios donde potencian el rol en otros docentes con las mismas inquietudes por reconocerse como poseedores de un saber y productores del mismo (Parrilla, 2021) es decir, en el colega maestro comprendemos a un sujeto de conocimiento que puede aportar a complementar mi perspectiva como docente investigador; un acuerdo donde me reconozco no solo como unidad sino como colectivo capaz de transformar y cambiar a otros docentes con la misma inquietud y necesidad de reconocimiento.

A los maestros se nos ha reconocido por las luchas de clase que hemos dado, por nuestra capacidad de liderazgo y de resiliencia. Sin embargo, aun nuestro quehacer se realiza de forma individual porque a los maestros nos cuesta exponernos y mostrar nuestro trabajo a otros colegas. Como se observa en el caso de la profe Victoria, no todos los profesores logran abrirse a otros por algunas actitudes que llevan a esa individualización:

“Yo le decía a ella, no voy a exponer porque no me gusta exponer lo que ejecuto en los colegios donde estoy; en parte, por los mismos comentarios que escucho cuando otros compañeros docentes se exponen ante un público. Al exponer sus propuestas, dicen los otros compañeros: ‘¿Cómo por ser qué? ¿Sapos? (jajaja)’ Y lo dicen bien bajito ‘¿Lambones? ¡Ay, ya se puso de lambona! ¿Cómo para qué? Querer protagonizar’... ¡Qué pereza! Entonces, no. A mí no me gusta exponer mis ideas en un ambiente donde la gente no quiere aprender. No me interesa exponer donde a la gente no le interesen esos aspectos de innovación pedagógica, de investigación. Por ejemplo, en un semillero de innovación pedagógica, allí sí. En el IDEP, por ejemplo”.

Victoria nos cuenta de una experiencia donde recibe acompañamiento de SED para que dé a conocer su experiencia y la valiosa innovación que hace en su aula con el proyecto

de superhéroes; desafortunadamente, ha surgido en ella un rechazo a mostrar su trabajo por las críticas de sus propios compañeros. Como mencionábamos en el acápite de amenazas, al hablar de sapos estamos hablando de aquel sujeto que rompe el silencio. En nuestra sociedad el hablar y exponerse es algo que se penaliza, aquí vemos que entre profesores existe esa coerción al silencio. Como mencionan Serrano y Quintero (2020, p. 26) el miedo promovido por las acciones de los diferentes actores violentos, además de *“sembrar incertidumbre y garantizar el completo control en extensos territorios, tuvo una función determinante en la afectación de esos lazos comunales, pues paralizó, silenció y anestesió a la sociedad en general, y nadie quiere hablar o abogar por otros”*.

Victoria prefiere compartir sus ideas con otros maestros interesados en lo mismo que ella: *“A mí no me gusta exponer mis ideas en un ambiente donde la gente no quiere aprender... por ejemplo, en un semillero de innovación pedagógica, allí sí”*.

La creación de redes, nodos y semilleros de innovación pedagógica no solo se estructuran como elementos para crecer en comunidad como docentes investigadores, sino que en sí mismos estos espacios para hablar y mostrar que se hace en el aula son un acto de resistencia contra *una sociedad del silencio y el miedo* que ha sido una herencia dolorosa e invisible que nos sigue a todos los espacios posibles (escuela, casa, trabajo, etc.).

Por otra parte, es necesario pensar el aspecto legitimador que sobre nuestra profesión tiene la creación de un espacio de apertura donde como profesionales podamos organizarnos y ser una entidad de creación práctico-teórica. Vaillant y Rossel (2006) determinan que el conocimiento y el saber, han sido el componente legitimador de la profesión docente. La formación continua da el combustible de acción para movilizar las transformaciones en el aula y movilizar los saberes de los docentes, desde la acción con sus estudiantes. Vemos, sobre todo en casos como el de Julián, interés por la creación de redes de maestros para consolidar una visión del profesor como docente investigador:

“Lo que sí me pareció muy potente en términos de la REDI era que estábamos y seguimos trabajando en el desarrollo de la identidad del docente investigador en el aula... que yo pueda hacer investigación desde la escuela o que se puede investigar para la escuela, esa mirada sí cambia y... fortalece mucho la

identidad del docente... Literalmente como que el docente de colegio se ve como un hermano menor del docente de universidad y muchas veces se dan esos tratos. A través de una institución como la Red se ha permitido a los profesores que hacemos parte de la Red el tener una voz, una fuerza identitaria del docente investigador".

Estas redes permiten que circulen diálogos, saberes, experiencias, preguntas y reflexiones que fortalecen la identidad docente y maestro a maestro se invitan a seguir en los procesos de formación docente. Cárdenas y Villabona (2021, p. 104) sustentan la afirmación del relato de Julián: "toda esta historia nos ha mostrado *que sí es posible transformar la escuela [...]* como fruto de colectividades con intereses y necesidades comunes, no de individuos aislados. Por ello *vemos como algo vital la conformación de redes de maestros*". Las redes de profesores, con intereses comunes, con preguntas e interés orientados, se agrupan para fortalecer su trabajo, por eso se comenta que la conformación de redes engendra la posibilidad de transformación de la escuela en algo más vital, algo constituido por conjuntos de maestros cohesionados.

"Una golondrina no hace verano" menciona un antiguo dicho que alude a la necesidad de una presencia de entidades grupales para iniciar "pequeñas revoluciones" y así traer el "verano" para lo cual es necesario hacer presencia en conjunto. Se comenta este aspecto ahora en el relato de la profesora Adriana, en donde las redes docente son la mejor manera de dar cabida a la voz de los maestros que están en el aula, invitarlos a que sean quienes construyan su corpus teórico y práctico de conocimiento:

"Entre todo lo que he mencionado debo decir que el IDEP me abrió los ojos a mi valor docente. Por ejemplo, Alexander Rubio, esa filosofía de él y esa forma de ver a los pedagogos me parece genial. Me abrió mucho los ojos, por ejemplo, me fui con nueve profes para México en abril. Y mi proyecto uno no lo ve tan 'boom', pero mira que sí. Todos los días, en México, me tocó exponer. Todos los días lo expuse en la Pedagogía de México, lo expuse en CONAPE, que es como decir aquí el Ministerio. Entonces allá, hacían preguntas de tu proyecto. Pensé, lo que hago es importante y valioso, pero como uno está acá metido en su

cascarón, pues uno cree que no es importante. Cuando uno empieza a mostrar ese estatus de profe investigador, uno se empieza a convencer de eso. Y esos ojos no se los abre a uno nadie, solo uno mismo”.

Y esos ojos no se los abre a uno nadie, solo uno mismo. Con esta expresión Adriana nos permite entender que ha encontrado su valor como *docente investigador* en el mostrarse, interactuar y compartir sus experiencias innovadoras de aula. Ella se reconoce como *docente investigador* y se da un *estatus*. Ser innovador no significa hacer cosas ajenas o extrañas, sino pensar en las necesidades del contexto de otras formas. “Pensé, lo que hago es importante y valioso, pero como uno está acá metido en su cascarón, pues uno cree que no es importante”. La profesora habla de auto reconocimiento, porque como docente cargamos imaginarios que afectan nuestra propia identidad. Se percibe que lo que hace el profesor no es importante. Con vivencias como las de la profesora Adriana en su semillero de innovación ella decide salir de su *cascazon* e interactuar con el otro profesor, hablar con un par.

En la polifonía, las maestras en formación Bibiana y Heidy, indican que en la formación profesional el hablar con el compañero docente, así como con otros profesores en ejercicio, mediante las narraciones, es trascendental:

“Siento que esta reflexión que hemos hecho es importantísima, es necesaria durante toda la carrera, lo puse a mitad y final, pero realmente al ser un proceso reflexivo tendría que ser continuo. Porque cuando tú hablas con los demás acerca de tus experiencias, uno termina por nutrirse y eso se da, tanto de manera personal como profesional. Cuando uno se encierra en uno mismo y no charla con los demás acerca de cómo están viviendo ellos sus prácticas, cómo están viviendo ellos su labor docente, uno no logra dimensionar que existe otro mundo aparte del que uno está viviendo. Entonces, este ejercicio es indispensable, realmente necesario”. Bibiana.

La investigación biográfico-narrativa, en el marco de la formación profesional inicial, brinda al profesor en formación una perspectiva situada y vivencial sobre la trascendencia que tienen para la educación la constitución de redes, nodos y semilleros de investigación en educación: “*cuando tú hablas con los demás acerca de tus experiencias, uno termina por*

nutrirse y eso se da, tanto de manera personal como profesional". Cuando compartimos con los miembros del grupo focal las narraciones reconocen el aporte que hacen a sus vidas (desde lo profesional, personal y contextual). Los profesores entienden que hay otro mundo afuera de ellos, porque es natural que como maestros nos aislemos por la exigencias de nuestro quehacer. No obstante, es preciso resistir: *"uno no logra dimensionar que existe otro mundo aparte del que uno está viviendo. Entonces, este ejercicio es indispensable, realmente necesario"* haciendo referencia a la lectura de las narraciones y del grupo focal. Dimensionar otro mundo, leer al otro es indispensable y saber de él por medio de la narración es fundamental para los procesos de formación docente. Y el estar atento a dimensionar otras formas de hacer en el aula es necesario, como las que convoca la investigación en el aula.

BLOQUE V: CONCLUSIONES

8. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y RECOMENDACIONES

Una vez realizado este recorrido se pasa a responder en qué medida se han alcanzado los objetivos, qué implicaciones surgen para la formación del profesorado, para la formación de una primera identidad profesional, las limitaciones y algunos aspectos a tener en cuenta en futuras investigación y qué habría que seguir investigando en este tema.

8.1. Conclusiones

Con respecto al objetivo general de la investigación que buscaba:

Configurar narrativas a partir de la composición mimética del relato y el acto ético que contribuyan a la formación del profesor de ciencias naturales.

Se lograron configurar, bajo el modelo de triple Mímesis (Ricoeur, 2004) nueve narraciones-obra para los profesores participantes en este estudio. Estas abarcan distintas trayectorias profesionales, vinculaciones laborales, cuestiones relacionadas con el género y lugares de desempeño, mostrando diferentes desafíos en el transcurso de la carrera docente vinculados con la enseñanza de las ciencias naturales en áreas rurales y urbanas. En cada una de ellas es posible identificar la acción responsable característica del acto ético (Bajtín, 1997) en diversos contextos profesionales, personales y familiares.

Estas narraciones-obra abordan multiplicidad de aspectos como por ejemplo: vocación temprana, concordando con lo expuesto por Tardif (2014); pertenencia a redes de maestros (Cárdenas & Villabona, 2021) demostrando su función en el perfeccionamiento docente y mejora de los proceso en aula, consolidando al maestro como un intelectual y un productor de saber pedagógico que investiga sus prácticas; el compromiso familiar (Lozano, 2025) que resulta indispensable para hablar de desarrollo profesional docente, trayectorias docentes y la adaptabilidad efectiva ante desafíos; experiencias difíciles a temprana edad y decisión vocacional de servicio (Rodgers, 2017) en donde algunas experiencias marcan el futuro laboral en la docencia de varias de las profesoras-narradoras; el profesor como única presencia estatal en regiones rurales (Vaillant, 2007) en donde queda ejemplificada la función social e histórica aunada a la Escuela Normal en regiones rurales y su desarrollo durante los últimos 40 años; la identidad profesional del docente de ciencias naturales (Quiceno, 2017) que pone en el centro del debate la función social de un licenciado y un biólogo, tensiones que actualmente afectan a los estudiantes de la Universidad Distrital enfrentándolos a una dicotomía, tanto en su imagen profesional docente, como en las dinámicas curriculares en los espacios que comparten, entre otros temas.

La metodología aquí desarrollada representa un aporte al campo de la investigación biográfico-narrativa ya que muchas veces no se considera importante el momento previo a la acción de narrar la experiencia de vida del entrevistado (Mímesis I). También, abre la posibilidad de análisis a otras voces que pueden participar de la lectura del texto enriqueciéndolo desde diferentes miradas (Mímesis III; cierre del acto estético; polifonía de voces; excedente de sentido; otredad) lo que aporta en la construcción conjunta de significados (Salinas et al., 2023). Es decir, la actividad interpretativa ya no es exclusiva del investigador (Bolívar & Domingo, 2006), también involucrará al profesor que se narra y a los profesores que leen el relato, que lo interpelan, lo cuestionan, se sorprenden con él, por lo que la construcción de significado puede ser más democrática y participativa a la vez.

Se logró abordar lo ético fuera de los convencionalismos normativos (ética formal y ética material, que en ningún momento fue nombrada de forma alguna por los profesores-narradores o por los integrantes del grupo focal). La acción responsable del acto ético queda pues plasmada en los relatos de los profesores (vistos como obras) bajo la perspectiva que

permite el andamiaje conceptual de Bajtín (1997) ubicadas temporal y socialmente. A propósito de este autor, se logró vincular en algún grado y de forma empírica aspectos de su teoría, abriendo una posibilidad más de análisis de las narrativas docentes. Conceptos como acto estético, acto ético, polifonía de voces, excedente de sentido, otredad, cronotopo, heteroglosia, autor y héroe (Bajtín, 2008) fueron fundamentales para el desarrollo de este trabajo.

Durante el proceso de lectura y aporte de excedente de sentido del grupo focal se pudo evidenciar cómo las narraciones contribuyen a los procesos de reflexión sobre la práctica pedagógica (Bolívar, 2016), sirviendo de inspiración y motivación, mostrando que, a pesar de los desafíos y adversidades, es posible ejercer la profesión con responsabilidad, compromiso y reconocimiento social. Las acciones responsables en cada caso analizado sirvieron para que los estudiantes de licenciatura y el egresado se aproximaran a cada narración, la comentaran desde su experiencia vital, tomaran posición al respecto -muchas veces, en concordancia con el profesor-narrador- y pudieran reconocer las contingencias a las que está expuesto el profesor en la actualidad, contribuyendo a una mejor comprensión del contexto educativo, brindando una visión más real del ejercicio de la profesión.

Se abordaron así, dificultades administrativas, sociales y emocionales en temas sensibles como las trayectorias profesionales precarias (Vaillant, 2007) evidenciado en las temporadas en las que los profesores ejercieron su profesión en los colegios llamados “de garaje” en donde se vulneraban varios de sus derechos laborales. El trabajo en equipo (Cárdenas & Villabona, 2021) es considerado un aspecto difícil de abordar en los colegios por parte de los profesores, pero cuando se alcanza, brinda resultados que sobrepasan los escenarios del aula, llevando experiencias exitosas a contextos académicos. La salud mental (Calambás et al., 2022) un tema emergente y muy importante en nuestro contexto, se evidenció en las situaciones de dificultad, derivado de formas de violencia como la amenaza a docentes, desencadenando episodios que requirieron atención profesional, que conflictúa al profesor tanto en su imagen profesional, como en su rol como educador. El apoyo familiar (Gómez, 2024) asociado a momentos de crisis identitarias y desafíos profesionales se hizo patente al momento de abordar las crisis o en momentos importantes como estudiar una

maestría o un doctorado cuando se sigue trabajando, entre otras. Todas estas situaciones y temáticas resultaron ser muy significativas para el grupo focal.

Con relación a la identidad profesional docente (Vanegas & Fuentealba, 2019; Molina et al., 2020) en el inicio de la carrera docente, los integrantes del grupo focal pudieron conocer por medio de las narraciones momentos clave que les han permitido identificarse, combatiendo la imagen social negativa que se tiene del ejercicio docente, caracterizado en alguna medida por Moreno (2015). Los participantes del grupo focal logran reconocer una ruta -o varias- que ya han sido recorridas por los docentes-narradores, en donde la estabilidad laboral y la mejora salarial van de la mano al momento de ocupar una plaza en el Estado por medio de los concursos de méritos, lo no estaba siquiera presente en las dinámicas formativas del pregrado, sumado a múltiples posibilidades de desarrollo profesional como la participación en redes investigativas de docentes, o la realización de una maestría o un doctorado con financiación estatal, el reconocimiento en múltiples escenarios de la labor que realiza el profesor, entre otras posibilidades de desarrollo y reconocimiento social que reivindican la labor del docente.

Un aspecto relevante a lo largo de todo el proceso fue el de la innovación en la enseñanza. Las narrativas han mostrado experiencias exitosas asociadas con: el proyecto de superhéroes, el compostaje, proyectos de paz y derechos humanos, tejiendo identidad campesina, trabajo por proyectos, entre otros, incentivando a los futuros docentes a explorar métodos dinámicos y contextualizados, destacando la importancia de salir del aula y utilizar recursos de la cotidianidad que se pueden vincular sin ningún problema con la enseñanza ciencias.

Los estudiantes de licenciatura también resaltan el tema del cuidado personal y emocional presente en las historias, subrayado la importancia del cuidado la salud mental de los docentes (Calambás et al., 2022; Gómez, 2024). Esto ha llevado a los futuros profesores a concluir que es necesario establecer límites y buscar apoyo cuando las situaciones así lo requieran, sobre todo a nivel preventivo. Finalmente, han logrado reafirmar que la labor docente tiene un impacto transformador en la vida de los estudiantes y en la sociedad. Ha mostrado que, aunque no se puede cambiar la vida de todos los estudiantes, el impacto en un pequeño grupo ya es significativo y valioso, algo que sorprendentemente lo reafirmas varios

de los profesores, pero que ha sido fruto de la reflexión de varios años en donde se han tenido que sobreponer a múltiples situaciones difíciles.

En resumen, los relatos de los profesores con amplia trayectoria profesional en el magisterio colombiano con vinculación estatal han contribuido a la formación de una primera identidad docente de los estudiantes de licenciatura en ciencias participantes en este estudio, proporcionando una amplia variedad de reflexiones y ayudado a construir una visión más humana, crítica y comprometida de la profesión.

Con relación al primer objetivo específico:

- 1) Proponer relatos que permitan a los profesores en ejercicio caracterizar un antes, un durante y un después de la actividad narrativa donde se vinculen aspectos centrales del acto ético.*

Los Profesores-Narradores de su experiencia de vida entendieron el propósito del estudio, dedicando diferentes temporalidades a la composición de su narración (Ricoeur, 2004). Primero, la prefiguración, en donde los profesores se tomaron un tiempo adecuado para seleccionar -dentro de su experiencia personal, familiar y profesional- los elementos que iban a contar y la manera como lo iban a hacer, proceso que estuvo acompañado por una guía elaborada, validada por tres doctores en educación. En algunos casos los profesores se llegaron a tomar una semana y cuando sentían que tenían el esquema de su narración, establecieron el encuentro para narrar su experiencia. Esto confirma que sí es necesario este espacio para la conformación de una narrativa más respetuosa con experiencia vital. También es de anotar que lo familiar y personal es totalmente indisoluble de los aspectos laborales y de ejercicio del docente que se narra. Esto concuerda entonces con lo expuesto por Bolívar y Domingo (2019); Bolívar (1999); y Tardif (2014).

Para la Mímesis II se ocultó la voz del profesor investigador de la entrevista con la intención de que quedara la voz del profesor-narrador y su texto, para que fuera leída, comentada e interpelada -sin un intermediador evidente- por el profesor en formación para mejorar la experiencia del texto (Gadamer, 1999; Iser, 2022), su apropiación y análisis.

La Mímesis III se configuró en un lugar muy importante de enriquecimiento y ampliación de la narración en tanto obra, en las dinámicas adelantadas por el grupo focal. Al

respecto, se puede afirmar que compartir las propias experiencias a partir de las experiencias de otro, también contribuye a fortalecer la identidad profesional docente (Sanjurjo, 2012), permitiendo decir con el texto, yo también soy (Bajtín, 2015), estableciendo conexiones con las dimensiones teóricas y empíricas que ya se han mencionado arriba.

Para el segundo objetivo específico:

- 2) *Involucrar durante un espacio académico de la formación inicial del profesor de ciencias las narraciones de los profesores en ejercicio y caracterizar sus reflexiones.*

Durante el primer semestre del año 2025 se implementaron los grupos focales. Se vinculó la lectura de las narraciones con los diferentes espacios académicos que estaban cursando los estudiantes de licenciatura a partir de donde también vinculaban su experiencia vital. Para el caso de la estudiante de primer semestre de la Universidad Pedagógica Nacional, Luisa agregaba el excedente de sentido desde las materias que estaba cursando, específicamente de pedagogía, contextualizando los saberes teóricos en las situaciones descritas por los profesores en sus narraciones, generando valiosas reflexiones en cada encuentro.

En el caso de las estudiantes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, las narraciones se vieron ampliamente contextualizadas y problematizadas desde su práctica docente y por los espacios de formación que habían cursado a partir de situaciones concretas presentes en los textos. Esta dinámica contribuyó de forma representativa con su proceso de formación docente. Se lograron retomar varios de los aspectos asociados a la disyuntiva teoría-práctica (Vaillant & Manso, 2022) en donde cuestionan fuertemente parte de los contenidos abordados en su pregrado, como por ejemplo, lo relacionado a los contextos de ejercicio en colegios privados (de garaje) versus los colegios públicos en donde se participa por méritos para su ingreso. Critican fuertemente que no se les ha dado ninguna preparación para abordar las convocatorias que hace el MEN o sobre cómo se compone el concurso, algo que también atravesaron varios de los profesores entrevistados. La lectura de las narraciones entonces representa un punto con el cual contrastar parte de la formación recibida. Sin embargo, reconocen en los relatos una fuente importante para orientar de ahora en adelante

sus acciones en torno a qué hacer en determinados casos. Esto mismo se presentó al momento de abordar cuestiones referidas a la mentoría y acompañamiento (Torres & Lozano, 2019) en donde algunos destacan la forma en la cual realizaron su práctica profesional, con profesores muy pendientes y reflexivos en su ejercicio profesional, y otras experiencias más descuidadas con el profesor en formación. Lo mismo aconteció con la diversidad cultural en el aula (Molina et al., 2020) sobre todo por parte de los estudiantes que habían realizado su práctica en los colegios ubicados en la zona de tolerancia de Bogotá, en donde se ubican muchos estudiantes de familias desplazadas por la violencia y el conflicto armado o la migración. Aun así, reconocen en el entramado ético que perfilan los Profesores-Narradores un valor de admiración, tanto por su determinación, como por su valor de seguir adelante como un elemento fundamental ubicado en contextos reconocidos como marginales y difíciles.

Algunos otros aspectos están asociados a la posibilidad de reconocerse como docentes investigadores (Parrilla, 2021; Perafán, 2015; Zuluaga, 2011) pero estos no son tan marcados. Quizás aún no están presentes en su zona de desarrollo próximo ya que -posiblemente- la visión que poseen de la investigación en aula sigue permeada por la investigación científico-técnica que se suele hacer en ciencias naturales, el campo disciplinar que ellos han escogido en su licenciatura. Estos tres ejemplos dan cuenta de la articulación del grupo focal con los espacios de formación que ellos han cursado en donde aportan desde su excedente de sentido, su experiencia vital y reflexión.

Tercer objetivo específico:

- 3) *Analizar las reflexiones del profesor autor de las narraciones, a partir del proceso adelantado con los estudiantes en formación inicial.*

Luego de realizados todos los procesos del grupo focal y los respectivos análisis, el proceso en su conjunto se regresó a los Profesores-Narradores para cerrar el círculo hermeneúutico (Bolívar et al., 2001; Gadamer, 1999) y contribuir con el excedente de sentido (Bajtín, 1999). Esto permitió otra mirada de la narración por parte del profesor en ejercicio, ya que, en muchos casos no habían dimensionado la potencialidad de su relato que fue

significada por aquellas acciones responsables que dejaron entre ver en sus relatos, identificadas por los integrantes del grupo focal.

La mirada del otro, en este caso de los profesores en formación sobre los relatos del profesor-narrador, no solo agregan excedente de sentido, sino que despliega la necesidad del otro para una mejor comprensión de sí (Bajtín, 2008), a través la identidad narrativa que se configura en el relato. De esta forma, los relatos significados por el grupo focal se regresaron a su autor, quien los validó nuevamente para constituirlos -con su previa autorización- en relatos-obra que se anexan a la carpeta de evidencias de esta tesis doctoral y que se invita a ser leídos y comentados, a aportar desde la experiencia de lectura de cada cual, contribuyendo con el excedente de sentido.

Así, se logró analizar las reflexiones de los profesores autores de las narraciones después de que se socializaron los resultados obtenidos en los grupos focales. Se encontraron tanto situaciones de agrado, gratitud, como de sorpresa al reconocer que no se esperaban que su relato fuera tan significativo para los estudiantes en formación, en donde encontraron una identificación con algunas situaciones que los estudiantes de pregrado están pasando en este momento, como por ejemplo, dificultades para continuar sus estudios, económicas, familiares, o solidaridad como en el caso del egresado que aún no se ha logrado ubicar laboralmente.

Ahora, esto sirvió además para -aparte de cerrar el círculo hermenéutico de sentido, al regresar a ellos las reflexiones que sus textos produjeron en el grupo focal (Gadamer, 1999)- volver a poner en valor aspectos que ellos no habían visto. Es decir, al retomar lo dicho pero en palabras del lector, se reconfiguran algunos aspectos que ellos no valoraban positivamente. Por ejemplo, cuando decían “*esto quizás no sea importante decirlo, pero igual...*” o cuando afirmaban “*voy a emplear un ejemplo que va a sonar feo, pero puede que funcione...*” todas estas variaciones del texto logran capturar mejor la experiencia de la lectura y al regresar al autor, lo hacen de formas que lo impactan.

Lo anterior pone en evidencia que la función del otro y cerrar los círculos interpretativos, son actividades importantes porque los Profesores-Narradores también ganan en sentido y comprensión sobre situaciones o experiencias que muchas veces no valoran

adecuadamente, pero que pueden aportar a su imagen profesional y revalorar sus trayectorias profesionales (Sanjurjo, 2012; Bolívar et al., 2001).

El cuarto objetivo específico buscaba:

- 4) *Comprobar si con este proceso dialógico se atienden a las dimensiones básicas para la construcción de una primera identidad profesional y para establecer pilares básicos en la formación inicial del profesorado.*

Esta investigación demuestra ampliamente cómo emergen de los relatos-obra varias de las dimensiones básicas que pueden contribuir a la formación de una primera identidad profesional docente. Dentro de estas encontramos las trayectorias personales y familiares marcadas por hitos y experiencias vitales (Bolívar et al., 2014; Vanegas & Fuentealba, 2019); las barreras estructurales y la precariedad que limitan la movilidad profesional (Moreno, 2015; Castro, 2015); la reconfiguración de la identidad mediante la reflexión y la resiliencia ante desafíos de la práctica (Domingo & Pérez-García, 2005; Marcelo, 2008); el desarrollo profesional en contextos de violencia social que exigen de una alta adaptabilidad por parte del profesor (Castro, 2015; Sánchez, 2018; Martínez Boom, 2000; Gómez et al., 2010); la dependencia de una base emocional y de salud mental que acompañe la práctica profesional (Rogers, 2017; Gómez et al., 2010; Sánchez, 2018), y finalmente, la legitimación a través de la innovación colaborativa y la construcción colectiva de saber pedagógico a través de la investigación en el aula y su divulgación académica junto a la participación en redes de profesores (Tardif, 2014; Cárdenas & Villabona, 2021; Zuluaga, 2011).

Todos estos aspectos repercuten de forma positiva en una primera identidad docente de los profesores en formación sumado a los procesos que adelantan en sus carreras pero recontextualizados ahora con elementos de la narración (Mythos) que se complementan con la formación disciplinar recibida en la carrera como futuros licenciados en ciencias naturales (que privilegia al logos-teoría). En este caso, una primera imagen profesional del profesorado está relacionada con la capacidad de decir, yo también soy (Bajtín, 2015) junto a la experiencia del profesor al que asiste por medio de la experiencia de lectura de la narración

(Gadamer, 1999; Bajtín, 2008; Bolívar et al., 2001) y que le permite significarse desde su experiencia vital como futuro licenciado.

Es decir, a partir de la lectura, los estudiantes de licenciatura logran identificarse, ver experiencias tanto exitosas como significativas en diferentes dimensiones de desarrollo ético-profesional que se exponen en los relatos, logrando contrarrestar imaginarios negativos sobre la profesión docente con los cuales entran a la carrera y contra los que se generan muchos sentimientos negativos en su experiencia como estudiantes (por ejemplo cuando se confrontan a los estudiantes que estudian una carrera disciplinar -biología, química o física- o cuando los mismos padres los confrontan por estudiar una licenciatura).

Las lecturas permiten ganar en sentido y en identidad ya que se asiste a la reflexión en el contexto del maestro que se narra, que solo es posible en la experiencia del texto: investigación docente, asistencia a congresos o eventos de reconocimiento gracias a la labor del aula, valorar mejor los procesos de formación, conocer cómo es la movilidad en el escalafón, estar enterados de las dinámicas tanto en los colegios privados como públicos, prestar más atención al momento de buscar información sobre concursos de ingreso a la carrera docente con vinculación al Estado o por medio del Sistema Maestro, etc., son algunas de las ganancias en términos prácticos y operativos que también aporta la metodología de trabajo adelantada aquí a los futuros profesores.

Es decir, los relatos de las experiencias que incluyen actos responsables (actos éticos) les permiten complementar su carrera profesional, cuestionarla, enriquecerla y reconocer qué espacios de formación fueron definitivamente acertados, como en caso de PIFI para los licenciados de la UFDJC, en donde identifican que sí aprendieron pedagogía por proyectos, bastante bien valorados por los profesores en sus relatos, entre otras características.

8.2. Implicaciones para la formación inicial

Para Gadamer "en toda lectura tiene lugar una aplicación, y el que lee un texto se encuentra también él dentro del mismo, conforme al sentido que percibe" (1999, p. 413). Existe un gran potencial desaprovechado quizá, en los saberes que se encuentran sin ser

reconstruidos (pensados, dichos, compartidos y reflexionados) de muchos profesores en ejercicio, solo por el hecho de no preguntarles ¿Qué saben? ¿Qué historias les gustaría contar a cerca de su trayectoria profesional docente? ¿Qué desafíos ha afrontado y cómo los ha superado?

La investigación biográfico-narrativa tiene un papel protagónico en cuanto sirve para subsanar el formalismo y estructuralismo vertical al que se ha visto avocada la escuela. Sobre ésta han existido otras voces (verticales) que han silenciado la voz del profesor, su saber y su lugar como productor de conocimiento (Zuluaga, 2011). Cuando a un profesor se le permite contarse, contar su historia, significarse en el relato que construye, objetivarse en el narración, decir “*heme aquí en esta historia*” no solo posibilita configurarlo narrativamente (*él en el texto*) sino que se le brinda la posibilidad de ser él, de tener voz, de ser reconocido dentro de los sistemas que no le han brindado la voz y lo mantiene anónimo, silenciado, y consecuentemente, a falta de una identidad narrativa (Ricoeur, 2003). No saben quiénes son porque no se les ha brindado la posibilidad de narrarse, de encontrarse en el texto, porque esta es quizás una de las primeras funciones de la narración, no solo para el profesor, sino del ser humano como ser vital; reconocerse en el relato, saber quién es en su narración, configurando su primera identidad narrativa.

Narrarnos, que se nos permita ser narrados por el otro, y saber del otro por medio de su narración, nos posibilita saber quiénes somos porque no es solo un ejercicio de decir *soy yo*, sino que necesitamos del otro que también nos narra y sabemos de nosotros mismos cuando otro se aproxima con su narración y con su excedente de sentido del cual carezco yo (Bajtín, 2008) y del cual necesito. Por esto, consideramos que el enfoque biográfico-narrativo se encuentra profundamente invisibilizado dentro de los sistemas de formación docente porque no conviene que el profesor se reconozca como sujeto y menos como sujeto de saber en colectivo.

Para aterrizar un poco lo dicho, el enfoque brinda multiplicad de capacidades y de ventajas que se pueden incorporar a las carreras de pedagogía y a los currículos de las facultades de educación, incluso a nivel de postgrado. Al incorporar la posibilidad de que un estudiante investigue, por ejemplo, a sus profesores memorables (aquellos que han sido importantes dentro de sus elecciones vocacionales) por medio de la entrevista narrativa, que

esas narraciones luego se formalicen, por medio de la composición mimética del relato expuesta aquí, y que luego dichas narraciones se triangulen contra los marcos teóricos o empíricos, se ganaría en muchos sentidos.

En la primera identidad profesional del docente en formación, subyace el reconocimiento de diversas trayectorias profesionales de otros docentes, en identificar hitos, situaciones de cambio, posibilidades de desarrollo profesional, ciclos de vida del profesorado, etc., y luego preguntarse, entonces ¿quién soy yo? ¿de qué manera me estoy narrando? Con esto en mente, se ganaría en muchos aspectos. Ahora, si estas narraciones (vistas como ejercicios dentro de determinadas materias de ética o de pedagógica) se formalizaran luego dentro de un conjunto de narraciones, la universidad y esa carrera en particular puede comenzar a profundizar teóricamente sobre la profesión docente, conocer mejor los perfiles profesionales que requiere el contexto en donde se sitúan sus egresados, sabiendo cómo es el contexto en el que se desempeñarán los futuros profesionales, lo que puede oxigenar sus currículos, actualizarlos, conformar grupos y semilleros de investigación.

Al igual que se ha hecho aquí, se pueden emplear las narraciones en otros contextos, ser leídas, abordadas, analizadas en grupos de discusión, incluso generar investigación biográfico-narrativa propiamente dicha en donde el estudiante se vincule a los procesos de investigación desde su formación profesional a mediados de carrera. Todo esto dentro de los formalismos que conlleva el enfoque porque, como es sabido, no todo lo que se ha dicho al interior de una entrevista es narrativo o biográfico -puede ser una opinión o la manifestación de un deseo o una descripción-. Debe tener un nudo, personajes, contextos, situaciones, un devenir en el relato, entre muchos otros elementos.

Lo que se quiere decir aquí es que el enfoque biográfico-narrativo representa un potencial para abordar algunos de los problemas de los que se aqueja la formación profesional docente. Acoger el enfoque es significar el desarrollo profesional del profesorado dentro de un abanico de opciones que contemplan: mediar entre el problema teoría-práctica; generar profesionales más reflexivos cuando se asiste a la reflexión del profesor que se ha narrado en un texto ya formalizado; fomentar la primera identidad profesional de los estudiantes de licenciatura; generar comunidades de aprendizaje; brindarle voz a los profesores como sujetos políticos, entre otras ventajas.

Así y con estos últimos párrafos se quiere hacer reflexionar al lector que el enfoque mismo es orgánico, que hay que dejarlo ser, en medio del acontecer del lenguaje para que él mismo vaya formando los objetos a los que se quiere referir, que permita significar experiencias, sentimientos, emociones, vivencias, sentires, puntos de vista, para que en la maduración de la función narrativa del que inicia a saber quién es -porque se le ha permitido narrarse- se vayan configurando otras posibilidades, a medida que se va ejerciendo esta cualidad humana, y dentro de las más importantes, saber quién es.

8.3. Limitaciones y aspectos a tener en cuenta en futuras investigaciones

Si bien al principio de esta investigación se realizó tanto una caracterización teórica y otra empírica sobre la formación profesional docente, a partir de las fuentes disponibles, ninguna de estas es, por si sola, descriptiva de lo que acontece en la realidad situada de cada país, ciudad o contexto específico de lo que acontece en una aula de clase. Por esta razón, la investigación biográfico-narrativa, es quizás un enfoque epistemológico muy oportuno para hacer dialogar estas categorías teóricas y empíricas con lo que acontece en dominios específicos de la práctica situada. Esto permite poner en diálogo la teoría con lo contextual fáctico del aula, los profesores, sus desafío y sus realidades.

Sin embargo, tanto el enfoque y la metodología abordada en esta investigación tienen unos límites razonables de uso. No podemos sobre cargar la narración de todos los elementos que puede contener la teoría para hacerlo cuadrar y que sirva de ejemplo plausible de lo que se encuentra en un marco de referencia. La narrativa posee ciertas peculiaridades que lo hacen más orgánico y que a la vez no le permite cumplir con la norma de la teoría en pleno.

Por esto posee ciertos límites de tolerancia para abordar los marcos de referencia, por lo que es pertinente escoger muy bien las narraciones para determinados fines y los profesores que se narrarán, lo que se busca es un adecuado balance entre lo teórico y lo narrativo. De lo contrario podríamos irnos hasta el otro extremo y significar todo desde lo narrativo, que es el mismo problema que se señala en este trabajo, pero en sentido contrario:

la prevalencia del logos (teoría) y el ocultamiento del Mythos (la narración). Ambos, diríamos poseen coexistencia y ninguna podría ponerse por encima de la otra o anular a la otra como lo expone Derrida (1975) al inicio de este trabajo.

Por esto el enfoque biográfico-narrativo significado en los términos que se exponen este trabajo de investigación, compone un acompañamiento de lo que en teoría se ha escrito para mediar diferencias y encontrar puntos móviles y de diálogo entre la teoría y la práctica.

Con esto se quiere dejar a reflexión del lector que lo que se busca es que se incorpore el enfoque dentro de las dinámicas de formación profesional del pregrado, dado que puede hacerle frente y generar sinergia dentro de los currículos de formación de futuros licenciados, pudiendo incluso generar teoría pedagógica y narrativa con alcances a nivel de Latinoamérica como en el caso de Argentina que inició con una misión, la de significar el enfoque a nivel nacional y ahora es un referente, con una fuerte identidad o de varias universidades en España con un sello característico propio cuando se habla y se asume el enfoque biográfico-narrativo.

8.4. Qué seguir investigando en esta línea

Consideramos que todos los aspectos que se han podido caracterizar desde las investigaciones empíricas biográfico-narrativas, merecen una ampliación y contextualización específica por todo investigador que considere pueda ser oportuna en su realidad escolar concreta. Al ser dialógica, nunca sobraré el excedente de sentido, por lo que con el debido rigor metodológico y empírico, se puede llegar a resultados que dialoguen, amplíen y consoliden líneas de trabajo con las que ya se cuentan. Sin embargo, sería muy interesante generar otras investigaciones que exploren el andamiaje presentado en esta tesis referente a Bajtín (1989, 1997, 1999) y a Ricoeur (2003, 2004) sobre la Triple Mímesis en tanto puedan resultar pertinentes y consolidar dos vertientes más por medio de las cuales se abordan los textos-obra y la composición del relato al interior del enfoque biográfico-narrativo.

Proponemos que es posible conformar líneas de trabajo, exploratorias, tanto en las facultades de educación como en los grupos de investigación en donde se aborden las narraciones como elementos de formación. Narraciones formalmente construidas (bajo

alguna metodología) con unos procesos de validación claramente establecidos, que pueden llegar a ser potencialmente narraciones generadoras de sentido con múltiples aplicaciones y opciones temáticas a investigar con el potencial formativo que ha quedado demostrado en esta investigación.

Solo es encontrar los espacios para generarlas (contextos específicos), a las personas que en particular se convocan para construirlas y validarlas (personas representativas para estos contextos) y con un tema específico a abordar (qué se quiere significar con lo que se narra). Ahora, estos relatos, exponerlos a la lectura, someterlos a la polifonía de voces del que habla Bajtín y explorar todos los excedentes de sentido, es muy valioso. Cómo un lector se aproxima a la narración, toma posición (moral) frente a los personajes narrados en la acción, ver cómo es el devenir de la historia, para luego, manifestar su acuerdo o desacuerdo con lo que acontece. Las posibilidades son amplias.

El enfoque tiene muchas aristas por explorar para formar comunidades de aprendizaje sobre diversidad de temas, que en el contexto colombiano son escasos. Las posibilidades son múltiples y variadas, y ricas a la vez. Solo es cuestión de atreverse a implementarlas en los programas de formación docente, en las aulas regulares y por colegiados docentes inquietos por ampliar sus formas de asumir la investigación en el aula desde visiones más democráticas y participativas que le regresan la voz al profesor en tanto poseedor de un saber específico que le pertenece y que lo configura como un productor de saber pedagógico (Zuluaga, 2011).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuerdo 2137 de 2021. *Reglas del proceso de selección para proveer los empleos en vacancia definitiva de Directivos Docentes y Docentes del Sistema Especial de Carrera Docente*. Colombia. <https://grupoguard.com/co/wp-content/uploads/sites/3/2021/11/acuerdo-20212000021376-bogota.pdf>
- Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. (2018, 27 de febrero). Decreto 118 de 2018. Por el cual se adopta el Código de Integridad del Servicio Público, se modifica el Capítulo II del Decreto Distrital 489 de 2009, y se dictan otras disposiciones. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=75403>
- Alexiévich, S. (2016). *Los muchachos de zinc*. Barcelona, España: Debate.
- Alix, A. (2017). Propuesta de un plan de formación y desarrollo profesional del profesorado de la UPEL-IPC en el ámbito de la transformación universitaria. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 19(19), 207-232. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.492>
- Aristizábal Fúquene, A., & García Martínez, Á. (2020). La formación inicial de docentes a partir de su interacción en una Comunidad de Desarrollo Profesional. En A. Molina Andrade (Ed.), *Investigación y formación de profesores de ciencias: Diálogos de perspectivas latinoamericanas* (pp. 273-297). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/investigacion_y_formacion_de_profesores_de_ciencias_dialogos_de_perspectivas_latinoamericanas.pdf
- Aristóteles. (2017). *Poética*. Madrid, España: Alianza.
- Arsuaga, J., & Martínez, I. (2019). *La especie elegida*. Barcelona, España: Ediciones Destino.
- Ávila Sánchez, R., & Casas Cárdenas, E. (2021). La formación de docentes en América Latina: entre la reproducción y la resistencia. *Revista Dycs Victoria*, 3 (2), 68-76. <https://doi.org/10.29059/rdycsv.v3i2.128>
- Ayala, M. J. V. (2023). Formación docente en Latino América y contexto social: Un análisis histórico. *Revista Boletín Redipe*, 12 (11), 198-210.
- Bajtín, M. (1989). *Teoría de la estética y de la novela. Trabajos de investigación*. Madrid, España: Taurus, Ed.
- Bajtín, M. (1997). *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. España: Anthropos.
- Bajtín, M. (1999). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, M. (2008). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores. <https://www.perlego.com/book/1926296/esttica-de-la-creacin-verbal-pdf>
- Bajtín, M. (2015). *Yo también soy: (Fragmentos sobre el otro)* (T. Bubnova, Trad.). Ediciones Godot.
- Ballesteros de Valderrama, B.; Contreras, C.; Vargas, F.; Palacios S. y Bonilla, L. (2002) La pandilla juvenil: breve revisión y análisis funcional de un caso. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(2), 335-350. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33720208.pdf>

- Bamberg, M. (2012). Narrative analysis. En: *The Oxford handbook of qualitative research USA*: Oxford University Press, pp. 1-20. <https://wordpress.clarku.edu/wp-content/uploads/sites/180/2020/04/OLD-Bamberg-Qualitative-Analysis-Chapter.pdf>
- Barreto-Zorza, Y.; Enríquez-Guerrero, C.; Córdoba-Sastoque, A. M.; Rincón-García, K. P.; Bustos-Sánchez, J. D.; López-Bernal, A., y Rincón-López, J. (2018). Percepción de violencia desde escolares de dos instituciones educativas de la localidad de Kennedy, Bogotá. *Revista de Salud Pública*, 20, 438-444. <https://www.scielo.org/pdf/rsap/2018.v20n4/438-444/es>
- Benítez, A. (2005). FOXP2: del trastorno específico a la biología molecular del lenguaje. I. Aspectos etiológicos, neuroanatómicos, neurofisiológicos y moleculares. *Revista de Neurología*, 40(11), 671-682. <https://doi.org/10.33588/rn.4011.2005147>
- Benveniste, É. (1974). *Problemas de la lingüística general I*. Francia: Siglo XXI Editores.
- Bolívar, A. & Domingo S. J. (2018) La investigación (auto)biográfica y narrativa en España: principales ámbitos de desarrollo en educación. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, [S. l.], v. 3, n. 9, p. 796–813, DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2018.v3.n9.p796-813. Disponible en: <https://revistas.uneb.br/rbpab/article/view/5594>.
- Bolívar, A. & Domingo, J. (2019). *La investigación (auto)biográfica en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 40-65. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003
- Bolívar, A. (2016). Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. En M. H. Abrahão, L. Frison, & C. Barreiro (Eds.), *A Nova Aventura (Auto) Biográfica. Tomo I* (pp. 251–287). Edipucrs. https://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_files/Reciente3_1.pdf
- Bolívar, A. (2017) Biographical and Narrative Research in Iberoamerica: Emergency, Development and State Fields. En *International Handbook on Narrative and Life History*. Ivor Goodson, Ari Antikainen, Pat Sikes, Molly Andrews (Eds.) pp.202-213. <https://doi.org/10.4324/9781315768199>
- Bolívar, A. (2022). Carrera profesional y dirección escolar. *Dirección y liderazgo educativo (Dyle)*, 14, 4-6. <https://dyle.es/carrera-profesional-y-direccion-escolar/>
- Bolívar, A. (Ed.). (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria: Desarrollo personal y formación*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2006). Biographical and Narrative Research in Iberoamerica: Areas of Development and Current Situation. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 7 (4). <https://doi.org/10.17169/fqs-7.4.161>
- Bolívar, A., Domingo Segovia, J., y Pérez-García, P. (2014). Crisis and reconstruction of teachers' professional identity: The case of secondary school teachers in Spain. *The Open Sports Sciences Journal*, 7, 106-112.

- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología*. España: Editorial La Muralla.
- Bolívar, J. G. A. (2013). Sistematización como método de investigación cualitativa: un uso nuevo de las cosas conocidas. *Educación y futuro digital*, (6), 29-41.
- Botero, L.D. & Castrillón, L.C. (2015). La experiencia de la paternidad en adolescentes. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 46, 89-101. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194242285008.pdf>
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo. Vol. 1*. España: Ediciones Ákal.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. España: Alianza editorial.
- Bruner, J. (2010). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Bubnova, T. (1996). Bajtín en la encrucijada dialógica (datos y comentarios para contribuir a la confusión general). En *Bajtín y sus apócrifos*, pp. 13–72. <https://www.scribd.com/doc/166151073/Bubnova-Bajtín-en-la-encrucijada-dialogica>
- Cabrera Castillo, H. G. (2020). Implicaciones para la enseñanza de la combustión a partir del análisis histórico de la experimentación de Scheele. En A. Molina Andrade (Ed.), *Investigación y formación de profesores de ciencias: Diálogos de perspectivas latinoamericanas* (pp. 249-265). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/investigacion_y_formacion_de_profesores_de_ciencias_dialogos_de_perspectivas_latinoamericanas.pdf
- Calambás, L. A., Daniela Martos, D., Acevedo, M. C., y Benavidez, M. (2022). Impacto del conflicto armado en la salud mental en adolescentes, Colombia 2022: Revisión de alcance. *6° Encuentro interinstitucional de semilleros de investigación*. UNAB, 1-15. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/21055>
- Calí Tzay, F. (2024). “Los niños indígenas en Colombia se están suicidando para no ser reclutados”: ONU. *Reporteros asociados del mundo*. Publicada: 14 de marzo de 2024. <https://www.eje21.com.co/2024/03/los-ninos-indigenas-en-colombia-se-estan-suicidando-para-no-ser-reclutados-onu/>
- Cantón-Mayo, I., & Tardif, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Cárdenas, A. (2017). Sujeto, ética y formación: En la senda de Bajtín. *Folios*, 45, 73–85. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/4440/3662>
- Cárdenas-Giraldo, M., & Villabona de Rodríguez, C. (2021). Formación de maestros y construcción de redes en Colombia. *Revista del CISEN Tramas/ Maepova*, 9 (1), 103-117. <http://revistadelcisen.com/tramasmaepova/index.php/revista/article/view/216/183>

- Castillo Trittini, S. A., & Casimiro Lopes, A. (2020). Traducción en el discurso científicista: el caso del programa ECbI (enseñanza de la ciencia basada en la indagación) en Chile. En A. Molina Andrade (Ed.), *Investigación y formación de profesores de ciencias: Diálogos de perspectivas latinoamericanas* (pp. 109-129). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/investigacion_y_formacion_de_profesores_de_ciencias_dialogos_de_perspectivas_latinoamericanas.pdf
- Castro De los Ríos, L. Á. (2015). *Asesinato de maestras y maestros en Colombia durante las últimas décadas*. (Tesis maestría). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/54201>
- CEPAL, N. (2022). *Poner fin a la violencia contra las mujeres y las niñas y al feminicidio: reto clave para la construcción de la sociedad del cuidado*. Recuperado de: https://www.cepal.org/sites/default/files/infographic/files/c2300197_boletin_1_violencia_esp_web.pdf
- Charmaz, K. (2012). La teoría fundamentada en el siglo XXI: Aplicaciones críticas y objetivas. En: *Manual de investigación cualitativa*, N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), Vol. 3, pp. 270-325. Editorial Gedisa.
- Chomsky, N. (1985). *El conocimiento del lenguaje*. Barcelona, España: Editorial Altaya.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Cobo, R.F. (2022). Narración y ficción en la investigación educativa y pedagógica: relaciones y límites disciplinares. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga* (3),1, 7-24.
- Código de buenas prácticas de la Universidad de Granada* (honestidad, responsabilidad y rigor). Granada, España: vicerrectorado de Investigación y Transferencia- Universidad Granada. <https://investigacion.ugr.es/sites/vic/investigacion/public/inline-files/buenaspracticass.pdf>
- Comisión Nacional sobre Prisión Política, y Tortura. (2004). *Informe de la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura*. Chile: Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura. <http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/455>
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes (Ed.), pp. 11–59.
- Constitución Política de Colombia (1991). *Constitución Política de la República de Colombia*, versión corregida. Colombia: Diario Oficial No. 53. <http://www.secretariassenado.gov.co/constitucion-politica>
- Darwin, C. (2014). *El origen del hombre*. Colombia: Panamericana editores.
- Darwin, C. (2019). *El origen de las especies*. Penguin Random House.
- De Franceschi, M. D. L. Á., Leyes, G. R., Maurenzi, V. G., y Toledo, S. B (2018). La formación de capacidades docentes para enseñar en Secundaria. En: *La investigación en los Institutos de Formación Docente. Volumen II: Formación Docente*. pp.65-82. https://www.researchgate.net/publication/340597951_La_formacion_de_capacidades_docentes_para_enseñar_en_Secundaria

- Decreto 118 (2018) *Código General de Integridad del Servidor Público decreto 118 del 27 de febrero de 2018*. Bogotá. Colombia: Secretaría Jurídica Distrital.
<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=75403>
- Decreto 1278 (2002). *Por el cual se expide el estatuto de profesionalización docente*. Colombia: Función Pública. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=5353>
- Decreto 2277 (1979). *Estatuto Docente: por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf
- Decreto 8 (2020). *Por el que se regulan los órganos de ética asistencial y de la investigación biomédica en Andalucía*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 24, de 5 de febrero de 2020.
<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2020/24/3>
- Decreto 804 (1995). *Por medio del cual reglamenta la atención educativa para grupos étnicos*. Colombia: Función Pública. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1377>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). Transforming qualitative research methods: Is it a revolution?. *Journal of Contemporary Ethnography*, 24(3), 349-358. <https://doi.org/10.1177/089124195024003006>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. USA: Sage.
- Departamento Administrativo de la Función Pública. (2017). *Código de Integridad del Servicio Público Colombiano*.
https://www.funcionpublica.gov.co/eva/admon/files/empresas/ZW1wcmVzYV83Ng==/archivos/1517414936_105d3c200c8f5183bb63f0ea7de844fa.pdf
- Derrida, J. (1975). La farmacia de Platón. En: *La Diseminación*. Madrid, España: Editorial Fundamentos, pp. 93–261.
https://bienestar.bogota.unal.edu.co/pgp/Publicaciones/prima_exagia/prima_exagia_22.pdf
- DIE-UPN. (2013). *Doctorado Interinstitucional en Educación. Misión Del Doctorado Interinstitucional En Educación*. <https://doctorado.upn.edu.co/mision-vision-y-estructura-curricular/>
- Domingo Segovia, J., & Pérez-García, P. (2005). Crisis de identidad profesional y formación del profesorado de Ciencias en la ESO. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas, Número Extra*, 1-4. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/53393>
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades: la interpretación de una mutación*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Espinosa, D. A. C., & Díaz, A. (2024) El modelo educativo de colegios en concesión. ISSN 2256-2117- ISSN en línea 2745-1836.
https://bienestar.bogota.unal.edu.co/pgp/Publicaciones/prima_exagia/prima_exagia_22.pdf
- Estrada, J. C. (2022). Educación escolar privada y precarización del trabajo docente en Colombia. *Revista Ciencias y Humanidades*, 14(14), 28-48. <https://doi.org/10.61497/dnd5vd66>

- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa (2a ed.)*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad de la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flick, U. (2015). *Introducing research methodology: A beginner's guide to doing a research project (2nd ed.)*. London: SAGE Publications.
- Gadamer, H.-G. (1999). *Verdad y método*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- García, C. M., & Vaillant, D. (2010). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* España: Narcea Ediciones.
- Gómez, D.T (2024). *Trastornos mentales y suicidio en profesores: una perspectiva epidemiológica y cognitiva. Publicada en Las 2 Orillas*. <https://www.las2orillas.co/trastornos-mentales-y-suicidio-en-profesores-una-perspectiva-epidemiologica-y-cognitiva/>
- Gómez-Restrepo, Carlos, Padilla M., Andrea, Rodríguez, Viviana, Guzmán, Juliana, Mejía, Gerardo, Avella-García, Claudia B., y González Edery, Eduardo. (2010). Influencia de la violencia en el medio escolar y en sus docentes: Estudio en una localidad de Bogotá, Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 39(1), 22-44. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502010000100004
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2012). *Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias. Paradigmas y perspectivas en disputa: Manual de investigación cualitativa*. Vol. II, 2. Barcelona: Gedisa.
- Hernández-Prados, M. Á. & Ayala De la Peña, A. (2021). La identidad del educador infantil desde las narrativas biográficas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-23. doi: 10.11144/Javeriana.m14.iein
- Hoyos, G., Jara, M., Chingaté, N., Rueda, E., Delgado, R., Rojas, F., y López, E. (2009). *Código de Ética para los Docentes del Distrito*. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/entities/publication/036c2447-deb4-45eb-8e20-df5946393520>
- Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental: Una introducción a la filosofía fenomenológica* (J. Muñoz & S. Mas, Trads.). Prometeo.
- Iser, Wolfgang (2022). *El acto de leer*. España: Taurus.
- Jakobson, R. (1984). *Lenguaje y poética*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Lafaurie V., M. (2018). La violencia intrafamiliar contra las mujeres en Bogotá: una mirada de género. *Revista Colombiana De Enfermería*, 8, 98–111. <https://doi.org/10.18270/rce.v8i8.550>
- León Paime, E. F. (2009). Angustia docente: una revisión de la investigación del malestar y la violencia docente en Latinoamérica. *Innovar*, 19, 91-110. <http://scielo.org.co/pdf/inno/v19s1/19s1a08.pdf>
- Lewis, O. & Villegas, C. (1982). *Los hijos de Sánchez*. México: Grijalbo.
- Ley 115 (1994). *Ley general de Educación*. Bogotá: Congreso de la República de Colombia. Febrero 8, 1994. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>

- Ley 1581 de 2012. (2012). *Ley estatutaria 1581 de 2012*. Bogotá, Colombia: Función pública. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=49981>
- Lizarazo Rico, L. J. (2020). *Influencia de la Violencia Intrafamiliar en la Generación de Conductas Delictivas en Adolescentes de Colombia*. (Tesis especialización). Universidad Pontificia Bolivariana. Bucaramanga, Colombia. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/8120>
- Lozano Veintimilla, E. A. (2025). *El efecto del empoderamiento femenino en el crecimiento económico: evidencia de Latinoamérica en el periodo 2000-2022* (Tesis maestría). Escuela Politécnica Nacional. Quito, Ecuador. <https://bibdigital.epn.edu.ec/bitstream/15000/26291/1/CD%2014904.pdf>
- Lyotard, J.-F. (1987). *La condición postmoderna*. España: Iberoamericana editorial.
- Maldonado, O. (2007). *Consentimiento Informado*. Universidad Nacional de Colombia. <https://studylib.es/doc/330805/13-consentimiento-informado---universidad-nacional-de-col>
- Marcelo García, Carlos (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación* 19, 101–143. <https://doi.org/10.35362/rie19010566>
- Marcelo, C. (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Mardones, D. J. (2010). *Identidad y formación docente de los profesores principiantes. Un enfoque biográfico-narrativo*. Congreso Iberoamericano de educación: metas del mañana 2021. Buenos Aires: Argentina. 1-15 <https://uchile.cl/dam/jcr:92fd372c-d395-4fc1-ab42-80cf1f572d84/ponencia-daniel-johnson-buenos-aires-2010.pdf>
- Marguerat, D., & Bourquin, Y. (2000). *Cómo leer los relatos bíblicos. Iniciación al análisis narrativo*. Santander, España: Editorial SAL TERRAE.
- Martínez Boom, A. M. (2000). Malestar docente y profesionalización en América Latina. *Revista española de educación comparada*, (6), 87-112. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7295/6963>
- Martínez, V. (2020). La investigación biográfico-narrativa: una vía para comprender las trayectorias profesionales de los docentes de nuevo ingreso. *Revista RedCA*, 3(7): 30-42. <https://www.redalyc.org/journal/7487/748781148003/html/>
- McEwan, H., & Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos aires: Amorrortu.
- MEN. (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf
- MINCIENCIAS. (2020). *Educación en ciencias, ambiente y diversidad*. Gruplac. <https://scienti.minciencias.gov.co/gruplac/jsp/visualiza/visualizagr.jsp?nro=0000000004409>
- Miranda, L. X. F. (2025). Comprendiendo la violencia de género en adolescentes en el contexto latinoamericano y europeo. *Clío. Revista de Historia, Ciencias Humanas y Pensamiento Crítico*. (10), 166-186. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14967008>

- Molina A. (Comp.), Andrade, A. M., Penagos, W. M. M., Suárez, C. J. M., Peña, J. Z., Utges, G., Jiménez, G. P., y Fúquene, A. A. (2020) *Investigación y formación de profesores de ciencias: diálogos de perspectivas latinoamericanas*. Bogotá, Colombia: Énfasis- Doctorado Interinstitucional en Educación. https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/investigacion_y_formacion_de_profesores_de_ciencias_dialogos_de_perspectivas_latinoamericanas.pdf
- Molina Andrade, A., Pedreros Martínez, R. I., & Venegas Segura, A. A. (2020). Interculturalidad, conglomerados de relevancias y formación de profesores de ciencias. En A. Molina Andrade (Ed.), *Investigación y formación de profesores de ciencias: Diálogos de perspectivas latinoamericanas* (pp. 221-241). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/investigacion_y_formacion_de_profesores_de_ciencias_dialogos_de_perspectivas_latinoamericanas.pdf
- Moreno, F. D. S. (2015). La formación permanente del docente en Latinoamérica. *RIDE- Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11). <https://www.redalyc.org/pdf/4981/498150319006.pdf>
- Moreno, K. G., Herrera, L. Y. V., & Cediél, M. C. F. (2016). Emociones en niños, niñas y adolescentes desde la experiencia del desplazamiento y la vinculación a los grupos armados en Colombia. *Panorama*, 10(19), pp. 85-96. <https://www.redalyc.org/pdf/3439/343976488008.pdf>
- Muñoz Burbano, Z. E., Narváz Gómez, M. A., Solbes Matarredona, J., Ramos Zambrano, G. E., y Garzón, F. (2024). *Formación del profesorado en Ciencias Naturales: una mirada desde la teoría cuántica y teoría de la relatividad*. Pasto: Editorial Universidad de Nariño. <https://sired.udenar.edu.co/15647/1/15647.pdf>
- Muñoz, C. (2011). El habla y la audición. *Contactos*, 81, 35–42. <https://studylib.es/doc/7417223/el-habla-y-la-audici%C3%B3n---uam-i>
- OCDE (2005), *Estudios Económicos de la OCDE: Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. USA: OCDE. https://www.oecd.org/es/publications/politica-de-educacion-y-formacion-los-docentes-son-importantes_9789264046276-es.html
- OCDE (2009). *Política de educación y formación: los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. USA: OCDE. https://www.oecd.org/es/publications/politica-de-educacion-y-formacion-los-docentes-son-importantes_9789264046276-es.html
- OCDE (2024), *Estudios Económicos de la OCDE: Colombia 2024*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/e61e16ad-es>
- Otondo-Briceño, M., & Muñoz-Castro, L. J. (2025). Intención de abandono y/o deserción docente en escuelas: revisión sistemática de literatura. *Información Tecnológica*, 36(3), 13-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10229964>

- Parrilla, Ángeles. (2021). Pensar el Desarrollo Profesional Docente desde la Investigación: Rutas Participativas e Inclusivas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2), 39-52. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200039>
- Pascal, B. (2004). *Pensamientos*. España: Alianza Editorial.
- Perafán, A.G. (2015). *Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas*. Colombia: Editorial aula de humanidades.
- Perafán, G. A., Badillo, E, y A. Adúriz (2016). *Conocimiento y emociones del profesorado*. Colombia: Editorial aula de humanidades.
- Perafán, G., y Adúriz, A. (2005). *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*. Bogotá: Nomos.
- Perea Restrepo, C.M. (2004) El que la debe la paga. Pandillas y violencias en Colombia. *El Cotidiano*, 20(126), julio-agosto. México- Distrito Federal: Universidad Autónoma Metropolitana. <https://www.redalyc.org/pdf/325/32512619.pdf>
- Pérez Álvarez, C., Acosta Giraldo, D., & Arboleda Vargas, L. F. (2015). *Ley Estatutaria 1581 de 2012 derecho de habeas data*. <https://bibliotecadigital.iue.edu.co/items/a966d814-23b0-4530-9da7-b5fdad5fb257>
- Pineau, G., y le Grand, J. (1993). *Les histoires de vie*. Paris : L'Harmattan.
- Porta, L., & Aguirre, J. (2017). La Formación Docente en Argentina: El Proyecto Polos de Desarrollo a partir las narrativas de los actores. *Praxis educativa*, 21(3), 14-22. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210302>
- Porta, L., De Laurentis, C., & Aguirre, J. (2015). Indagación narrativa y formación del profesorado: nuevas posibilidades de ruptura y construcción en la identidad docente. *Praxis educativa*, 19(2), 53-56. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S0328-97022015000200006&script=sci_arttext
- Pulido Ochoa, R., & Ruiz Nakasone, C. (2011). ¡Qué veinte años no es nada! PILEC y narrativas de maestros: nuestra trayectoria en la formación de profesores de educación básica. *Revista Educación y Pedagogía*, 23 (61), 93–108. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/14012>
- Quiceno Serna, Y. (2017). ¿Cómo nos hacemos profesores de Ciencias Naturales? Una reflexión acerca de los saberes docentes en la constitución y (re) constitución de la identidad profesional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(2), 151-176. <https://www.redalyc.org/journal/1341/134154501009/html/>
- Quintero, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: aportes para la investigación*. Colombia: Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas. [https://die.udistrital.edu.co/publicaciones/usos_narrativas_epistemologias_metodologias_aportes_pa
ra_la_investigacion](https://die.udistrital.edu.co/publicaciones/usos_narrativas_epistemologias_metodologias_aportes_para_la_investigacion)
- Quintero, M. C. C., & Ordoñez, E. J. (2021). Formación del profesorado en Latinoamérica. *Revista de ciencias sociales*, 27(2), 284-295. <https://www.redalyc.org/journal/280/28066593020/html/>

- Resolución 1533. (2008). *Por la cual se adopta el código de integridad de la Secretaría de educación del Distrito*. Bogotá, Colombia: Alcaldía Mayor de Bogotá.
<https://www.educacionbogota.edu.co/intrased/sites/default/files/inline-files/Resolucio%CC%81n%20Codigo%20de%20integridad.pdf>
- Resolución 15683, (2016). *Por la cual se subroga el Anexo I de la Resolución 9317 de 2016 que adoptó el anual de Funciones, Requisitos y Competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de Carrera Docente*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
https://contenidos.mineducacion.gov.co/ntg/men/pdf/resolucion_15683.PDF
- Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2003). *Tiempo y narración. III: El tiempo narrado (Vol. 3)*. México: Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y Narración I: (Vol. I)*. México: Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2016). *Escritos y conferencias 3. Antropología filosófica*. México: Siglo XXI Editores.
- Rogers, C. (2017). "La transformación del alma". Aprender a enseñar para la Justicia Social: El programa de formación de profesores de la Escuela de Putney (1950-1964). En Silva-Peña, I., Diniz-Pereira, J., & Rogers, K. (Eds.), *Justicia social. La dimensión olvidada de la formación docente* (pp. 15-35). Mutante Editores. https://www.researchgate.net/profile/ilich-silva-pena/publication/337560543_justicia_social_la_dimension_olvidada_de_la_formacion_docente/links/5ddde828299bf10bc329645f/justicia-social-la-dimension-olvidada-de-la-formacion-docente.pdf#page=37
- Russell, B. (1985). *Ensayos filosóficos*. Barcelona: Ediciones Altaya.
- Sacristán, J. G. (2009). La carrera profesional: reconocimiento, calidad y justicia. *Revista Trabajadores de la enseñanza*, 299 (enero), CPEIP. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3276065>
- Sacristán, J. G. (2010). La carrera profesional para el profesorado. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (68), 243-260. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3276065>
- Sáez Lantaño, A., Nocetti de la Barra, A., & Flores Lueg, C. (2022). El saber práctico del profesorado: una revisión sistemática de la investigación actual. *Perspectiva Educativa*, 61(3), 26-55. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333379486002.pdf>
- Salinas Barrios, I., del-Pozo-Valdés, F., & González-Carrillo, N. (2023). Indagación narrativa del aula: relatos de la práctica para el aprendizaje y desarrollo profesional docente. *Estudios pedagógicos*, 49(2), 299-319. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052023000200299>
- Samper Rasero, L., Sanuy Burgués, J., & Biscarri Gassió, J. (1995). Movilidad vertical en la carrera docente. Cataluña: Edicions de la Universitat de Lleida. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/3086334>

- Sánchez Anguiano, H. M., & Cordero-Arroyo, G. (2025). Capital profesional de maestros de primaria: Un análisis desde sus trayectorias profesionales. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 33(17). <https://doi.org/10.14507/epaa.33.8752>
- Sánchez Giraldo, G., & Rodríguez Guamán, S. M. (2022). *Experiencias que inciden en la estabilidad laboral, personal y prácticas pedagógicas de un grupo de docentes provisionales en el departamento de Cundinamarca*. (Tesis maestría). Universidad La Gran Colombia. Bogotá, Colombia. <https://repository.ugc.edu.co/items/566da744-6be5-45b7-a6ab-1a78f15e0879>
- Sánchez Serrano, S., Pedraza-Navarro, I., & Donoso-González, M. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA? Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 74(3), 51–66. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95090>
- Sánchez, K. J. (2018). *Miedos que enmudecen y empoderan. Narrativas de maestros y maestras afectados por el conflicto armado en el departamento de Chocó*. (Tesis maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia. <https://repository.udistrital.edu.co/server/api/core/bitstreams/49f42048-4b9b-4dc3-8d3a-448f66a5012e/content>
- Sancho Gil, J. M., & Hernández-Hernández, F. (2018). La profesión docente en la era del exceso de información y la falta de sentido. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 18(56). <https://revistas.um.es/red/article/view/321491>
- Sanjurjo, L. (2012). Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional. *Praxis Educativa*, 16(1), 22-32.
- Santos, B. D. S. (2018). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Sapir, E. (1954). *El lenguaje: introducción al estudio del habla*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Schön, Donald (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España: Paidós Editorial.
- SED (2021). *Conoce nuestras cifras- año 2021*. <https://www.educacionbogota.edu.co/conoce-nuestras-cifras>
- Serrano Mora, S. M., & Quintero Mejía, M. (2020). Huellas de un trauma psicosocial y retos pedagógicos para la construcción de paz en Colombia. *Revista Academia y Virtualidad*, 13(2), 19-34. <https://doi.org/10.18359/ravi.4496>
- Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (2013) Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. https://sital.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/sistema_colombiano_de_formacion_de_educadores_y_lineamientos_de_politica_organized.pdf

- Solís García, M. E., Núñez-Michuy, C. M., Fuentes Rendón, M. K., y Piedra Ramos, M. M. (2025). Violencia de género, un freno para el desarrollo sustentable de América Latina. *Revista Científica De Innovación Educativa Y Sociedad Actual "ALCON"*, 5(3), 13–25. <https://doi.org/10.62305/alcon.v5i3.557>
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (Vol. 97). Madrid, España: Narcea ediciones.
- Tattersall, I. (2008). *El mundo desde sus inicios hasta 4.000 A.C.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Thomas, W. I., & Znaniecki, F. (2006). *El campesino polaco en Europa y en América*. Madrid: Boletín Oficial del Estado- Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Torres, A. & Lozano, I. (2019). *La formación de docentes en América Latina: Perspectivas, enfoques y concepciones críticas*. Chiapas: Clacso-CreSur. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/cresur/20200714045946/Fomacion-Docente.pdf>
- UGR (2010). *Memoria de Gestión 2010*. <https://secretariageneral.ugr.es/areas-gestion/memorias/gestion/historico/2010>
- Vaillant, D. & Manso, J. (2022). Formación inicial y carrera docente en América Latina: una mirada global y regional. *Ciencia y Educación*, 6(1), 109–118. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp109-118>
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina: tendencias, temas y debates*. Santiago de Chile: Preal. [\(PDF\) Construcción de la profesión docente en América Latina: tendencias, temas y debates](#)
- Vaillant, D. (2007). *Atraer y retener buenos docentes para la profesión: una mirada internacional*. Chile: ENIN (Encuentro Nacional e Internacional Investigadores en Educación). <http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/05/atraery-retener-buenos-docentes.pdf>
- Vaillant, D. y Rossel, C. (2006). *Maestros de escuelas básicas en América Latina: Hacia una radiografía de la profesión*. Uruguay: Editorial Preal. https://www.researchgate.net/publication/44838875_Maestros_de_escuelas_basicas_en_America_Latina_hacia_una_radiografia_de_la_profesion
- Valderrama-Pérez, D. F., El-Hani, C. N., & Molina Andrade, A. (2020). Diálogos entre distintas formas de conocimiento en el aula de ciencias: reflexiones teóricas y metodológicas. En A. Molina Andrade (Ed.), *Investigación y formación de profesores de ciencias: Diálogos de perspectivas latinoamericanas* (pp. 191-215). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/investigacion_y_formacion_de_profesores_de_ciencias_dialogos_de_perspectivas_latinoamericanas.pdf
- Valdivia, J. (2014). *El pensamiento simbólico*. En Museo Arqueológico Nacional Departamento de Difusión Serrano Madrid: Museo Arqueológico Nacional. <https://studylib.es/doc/5371467/el-pensamiento-simb%C3%B3lico---museo-arqueol%C3%B3gico-nacional>

- Valencia, Fabio Jurado. (2022). Singularidades de las redes académicas de los maestros en Colombia. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, 31(66), 47-58. Epub 25 de outubro de 2022. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2022.v31.n66.p47-58>
- Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523–538. <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>
- Vanegas Ortega, C., & Fuentealba Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva educacional*, 58(1): 115-138. <https://www.scielo.cl/pdf/perseduc/v58n1/0718-9729-perseduc-58-01-115.pdf>
- Villamizar, D. J., Sarmiento, S. L. P., & Canal, O. M. M. (2015). Contexto de la salud mental en docentes universitarios: Un aporte a la salud pública. *Revista CES Salud Pública*, 6(2): 146-159. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5526135>
- Villegas Oyola, S. (2023). *La (des) protección laboral de los docentes de colegios privados en Colombia* [Monografía de especialización, Universidad Libre de Colombia]. Repositorio Institucional Unilibre. <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/8680703?show=full>
- Wittgenstein, L. (2017). *Investigaciones filosóficas* (A. García Suárez y C. Ulises Moulines, Trads.; 2ª ed.). Editorial Crítica. (Obra original publicada en 1953).
- Zapata Peña, J., Mosquera Suárez, C. J., & Utges, G. (2020). Soporte teórico de un programa de formación de profesores para la generación de cambio didáctico. En A. Molina Andrade (Ed.), *Investigación y formación de profesores de ciencias: Diálogos de perspectivas latinoamericanas* (pp. 55-79). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/investigacion_y_formacion_de_profesores_de_ciencias_dialogos_de_perspectivas_latinoamericanas.pdf
- Zeichner, K. (2017). Formación de profesores para la Justicia Social en tiempos de rendición de cuentas, incertidumbre y crecientes desigualdades. En Silva-Peña, I., Diniz-Pereira, J., & Zeichner, K. (Eds.), *Justicia social. La dimensión olvidada de la formación docente* (pp. 15- 35). Santiago de Chile: Mutante Editores.
- Zuluaga Garcés, O. L. (2011). *Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Editorial Universidad de Antioquia.

ANEXOS

Medina Talero, N. A. (2025). Relatos formalizados a manera de Obras. Resultado de la Mimesis II. Tesis Doctoral. La formación del profesor de ciencias naturales a partir de la composición mimética del relato y el acto ético. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17560008>

Medina Talero, N. A. (2025). Análisis del Acto Ético 1. Cronotopo, Acto ético y Dialogismos. Resultado de la Mimesis II. Tesis Doctoral. La formación del profesor de ciencias naturales a partir de la composición mimética del relato y el acto ético. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17560077>

Medina Talero, N. A. (2025). Análisis del Acto Ético 2. Triangulación del acto ético y de la polifonía de voces. Resultado de la Mimesis III. Tesis Doctoral. La formación del profesor de ciencias naturales a partir de la composición mimética del relato y el acto ético. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17560124>

Medina Talero, N. A. (2025). Comité de ética e Instrumento para Mimesis I. Tesis Doctoral. La formación del profesor de ciencias naturales a partir de la composición mimética del relato y el acto ético. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17560167>

Medina Talero, N. A. (2025). Entregables de la Mimesis I y II de Luisa. Segundo semestre. Lic. Biología. UPN. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17560241>

Medina Talero, N. A. (2025). Entregables de la Mimesis I y II de Bibiana. Décimo semestre. Lic. Biología. UDFJC. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17560323>

Medina Talero, N. A. (2025). Entregables de la Mimesis I y II de Heidy. Noveno semestre. Lic. Biología. UDFJC. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17560377>

Medina Talero, N. A. (2025). Entregables de la Mimesis I y II de Carol. Décimo semestre. Lic. Biología. UDFJC. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17560483>

Medina Talero, N. A. (2025). Entregables de la Mimesis I y II de Javier. Egresado 10 años experiencia. Lic. Biología. UDFJC. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17560523>

Ítaca te dio el bello viaje.
Sin ella no habrías emprendido el camino.
Pero no tiene más que darte.

...

Y si pobre la encuentras, Ítaca no te engañó.
Así sabio como te hiciste, con tanta experiencia,
comprenderás ya qué significan las Ítacas.

-Fragmento final del poema Ítaca, de Konstantínos Kaváfis-