

**Las identidades del maestro hoy: aproximación a algunos componentes
estructuradores en su labor**

William de Jesús Pérez Armella

Tutor

José Guillermo Ortiz. PhD



Universidad Santo Tomás

Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia (VUAD)

Facultad de Educación

Doctorado en Educación

Bogotá, D.C., enero de 2022

Tesis aprobada por

Director de la tesis:

Jurados:

Nombre y firma

Nombre y firma

Nombre y firma

Resumen

La categoría central de esta investigación doctoral son las identidades del maestro, las cuales se conciben como un aspecto dinámico y progresivo que fortalece la pasión por el ejercicio de la profesión. El marco teórico se aborda desde tres miradas: 1) la labor del maestro como oficio, 2) la concepción de la interioridad del maestro como paradigma educativo y 3) la idea del maestro apasionado, las cuales acentúan los factores personales en la construcción de sus identidades.

La investigación se desarrolló desde el paradigma cualitativo, el enfoque hermenéutico-interpretativo y el método biográfico-narrativo, a partir de la reconstrucción de las trayectorias identitarias de algunos maestros de la localidad de Ciudad Bolívar (Bogotá, Colombia). El objetivo principal del estudio fue reconocer los componentes de las identidades de los maestros desde la comprensión de los elementos que caracterizan su labor en el ejercicio de la profesión docente.

Como resultado, se identifican aquellos factores personales que inciden en la estructuración de sus identidades, analizándolos e interpretándolos con la intención de favorecer la acción educativa. Esto permite comprender y establecer acciones administrativas y pedagógicas tendientes a promover y fortalecer dichas identidades, en respuesta a la crisis identitaria y al desconocimiento del maestro en la sociedad actual.

Palabras clave: maestro, identidad, labor, oficio, acción educativa.

Abstract

The present doctoral research dealt with the identities of the teacher as a central category, conceived as a dynamic and progressive aspect that strengthens the teacher's passion for the exercise of their profession. According to the development of the research, the theoretical framework was assumed, from three perspectives of the teacher's work that accentuates the personal factors in the construction of their identities: that of the teacher's work as a trade, the conception of the interiority of the teacher. teacher as an educational paradigm and the idea of the passionate teacher.

From the methodological perspective, the research was established from the qualitative paradigm, the hermeneutical-interpretive approach and the biographical-narrative method, through the reconstruction of the identity trajectories of some teachers from the town of Ciudad Bolívar (Bogotá). The fundamental objective was to understand the components of the teacher's identities that allow him to strengthen the commitment and action in the teaching profession, in this way those personal factors that influence the structuring of their identities were identified, analyzing and interpreting them, with the intention of favor educational action, which made it possible to understand and establish administrative and pedagogical actions aimed at promoting and strengthening said identities, in response to the identity crisis and ignorance of the teacher in today's society.

Keywords: teacher, identity, work, trade, educational action.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO UNO: FUNDAMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	4
PROBLEMA	4
<i>Planteamiento del problema.....</i>	<i>10</i>
<i>Formulación del problema: pregunta de investigación.....</i>	<i>13</i>
OBJETIVOS	14
<i>Objetivo general</i>	<i>14</i>
<i>Objetivos específicos</i>	<i>14</i>
JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA Y LA INVESTIGACIÓN	14
CAPÍTULO DOS: MARCOS DE REFERENCIA.....	17
ESTADO DE LA CUESTIÓN	17
<i>Estudios sobre las identidades de los maestros que consideran factores contextuales.....</i>	<i>20</i>
<i>Estudios sobre las identidades de los maestros que consideran factores personales.....</i>	<i>23</i>
<i>Estudios focalizados en la formación docente y su reconocimiento social</i>	<i>24</i>
MARCO TEÓRICO.....	26
<i>Ejes temáticos</i>	<i>30</i>
La profesión docente.	30
Identidad y modelos identitarios.....	34
Subjetividades de los maestros.	38
Reconocimiento social de los maestros.	41
<i>Reconocimiento de las narrativas en el contexto de la investigación.....</i>	<i>48</i>
La reflexión del maestro y la construcción de sus identidades.	52
La profesión docente y la formación del maestro.	55
<i>Teorías.....</i>	<i>58</i>
La interioridad como paradigma educativo.	58
El docente apasionado.	60

El maestro como un artesano.....	63
MARCO CONCEPTUAL O CATEGORIAL	66
CAPÍTULO TRES: PERSPECTIVA METODOLÓGICA.....	70
PARADIGMA: LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	70
MÉTODO BIOGRÁFICO-NARRATIVO	72
ENFOQUE HERMENÉUTICO	76
ARTICULACIÓN ENTRE LOS VÍNCULOS TEÓRICOS Y LA PERSPECTIVA METODOLÓGICA.....	77
PLAN DE ACCIÓN	80
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.....	86
<i>La entrevista semiestructurada</i>	87
<i>Grupo focal</i>	90
<i>Encuesta</i>	94
<i>Validación de los instrumentos</i>	98
POBLACIÓN Y MUESTRA	101
<i>Población</i>	101
CAPÍTULO CUATRO: HALLAZGOS Y RESULTADOS.....	113
COMPONENTES QUE INTERVIENEN EN LA TRAYECTORIA ESTRUCTURADORA DE LAS IDENTIDADES DE LOS MAESTROS	115
LAS IDENTIDADES DEL MAESTRO	120
SUBJETIVIDADES DEL MAESTRO	127
EL RECONOCIMIENTO SOCIAL DEL MAESTRO	137
CAPÍTULO CINCO: DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	142
¿QUÉ ASPECTOS SE CONSOLIDARON COMO RELEVANTES DENTRO DE LAS RELACIONES E INTERACCIONES DE LOS COMPONENTES QUE INTERVIENEN EN LA ESTRUCTURACIÓN DE LAS IDENTIDADES DE LOS MAESTROS EN CONTRASTACIÓN CON LO ABORDADO A PARTIR DE LAS TEORÍAS DE REFERENCIA?	142

¿QUÉ VALIDEZ PRESENTAN LOS RESULTADOS A LA LUZ DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA PERSPECTIVA METODOLÓGICA?	147
.....	
¿CÓMO LOS RESULTADOS PUEDEN SER APLICABLES AL CONGLOMERADO DE MAESTROS EN OTROS CONTEXTOS Y QUÉ OTRAS HIPÓTESIS SURGEN A RAÍZ DE LA INVESTIGACIÓN?.....	151
ACCIONES PARA FORTALECER LOS FACTORES DE LAS IDENTIDADES DE LOS MAESTROS CUYO DESCONOCIMIENTO O SUBVALORACIÓN ESTÁN DEBILITANDO SU COMPROMISO EDUCATIVO...	154
<i>¿Cómo fortalecer la motivación de los maestros?</i>	<i>155</i>
<i>¿Cómo fortalecer los procesos de capacitación y actualización?</i>	<i>156</i>
<i>¿Cómo favorecer el reconocimiento social de la profesión docente?</i>	<i>157</i>
CONCLUSIONES.....	159
REFERENCIAS.....	163

Lista de figuras

Figura 1. Referentes toma de decisión sobre la profesión docente	6
Figura 2. Percepciones perfil del maestro	7
Figura 3. Autovaloración de la experiencia como maestro	8
Figura 4. Crisis en el ejercicio de la profesión docente.....	10
Figura 5. Documentos seleccionados según la base de datos.....	19
Figura 6. Estructura del marco teórico	30
Figura 7. Articulación de las identidades en la profesión docente	37
Figura 8. El docente apasionado.....	63
Figura 9. Perspectiva metodológica de la investigación	70
Figura 10. Acciones para maestros como apuesta para la mejora de la calidad educativa	105
Figura 11. Categorías y subcategorías producto de los hallazgos	115
Figura 12. Componentes de las identidades de los maestros.....	116
Figura 13. Definiciones de los maestros sobre identidad	121
Figura 14. Aspectos de las identidades que intervienen en la labor de los maestros	124
Figura 15. Componentes del perfil del maestro.....	128
Figura 16. Barreras encontradas en el desempeño de la profesión docente	131
Figura 17. Motivaciones y valores que transformaron la labor de los maestros	134

Lista de tablas

Tabla 1. Conceptos y categorías de la investigación	69
Tabla 2. Plan de acción de la investigación	80
Tabla 3. Cronograma desarrollado	84

Tabla 4. Guion de la entrevista	88
Tabla 5. Guion grupo focal	92
Tabla 6. Encuesta para padres y madres de familia.....	96
Tabla 7. Encuesta para estudiantes	97
Tabla 8. Formato para validación de instrumento	100
Tabla 9. Aspectos generales instituciones educativas	103
Tabla 10. Perfiles de los maestros entrevista semiestructurada.....	107
Tabla 11. Perfiles de los maestros grupo focal	110
Tabla 12. Códigos asignados a las citas de los comentarios de los maestros	114

Introducción

Esta investigación establece un vínculo entre una de las problemáticas presentes en el escenario educativo y los aportes que se pueden generar a la profesión docente, articulando los aspectos estructurales que son requeridos en el Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomas en el contexto colombiano. En este sentido, al abordar las identidades del maestro, se reconoce la importancia de su sentir frente a su quehacer y a los imaginarios que sobre su profesión construye la sociedad. A partir de estos elementos, se realiza un acercamiento a la importancia de la experiencia del maestro dentro de su trayectoria profesional, recogiendo historias que permiten comprender que las identidades se construyen a partir de “Describir, analizar e interpretar las nociones, representaciones y experiencias relacionadas con la constitución de la subjetividad profesional de los maestros y maestras” (Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2020, p. 36). En este sentido, las identidades cobran vida en una profesión que asume la formación de los sujetos como su objetivo y meta.

Se aborda la problemática sobre las identidades del maestro en un mundo que aún le exige ser ejemplo, pero que reconoce poco su labor. Para ello, se establece una comprensión de los componentes de las identidades del maestro, sus relatos y sentires, lo que incluye la revisión de aspectos psicológicos, culturales, educativos y sociales, reconociendo la identidad a partir de dos perspectivas (Gómez-Torres y Niño-Gutiérrez, 2015). Por un lado, se contempla la identidad unitaria, teniendo en cuenta la idea de pertenencia y continuidad para construirse por medio de un proceso dinámico. En segundo lugar, se considera la identidad relativista o social, que genera una visión de cambio permanente y está construida desde el conglomerado social.

Desde esta perspectiva, en el proceso de investigación se comprende al maestro como un profesional que, por un lado, asume competencias y desempeños esperados por el constructo social y, por otro, como un sujeto que forja un rol y una labor por sí mismo, en tanto se le considera un experto en educación que contribuye y se hace responsable de la formación de los sujetos. En esta perspectiva, se trabajaron tres teorías para dicha comprensión: 1) la interioridad del maestro como paradigma educativo (Andrés-Suárez y Garcés, 2017), 2) el docente apasionado (Day, 2011; Torralba-Roselló, 2017) y 3) el maestro como un artesano (Alliaud, 2017), articulando los postulados de Paul Ricoeur (1997) en torno a la interpretación y el análisis de las experiencias de los maestros desde la configuración de la identidad narrativa.

Así, las acciones planteadas evidencian la importancia de abordar esta problemática, ya que permiten identificar los componentes que intervienen en forma decisiva en la trayectoria estructuradora de las identidades del maestro, proponiendo acciones que fortalecen los factores considerados ‘débiles’ y que afectan en mayor medida la motivación intrínseca y el compromiso educativo. De este modo, la indagación se constituye como la génesis de procedimientos más reflexivos e intencionados, que permitan la revisión de los valores que se requieren en el entramado social para el reconocimiento del maestro y de su profesión, y en los que debe interesarse la institución educativa como constructora de valores para el bienestar, la seguridad y el fortalecimiento de las identidades de los maestros.

La tesis está compuesta por cinco capítulos, estructurados de la siguiente forma. En el primero se aborda la fundamentación de la investigación, que da cuenta de la descripción del problema, el planteamiento y la formulación de los objetivos, y la justificación. El segundo capítulo expone los marcos de referencia dentro de los cuales se encuentra el

estado de la cuestión, el marco teórico y el marco conceptual centrado en las categorías *identidad del maestro, subjetividades y reconocimiento social*. En el tercer capítulo se describe y argumenta la perspectiva metodológica implementada en el proceso de investigación: el paradigma cualitativo, el método biográfico-narrativo y el enfoque hermenéutico. Además, se expone el plan de acción trabajado y los instrumentos de recolección de información implementados, reconociendo, posteriormente, las características del contexto y la población objeto de estudio. En el cuarto capítulo se exponen los hallazgos y la sistematización de la información. Posteriormente, en el quinto, se presenta el análisis y la discusión de los resultados. Finalmente, se establecen las conclusiones en relación con cada uno de los capítulos desarrollados.

La investigación se estableció a partir de intenciones personales y profesionales en el contexto de la educación, reafirmando el compromiso de integrar, desde la experiencia y los sentires, el trabajo y las competencias del proceso misional y vocacional del maestro. Reconocer sus identidades en diferentes escenarios y circunstancias permitió reinterpretar la educación como una acción social y humana, que tiene sentido en la profesión docente. De esta manera, se favoreció la reflexión, planteando retos ante las falencias que persisten en los componentes de las identidades de los maestros para fortalecer su compromiso y accionar en la profesión. En la misma medida, el proceso investigativo permitió hacer una lectura de las experiencias de los maestros a lo largo de su trayectoria profesional. Estos elementos se articularon para generar acciones entre el aprender y desaprender, desde el reconocimiento de los maestros en su quehacer y labor. Adicionalmente, la investigación tiene un valor desde el carácter político de la educación, evidenciando al maestro como un sujeto que requiere atención y reconocimiento social ante el compromiso que asume por la educación de los sujetos.

Capítulo uno: fundamentación de la investigación

Problema

El abordaje de las identidades del maestro incluye la revisión de aspectos fundamentales a nivel psicológico, cultural, biológico y social, de modo que son relevantes las interacciones por medio de las cuales la persona se relaciona, considerándose como “Parte de las tareas del desarrollo que el ser humano debe completar dentro de su itinerario evolutivo” (Ruvalcaba *et al.*, 2011, p.83). De esta forma, las identidades tienen que ver con la construcción social que ubica a cada persona en determinados escenarios en los que se siente reconocida y llamada a contribuir desde diferentes roles personales, profesionales y culturales.

Al referirse a las identidades del maestro es necesario reconocer la experiencia social que le permite formarse y asumir con compromiso acciones dentro de su labor. Al respecto, es importante considerar lo que menciona Bourdieu (1997) con respecto a los *habitus*, que son formas en las que una práctica social subjetiviza a los individuos, implicándolos en una red de interacciones de poder, de apropiación del territorio y de legitimación de saberes, validando su quehacer dentro de las dinámicas propias de un conglomerado.

Los maestros, dentro de su campo profesional, constituyen un grupo que evidencia complejidad en sus relaciones sociales, las cuales atienden a las particularidades de cada escenario escolar, que se constituye como un mundo posible de interacciones que lo forman y lo empoderan. Esto significa que dicha identidad se encuentra en permanente construcción personal y social, asignándole dentro de sus funciones la reproducción de saberes, lo que le permite al maestro tener una participación relevante dentro de la

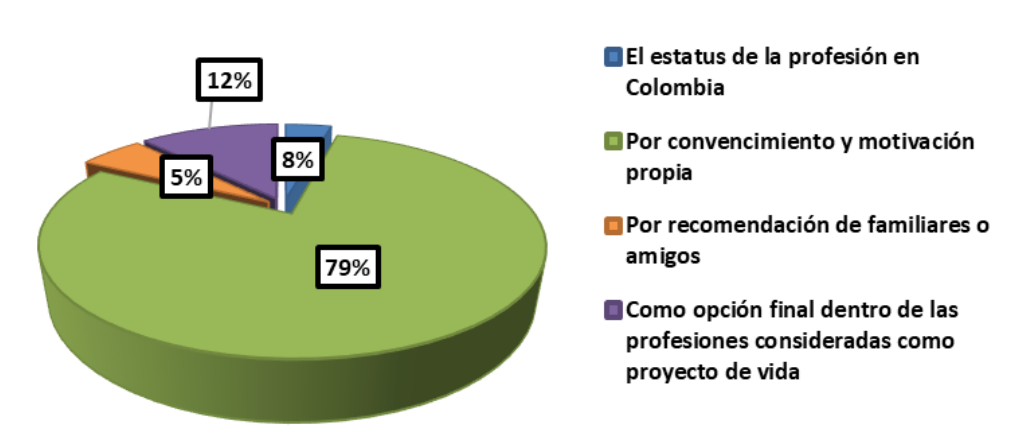
educación de la sociedad. Esto lo ubica en un lugar privilegiado y, a la vez, polémico dentro de la formación de los sujetos, ya que todos sus procederes pueden estar sujetos a la aprobación o al señalamiento. Al respecto, Alfonso-Albores y Avendaño-Porras (2016) consideran que las identidades del maestro se relacionan con “La misión de educar, y su definición específica engloba aspectos tales como las razones por las cuales eligen ser docentes, las situaciones personales, laborales o profesionales que los orientan a desempeñarse en el ámbito educativo” (p. 159). En este sentido las identidades del maestro se construyen a partir del ejercicio de su profesión y del valor que le asigna al compromiso de educar.

Considerando lo expuesto, es en la experiencia de liderar una institución educativa, desde la gestión directiva, que se evidencian situaciones entre los maestros que llevan a determinar el planteamiento del problema. Así, se presentan casos en los que, por su dedicación y compromiso, los maestros son reconocidos por sus estudiantes como excelentes; otros que por su buen trato, consejos y reflexiones les dejan enseñanzas para la vida; algunos que por su exigencia y rigurosidad se ganan el título de los más estrictos, y los que siempre se encuentran en disposición de atender lo que los estudiantes necesitan. Sin embargo, se presentan casos de maestros cuya labor está obstaculizada por sus constantes dificultades en cuestiones de empatía con los estudiantes, sentido de responsabilidad, compromiso y dedicación hacia las labores cotidianas. Dichos sentires se evidencian en las voces de estudiantes y padres de familia, quienes presentaban, en sus diálogos en rectoría, un panorama de los perfiles de los maestros desde la labor cotidiana.

Como consecuencia de lo anterior, surge la necesidad de hacer una aproximación inicial sobre la identidad del maestro, indagándose sobre los referentes de motivación presentes en las personas que optan por la profesión docente. Para ello se realiza una

encuesta aplicada a 75 maestros pertenecientes a cuatro instituciones educativas distritales de la localidad Ciudad Bolívar de la ciudad de Bogotá, Colombia. Así, se indagan las razones fundamentales por las que tomaron la decisión de ser maestros, su sentir frente a la profesión durante los años de experiencia, cómo consideraban que habían construido su perfil frente a sus estudiantes y las crisis que sintieron en el ejercicio de su profesión. Al respecto, se resaltan los aspectos que se presentan en la figura 1, en relación con los referentes principales para decidir por la profesión de docentes.

Figura 1.
Referentes toma de decisión sobre la profesión docente



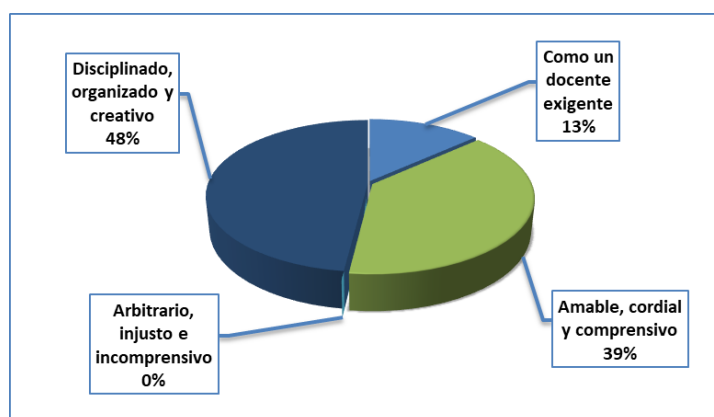
Nota: la figura muestra los porcentajes de las respuestas dadas por los maestros encuestados ante los referentes principales en la toma de decisión. Elaboración propia.

Al respecto, se evidenció que, del grupo de maestros encuestados, un 79% consideraron haber elegido la profesión docente por convencimiento y motivación propia; un 12% lo hicieron como opción final dentro de las profesiones consideradas para su proyecto de vida; 5%, por recomendación de familiares o amigos, y, finalmente, el 8% mencionó que tomaron la decisión teniendo en cuenta el estatus que tiene la labor docente en Colombia. Esto permitió identificar la seguridad de los maestros al tomar la decisión de dedicarse a la profesión docente, favoreciéndose, de esta forma, la construcción de su

identidad. En palabras de Galaz-Ruiz (2015), “Se trata del hecho de verse a Sí mismos formando parte de un grupo socioprofesional poseedor de ciertas características” (p. 309), las cuales conforman su perfil a nivel personal y social. Sin embargo, fue evidente que aquellos que no estaban convencidos y llegaron a la profesión por otras razones tuvieron que realizar un proceso de motivación que les permitiera asumir una identidad para optimizar la labor de educar.

El sentir de los estudiantes sobre sus maestros y cómo percibían su labor generó que estos últimos se forjaran una idea de sí mismos, quiénes querían ser o qué deseaban proyectar, y cómo era valorada su labor. Al respecto, Santiago-García y Fonseca-Bautista (2017) consideran que un maestro crea un concepto de sí y de su labor no solamente a través de la calidad de sus métodos de enseñanza, sino, también, a partir de su relación de empatía y comunicación con los estudiantes, lo que proyecta en su quehacer. A continuación, en la figura 2 se presenta el resultado de la encuesta en relación con dicha percepción.

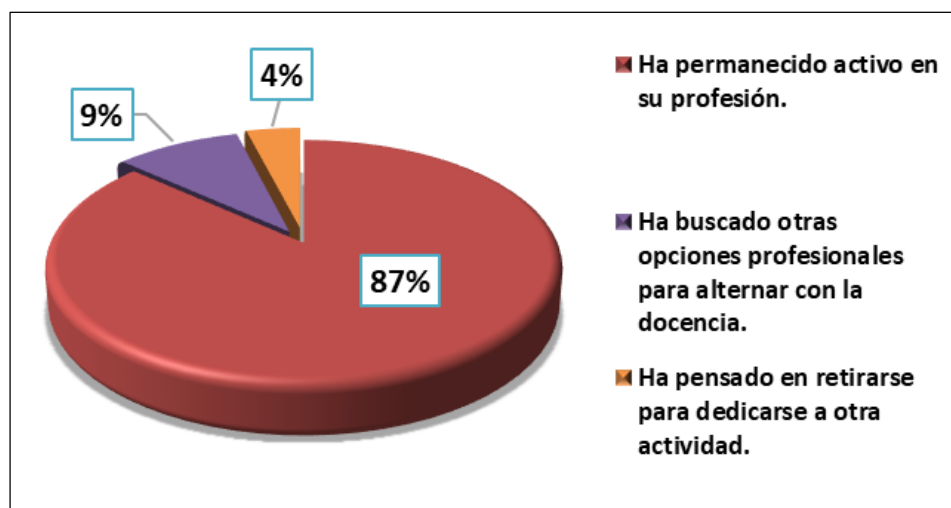
Figura 2.
Percepciones perfil del maestro



Nota: la figura muestra los porcentajes de las respuestas dadas por los maestros encuestados ante las percepciones sobre su perfil. Elaboración propia.

En este sentido, de los 75 maestros encuestados, un 39% asumió que los estudiantes los consideraban amables, cordiales y comprensivos; otro 48,8% consideró que para sus estudiantes eran maestros disciplinados, organizados y creativos, finalmente, un 13,2% se veían como exigentes. Ninguno se atrevió a pensar que los estudiantes los percibían como arbitrarios, injustos e incomprensivos. Es en este aspecto que se evidencia cómo la identidad personal afecta la profesional-colectiva, enfocándose en un sistema de acción en el que los actores, en este caso maestros y estudiantes, construyen sus percepciones desde sus propios sentires y voces. Así, la crisis de las identidades se centra en la coherencia entre lo que el maestro es y cómo es valorada su labor por parte de estudiantes, padres de familia y comunidad educativa en general.

Figura 3.
Autovaloración de la experiencia como maestro



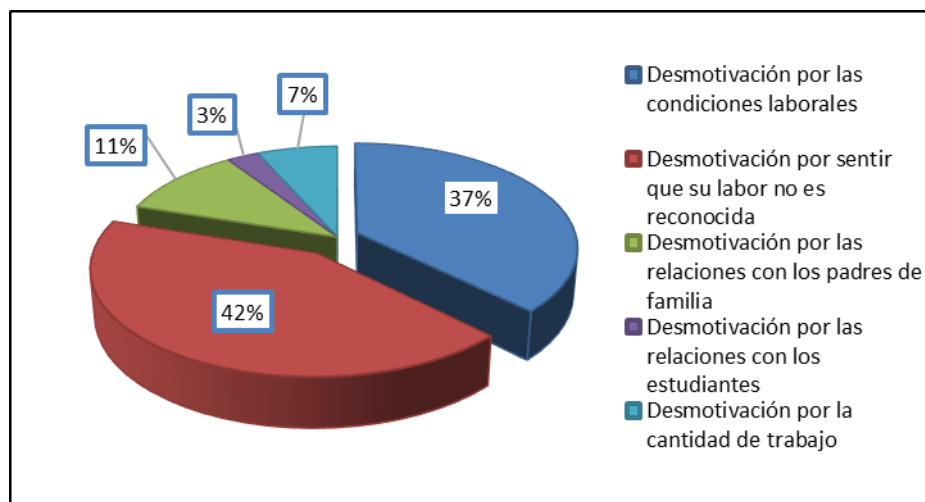
Nota: la figura muestra los porcentajes atendiendo a las respuestas dadas por los maestros encuestados ante la autovaloración de su experiencia profesional. Elaboración propia.

En cuanto a la valoración que cada uno de los maestros tiene sobre sus años de experiencia profesional, se resalta en la figura 3 que un 86% ha permanecido activo en su profesión, un 11% ha buscado opciones profesionales para alternar con la docencia y un

0,3% ha pensado en retirarse para dedicarse a otra actividad. Es de reconocer que, a pesar del estatus que la docencia tiene en Colombia y de pensar en otras opciones laborales, los maestros se han mantenido activos en su profesión. Sin embargo, la cotidianidad escolar propicia sentimientos de satisfacción y, también, de descontento e inconformidad que afectan la calidad de la labor. Al respecto, Alfonzo-Albores y Avendaño-Porras (2016) afirman que “Esto acontece en el transcurso de su desempeño, como consecuencia de las experiencias vividas en las aulas, la convivencia con colegas, los cambios respecto a modelos educativos, las reformas educativas, políticas o gubernamentales” (p. 159). Como consecuencia, es posible inferir que las identidades del maestro se ven afectadas por aspectos externos que confluyen para asignar a la profesión una imagen sombría dentro de las posibilidades de éxito personal y laboral que espera cualquier sujeto al elegir su profesión.

Con relación a las crisis que los maestros han sentido durante el ejercicio de su profesión, en la encuesta un 42% manifestó desmotivación, ya que consideraron que su labor no era reconocida; un 37% afirmó que la crisis se debía a las insuficientes condiciones laborales que en el país se disponían para los maestros, tanto del sector público como privado; por su parte, el 11% afirmó que los desmotivaban las relaciones fragmentadas con los padres de familia, y un 7% se sentía inconforme debido a las relaciones con los estudiantes. Es importante resaltar que algunos de los encuestados consideraron que la desmotivación era generada por la cantidad de trabajo que el maestro asumía en su labor cotidiana. En la figura 4 se presentan las respuestas a esta pregunta.

Figura 4.
Crisis en el ejercicio de la profesión docente



Nota: la figura muestra los porcentajes atendiendo a las respuestas dadas por los maestros encuestados ante las crisis que han sentido durante el ejercicio de su profesión. Elaboración propia.

Lo anterior evidencia la necesidad de identificar esos componentes estructuradores de la profesión docente que permiten la configuración identitaria a través de la experiencia cotidiana y de la vivencia del mismo maestro, considerando los diferentes aspectos de interacción social que contribuyen a forjar ese gusto por su labor como educadores. Es de reconocer que, al estar vinculados y activos en la profesión, el maestro se encuentra en un proceso de aprendizaje a lo largo la vida, desde el trabajo con los estudiantes y los padres de familia, lo que favorece la construcción y reconstrucción de su identidad, adoptando cambios y transformaciones que dan sentido a su labor.

Planteamiento del problema

El problema planteado se enmarca en la crisis de las identidades del maestro. De acuerdo con Vaillant-Alcalde (2008), los cambios sociales y tecnocientíficos han transformado profundamente el trabajo del maestro, su imagen y la valoración que la

sociedad hace de su tarea. Así, identificar y dilucidar las transformaciones sociales y su impacto sobre la docencia constituye hoy un reto y un paso obligado para conseguir una comprensión más consciente del maestro como profesional. Autores expertos en el tema como Ricoeur (1990/2008), Dubar (2015), Vaillant-Alcalde (2008), entre otros, han mostrado que las identidades no surgen automáticamente, como resultado de un título profesional, sino que requieren ser construidas paulatinamente, de tal forma que confluyan la motivación hacia la profesión y su aporte al desarrollo del profesional como sujeto social.

Una primera aproximación al significado de la palabra *Maestro*, ceñida al origen etimológico del concepto, deriva del latín *Magister*, que hace referencia a la persona que posee, en un alto nivel, conocimientos sobre determinada disciplina, “El maestro, según lo consideraban los griegos, era quien formaba el carácter del discípulo y velaba por el desarrollo de su integridad moral, orientada a la formación del alma y al cultivo respetuoso de los valores éticos y patrióticos” (Remolina *et al.*, 2004, p. 267). De allí que la importancia de su labor se centra en el sentir que él mismo tiene sobre el valor de su profesión, que le hace fortalecer las identidades y proyectarlas en la acción que realiza al contribuir en la formación de los sujetos. Sin embargo, el contexto social ayuda, de igual forma, a fortalecer o socavar el reconocimiento de la labor docente, ¿cómo podría, entonces, definirse esa crisis de la identidad del maestro?

Al afirmar que la sociedad actual desconoce lo que significa realmente ser maestro se considera la identidad y el estatus que le asigna la sociedad a la profesión docente. Al respecto, Lopes (2007) afirma que “La identidad profesional no es separable, por lo tanto, ni de las identidades individuales como un todo ni de las identidades colectivas que las sustentan e informan” (p. 4), por lo que esta ignorancia o perplejidad implica que ni la

sociedad, ni los organismos gubernamentales encargados de la educación, ni los educadores, ni los educandos o sus padres de familia saben cómo reconocer la labor de mujeres y hombres que decidieron ser maestros para aportar a la construcción de la sociedad desde la educación.

Esta visión tiende a objetivar al sujeto, circunscribiéndose a la observación de algunas formalidades de sus funciones y descuidando aspectos esenciales del quehacer del maestro, por ejemplo, su dimensión subjetiva, los aspectos personales y profesionales que lo caracterizan y las experiencias significativas, producto de su formación disciplinar y humana. Por tanto, la situación compleja de las identidades del maestro exige una mirada que considere dos factores cruciales: por un lado, el factor exterior, configurado por los resultados educativos, las condiciones salariales, la crisis social, el impacto de las tecnologías en los hábitos de pensamiento de los niños y jóvenes de hoy, la descomposición familiar, y la formación profesional, etc. En otras palabras, el conjunto de factores contextuales que afectan directamente las identidades del maestro. Por otro lado, el factor personal, la vida íntima o la subjetividad de los maestros, que incluye otros componentes de sus identidades, más relacionados con sus convicciones y opciones profundas.

La experiencia social contemporánea muestra que ya no se pueden disociar ligeramente estos dos factores, porque se complementan mutuamente. Se desmonta, así, una idea ingenua según la cual lo íntimo estaría desligado de lo institucional, lo personal de lo comunitario, lo privado de lo público. La compleja tarea de comprender la crisis identitaria del maestro reclama la consideración no solo de aspectos objetivos, parametrizados y cuantificables, sino también de otros factores que actúan en su estructuración como: el inicio de la formación profesional, el ingreso al sistema laboral, la aspiración a continuar formándose y la evaluación de su práctica. Habría que rescatar,

también, la actitud de muchos maestros de sobreponerse a situaciones adversas y seguir asumiendo con responsabilidad y esperanza las exigencias de su profesión.

De esta manera, la reconstrucción pertinente de la identidad del maestro exige ir más allá de la medición de su perfil racional e instrumental. Se evidencia, entonces, la necesidad de la presente investigación, ya que, al identificar los componentes que intervienen decisivamente en la trayectoria estructuradora de la identidad de los maestros y al analizar las relaciones e interacciones entre los componentes que intervienen en su estructuración, es posible proponer acciones para fortalecer aquellos factores de las identidades de los maestros cuyo desconocimiento o subvaloración debilitan su compromiso educativo. Dicho de otro modo, la renovación del rol del maestro demanda una valoración integral, susceptible de tocar los componentes más importantes e influyentes en el ejercicio educativo.

Formulación del problema: pregunta de investigación

A la luz de las consideraciones precedentes la pregunta de investigación doctoral que se formuló fue:

¿Cuáles son los componentes de las identidades de los maestros que caracterizan su labor en el ejercicio de la profesión docente?

Objetivos

Objetivo general

Reconocer los componentes de las identidades de los maestros desde la comprensión de los elementos que caracterizan su labor en el ejercicio de la profesión docente.

Objetivos específicos

- Identificar los componentes que intervienen decisivamente en la trayectoria estructuradora de las identidades de los maestros.
- Analizar las relaciones e interacciones entre los componentes que intervienen en la estructuración de las identidades de los maestros.
- Proponer acciones para fortalecer los factores de las identidades de los maestros cuyo desconocimiento o subvaloración están debilitando su compromiso educativo.

Justificación del problema y la investigación

Las identidades del maestro representan la forma en la que asume y realiza la labor de educar, son la construcción de significados en torno a lo que valora de sí mismo y de la profesión. Al respecto, Alfonzo-Albores y Avendaño-Porras (2016) consideran que las identidades del maestro tienen su génesis en la “Construcción y reconstrucción permanente, social e históricamente anclada, de las significaciones que dan sentido al trabajo docente: el porqué de su elección profesional, lo que se valora y se siente como importante en las acciones de enseñanza” (p 160). Es decir que el abordaje de las identidades del maestro permite identificar y analizar los componentes que intervienen decisivamente en la

trayectoria estructuradora de sus identidades, lo que favorece la propuesta de acciones para fortalecer aquellos factores cuyo desconocimiento o subvaloración estaban debilitando la labor del maestro en su compromiso educativo, generándose el posicionamiento profesión dentro de una atmosfera de compromiso y motivación intrínseca por el hecho de enseñar.

Por otro lado, el impacto social que se logra está encaminado a favorecer la construcción permanente de la identidad en los maestros, representado en su sentir y quehacer, reflejando en su labor motivación y dedicación por la misión educadora. Los maestros no perciben un reconocimiento social que exalte su labor y los posicione a nivel profesional, por lo que necesitan encontrar herramientas para reconquistar el sentido de su labor y de su propio ser como profesionales de la educación. Mientras eso no se dé, ellos, que están en el centro de los cambios educativos, podrían convertirse en obstáculos para la renovación. En este sentido, es fundamental reconocer que “La evidente ausencia de comprensión y control sobre las dimensiones e incidencias identitarias puede traer consecuencias inesperadas y constituirse, por consiguiente, en un serio obstáculo para el mejoramiento educativo deseado” (Galaz-Ruiz, 2015, p. 306). Conviene, entonces, ofrecer a los maestros horizontes inspiradores que los vuelvan a enamorar y los reconcilien con su labor, lo cual implica una reflexión renovada y realista sobre su quehacer, logrando un proceso dinámico de reconstrucción.

Considerando lo que se ha expuesto, en esta investigación doctoral el análisis y la interpretación de las identidades del maestro se aborda desde el paradigma cualitativo, el enfoque hermenéutico y el método biográfico-narrativo, a través de la reconstrucción de las trayectorias identitarias de algunos maestros de la localidad de Ciudad Bolívar (Bogotá, Colombia). Esto se constituye como un aporte científico y novedoso, susceptible de brindar aportes teóricos significativos a la comprensión de la profesión docente, desde las

identidades del maestro, dotándolos de un discurso representado en su accionar en torno a sus competencias, proyectos, desafíos, retos y expectativas que le permitan ser identificado como un sujeto que aporta con dedicación a la formación de una sociedad más humana. En este sentido, el método biográfico-narrativo implementado va más allá de las explicaciones y el análisis del investigador, brindando referentes de comprensión de las realidades de los sujetos a partir de su propia experiencia y de la forma en la que narraran situaciones, anécdotas y sentires. Así, se propicia una construcción narrativa de los acontecimientos a los cuales los sujetos les dan sentido y significado.

Así, la investigación permite identificar las razones fundamentales acerca de: qué se debe fortalecer, trabajar y qué es necesario construir sobre las identidades de los maestros, lo cual favorece la estructuración de acciones dentro de los componentes de dichas identidades que fortalecen el trabajo, en el escenario escolar, de directivos y maestros, haciendo propuestas de bienestar que le ayuden tanto al maestro, en sus referentes motivacionales, y a los estudiantes dentro de los procesos de interacción de la enseñanza y el aprendizaje. De igual forma, el hecho de estructurar lineamientos que favorezcan las identidades se constituye como un punto de referencia importante para la gestión organizacional en las Instituciones Educativas Distritales (IED), en las cuales se hace urgente el trabajo sobre el compromiso y el accionar de la profesión docente.

Capítulo dos: marcos de referencia

Estado de la cuestión

La investigación sobre las identidades del maestro ha ganado prestigio en las últimas décadas. Se puede afirmar que tal situación se debe a la crisis civilizatoria y antropológica por la que atraviesa la humanidad. Al respecto, es preciso mencionar algunos hechos históricos de los siglos XX y XXI que se establecen como factores decisivos en la emergencia de dicha crisis identitaria (Dubar, 2015), estos son: la Primera y Segunda Guerra Mundial, que sacudieron la conciencia mundial y engendraron interrogantes profundos sobre la condición humana; las revoluciones culturales y sexuales de los años 60; el surgimiento del rocanrol; el movimiento hippie; la aparición de corrientes literarias o pictóricas; la exterminación de pueblos enteros en los Balcanes, Ruanda y Turquía; las dictaduras en América Latina; los magnicidios; los avances tecnológicos como Internet; el teléfono móvil; las redes sociales; las bases de datos; entre otros.

Es en ese amplio contexto de situaciones conflictivas entre los seres humanos que se ubica la crisis educativa y, por tanto, de las identidades del maestro (Dubar, 2015). Como afirma Cajiao-Restrepo (2019), los cambios sociales han generado un nuevo tipo de estudiantes (niños y jóvenes), tan diferentes a los maestros, que estos parecen ejercer su profesión como si estuvieran “viviendo entre marcianos” (p. 46). A esta realidad socio histórica se asocia la complejidad de la actividad del maestro, que implica aspectos puestos de relieve, usualmente, por los modelos pedagógicos. Estos incluyen en sus esquemas los siguientes elementos: el contenido, el maestro, el estudiante, el contexto, los objetivos, la evaluación, los fines de la educación, los marcos institucionales, los marcos legales, el

horizonte epistemológico de comprensión de la educación, entre otros (de Zubiría-Samper, 2006).

Dado lo anterior no es posible considerar al maestro en sí mismo, aislándolo artificialmente del sistema educativo. De hecho, el maestro está envuelto y afectado por un cúmulo de variables que configuran sus identidades, como lo son su historia personal y el surgimiento de su vocación; su formación profesional y su cualificación continua; su inserción laboral; sus logros, tanteos y fracasos durante su práctica pedagógica; las relaciones institucionales y las condiciones físicas de edad en el momento de su retiro y jubilación.

Esta realidad se refleja en la producción científica contemporánea más reciente sobre las identidades del maestro (Day *et al.*, 2009; Day, 2006/2014; Day, 2011), en la cual se pueden identificar dos grandes factores (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Dubar, 2002; Fernández-Cruz y Gijón-Puerta, 2012) que podrían ayudar a presentar el estado de la cuestión sobre las identidades del maestro en el ámbito académico contemporáneo: 1) los contextuales (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Dubar, 2002) y 2) los personales (Matus-Rodríguez, 2013). En este sentido, la investigadora uruguaya Denise Vaillant-Alcalde (2008) expone que las identidades del maestro son, simultáneamente, “una construcción individual referida a la historia del docente y a sus características sociales, pero también una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual el docente trabaja” (p. 3).

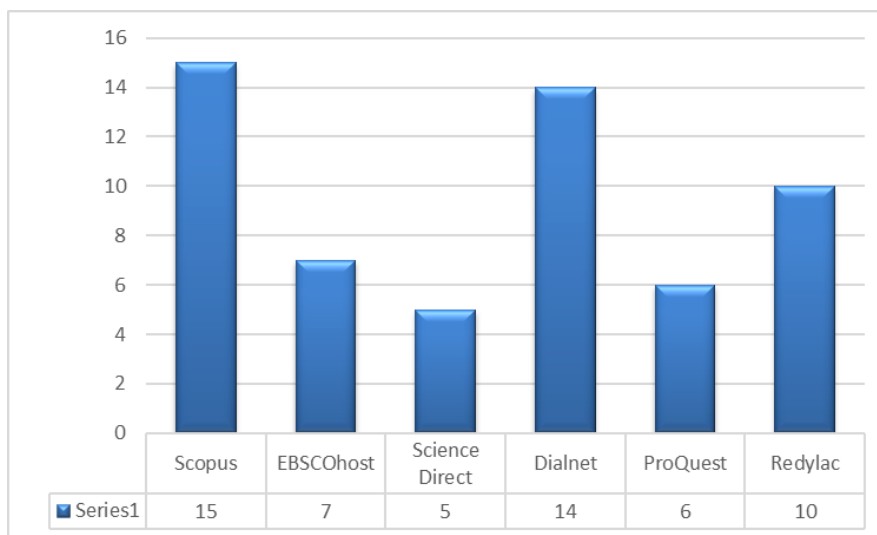
Para construir este estado de la cuestión, se realizó la revisión de documentos de investigación en las bases de datos Scopus, EBSCOhost, Science Direct, Dialnet, ProQuest y Redylac, aplicando las ecuaciones de búsqueda: identidad profesional, identidad docente, profesión docente, identidad del maestro y reconocimiento de los profesores.

Adicionalmente, la búsqueda se limitó a los últimos cinco años. Se seleccionaron un total

de 57 documentos que daban cuenta de investigaciones en torno a las categorías de análisis consideradas para la investigación: identidad, subjetividades y reconocimiento de la profesión docente. En la figura 5 se presenta el balance de los documentos seleccionados en cada una de las bases de datos consultadas.

Figura 5.

Documentos seleccionados según la base de datos



Nota: la figura muestra el número de documentos seleccionados de cada base de datos en la cual se realizó la búsqueda. Elaboración propia.

Los hallazgos de esta búsqueda se agruparon en tres aspectos fundamentales: en primer lugar, las investigaciones relacionadas con estudios sobre la identidad docente que consideran algunos factores contextuales como influyentes en la construcción identitaria. En segundo lugar, estudios que discurren sobre aspectos personales relacionados con las subjetividades de los maestros. Por último, investigaciones focalizadas en la formación docente y su reconocimiento social. De esta forma, el factor contextual y el personal se asocian al análisis de las filiaciones teóricas y las perspectivas metodológicas que actualmente están influyendo notoriamente en la investigación sobre la construcción y definición de la identidad del maestro. Estos aspectos fueron referentes en la revisión de la

literatura y en la estructuración del estado de la cuestión. Luego, se elaboró la conclusión evidenciando los aspectos del grupo de investigaciones que aportaron con más elementos a la presente investigación.

Estudios sobre las identidades de los maestros que consideran factores contextuales

Desde el punto de vista contextual, algunos estudios enfatizan en la comunicación o la interacción lingüística del maestro con su entorno. Así, las prácticas discursivas en las que participa y que él mismo construye establecen un eje central para reconocer y estudiar sus identidades. Según González-Castro (2016), “Interpelar la identidad docente implica objetivar relaciones sociales establecidas entre personas, colectivos humanos y profesionales, reconociendo que es un producto que se consolida en el entramado social y valida en el lenguaje” (p. 39). De este modo, las identidades del maestro se jugarían, sobre todo, en la construcción de una auténtica comunicación, en la que pueda identificar la forma en la que es visto por estudiantes, colegas, directivos y, en general, la sociedad.

Desde esta perspectiva de interacción, hay estudios que subrayan la necesidad de crear “espacios reales de reflexión conjunta” o “espacios intersubjetivos” (Matus-Rodríguez, 2013, p. 85), necesarios para que los maestros construyan sus identidades grupalmente y no como una imposición externa y fiscalizadora.

Otros estudios, como el realizado por Bolívar *et al.* (2014), abordan el cambio en la sociedad del conocimiento, que pone en cuestión el rol de trasmisor en torno al cual el maestro tradicional debe definir su identidad. El surgimiento de la sociedad del conocimiento y la revolución informática obliga al maestro a una reconstrucción de sí mismo, en la que la imposibilidad de la mirada tradicional sobre dichas identidades depende no solo de la movilidad de los saberes por transmitir, que cambian rápidamente y lo

obligan a actualizarse, sino de la facilidad con la que los mismos estudiantes acceden a los conocimientos por medio de los recursos informáticos y a las formas de pensar y los hábitos de estudio que el uso de las nuevas tecnologías crean en sus mentes.

Otro factor contextual abordado en las investigaciones revisadas está relacionado con diversos aspectos sociales en los que se inserta la actividad del maestro en la actualidad. Uno de ellos es la situación laboral, en la cual dificultades laborales son consideradas solo como un problema de capacidad y agencia individual para obtener un buen trabajo. En este sentido, el malestar y el estrés laboral serían propios de la inexperiencia y no de la inestabilidad laboral y la precariedad salarial. Además de las condiciones laborales que influyen en la construcción de las identidades, particularmente los ambientes en que el cuerpo del maestro está en condiciones desfavorables o poco agradables para realizar su labor (Cejudo y López-Delgado, 2017; Vidiella y Larrain, 2015).

Varios de estos planteamientos son cuestionados por Vidiella y Larrain (2015), ya que encontraron ambigüedades desde una perspectiva que tiene en cuenta la economía global neoliberal contemporánea y las transformaciones que ella produce en la labor educativa y, por ende, en la profesión docente. De este modo, se evidencia que el maestro no construye de la misma manera sus identidades cuando está sometido a condiciones de incertidumbre laboral o al estar presionado para convencer a los demás de sus conocimientos y competencias, o cuando puede ser trasladado fácilmente a lugares de trabajo alejados de su hogar y de sus seres queridos. Estas situaciones de precarización “Están reconfigurando la noción de profesionalidad y de lo que significa ser docente en la actualidad” (Vidiella y Larrain, 2015, p. 1281), y son cada vez más las que tienen que vivir los maestros en muchos escenarios y contextos geográficos.

Por otro lado, estudios como el realizado por Cabeza *et al.* (2018), que aluden a la crisis de la profesión docente en Colombia, muestran cómo el maestro ya es reconocido como profesional, pero requiere de mayor apoyo económico para su desarrollo y una nivelación salarial proporcional a la exigencia en términos de tiempo y entrega emocional. Esa promoción salarial le permitiría tener una dedicación total a su labor y no tener que alternar su quehacer con el desempeño de otras funciones y cargos ajenos a su profesión para satisfacer sus necesidades materiales. Además, es oportuno mencionar que en dicha investigación se encuentra que la vocación sigue primando en la motivación de la elección, pero la permanencia laboral puede deberse tanto a la estabilidad que se percibe generalmente, si se trata de contrataciones a nivel estatal, o a contextos en donde difícilmente un maestro pueda desempeñarse en otra profesión.

En cuanto a la formación permanente, esta no siempre es entendida como una capacitación académica universitaria, sino como una posibilidad del maestro en su práctica diaria, gracias a la cual puede ir fortaleciendo su saber pedagógico, especialmente su competencia didáctica. Al respecto, Morales *et al.* (2020) afirman que el progreso permanente en este campo contribuye poderosamente en la configuración de las identidades del maestro, relacionada radicalmente con su habilidad para enseñar, “Es producto de las tensiones que tiene el docente y permite que este afiance concepciones didácticas y pedagógicas, determinando cuáles recursos, estrategias, contextos, conocimientos y formas de evaluación debe usar dependiendo de las necesidades de sus estudiantes.” (Morales *et al.*, 2020, p. 535-536)

Finalmente, dentro de las investigaciones que consideran los componentes contextuales que participan en la estructuración de las identidades del maestro, se evidenciaron aspectos relacionados con la práctica docente, como el rol de la formación

inicial, la formación permanente, las experiencias de los futuros maestros en la Escuela Normal y en la Complementaria, el acompañamiento vivido en las prácticas durante los estudios de licenciatura, las primeras experiencias de ingreso al escenario laboral, la opción de trabajar la investigación en el contexto educativo, entre otros. Estas investigaciones apuntan tanto a factores contextuales como personales, ya que la formación misma podría ubicarse como una realidad exterior al maestro, pero que, al mismo tiempo, penetra y marca sus más profundas opciones y convicciones.

Estudios sobre las identidades de los maestros que consideran factores personales

Partiendo de la complejidad identitaria del maestro, concebida como una realidad compleja, plural y en proceso continuo de maduración, las investigaciones que se agruparon en este aspecto articulan factores contextuales y personales. En cuanto a los personales, se mencionan algunos como la interioridad, la subjetividad, la pasión y las emociones, entre otras. Se subraya, además, la capacidad del maestro para asumir responsable o éticamente su profesión y de resistir a los mecanismos neoliberales de dominación y domesticación, que tienden a hacer de él un reproductor insignificante de un sistema que lo utiliza ideológicamente para perpetuarse.

De esta forma, se pueden considerar estrategias a partir de las cuales el maestro podría construir sus identidades desde lo personal, repensando y revalorizando el concepto de subjetividad (Niederauer y Azevedo, 2018) o mostrando su capacidad crítica y emancipadora para reconstruirse (Martínez-Bonafé, 2004). Así, profundiza en la interpelación de un llamado del contexto, de una tradición familiar, etc., que sitúa al proceso identitario en la intersección entre “la vocación y el conocimiento experto” (Vaillant-Alcalde, 2008, p. 25), o subraya la interioridad como un nuevo paradigma

educativo. Todas estas propuestas enfatizan en aspectos personales que intervienen decisivamente en la estructuración de las identidades del maestro. Sus filiaciones teóricas son variadas, pero tienen como rasgo común una atención a las potencialidades internas de la persona del maestro, particularmente su libertad, que se hace operativa en sus opciones relacionales, intelectuales y pedagógicas.

Dentro de esos aspectos personales cabe destacar lo mencionado por Jordán-Sierra y Codana-Alcántara (2019), Urbina-Cárdenas (2015), Day (2011) y Torralba-Roselló (2017) referente a la pasión, la cual definen como un aspecto intrínseco, que hace parte de las identidades del maestro y se ve representada en la dedicación y el compromiso por enseñar, lo cual reside en su capacidad para motivar a los estudiantes hacia el aprendizaje. Esta pasión que iría acompañada por un compromiso decidido y esmerado por encontrar los caminos didácticos para despertar y arraigar inteligentemente esa pasión en los estudiantes. Esta vertiente, de acuerdo con lo mencionado por Torralba-Roselló (2017), reivindica el concepto de pasión como una fuerza capaz de articularse con la inteligencia pedagógica y el sentido crítico, pero impulsora, como ningún otro factor, de un maestro cuya identidad se define por el placer de enseñar, la adaptabilidad a los estudiantes y las circunstancias, la confianza en el poder de la educación y el entusiasmo por su profesión.

Estudios focalizados en la formación docente y su reconocimiento social

En cuanto a las investigaciones sobre los enfoques teóricos desde los cuales se elabora una comprensión de las identidades del maestro, se evidencia que en sus generalidades abordan algún tipo de categorización, subrayando diversos aspectos complementarios individuales y sociales (Gómez-Torres y Niño-Gutiérrez, 2015), pedagógicos y emocionales, institucionales y subjetivos, legales y de competencias (Cano-

Escoriaza *et al.*, 2012; Rivas-Flores, 2014; Bolívar *et al.*, 2014). Uno de los hallazgos en estas investigaciones es su contribución a una organización y comprensión de las grandes filiaciones teóricas para comprender las identidades del maestro. En ese orden de ideas, se consideró como uno de los ejes organizativos más constantes la distinción entre factores contextuales y factores personales, de modo que, cuando se aventura alguna definición de las identidades, generalmente se la sitúa en la articulación de ambos.

Alonso-Saéz *et al.* (2019) agrupan en tres perspectivas los enfoques teóricos hallados en el estudio de las identidades del maestro: sociológica, psicosocial y narrativa, con el propósito de articular y complementar esta riqueza, en concordancia con la naturaleza misma de las identidades, que conciben como una realidad compleja y multidimensional. Otras investigaciones se interrogan por los presupuestos epistemológicos subyacentes a algún enfoque teórico, para clarificarlo, cuestionarlo o complementarlo. Un ejemplo de ello es el trabajo de Hernández-Hernández y Sancho-Gil (2020) sobre los presupuestos ontológicos de las investigaciones realizadas con historias de vida. El auge tomado por este enfoque biográfico en investigación educativa reside en su capacidad de dar la voz a los maestros, de explorar sus recorridos biográficos y abordar las subjetividades y analizarlas con una metodología que respeta el carácter narrativo de las identidades. Sin embargo, se ponen en evidencia los principios esencialistas de este enfoque, que somete las identidades a bipolaridades y tiende a obstruir sus incidencias con un saber establecido y fijo.

La revisión realizada pone en evidencia que, en el campo educativo, se hace necesaria la concepción del maestro como persona y ser humano, pues sus identidades no pueden ser reducidas a un asunto meramente profesional-académico. Por tanto, Jara y Mayor-Ruiz (2019) consideran que las problemáticas a las que debe atender la

investigación cuyo referente son las identidades del maestro giran en torno a la indagación sobre sus subjetividades y a los factores que participan en la construcción. Ante este desafío epistemológico, el uso del enfoque narrativo en las últimas décadas aparece como una de las respuestas posibles (Sayago-Quintana, Chacón-Corzo y Rojas de Rojas, 2008; Arias-Cardona y Alvarado-Salgado, 2015).

Como se evidencia en lo presentado en este estado del arte, el “giro narrativo” constituye una vía flexible y fecunda pedagógica y políticamente. Esta tesis doctoral postula la necesidad de acentuar un aspecto de las identidades del maestro que ameritaría mayor visibilidad, lo referente a la construcción de sus identidades a partir del reconocimiento de sus subjetividades y de los componentes que intervienen decisivamente en la trayectoria estructuradora de las mismas.

Marco teórico

El marco teórico de la investigación se establece atendiendo a tres categorías centrales: la identidad, las subjetividades y el reconocimiento de los maestros, las cuales responden al objetivo general y específicos, y a los hallazgos de la revisión de la literatura. Inicialmente se realiza una indagación conceptual respondiendo al siguiente interrogante: ¿qué horizonte teórico permite reconocer, en forma más contextualizada, las identidades de los maestros, aportando a la investigación educativa y a su labor cotidiana? Para lo cual se profundiza sobre los sentires y las subjetividades de los maestros desde el diseño biográfico-narrativo. En tal sentido, se toma como inspiración inicial la afirmación del Papa Juan Pablo II (2002), al mencionar que: “El pensamiento ascético educativo versa no tanto sobre ‘cómo educar’, cuanto sobre ‘cómo ser para educar’, es decir, cómo vivir en sí el

estilo y la esencia del educador”, idea que se encuentra articulada con la noción de identidad.

En este orden de ideas, se retoma la elaboración conceptual de las identidades hecha por Paul Ricoeur (1990/2006b), quien considera que “La inteligibilidad narrativa en la experiencia viva consiste en la estructura misma del actuar y del sufrir humanos” (p. 17). De esta forma, se propicia la comprensión del ser humano desde sus experiencias de vida que confluyen en diferentes escenarios y contextos, convirtiéndolo en un hacedor y en el narrador de su realidad. Así, se considera que las identidades se van construyendo a partir de la trayectoria de cada persona y no se da de una vez por todas, pues nadie puede definirse definitivamente.

Ricoeur (1976/2006a) ayuda a comprender este problema a partir de su forma de pensar la identidad, pues, desde su perspectiva, la mejor manera de conocer a alguien es escuchando su historia, conociendo, así, lo que la persona ha vivido y aquello que ha marcado su trayectoria. Por esto se podría decir que las identidades de un maestro están compuestas por todo lo que ha vivido.

En cuanto a la narrativa se hace referencia a la comparación de las identidades con los relatos que se construyen a través de continuidades, rupturas, incidentes y diversos acontecimientos. Sin embargo, las identidades personales, en este caso las del maestro, al ser narradas, se articulan en una unidad que la puesta en relato les otorga. Los hechos dejan de ser eventos yuxtapuestos y se unen en una causalidad y una temporalidad por las cuales cobran sentido. Gracias al relato y sus rasgos, las identidades aparecen como realidades abiertas, en movimiento, nunca acabadas, pero, al mismo tiempo, unificadas.

Dentro de la visión de Ricoeur (1990/2006b), no hay una esencia fija que la persona tendría que hacer brotar con sus acciones, más bien hay una estructuración creciente, que

no está exenta de retrocesos, perplejidades y reajustes. Así, las identidades no se hacen en un día, necesitan tiempo, duración, sin esa posibilidad no pueden germinar, desarrollarse y madurar.

El conocimiento sobre las identidades del maestro que se pretende estructurar en esta tesis se propone interpretar, desde lo pedagógico, la figura del maestro, que centra su atención en esa cuestión que Ricoeur (1990/2008) describe como la “pregunta por el quien”. En tal sentido, hay tres referentes teóricos que ayudan a identificar, analizar y promover los factores personales más decisivos en la estructuración de sus identidades: 1) la teoría del maestro apasionado (Day, 2011; Torralba-Roselló, 2020), 2) los planteamientos de la interioridad como paradigma educativo (Andrés-Suárez y Garcés, 2017) y 3) la teoría del maestro como un artesano (Alliaud, 2015).

Estas teorías tienen algo en común: promueven un discurso acerca de las identidades que contribuye, en forma significativa, a evitar cualquier desequilibrio que pudiera inclinar la balanza de los resultados de la investigación sobre las identidades hacia los factores estructurales, descargando a los maestros de toda responsabilidad en el cambio educativo. Este otro extremo atribuiría al maestro todo el peso de los agudos problemas que padece la educación, como si sus identidades fueran una instancia de fundación última (Ricoeur, 1990/2008), ahistórica e impermeable a las influencias que la pertenencia a la naturaleza, la cultura y la historia imponen ineluctablemente al maestro como ser humano.

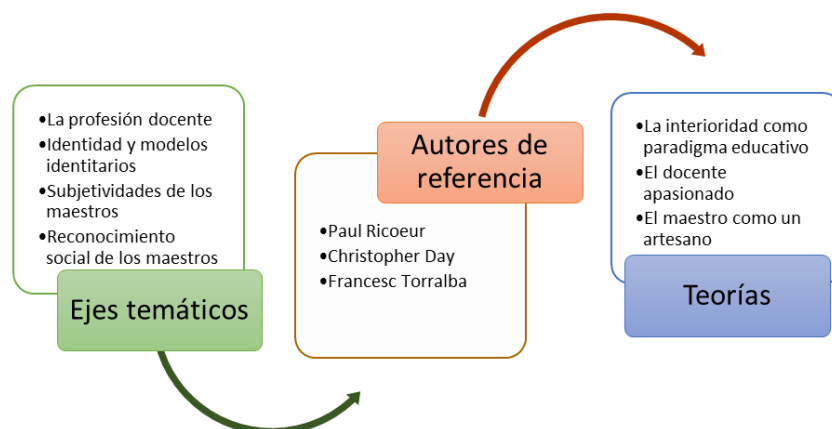
Por su parte, Castañeda-Cantillo (2018) considera que uno de los principios orientadores de la construcción identitaria del maestro es la articulación entre sus interacciones pedagógicas y sus relaciones sociales y personales, “se consideran procesos activadores del ajuste, la adaptación y transición a los cambios que se le exigen al docente, en sus nichos laborales” (p. 104). Esto permite reflexionar sobre las experiencias

significativas en su vida, dado que los seres humanos se constituyen como hacedores de su propia historia y constructores de sus identidades en los diferentes contextos en los que se desarrollan. Por tanto, el maestro, desde la reflexión cotidiana, se construye a sí mismo gracias a procesos reflexivos sobre su labor.

Finalmente, desde estas teorías se percibe al maestro apasionado como aquel que se provee de todos los medios y las estrategias para llevar a cabo la enseñanza, exigiéndose a sí mismo ciertas destrezas intelectuales, emocionales y pedagógicas. Además, se concibe la interioridad desde el paradigma educativo como una característica intrínseca, presente en la condición de las personas como seres humanos. A partir de ella el individuo toma conciencia de su dimensión corporal, de sus sentires y subjetividades, y de su rol social, de tal forma que, en palabras de Jiménez-Hurtado *et al.* (2021), “Es en la interioridad en la que resuena lo exterior y es desde donde salimos hacia lo externo.” (p. 189). Esto se asocia con la teoría del maestro como un artesano, la cual lo define como la persona que orienta y lidera el diálogo de saberes desde la construcción de realidades en sus estudiantes, ayudando a recrear el mundo por medio de la palabra y la acción, y construyendo sus identidades de la mano del trabajo con los otros, sus reflexiones y transformaciones.

A partir de lo que se ha expuesto, se presenta en la figura 6 la estructura que se pretende trabajar en el marco teórico de esta tesis doctoral.

Figura 6.
Estructura del marco teórico



Nota: la figura muestra la estructura del marco teórico desde tres aspectos: las teorías, los autores de referencia y los referentes teóricos. Elaboración propia.

Ejes temáticos

La profesión docente.

Para definir la profesión docente es necesario revisar el concepto de profesión, que, de acuerdo con el Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana (Roca, 1856/2013), es una palabra que deriva del latín *professio-onis* y hace referencia al verbo o acción de profesar. Sin embargo, el término tiene varias connotaciones que se relacionan, por un lado, con la actividad o el campo de acción permanente ejercido por un sujeto, que atiende a una disciplina del saber y, por el otro, con una declaración pública. En este sentido, se aborda la profesión como el escenario en el que el sujeto pone a disposición de sí mismo y de otros su quehacer, atendiendo a la implementación de saberes y conocimientos específicos en un campo de su elección.

Es de considerar que se le atribuye a la profesión una articulación especial con la ética, en la medida en la que la sociedad espera que el sujeto desempeñe su labor con

rectitud, honestidad y disciplina. De esta forma, se hace referencia a la ética profesional como un compromiso que cada sujeto asume y que, en varias oportunidades, “se suele explicar la moralidad de la actividad profesional apelando a la vocación sentida por la persona, la cual le ha llevado a formarse y a desempeñar la actividad en cuestión” (Salcedo-Megalés, 2015, p. 21). Así, el sujeto profesional en el ejercicio de su labor asume tácitamente un compromiso, no solamente con su profesión, sino con la sociedad que espera de él idoneidad y rectitud.

Dado lo anterior, se hace referencia a la profesión docente como la labor para la que un individuo estudia, se prepara y trabaja, centrándose en la educación de los sujetos, lo cual le permite a quien la ejerce intervenir directamente en los procesos de formación de la sociedad. De acuerdo con Imbernón-Muñoz (2001), la consideración de la docencia como una profesión requiere de la adopción de unos criterios relacionados con “la idiosincrasia de las personas y los contextos particulares en que se mueve la profesión docente y su inserción en una institución específica” (p. 7), lo que permite reconocer la influencia que ejerce la mirada de los sujetos que conforman la sociedad. De este modo, es vista como una profesión caracterizada por la diversidad de compromisos y tareas que se asumen en beneficio del desarrollo de los sujetos, lo que deja ver la necesidad de concentrar esfuerzos en la formación de los maestros como factor fundamental dentro de las políticas públicas.

Es de reconocer que la docencia o el ejercicio de la labor de ser maestro ha logrado con creces el estatus de profesión, en la medida en la que, a través del tiempo, ha tenido que transformarse para responder a las necesidades y las dinámicas sociales, políticas, económicas y culturales, por medio de las cuales “El contexto adquiere cada vez más importancia, la capacidad de adecuarse a él metodológicamente, la visión de la enseñanza no tanto técnica, como la transmisión de un conocimiento acabado y formal, sino más bien

como un conocimiento en construcción” (Imbernón-Muñoz, 2001, p. 4). Se evidencia, entonces, la necesidad de formar profesionales en docencia que desarrollen durante su proceso de formación competencias y habilidades en torno a los procesos de adaptación del conocimiento y las prácticas pedagógicas a los escenarios y la población que están llamados a educar.

De este modo, la profesión docente se relaciona directamente con dos aspectos fundamentales: la formación de los maestros y la calidad de la educación ofrecida en la sociedad. Esta relación se establece en la medida en la que “es innegable que un docente que se encuentre en permanente formación va a lograr mejores resultados en función de su desempeño, ya que esto le permite brindar acompañamientos con mayor profundidad conceptual debido a la solidez de su conocimiento” (Montes-Miranda *et al.*, 2018, p. 22). Por lo que se requiere la capacitación permanente que comprometa al maestro a estar actualizado y responder a la educación de sus estudiantes, para lo que es prioridad capacitarlo para formar “un bagaje sólido en los ámbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico y personal [...] para asumir la tarea educativa en toda su complejidad” (Imbernón-Muñoz, 2001, p. 8). Esto requiere del apoyo de la sociedad, favoreciendo el desarrollo personal y profesional de los maestros.

Se considera, entonces, imperativo que los maestros en formación, dentro de su proceso de profesionalización, se preparen para comprender las transformaciones a las que se enfrentarán en los diferentes escenarios de interacción, construyendo los elementos conceptuales, las competencias y las habilidades que les capaciten para ejercer la profesión. Al respecto, Ferreres-Pavía y Barrios-Arós (1999) consideran que las funciones dentro de la profesión docente giran en torno a la mediación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como al ajuste, transformación e innovación de las prácticas pedagógicas y

la disposición e implementación del trabajo colaborativo, aspectos que se logran siendo un profesional abierto al cambio social, a la integración de la comunidad educativa y a su perfil como facilitador de los saberes y los aprendizajes.

Según Montero y Gewerc (2018), la decisión de estudiar la profesión docente requiere de aspectos fundamentales, dentro de los cuales se encuentra un preentrenamiento que constituye el proceso de reconocimiento de los saberes dentro de los cuales el maestro en formación debe desarrollar competencias y apropiarse y empoderarse dentro de un campo y disciplina del conocimiento. Necesita, también, un riguroso trabajo intelectual que implemente en forma estratégica ante la solución de situaciones escolares y la resolución de inquietudes intelectuales de los estudiantes. Todo ello aplicado al contexto, atendiendo a las realidades de los sujetos en los diferentes escenarios de interacción. De esta forma, se reconoce que dentro de la profesión “se exige al docente que sea tanto compañero, como amigo de sus alumnos, que se ofrezca a ellos como un apoyo y como una ayuda al desarrollo personal de los mismos” (Gómez-Salado, 2017, p. 49).

Finalmente, se debe reconocer que la profesión docente es una actividad en la que no solamente confluyen la rigurosidad, la disciplina y los conocimientos de los maestros, sino, también, la vocación, en la cual la responsabilidad por la formación de los sujetos en sociedad hace que la docencia adquiera una importancia superior a otras profesiones. El hecho de asumir dentro de su labor la enseñanza y el aprendizaje hace que el maestro esté comprometido, y prácticamente obligado, a un actuar ético en el ejercicio de su profesión, demostrando en la cotidianidad y la práctica su preparación y habilidad en lo relacionado con educar. Como consecuencia, el desarrollo profesional del maestro trasciende de las acciones orientadas al aula, articulándose con su construcción personal, social y cultural.

Identidad y modelos identitarios.

El concepto de identidad se constituye como categoría central de la investigación y es un aspecto fundamental compuesto por rasgos específicos de un individuo, que incluye un sistema de símbolos y valores personales y sociales que le permiten reconocerse a sí mismo frente a los demás en sus contextos de interacción. De este modo, frente a determinada situación, el sujeto actúa de acuerdo con su experiencia, sus conocimientos, valores y necesidades. Al respecto, Páramo (2008) afirma que la persona construye dicha identidad teniendo en cuenta “[...] las interacciones sociales que comienzan con la familia, en la escuela y con la gente que se conoce a lo largo de la vida. La identidad así construida va a influir en la manera como actuamos en el mundo” (p. 241).

De esta manera, la identidad se constituye como el eje fundamental para el equilibrio psicosocial del sujeto. Por un lado, consiente de asumir una visión positiva y motivadora de sí mismo, que le permite llegar a reconocer sus capacidades y proceder frente a las dinámicas personales. Por otro, la identidad le ofrece al sujeto elementos indispensables de adaptación a su entorno.

Es importante resaltar que se considera como un aspecto subjetivo que se forma desde lo personal y que se forja a través de la interacción con los otros y con el medio, favoreciendo el sentido de pertenencia a un grupo social y cultural, dentro del cual cada sujeto determina sus intereses y características comunes, “estas influencias sociales y culturales pueden dar lugar a identidades colectivas derivadas de las contingencias que nos llevan a identificarnos como pertenecientes o afiliados a un entorno social significativo como la familia, la religión, la escuela, etc.” (Páramo, 2008, p. 542). En atención a los escenarios en los que confluye el sujeto y que aportan a su desarrollo, se considera que la

identidad cobra un sentido plural atendiendo al conjunto de aspectos que intervienen en la construcción del sujeto.

Para Mucchielli (1986), las identidades posibles son la individual, la grupal y la sociocultural. La primera se estructura a partir de las actitudes y los comportamientos que presenta el sujeto y que le permiten interactuar en el contexto social. Es decir, son las representaciones que se forman, en primera instancia, como percepciones que cada persona tiene de sí misma y sus sentimientos de autorrealización. La identidad grupal se constituye como el constructo de aspectos conformados por las experiencias que se vivencian en un conglomerado de individuos, siendo resultado de la interacción entre el sujeto y su familia, barrio, escenario escolar y los contextos en los que se relaciona, “Es el fruto dialéctico del reconocimiento recíproco entre el individuo y los grupos sociales a los que puede pertenecer, comportando por tanto un elemento subjetivo, la percepción de la autoidentificación” (García-Martínez, 2007, p. 210)

Por su parte, la identidad social y cultural articula una serie de aspectos que afectan en forma positiva o negativa el perfil de los sujetos, y lo posicionan en el conglomerado social. Es decir que es asignada a criterio de los otros, representando los aspectos por medio de los cuales el individuo se siente incluido y perteneciente a cierto grupo. De esta manera, representa una serie de características dentro de las que se encuentra la lengua, los valores, las tradiciones y costumbres, entre otras. En este sentido, esta identidad, “representa la suma de todas las opciones de inclusión y de exclusión en relación con todos los grupos constitutivos de una sociedad” (García-Martínez, 2007, p. 212), lo que posibilita inferir que la identidad social y cultural permite a hombres y mujeres construir un sentimiento de pertenencia con los escenarios en los que convergen y se relacionan.

Hall (1996) considera que las identidades son estructuradas de diferentes maneras y que, a su vez, se articulan o se desligan las unas de las otras en atención a las acciones que caracterizan el actuar cotidiano de los sujetos, ya que se consolidan a partir de representaciones que conforman el constructo de identidades. Por lo tanto, se gestan en el individuo identidades a partir de su cultura; el contexto; la estratificación social, económica y cultural; el contexto político y el religioso.

Considerando lo que se ha expuesto, las identidades se construyen a partir de los diferentes discursos presentes en los grupos de personas. De modo que se han producido en escenarios políticos e históricos, ya que “las identidades nunca están cerradas o finiquitadas, sino que siempre se encuentran en proceso, diferencialmente abiertas a novedosas transformaciones y articulaciones” (Restrepo, 2014, p. 106).

Por otra parte, desde los planteamientos de Dubar (2001), las identidades laborales se consideran construcciones simbólicas que dan cuenta de la manera en la que un sujeto vivencia y se forma desde el manejo de los conocimientos adquiridos necesarios para la aplicación de su labor, atendiendo a las necesidades y los requerimientos derivados en los campos de acción profesional. En este sentido, se consolidan en los escenarios y las dinámicas laborales, y definen a cada sujeto como actor social al interior de cada uno de sus grupos. Así, la identidad laboral es el recorrido

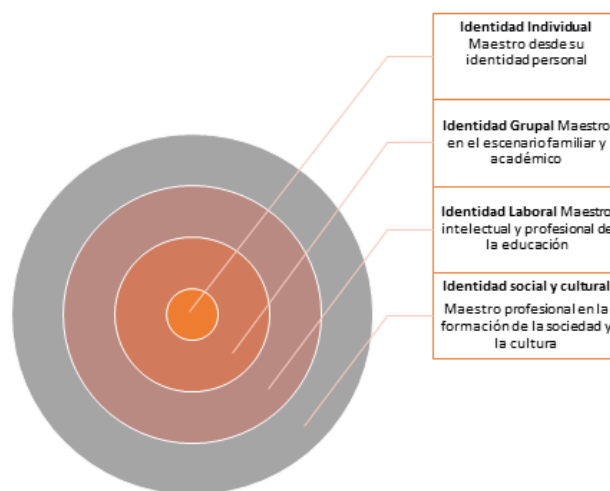
de sí mismo como trabajador que cuenta un agente individual inserto en un mundo del trabajo específico, y en la cual cristaliza una particular interpretación de sí mismo como trabajador, y de los otros actores que participan de dicho escenario. (Stecher, 2013, p. 1314)

En cuanto a los maestros, en su devenir profesional se encuentran insertos, también, en dichas identidades laborales, lo que permite reconocer que los discursos sobre el estatus de su profesión afectan, en gran medida, la forma en la que vivencian y asumen su labor.

En la figura 7 se expone una síntesis de las identidades abordadas en este apartado, articuladas con aspectos que se vivencian en la profesión docente y que les permiten a los maestros construir sus identidades en el transcurso de su experiencia profesional.

Figura 7.

Articulación de las identidades en la profesión docente



Nota: la figura muestra la articulación de las identidades en la profesión docente. Elaboración propia.

Igual que los profesionales en cualquier campo, las identidades de los maestros están sujetas a los discursos y las narrativas sociales y culturales presentes dentro y fuera de los escenarios escolares, relacionadas con la educación de los sujetos que le son encomendados para aportar a la formación de la sociedad. En torno a ello, Fernández-González (2016) menciona que los discursos y las narrativas favorecen la construcción de las identidades de los maestros, ya que son las mismas “experiencias, acciones y pasiones las que hacen las veces de condición de posibilidad para la construcción de una trama, es sólo nuestra capacidad narrativa la que a su vez nos permite interpretar las narraciones de esas experiencias [...]” (Fernández-González, 2016, p. 3).

De esta forma, las dinámicas de interacción cotidiana de los maestros se posicionan como ejes fundamentales en la construcción de sus identidades, en atención a la concepción del contexto comunicativo como un escenario en el que la interacción y las experiencias inciden en el desarrollo de los sujetos que en él confluyen. Por consiguiente, las narrativas identitarias favorecen la interpretación de la profesión docente desde las dinámicas propias de quienes vivencian esta labor en la cotidianidad.

Subjetividades de los maestros.

Hacer referencia a la subjetividad de los maestros lleva consigo el reconocimiento de esta categoría desde una visión moderna, en la que se ubica a la persona como centro, enfoque que tiene su origen en la filosofía, de acuerdo con los postulados de Kant y Husserl. A partir de estas concepciones la subjetividad se relaciona con el universo interno de la persona, sin dejar a un lado la influencia que sobre dicha definición tienen las construcciones sociales. En su uso cotidiano el término se relaciona con los sentimientos del sujeto y lo que acontece en su interior, el sentir frente a lo que le ocurre y a su relación con los otros, “lo subjetivo es todo aquello que no puede ser expresado objetivamente; de esta manera, el vocablo se usa para referenciar la interioridad, las emociones y todas aquellas situaciones que no expresan una materialidad concreta [...]” (Baracaldo-Quintero, 2011, p. 248).

Al establecerse el sujeto como centro de las relaciones intrínsecas y extrínsecas en el contexto social se construye a sí mismo desde el desarrollo de sus competencias y habilidades para adaptarse, valorarse y sentirse perteneciente a un contexto y a un determinado grupo. Al respecto, González-Rey (2012) menciona que “La subjetividad es una cualidad constituyente de la cultura, el hombre y sus diversas prácticas, es la expresión

de la experiencia vivida en sentidos diferentes para quienes la comparten, constituyendo en esos sentidos la realidad de la experiencia vivida [...]” (p. 13), lo que posiciona a la subjetividad en un sentido más allá de lo individual y lo emocional, para ubicarla como un constructo social y colectivo en el que los escenarios de interacción afectan el quehacer de las personas, de acuerdo con las formas de relacionarse consigo mismas y con los otros.

En este orden de ideas, las subjetividades se asumen como construcciones que hace el sujeto para sí mismo, derivadas de sus relaciones con el medio y con otros sujetos que, de forma permanente o esporádica, comparten su entorno y tienen que ver con su desarrollo físico, psicológico y emocional. Así, se establecen la subjetividad individual y la social como construcciones relevantes que determinan los comportamientos y procederes del sujeto, y estructuran sus representaciones sociales por medio de las cuales se siente identificado y perteneciente a partir de la puesta en escena de sus habilidades, competencias, saberes y conocimientos. Es decir que “la subjetividad permite desarrollar procesos de apropiación de la realidad dada por el medio, mientras que desde lo emergente, admite el desarrollo de nuevas elaboraciones cognoscitivas” (Patiño-Garzón y Rojas-Betancur, 2009, p. 94).

Como consecuencia de lo anterior, las subjetividades de los maestros se posicionan como aspectos cruciales dentro de la apropiación de la profesión docente, que se fortalecen en la medida en la que este se siente valorado y reconocido a nivel social y cultural.

El proceso educativo se gesta en un escenario mediado por la enseñanza y el aprendizaje. En este confluyen sentires y percepciones con respecto a la labor del maestro y la profesión docente, algunas de ellas posiblemente se encuentran arraigadas en el inconsciente colectivo, mientras que otras están sujetas a situaciones que la sociedad hace relevantes dentro del ejercicio de la profesión, como los logros de los estudiantes y el

posicionamiento de la institución educativa. De esta forma, emergen relaciones entre los sujetos que conforman el contexto escolar, en las cuales “Las actividades en el aula permiten comprender complejos procesos de transformación o afirmación de subjetividades, mediados por las relaciones con nosotros mismos, con los otros y con el conocimiento” (Patiño-Garzón y Rojas-Betancur, 2009, p. 94). Así, el aula se caracteriza por ser un escenario en el que confluyen tensiones y relaciones entre los maestros con estudiantes, madres, padres, directivos y pares, en donde las subjetividades cumplen una función importante dentro de la construcción de realidades.

Desde la perspectiva de Vygotsky (1978/1979), en las subjetividades se destaca el rol de las emociones articuladas al desarrollo cognitivo y a los procesos psíquicos en los sujetos, principalmente en lo relacionado con la apropiación de la personalidad, la creatividad y la imaginación, conformando un entramado de configuraciones subjetivas en cada individuo que surgen a partir de las experiencias y definiendo, en gran medida, su personalidad. En atención a dichas concepciones, la subjetividad social está presente en la profesión docente desde las experiencias que tiene el maestro en la familia, la institución y la comunidad educativa, contextos en los que evidencia su potencial humano y profesional por medio de su labor, y que le permiten asumir un sentido de responsabilidad, compromiso y disciplina frente a la educación.

De esta forma, las subjetividades afectarían la estructuración de las formas de vida de cada sujeto, en este caso de los maestros, articulándose con sus modelos identitarios en los que resulta relevante la “relación consigo mismo... para constituirse como un ser distinto de lo que se nos ha dado a pensar, en orden a otra forma de pensamiento, otro modo ser y actuar” (Plata-Santos, 2018, p. 297). Así, se posiciona el maestro como un referente

para la sociedad, dado que es a quien se le encarga la educación, aportando a la formación de los sujetos.

Finalmente, las subjetividades en los maestros se articulan a la construcción de sus identidades. Bourdieu (1984/1990) considera que las identidades llevan consigo un entramado social que posiciona al sujeto dentro de un orden en el que tiene mucho que ver la percepción del conglomerado y da cuenta de su labor en los escenarios en los cuales decide participar e interactuar desde diferentes roles personales y profesionales. Lo anterior permite concluir que las subjetividades en el maestro son el resultado de un proceso dialéctico y de la construcción activa, en el cual resulta de gran importancia los discursos establecidos en los entornos sociales que se encargan de analizar e interpretar la labor en atención a las situaciones que debe abordar en el contexto de la educación.

Reconocimiento social de los maestros.

Para abordar el reconocimiento social de los maestros es necesario determinar el lugar que se les asigna en relación con la labor que desarrollan y qué aportan a la formación de niños, adolescentes y jóvenes, lo que permite reconocer el aporte social a partir de su labor. Sin embargo, se debe considerar que dicho reconocimiento es cada vez más complejo, como consecuencia de los retos que enfrentan los maestros para atender a los estudiantes desde las diferentes realidades de desigualdad, pobreza, conflicto político, violencia, entre otras que se vivencian en el contexto colombiano en el siglo XXI. Este panorama les exige la apropiación teórica de la disciplina del conocimiento en la que se profesionalizaron y asumir con ingenio, creatividad y sentido crítico las realidades de sus estudiantes para el desarrollo de los procesos de formación en los que sean facilitadores del aprendizaje.

En este sentido, Honneth (2011) plantea que la estima y el reconocimiento que se le asigna a un profesional a nivel social depende del posicionamiento que el conglomerado le concede a la profesión que ejerce, lo que determina, en algún nivel, el aporte social que hace desde su forma de trabajo. Dicho reconocimiento y valoración depende, en gran medida, de los estereotipos asumidos por la sociedad en aspectos sociales, políticos, culturales y económicos, e inclusive se relaciona con las dinámicas de producción, consumo y acumulación de capitales, lo que lleva a que algunas profesiones sean más codiciadas que otras.

En este panorama la profesión docente se ubica como un campo al que muy pocos bachilleres quieren acceder como primera opción profesional. Cuesta-Moreno (2018) afirma que la persona que decide optar por ser maestro “tiene la posibilidad de analizar lo que lo determina y, de esta manera, reconfigurar sus esquemas de satisfacción al reivindicar su vigencia social, esto es, revalidar su papel social, político y cultural en la formación.” (p. 59)

El reconocimiento que la sociedad colombiana le ha asignado a la profesión docente ha estado sujeto al proceso que la educación ha tenido en este contexto. Bayona-Rodríguez y Urrego-Reyes (2019) exponen en cinco periodos este recorrido por la profesión. El primero, establecido entre los años 1776 a 1909 (época de la colonia), en la que el ser maestro se constituía como un oficio en el que se debía contar con el conocimiento de la lectura y la escritura. De forma paulatina se fueron estableciendo mayores exigencias y seguimientos hacia las personas dedicadas a la enseñanza, lo que permite demostrar que:

[...] En un contexto como el colombiano, se hace evidente que se empieza a trabajar en la formación de los docentes de manera empírica. Lejos de constituir un campo relativamente autónomo de la pedagogía y con una posibilidad muy remota de considerar al docente como

un sujeto desligado del campo de la reproducción de saberes [...]. (Llano y Osorio-Cardona, 2017, p. 282)

Lo anterior evidencia la concepción de la profesión como oficio desde su génesis, lo que afectó su reconocimiento social, dado que no se exigía una preparación rigurosa para ejercerla. Sin embargo, durante el siglo XVIII el nombramiento de un maestro dependía del aval de un sacerdote. Posteriormente, se asumió la modalidad de concurso, en el cual el proceso de selección se realizaba por medio de un listado de personas propuestas y en atención a los mejores puntajes obtenidos.

Es importante resaltar que en esta época el maestro no contaba con la asignación de un salario desde el Estado, sino que sus honorarios dependían de los aportes de los estudiantes que asistían a las clases. Esto afectó la calidad de vida de los maestros, ya que fue hasta finales del siglo XIX y posterior a los procesos de independencia que se le estipuló la responsabilidad del salario de los maestros al tesoro público, momento en el cual se le asignó a la labor del maestro un nuevo panorama, creándose la educación pública.

En el año 1870 se estableció la reforma educativa, en la que se adoptaron ajustes relacionados con el nombramiento de los maestros, las especificaciones para la planta física de los establecimientos educativos y la argumentación de las bases pedagógicas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esto trajo consigo la determinación de la obligatoriedad y gratuidad de la escuela pública, posicionando un poco la profesión docente.

Angulo (2007) expone que un aspecto que influyó en forma notable al posicionamiento de la profesión docente en Colombia fueron algunas misiones alemanas que llegaron a finales del siglo XIX, suscitando la necesidad de darle preparación formal a los maestros e instituyendo la figura de las Escuelas Normales Superiores como escenarios

de formación. Así, se determinó, además, la incursión de la mujer en la educación secundaria, para que pudiera ejercer como maestra y la proyección de estructurar en la educación superior programas para profesionalizar a los futuros maestros.

En el segundo periodo, que comprende de 1913 a 1952, transcurrieron situaciones en el país, desde lo económico hasta lo político, que marcaron el desarrollo del sistema educativo y que le dieron al oficio de ser maestro una connotación más rigurosa. Se evidenciaba una gran influencia de la iglesia y de la hegemonía conservadora en el quehacer de las Escuelas Normales Superiores. Sin embargo, la apertura, en la ciudad de Bogotá, del colegio Gimnasio Moderno, que contaba con una planta de maestros universitarios, realzó la labor, dejando atrás el hecho de impartir materias para pasar a asumir una formación más integral del sujeto como ciudadano. Esto implicó que la sociedad reconociera al maestro como una persona empoderada desde lo pedagógico y lo social, visión contraria a la establecida por el partido conservador, en la cual el docente no era reconocido como importante en la formación de los sujetos.

Por otro lado, atendiendo a lo establecido por el congreso, en el año 1904 se consideró relevante que en el país se contara con maestros excelentes, tanto en el manejo de los procesos de enseñanza como en su perfil personal desde sus valores y virtudes. Posteriormente, hacia 1917, se dio apertura al Instituto Pedagógico Nacional, evidenciando la necesidad de la formación de los maestros en lo referente a las ciencias de la pedagogía.

Desde 1930 la educación tomó fuerza en los escenarios sociales, políticos y culturales. No obstante, el panorama de reconocimiento del maestro aún se encontraba afectado por los bajos salarios y la ausencia de programas de capacitación permanente. Hacia 1938 se expidió el denominado *estatuto docente* que, junto a los decretos 1602 y 2263, reglamentaba el escalafón y el ascenso de maestros de la época, de acuerdo con su

experiencia y preparación. Cabe resaltar que, finalizando este periodo y debido al gobierno conservador que regía, el maestro volvió a estar sujeto a requisitos y preceptos de la iglesia.

El tercer periodo se determina entre 1952 a 1979, tiempo en que se enfatiza en la formación profesional del maestro con la creación de las carreras de educación superior y las respectivas Facultades de Educación, lo que a su vez estuvo influenciado por los procesos de privatización y masificación de la educación emergentes en estas décadas.

En 1975 se inició el programa de Escuela Nueva, lo que, en el contexto social colombiano, posicionó al maestro en dinámicas instrumentales que no resultaron bien vistas. En 1959 se estableció la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) como organización gremial, con el objetivo de generar la reivindicación y el reconocimiento digno de los maestros a nivel social. Esto se articuló con las nuevas exigencias en cuanto a la formación de los docentes, dada la apertura de licenciaturas y carreras relacionadas con la pedagogía y la administración educativa en universidades públicas y privadas del país. Así, se enfatizaba en que la labor como maestro “debe ser ejercida solo con la posesión del título universitario o la inscripción en el escalafón nacional; esto marca una diferencia con el período anterior, en el cual se reconocía como docente a cualquiera que ejerciera la labor” (Bayona-Rodríguez y Urrego-Reyes, 2019, p. 21).

En el cuarto periodo, comprendido entre 1979 a 1994, se promulgó la obligatoriedad de concursar para acceder al ejercicio de la profesión docente en la educación pública. Como consecuencia del este control del Estado frente al ejercicio de la profesión, se estableció el Movimiento Pedagógico de maestros en el año 1982, para trabajar por el reconocimiento digno como forjadores de la niñez y las juventudes en la sociedad. A pesar de la desaparición de este movimiento, en su apogeo logró dignificar la profesión, contribuyendo para que, posteriormente, se le reconociera al maestro su saber propio, su

saber pedagógico y la autonomía para el diseño y la implementación del currículo escolar, respondiendo a las condiciones y particularidades del contexto en el cual ejercía su labor.

No obstante, a pesar de la apertura de instituciones de educación superior en el sector privado y la preocupación por comercializar las carreras docentes, no se favorecieron los niveles de calidad que se esperaban en los maestros licenciados, ya que se ofrecían programas de baja exigencia y calidad académica.

Finalmente, en el quinto periodo se presentan las situaciones acontecidas entre 1995 a 2016, relacionadas los procesos de acreditación y certificación de la calidad educativa, en los que el maestro se evidencia como un profesional que debe capacitarse en forma permanente y que tiene la posibilidad de acceder y ascender en el escalafón docente en atención a la Ley General de Educación 115 de 1994 y a los diferentes planes nacionales de desarrollo establecidos desde el año 2000.

A partir de lo expuesto, es importante aclarar que el reconocimiento social del maestro está sujeto a la valoración que hacen los otros y a las situaciones que se vivencian en los escenarios económicos, políticos y culturales, en las que se le asigna la labor de contribuir a la formación de los sujetos en sociedad. Así, la profesión docente es calificada continuamente por muchos desde sus experiencias y subjetividades. De este modo,

Es una profesión juzgada permanentemente por todos, cómo si cualquier miembro de la sociedad tuviera potestad para prescribir cómo es que hay que ejercerla. Padres de familia, estudiantes, directivos, medios de comunicación, entes gubernamentales, por nombrar algunos, formulan continuamente discursos de qué hace un buen docente. (Cuesta-Moreno, 2018, p. 59)

A partir del recorrido expuesto se consideran algunos referentes problematizadores dentro de la historia de la docencia, en la cual se evidencian situaciones de precarización en

cuanto a la asignación de maestros en las primeras instituciones de carácter público en Colombia. Por un lado, se evidencian sus bajos niveles de preparación y formación académica, lo que genera que los perfiles no respondan a las necesidades de la población atienden, dando prioridad a la enseñanza de la lectura, la escritura y las operaciones básicas. Por otro lado, el vago reconocimiento de la docencia como profesión, ya que aún en el siglo XIII se asumía como un oficio realizado por una persona designada por intermedio del sacerdote, quien debía autorizar el ejercicio de su labor. Fue hasta el siglo XIX cuando los maestros fueron nombrados dentro del tesoro público y reconocidos como relevantes para el proceso de construcción de la sociedad y de la nación.

Así, es en las dos primeras décadas del siglo XX que se posiciona la docencia en Colombia desde sus relaciones con la hegemonía de la política conservadora, la cual responsabiliza a la iglesia del desarrollo del sistema educativo. Esto deja ver a los maestros la importancia de profesionalizarse por medio de la universidad. De este modo, se preocupan no solo por la enseñanza de la lectura y la escritura, sino, también, por la formación de las personas desde sus diferentes capacidades y habilidades. Esto se constituye como una invitación para el maestro, ya que lo lleva a propender por una transformación de su rol, tanto desde lo pedagógico como desde lo social.

Adicionalmente, al establecerse, desde la primera década del siglo XX, la necesidad de contar socialmente con maestros idóneos desde lo académico, con óptimos perfiles axiológicos, surge la importancia de “[...] posicionar un intelectual que lograra rescatar el sentido humano de la educación, es decir, la reflexión de la práctica pedagógica por el mismo maestro, ahora encargado no sólo de la reproducción de unos saberes [...]” (Llano y Osorio-Cardona, 2017, p. 278)

Lo anterior propicia el surgimiento de problemáticas relacionadas con el sentir de los maestros frente a su profesión, ya que los requerimientos sociales en cuanto a su profesionalización, su ser como persona y su compromiso por la enseñanza y la formación de la niñez y la juventud se consolidan como aspectos claves para su reconocimiento social, lo cual contribuye, a su vez, a la motivación que él siente por su profesión. Al respecto, se evidencia que se ha dado una reproducción de los estereotipos de no reivindicación de la profesión docente, desvaneciéndose el respaldo social hacia la labor que se le asigna y al compromiso por la educación.

Así, el conglomerado social le determina a los maestros las formas de ser, comportarse, proceder y solucionar situaciones en el escenario escolar, esperándose que no cometa errores y que tenga la solución a las problemáticas de los estudiantes. Es decir que podría afirmarse que no es reconocido como un ser humano con cualidades y defectos. Además, sus esfuerzos no se consideran retribuidos con la remuneración adecuada por parte del Estado o de las instituciones privadas, motivo por el cual el nivel de calidad de vida de los maestros es precario para cubrir sus necesidades personales y de cualificación profesional en atención a las exigencias de la sociedad globalizada.

Reconocimiento de las narrativas en el contexto de la investigación

Reconocer las narrativas en el contexto de la investigación se articula con los preceptos de la hermenéutica, desde la argumentación epistemológica. Esto permite una inmersión social para el reconocimiento y la interpretación de las situaciones a las que se ven expuestos los sujetos, lo que se relaciona con los planteamientos de Paul Ricoeur, cuyas preocupaciones acerca del proceder de los seres humanos lo llevaron a ocupar un lugar importante en la reflexión antropológica de la acción humana. En esta investigación

abordan los referentes conceptuales planteados por este filósofo, ya que sus miradas sobre la interpretación de los signos culturales de los sujetos le asignan un lugar relevante a las lecturas simbólicas de su comportamiento y de su existencia, “Al expresarse así, el ser humano va elaborando el sentido de su propia vida, en una búsqueda de sí mismo, de su identidad que tal vez resulte ser una tarea inacabable” (Lafuente, 1998, p. 220).

Dentro de la propuesta de Ricoeur se encuentra su pensamiento influenciado por corrientes como la fenomenología y el existencialismo, que, a su vez, pone en diálogo con el estructuralismo, la filosofía analítica, entre otras, y preceptos de pensadores como Husserl, Heidegger y Marcel, que le asignan a su pensamiento referentes para la comprensión de los sujetos, relacionados con el análisis de las realidades a partir de las subjetividades, la comprensión del ser humano y el reconocimiento de la importancia del lenguaje simbólico. Al respecto, Lafuente (1998) expone que por medio del pensamiento de Ricoeur “encontramos signos del ser humano lingüísticamente mediados; de ahí el papel del lenguaje en la filosofía de nuestro siglo” (p. 221). Esto evidencia la relevancia que este autor le asigna al discurso como un proceso dinámico que se relaciona con la semiótica, la semántica y la dialéctica. También, hace énfasis en la necesidad de abordar la dimensión crítica en el sujeto, dado que él es quien interpreta y reconfigura las realidades de las que hace parte, entre el mundo externo y el personal, lo que le favorece la comprensión de sí y su búsqueda continua del sentido.

En el sentido dinámico del discurso, Ricoeur (1980) hace referencia al *Discurso de la acción*, que define como un agente cambiante que afecta las circunstancias en las diferentes experiencias de cada ser humano, permitiéndole construir su propia historia. De esta forma, dentro de la acción confluyen en la persona aspectos como la voluntad, los comportamientos, las actitudes y las emociones, lo que le permite asignar sentido a sus

dinámicas personales y sociales. Ricoeur asume la acción desde el hecho de interactuar con otros, “Porque el estar juntos, condición existencial para que se dé la posibilidad de cualquier estructura dialógica del discurso, parece una forma de trasgredir o superar la soledad fundamental de cada ser humano” (Ricoeur, 1976/2006a, p. 29).

Se evidencia, entonces, que los otros son partícipes en la construcción de las identidades, reconociendo la hermenéutica desde la acción que le da sentido a las dinámicas del sujeto, lo que se constituye como un aspecto relevante en la investigación narrativa, ya que los significados dinamizan a los sujetos en sus discursos. Para Arias-Cardona y Alvarado-Salgado (2015, p. 173) “este tipo de investigación se adscribe a una perspectiva interpretativa de la complejidad que recogen las narraciones que las personas hacen de sus vidas y sus relaciones”.

Al implementar los postulados de Ricoeur sobre el referente de estudio de la investigación, se establece la identidad personal construida desde la narrativa, lo que implica analizar lo concerniente a la identidad teniendo como referentes los relatos de las experiencias de vida en relación con el ejercicio de la profesión docente, partiendo de tiempos, escenarios, situaciones y protagonistas del proceso educativo. De esta forma, el diálogo y la narración se instauran como instrumentos fundamentales en la relación entre el sujeto interior y su mundo exterior, dicho de otro modo, entre la relación existente entre lo subjetivo, lo objetivo y la acción. En este sentido,

la acción solo se entiende en relación con el otro, la acción es siempre acción con otros y está acompañada del diálogo y la narración. Pero sabiendo que me reconozco a mí mismo y que reconozco mis diferencias con el otro. (Rojas-Cordero, 2013, p. 78)

Así, Ricoeur propone una interpretación más allá de la comprensión textual, la cual trasciende el reconocimiento de los sentires y las percepciones para identificar lo que mueve y motiva al sujeto en su hacer y quehacer en atención a sí mismo y a los otros.

La existencia de identidades despliega la consideración de la identidad de sí y el otro. Al respecto, Salcedo (2016) menciona que, dentro del abanico de posibilidades, la identidad personal es analizada y comprendida “desde la historia, desde la narrativa, desde la ficción, desde la palabra; siendo un narrador quien entrelaza, con los hilos del relato, lo que sucede, lo que acontece a través de la acción ejercida por cada ser humano” (Salcedo, 2016, p. 119).

Desde esta perspectiva, se pone de manifiesto la importancia de la palabra en la construcción del lenguaje. Esta unidad lingüística adquiere sentido y reconfigura los sentires y, a su vez, el mundo que aporta a la construcción de las identidades del sujeto, lo que hace que esta configuración constituya un tejido desde diferentes historias narradas en la voz de los mismos protagonistas. Es decir que el lenguaje irrumpe en la comprensión de las acciones a partir del sujeto narrador, el escritor y el texto que se evidencia en el relato de quien lo pronuncia.

Así, las experiencias e identidades del maestro como objeto de estudio en relación con la teoría de la mismidad y la otredad establecida desde la mirada de Paul Ricoeur permiten situar a la identidad como el motor que favorece que los maestros se caractericen entre otros profesionales, sean reconocibles y se comprendan desde sus particularidades, su historia y su sentir en el devenir de sus propias experiencias. Ricoeur (1990/2006b) afirma que “la identidad de una persona, de una comunidad, está hecha de estas identificaciones – con valores, normas, ideales, modelos, héroes en los que la persona, la comunidad, se reconocen. El reconocerse – dentro de contribuye al reconocerse – en [...]” (p. 116).

En este sentido, toma gran importancia al hecho de reconocerse por medio de estereotipos axiológicos asumidos por la comunidad y la sociedad, ya que la construcción de la identidad personal y profesional desde el sentir del maestro contiene una fuerte carga del sentir social. Así, se define la mismidad como esa identidad que el ser humano construye en forma permanente en un proceso dinámico, “se trata, pues, del recubrimiento del ¿quién? Por el ¿qué? el cual hace deslizar la pregunta: ¿quién soy? A la pregunta ¿qué soy?” (Ricoeur, 1990/2006b, p. 117).

La reflexión del maestro y la construcción de sus identidades.

Posicionar la profesión docente a partir del reconocimiento de las identidades de los maestros implica la relevancia que se le asigna, a nivel social, a la intervención que él realiza sobre la formación de los sujetos y los procesos de capacitación permanente a los que accede para optimizar el ejercicio de su profesión. Al respecto, los postulados de Christopher Day se basan en la importancia de considerar la reflexión del maestro entorno a su práctica profesional, lo cual le permite implementar cambios positivos en su quehacer. Así, “El desarrollo profesional de los maestros cobra sentido en su vida personal y profesional, y en los ambientes normativos y escolares en los que trabajan” (Day, 2006/2014, p. 13), lo que depara abordar su propia educación como un proceso permanente que le permite ser un maestro competente desde los saberes y, también, con una dimensión humanista para asumir su profesión desde el reconocimiento del servicio y el cuidado de sus congéneres como principios fundamentales de su quehacer.

Desde la naturaleza de la formación de los seres humanos y de la enseñanza como actividad principal del maestro, Day (2006/2014) establece algunos aspectos como relevantes en la profesión docente, estos son: la influencia que tiene el maestro en la vida

de los sujetos que educa, el compromiso axiológico que asume frente a la construcción de la sociedad, las situaciones emergentes en la cotidianidad del escenario escolar, las necesidades de las personas que conforman la comunidad educativa y el análisis de los aspectos que motivan o desmotivan al maestro en su profesión. De esta forma, Day hace énfasis en que:

El pensamiento y la acción de los profesores será el resultado de la interacción entre su historia vital, la fase de desarrollo en la que se encuentren, las estructuras del aula y de la escuela y los contextos sociales y políticos más generales en los que trabajen. (Day, 2006/2014, p. 14)

Dado lo anterior, el maestro debe construirse como profesional dentro de la práctica cotidiana, por medio de situaciones en las que debe articular lo aprendido desde los saberes y la experiencia, empoderándose en la educación y el acompañamiento de sus estudiantes a partir de enseñanzas y aprendizajes para la vida.

Day (2006/2014) considera que la manera de entender e implementar el currículo en el escenario escolar y social se relaciona directamente con la construcción de las identidades de los maestros, convirtiéndose en una fusión entre los conocimientos aprendidos durante su propia formación profesional (pedagógicos, didácticos y disciplinares), sus experiencias personales y su perfil axiológico. Esto pone en un mismo nivel el desarrollo personal y profesional del maestro con la calidad de la educación que se logra ofrecer en la institución educativa a la que pertenece.

Por consiguiente, Day (2006/2014) considera que el aprendizaje del maestro a partir de su experiencia cotidiana se puede producir en tres entornos: 1) en la enseñanza directa en escenarios de formación profesional; 2) en el aprendizaje logrado en el escenario escolar por medio de la evaluación, la autoevaluación, la revisión de su práctica pedagógica y las

miradas y críticas sobre su labor, y 3) por medio de los aprendizajes fuera de la institución por medio de redes académicas, comunidades de práctica y la capacitación permanente.

En cuanto al reconocimiento de la profesión docente, Day (2019) establece que es imperativo para el maestro los procesos de profesionalización y los niveles de postgrado que le permitan conocer todas las teorías, estrategias, metodologías, pedagogías, didácticas y modelos, e implementarlos en la cotidianidad del ejercicio profesional respondiendo a las situaciones de enseñanza y aprendizaje a las que se ve enfrentado en la labor de educar. De este modo, logra empoderarse y proveer a sus estudiantes de herramientas para el aprendizaje significativo y efectivo en la resolución de situaciones desde las realidades cambiantes en las que interactúan. Este proceso va de la mano con la vivencia de su profesión y la construcción de sus identidades, lo que influye en su parte motivacional, en sus expectativas como colectivo sobre su mirada hacia la profesión y el cómo la sociedad los percibe y asume el reconocimiento de esta profesión.

En el abordaje de las identidades del maestro, los postulados de Christopher Day muestran su preocupación por salir de los esquemas desde los cuales se ha analizado la profesión docente, relacionados con la vocación, la entrega, el servicio y su compromiso social. Se constituyen, entonces, en una invitación a dar una mirada sobre la profesionalidad y las identidades del maestro y cómo estas influyen en su perfil, compromiso y capacidades desde la resiliencia, planteando la corresponsabilidad que esto depara, en la medida en la que con la motivación y el sentir del maestro como profesional se logra optimizar su desarrollo personal y la calidad de la educación a nivel social, político, cultural y axiológico.

Lo anterior significa para los maestros asumir y mantener niveles elevados de calidad personal y profesional, así como incrementar la motivación y el orgullo por su

profesión, ejerciéndola con entusiasmo y confianza en su participación en la construcción de la sociedad desde la educación de los sujetos. De esta forma, el autor define su mirada hacia la profesión docente a partir de las siguientes acciones:

el profesorado revisa, renueva y extiende su compromiso como agente de cambio con los fines morales de la enseñanza, y por el que adquiere y desarrolla críticamente los conocimientos, destrezas e inteligencia emocional esenciales para la reflexión, la planificación y la práctica profesionales adecuadas con los niños, los jóvenes y los compañeros en cada fase de su vida docente. (Day, 2006/2014, p. 17)

Como se evidencia, las identidades del maestro giran en torno a lo personal, lo social, lo profesional y lo laboral. Desde esta perspectiva, en el contexto de esta investigación lo expuesto por Day aporta en la necesidad de comprender la profesión docente desde la rigurosidad y el compromiso que deben tener los profesionales de cualquier disciplina para ejercerla. Sin embargo, se considera preciso analizar que, a diferencia de otras profesiones, los maestros se enfrentan a situaciones en el ejercicio de su labor relacionadas con la mirada social, evaluaciones internas y externas de su práctica y de la educación que se ofrece en las instituciones educativas que le generan desconfianza y desmotivación. Por tanto, en el contexto de esta investigación es de relevancia el abordaje de la comprensión de las subjetividades del maestro reivindicando su profesión en torno a su liderazgo en la construcción de mejores sociedades.

La profesión docente y la formación del maestro.

Francesc Torralba-Roselló (2017) plantea el significado que tiene hecho de educar, siendo una acción por medio de la cual se le propicia a la persona el desarrollo de sus habilidades cognitivas, emocionales y relacionales. En este proceso ubica al maestro como

el educador que aviva en el estudiante el deseo por educarse y la motivación por construirse día a día como un ser humano sensible y estratégico para implementar sus saberes en la experiencia personal. Así, el maestro es quien se compromete a “avivarlo, inquietar al educando, darle qué pensar, para que sienta la necesidad de construirse, de formarse, de leer y de pensar, y lo sienta como una necesidad vital” (Torralba-Roselló, 2017, p. 2).

En este sentido, Torralba-Roselló aporta una mirada a la profesión docente como un escenario dentro del cual se debe formar al maestro, no solamente para educar al estudiante, sino para educarse, también, a sí mismo. De este modo, antes de formar un espíritu en el educando debe edificar el propio, favoreciendo la construcción permanente de las identidades sobre la profesión docente y el reconocimiento de su rol como constructor de personas, el cual se teje dentro de varias realidades complejas que les acontecen a los sujetos que tienen la labor de educar.

Sin embargo, estas tensiones deben fortalecer su espíritu y motivarlo a ser partícipe de cambios sociales que respondan al momento histórico en el que quiere dejar huella. En este sentido, Torralba-Roselló (2007/2013) afirma que “El cultivo de la inteligencia espiritual es un reto educativo que debemos afrontar si queremos educar para ser personas. Los grandes maestros de las grandes tradiciones espirituales enseñan distintos caminos y métodos para cultivar y desarrollar la espiritualidad” (p. 3).

Por otro lado, el proceso de reconocimiento de la profesión docente se da, inicialmente, desde la percepción que hace el mismo maestro sobre su labor, en la medida en la que es consciente de que el sentido de la acción educativa se encuentra en el aporte que él hace sobre las realidades sociales, políticas, económicas, culturales y axiológicas que enfrentan los sujetos en sociedad. En esta medida, para el autor es relevante que el sujeto, en este caso el maestro, realice un proceso constante en la búsqueda de la espiritualidad a

través de acciones como “La práctica de la soledad, el gusto por el silencio, la contemplación estética, la práctica de la meditación, el diálogo socrático e incluso el ejercicio físico como formas de desarrollar la espiritualidad” (Torralba-Roselló, 2007/2013, p. 3).

Como consecuencia, se espera que los maestros, dentro de la estructuración de su proyecto de vida, consideren su profesión como un escenario a partir del cual le dan sentido, motivación e identidad a su vida, lo que le permita alcanzar niveles de autosatisfacción y trascendencia vitales por medio de los cuales encontrarse consigo mismo, estando en armonía con sus congéneres. Asumir estos postulados conllevaría que cada maestro construya sus identidades desde la vivencia de la libertad, el autoconocimiento y la comprensión del ser humano desde sus dimensiones cognitivas, sociales y emocionales, permitiéndole vivir en forma plena. De acuerdo con Torralba-Roselló (2020) se podría establecer como la primera responsabilidad del ser humano, “la más elemental de todas, es la responsabilidad por la vida. Soy responsable de la vida de otro ser humano, soy responsable de la vida de la naturaleza y no puedo ponerla entre paréntesis con mi acción” (p. 11) .

Los planteamientos de este autor ponen de manifiesto la necesidad de dar una mirada a la profesión docente desde la perspectiva espiritual, reconociendo que el maestro es un ser humano que, a partir del ejercicio de su profesión, genera en sus estudiantes un proyecto vital. Además, se debe considerar una relación de vulnerabilidad entre maestro y estudiante, en la cual se asume una responsabilidad por la existencia de una relación asimétrica, pues el más fuerte (maestro) se hace cargo del más débil (estudiante), asumiendo el deber de cuidarlo como uno de los compromisos o principios éticos que enmarcan la profesión docente.

Teorías

La interioridad como paradigma educativo.

El trabajo acerca de la teoría de la interioridad como paradigma educativo se centra, en esta investigación, en las reflexiones sobre las subjetividades y los sentires de los maestros sobre su profesión. Andrés-Suárez y Garcés (2017) presentan el hecho de educar la interioridad como una propuesta en la reconstrucción del sujeto interior, con el objetivo de contribuir a la formación de sí mismo y la resignificación del ser humano, considerando dicha construcción como “la base de la dignidad humana, de los derechos humanos, de la conquista de las libertades y los derechos fundamentales” (Andrés-Suárez y Garcés, 2017, p. 5).

En este sentido, la teoría de la interioridad se constituye para la investigación como un referente importante para la comprensión de las subjetividades del maestro frente a la profesión docente y a la correspondiente labor que desempeña. De este modo, se establece como una apuesta antropológica desde la cual observar, desde su propio sentir, cómo el maestro se posiciona en la sociedad que ayuda a construir, la percepción frente a su labor y cómo dicha motivación se relaciona con la calidad de la educación que ofrece a sus estudiantes. Esta mirada desde la interioridad del maestro se articula con la concepción de interioridad expuesta por Tébar-Belmonte (2015), quien establece que se trata de una actividad cognitiva que el sujeto realiza para conocerse, aprender y posicionarse en el contexto, proceso dinámico que perdura y se construye en forma paulatina durante toda su vida.

La interioridad como paradigma educativo se plantea desde el desarrollo íntimo del sujeto, lo que se relaciona con la construcción de las identidades, en la medida en la que se considera como base fundamental para el desarrollo de todos los procesos educativos. Para

ello, el punto de partida es la importancia de concebir un nuevo paradigma educativo desde la construcción de la humanidad a partir del desarrollo integral del sujeto, propiciándole aprendizajes para interactuar en una sociedad dinámica que se transforma permanentemente. Cabe considerar que

La vida interior y la educación están estrechamente relacionadas, pues educar es fomentar el potencial oculto, la capacidad de reflexionar, razonar, comprender, aplicar conocimientos a la vida, proyectarnos a la existencia con sentido, capacitarnos para verla desde nuestros afectos, sentimientos, anhelos y experiencias. (Jiménez-Hurtado *et al.*, 2021, p. 190)

Dentro de esta teoría, el maestro, antes de ser un profesional, es un ser humano que debe reconocerse dentro de sus particularidades, potencialidades y desarrollo personal e integral, que está llamado a educar en y para la interioridad, implementando para sí mismo y para los otros no solamente una cultura del hacer, sino una cultura del ser. De esta forma, del Valle-Huerga (2015) considera que “El educador invita y orienta a cada educando, pero siendo consciente que es desde dentro donde se educa, se preocupa por formar el “hombre interior”; que es el que vive según lo mejor de sí mismo [...]” (p. 2). Así, el perfil del maestro se evidencia a partir de los comportamientos, las actitudes, los discursos, los valores y los principios de vida, aspectos que le asigna un valor agregado en el ejercicio de su profesión, situación que perciben estudiantes, padres de familia y compañeros.

Al pretender reconocer sus identidades, los maestros se enfrentan al reconocimiento de sí mismos como agentes de cambio desde su interioridad, con la necesidad de ser ellos mismos en un mundo que ha llevado a los sujetos al materialismo y al utilitarismo, lo que ha generado en el conglomerado social el desconocimiento de la importancia de lo espiritual como aspecto fundamental en el posicionamiento de la dignidad humana. Ante este panorama es necesario concienciar a los maestros sobre la relevancia de trabajar su

interioridad como punto de partida para la construcción de sus identidades en el marco del ejercicio de su profesión desde el bienestar, la satisfacción y la autorrealización que les debe generar aportar a la formación cognitiva y espiritual de los sujetos en sociedad.

El docente apasionado.

En este apartado se exponen los planteamientos de Christopher Day relacionados con el maestro como un *docente apasionado*, aspecto referente de análisis en esta investigación para reconocer las identidades de los maestros. Este autor visibiliza la necesidad de la pasión en la labor cotidiana del maestro, definiéndola como un sentimiento y una fuerza que impulsa a realizar con compromiso, valor intelectual, dedicación y entrega el ejercicio de la profesión docente a partir de la atención de niños, adolescentes, jóvenes y adultos en los escenarios en los cuales se requiera de su accionar. Para Day (2006/2014) ellos “son conscientes del desafío de los contextos sociales más generales en los que enseñan, tienen un sentido claro de identidad y creen que pueden favorecer el aprendizaje y el rendimiento de todos sus alumnos. Se preocupan profundamente por ellos” (p. 10)

La pasión, entonces, se evidencia a partir del conocimiento que el maestro tiene de sus compromisos y de los retos que le deparan las diferentes realidades sociales, políticas, económicas y culturales en las cuales se encuentran inmersos sus estudiantes y a los que debe responder la educación. Por este motivo, se constituye como un profesional inquieto por aprender continuamente, preocupándose por las formas de enseñar, estrategias para implementar y metodologías para enfocar sus procesos de enseñanza, reflexionando sobre su práctica pedagógica y asumiendo ajustes o transformaciones con el ánimo de estar en un proceso de constante cambio, motivado por asignarle un valor agregado a su labor. En este sentido, Muñoz-Repiso (2010) considera que “Sólo una persona apasionada, comprometida

con su trabajo, inconformista, deseosa de mejorar la sociedad, amante de sus alumnos y de la materia que enseña, está en condiciones de educar verdaderamente” (p. 218), lo que hace que para estos maestros el hecho de enseñar se convierta en sinónimo de motivación, creatividad y constante cambio, que favorezca el objetivo de su profesión: ofrecer una educación de calidad.

El panorama anterior requiere de profesionales consientes de la necesidad del trabajo comprometido, de la disposición por el trabajo en equipo y colaborativo. y del compromiso emocional para aportar con dedicación, disciplina, rigurosidad científica, motivación y entrega a la formación de los sujetos en la sociedad. De acuerdo con Day (2015) “Los docentes eficaces tienen pasión por su asignatura, pasión por sus alumnos y la creencia apasionada en que su yo y su forma de enseñar pueden influir positivamente en la vida de sus alumnos [...]” (p. 19).

Por consiguiente, el maestro apasionado genera un proceso de enseñanza apasionada, en la que el ideal es que todos los profesionales de la educación asuman el reto de capacitarse permanentemente para ofrecer a sus estudiantes altos niveles de rendimiento, gestionando armónicamente las relaciones entre los agentes de la comunidad. Todo ello en beneficio de los aportes a la formación, interviniendo con acciones que favorezcan a la cultura, el aprendizaje de las lenguas, el desarrollo sostenible, las relaciones de convivencia y la apropiación de valores.

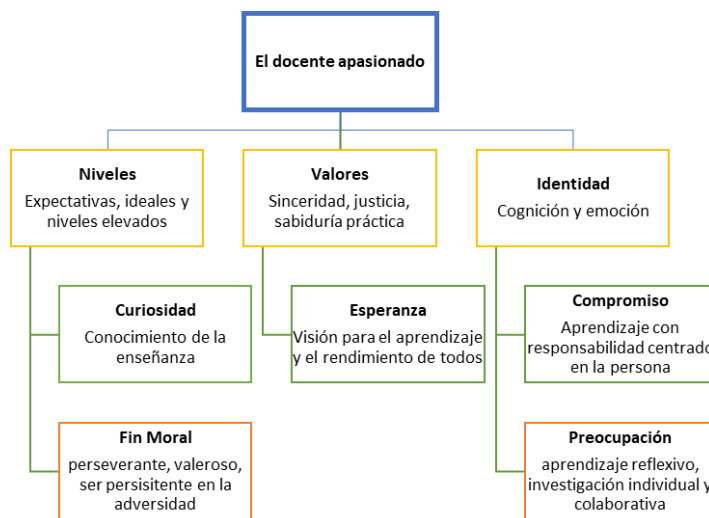
Es importante considerar la relación existente entre la implementación de la enseñanza apasionada y la calidad de la educación ofrecida a los estudiantes, establecida por Day (2006/2014). Este autor considera que cuando el maestro se muestra comprometido por su propio aprendizaje y por capacitarse en forma continua, el estudiante logra verlo como un profesional empoderado, que no se estanca y que está renovando sus

saberes en forma permanente. Por lo tanto, se convierte en un referente de saberes y experiencias, lo que hace que, dentro de su labor, implemente procesos de enseñanza exitosos que le permitan al estudiante aprender de la mejor forma de acuerdo con sus particularidades. A estas cualidades académicas del maestro se suman los valores y la ética con la que asuma su profesión, el empeño, la dedicación, la motivación, su capacidad de servicio y el sentirse comprometido en el ejercicio de su labor.

Day (2006/2014) incluye la denominación *buen docente* para diferenciar “a los maestros comprometidos, que “educan”, cuyo trabajo está conectado con la totalidad de su vida, de los que “enseñan”, para quienes la enseñanza es más un trabajo que una vocación” (Day, 2006/2014, p. 22). Desde esta perspectiva, el buen docente asume con responsabilidad emocional su profesión y demuestra amor por los niños y jóvenes por medio de sus enseñanzas. Es decir que el buen maestro es un profesional apasionado que articula lo cognitivo con lo emocional, lo que permite reconocer que la enseñanza se constituye como una labor que se debe realizar con amor. Se establecen, entonces, como características del buen docente: su capacidad para abordar prácticas pedagógicas acordes con las necesidades de cada estudiante; el amor que propicia y demuestra a partir del cuidado, la ayuda, la protección y el apoyo a quienes tiene bajo su responsabilidad, y la motivación y entrega que tiene para con su profesión, sintiéndose orgulloso de ejercerla.

A partir de los aspectos que considera Day (2006/2014), el perfil del docente apasionado estaría compuesto por: los niveles, los valores, la identidad, la curiosidad, la esperanza, el compromiso, la preocupación y la moral. En la figura 8 se presentan los aspectos fundamentales en el perfil del buen docente postulados por Day (2006/2014), de acuerdo con la teoría del docente apasionado.

Figura 8.
El docente apasionado



Nota: la figura muestra el perfil que caracteriza al docente apasionado Tomado de Day (2006/2014).

Lo que se ha expuesto permite vislumbrar la necesidad de abordar el fortalecimiento de las identidades del maestro como una de las prioridades para fortalecer la calidad de la educación en el ejercicio de la profesión docente, considerando el nivel de motivación y del sentir del maestro por su profesión y los componentes que intervienen de forma decisiva en la trayectoria estructuradora de sus identidades. Además, se evidencia la necesidad de reconocerlo desde su dimensión espiritual, ya que depara atención y cuidado de la sociedad para favorecer la motivación por su vida y su profesión. Esta mirada se articula, de igual forma, con las narrativas de los maestros en torno a las dificultades, los tropiezos, las derrotas y los miedos que le han fortalecido o desilusionado, y han afectado en forma positiva o negativa su pasión por enseñar.

El maestro como un artesano.

De acuerdo con lo expuesto por Alarcón-Hernández y Hernández (2019), la concepción del maestro como artesano es una representación metafórica sobre el docente en

ejercicio y en formación. Así, se pone en la palestra a la educación como un referente de diálogo y reflexión en la sociedad, que se relaciona con las condiciones laborales y el desempeño de los maestros, considerados como puntos álgidos dentro de la mirada crítica hacia la profesión docente. En este sentido, la comparación de la labor del maestro con la del artesano resulta ser recurrente para comprender los sentires de los maestros frente a lo que hacen en su labor cotidiana en los escenarios escolares, proporcionando una visión abarcadora de su quehacer en torno a las experiencias y narrativas, siendo relevante para el fortalecimiento de sus identidades.

La referencia a la figura del artesano precisa determinar que su actividad es la artesanía, siendo esta el instrumento que le convoca a pensar y accionar. Así, al maestro artesano lo impulsa el deseo de educar, orientar, acompañar y formar al estudiante, realizando una labor especializada, rigurosa y disciplinada. Para Sennett (2008/2009), “Todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento; este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas.” (p. 12). Esto permite inferir que el maestro como artesano desarrolla competencias en el saber, hacer y ser que favorecen la labor de enseñar, fortaleciéndose por medio de la experiencia cotidiana y optimizando su labor artística evidenciada en la artesanía que, en este caso, sería el estudiante.

En este orden de ideas, se debe considerar la importancia que se le asigna en la labor artesanal a la habilidad del artesano para buscar las herramientas que requiere en el proceso de elaboración de su trabajo. Esto se compara con lo que el maestro necesita para la enseñanza y los aspectos externos que, a su vez, afectan dicho proceso. Sin embargo, dentro de las connotaciones del ser artesano confluyen concepciones de instrumentalización

de la labor que atienden a una estratificación socioeconómica, media en la que se ubican a las personas dedicadas a oficios,

franja de ciudadanos comunes que vivía entre los aristócratas, relativamente escasos, que no trabajaban, y la masa de esclavos, que realizaban la mayor parte del trabajo y que en muchos casos poseían grandes habilidades técnicas, pero cuyos talentos no les procuraban ningún reconocimiento político ni de derechos. (Sennett, 2008/2009, p. 19)

No obstante, en la asignación de este rol metafórico para el maestro se define al artesano como la persona con habilidades y capacidades que articula en su labor los saberes y la experiencia que se requiere para aportar a la formación de sujetos, con talento, dedicación, disciplina y el reconocimiento de sí mismo como un artesano de la educación.

En la labor de descubrir, crear, diseñar, esculpir y acompañar se evidencian aspectos externos a los cuales debe atender el maestro como artesano en la búsqueda de una educación de calidad y, a su vez, aspectos intrínsecos relacionados con su sentir y con la percepción sobre la importancia de su profesión. De esta manera, el maestro, al igual que el artesano, se enfrenta a las exigencias de la sociedad, relacionadas con los estereotipos, los conflictos de los sujetos y los patrones de excelencia, lo que le propicia dudas, temores, desilusiones y conflictos internos que intervienen en la construcción de sus identidades (individual, social, cultural y laboral, entre otras). Al respecto, se debe reconocer que “En este marco de transformaciones que atraviesan los sistemas educativos y la docencia, se hace necesario revisar cuáles son los saberes y procedimientos necesarios para formar docentes para la escuela de hoy” (Alliaud, 2015, p. 321).

Alliaud (2015) considera que es importante abordar en la formación de los maestros el reconocimiento de los compromisos y las responsabilidades que esta profesión acarrea, lo que conlleva a que, como artesano, sea consciente de todo lo que se compromete a

construir a partir de su obra. Esto lo empodera en el reconocimiento y el sentir de lo que necesita para aportar a la formación y la educación de los sujetos.

La relevancia de la mirada del maestro como artesano para esta investigación consiste en asumir diferentes horizontes para la comprensión de sus sentires y los aspectos que confluyen para comprometerse con motivación y gusto en labor. Las narrativas sobre sus experiencias llevan consigo anécdotas que dejan ver aciertos, desaciertos y lo que consideran han alcanzado en el ejercicio de su profesión. De este modo, al compararse en forma metafórica al maestro con un artesano, se realiza una exaltación de la labor y construcción de sus identidades en el análisis de las narrativas autobiográficas, teniendo en cuenta la multiplicidad de roles y funciones que cumple a lo largo de su trayectoria.

Marco conceptual o categorial

El marco conceptual y categorial de la investigación tuvo como referencia las siguientes tres categorías iniciales: identidad, subjetividades y reconocimiento social del maestro. Para su abordaje se realiza un acercamiento a la contextualización de la profesión docente desde la interiorización de las identidades como “Un fenómeno relacional que ocurre en el terreno de lo intersubjetivo y se caracteriza como un proceso evolutivo, un proceso de interpretación de uno mismo como persona dentro de un determinado contexto.” (García, 2010, p. 19).

Lo anterior implica considerar las identidades como un proceso en permanente construcción, en el cual se articulan dos aspectos fundamentales. Por un lado, lo que percibe el maestro de sí mismo. Por otro, lo que adopta el colectivo en relación con la labor del maestro como profesional de la educación. Desde esta perspectiva, se considera que

“En los escenarios institucionales, para la formación del maestro es importante que emerja un encuentro dialógico entre las subjetividades y las intersubjetividades de quienes participan en el proceso formativo en el aula” (Castañeda-Cantillo, 2018, p. 106).

Considerando esto, se aborda lo relacionado con las subjetividades del maestro de forma que sea posible comprender emociones, sentimientos e impresiones sobre su experiencia y labor. Como consecuencia, la subjetividad se refiere a la esencia del ser humano desde su interioridad, que se forma a partir de la relación del maestro con su entorno físico y emocional influenciando, transformando y afectando su esencia y su sentir, lo que le lleva a motivarse por lo que realiza. Al respecto, es preciso mencionar que desde la subjetividad el maestro “No solo se relaciona, sino que se produce a él mismo, en tal uso de su capacidad, el sujeto se recupera y transforma para sí, haciendo uso de su propia fuerza y poder” (Plata-Santos, 2018, p. 299), lo que favorece el hecho de aprender y desaprender permanentemente, en la medida en la que construye su identidad y adquiere experticia frente a la labor de ser maestro.

Por otra parte, al abordar el reconocimiento social del maestro, se considera el abordaje de esta categoría desde la perspectiva de los discursos sociales presentes en las dinámicas de interacción dentro y fuera del escenario escolar, los cuales se relacionan con la valoración de la labor percibida por el colectivo a nivel social, cultural y económico.

Debido a lo anterior, para esta investigación se define reconocimiento social como la valoración positiva de las acciones realizadas por los maestros en los procesos de formación de niños, adolescentes y jóvenes, que se ve representado en aspectos como el respeto a la profesión, la exaltación de la labor y las acciones que se gestionan desde las políticas públicas y desde la empresa privada para garantizar el bienestar y el

empoderamiento de la profesión docente en el colectivo social. De este modo, se enaltecen sus virtudes, su sentir como persona y su participación en la construcción de la sociedad.

Adicionalmente, de acuerdo con los ejes temáticos propuestos en el marco teórico, la conceptualización de la profesión docente se reconoce como el campo de acción dentro del cual el sujeto se compromete con la trascendencia social y del ser humano, a partir del intercambio de saberes y conocimientos, contribuyendo a la formación académica y humana de las personas desde los ámbitos social, convivencial, cultural, científico, político y tecnológico. De esta forma, aporta a la sociedad elementos sustanciales para su desarrollo. De modo que el estatus profesional de la docencia debe ir acompañado de

Autonomía en el ejercicio, condiciones de trabajo acordes, también respeto a la experiencia y al juicio profesional de los maestros en la toma de decisiones en relación con su trabajo e incluso con respeto a las políticas que les atañen. (Avalos *et al.*, 2010, p. 237).

Esto permite inferir que la profesión docente va directamente relacionada con la construcción de la sociedad y la trascendencia del sujeto, a partir de la aplicación de los saberes en su cotidianidad, aspectos en los que el discurso y la experiencia del maestro son referentes de acción para los sujetos que aprenden.

En cuanto a los modelos identitarios que se establecen en la investigación, se propicia una relación entre las identidades y la cultura, distinguiendo dos modelos. El primero es el dimensional, relacionado con el desarrollo y posicionamiento del sujeto, reconociendo “La naturaleza biológica y cultural del ser humano, persigue, primordialmente, resaltar el papel de la cultura en el desarrollo psicológico” (Cubero-Pérez y Santamaría-Santigosa, 2005, p. 17). De esta forma, dentro de las identidades del maestro son relevantes los estereotipos sociales que hacen eco en la cultura, por lo que esta cumple un rol notable en el desarrollo psicológico de las personas en sociedad. El segundo modelo

es el situacional, que se relaciona con la afectación de las realidades sobre los sujetos. Se establece, entonces, el impacto que generan tanto la cultura como las experiencias en el contexto de las personas para construir sus identidades. A continuación, en la tabla 1 se expone un compilado de los conceptos y las categorías que se trabajan en la investigación.

Tabla 1.
Conceptos y categorías de la investigación

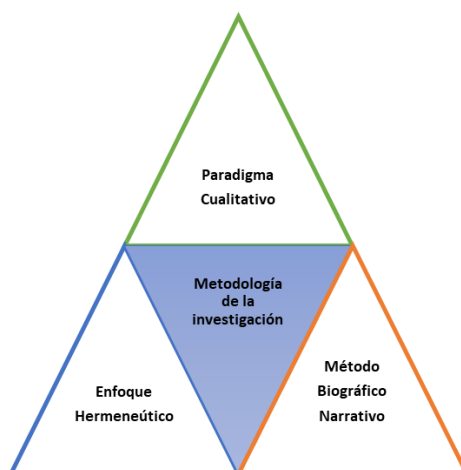
Categorías	Conceptos	Ejes temáticos
Las identidades del maestro	Proceso en permanente construcción en el cual se articulan dos aspectos fundamentales: por un lado, lo que percibe el maestro de sí mismo y, por otro, lo que adopta el colectivo con relación a su labor.	Modelos identitarios: relación entre la identidad y la cultura, distinguiendo dos modelos: dimensional y situacional, este último relacionado con la afectación de las realidades sobre los sujetos.
Subjetividades del maestro	Esencia del ser humano desde su interioridad. Se forma a partir de la relación del maestro con su entorno físico y emocional, influenciando, transformando y afectando su esencia y su sentir.	Subjetividades de los maestros: comprender emociones, sentimientos e impresiones sobre la experiencia y la labor.
El reconocimiento social del maestro	Valoración positiva de las acciones realizadas por los maestros en los procesos de formación de niños, adolescentes y jóvenes.	Profesión docente: campo de acción dentro del cual el sujeto se compromete con la trascendencia social y del ser humano, a partir del intercambio de saberes y conocimientos.

Nota: El cuadro muestra la síntesis de las categorías y los conceptos que se trabajan dentro de la investigación. Elaboración propia.

Capítulo tres: perspectiva metodológica

Para seleccionar las bases metodológicas a partir de las cuales desarrollar la investigación, se consideró la coherencia con el objetivo propuesto y la importancia del empoderamiento de los maestros dentro de la misma investigación. Además, se tuvo en cuenta el interés del investigador sobre la realización de un trabajo de corte narrativo, en el que se diera participación relevante a las voces de los maestros desde sus experiencias y sentires. De acuerdo con lo anterior, se definió la perspectiva metodológica que presenta en la figura 9 y se detalla en los siguientes apartados.

Figura 9.
Perspectiva metodológica de la investigación



Nota: La figura 9 muestra la perspectiva metodológica de la investigación. Elaboración propia.

Paradigma: la investigación cualitativa

El trabajo investigativo se desarrolló a partir del paradigma cualitativo, considerando un enfoque hermenéutico, considerando las ventajas de este y del método biográfico narrativo. Esto dado que la investigación cualitativa permite comprender los sentires y las percepciones de los maestros al respecto de sus identidades. En este sentido, “Busca comprender la forma en que los sujetos perciben la realidad y la manera en que

actúan para incidir en el cambio de una situación mediante la reflexión” (Balderas-Gutiérrez, 2017, p. 2). Así, se posiciona la comprensión como una de las acciones por medio de las cuales el investigador fortalece el análisis cualitativo y la interpretación del fenómeno estudiado.

Es importante reconocer que el paradigma cualitativo permite asumir un proceso inductivo en el que se establece un acercamiento a los maestros y a las historias desde la experiencia que han tenido en la profesión docente. De este modo, la investigación cualitativa se ubica dentro de una mirada humanista, en la que lo relevante es “conocer el aspecto personal, la vida interior, las perspectivas, creencias, conceptos [...], éxitos y fracasos, la lucha moral, los esfuerzos [...]” (Balderas-Gutiérrez, 2017, pp. 8-9) de los participantes, lo que da validez a los datos recolectados atendiendo a las acciones que los sujetos vivencian en su cotidianidad. Como consecuencia, el investigador obtiene la información de fuentes primarias, lo cual le permite evidenciar sentires, posiciones críticas y concepciones a partir de la escucha, el diálogo y la interacción. Para Balderas-Gutiérrez (2017) “el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias” (p. 9).

Los estudios cualitativos se caracterizan por ser sistemáticos y rigurosos. Además, promueven la no estandarización de los resultados. Por el contrario, presentan un panorama enriquecido de categorías *a priori* y emergentes que permiten comprender el problema desde varias perspectivas y aristas, sujetas a la interpretación y el análisis. Esto supone la legitimización del fenómeno investigado en los escenarios educativos, es decir que se logra validar en la práctica la teoría planteada. De esta forma, “la acción mejorada derivada de la investigación cuestiona y enriquece las teorías con las que se ha dado razón de lo educativo.

Y estas, a su vez, proponen nuevas prácticas más racionales y éticas” (Ramírez, 2011, p. 86).

Así, la investigación cualitativa se enfoca en el hallazgo de categorías que emergen del accionar cotidiano de los sujetos, obteniéndose información a partir de la observación, entrevistas, documentos, registros de seguimiento y grupos focales, entre otros. Los datos derivados de estos procesos se categorizan, jerarquizan y clasifican para generar análisis y nuevas miradas sobre el tema y la población objeto de investigación.

Reconocer los componentes de las identidades de los maestros que, a su vez, les permiten fortalecer el compromiso y su accionar en la profesión docente desde la implementación del paradigma cualitativo permite establecer un diálogo entre los sentires y las subjetividades de los docentes para argumentar las posturas críticas y el posicionamiento que cada uno le asigna a su profesión y que la motivación por mejorar sus procesos de enseñanza. De esta manera, desde las narraciones biográficas se identifican los componentes que intervienen decisivamente en la trayectoria estructuradora de las identidades de los maestros, analizando las relaciones e interacciones entre estos y formulando acciones para fortalecer los factores que intervienen en dichas construcciones.

Método biográfico-narrativo

El abordaje de las identidades de los maestros en la investigación implica comprender, a partir de sus narrativas autobiográficas, sus trayectorias de vida profesional y personal. Por ello, en coherencia con el enfoque hermenéutico-interpretativo, se elige el método biográfico-narrativo para desarrollar la investigación, ya que permite reconocer al

maestro como un sujeto con conocimientos constituidos desde su participación y práctica en los diversos contextos (Ladín-Miranda y Sánchez-Trejo, 2019).

Ubicado dentro del paradigma cualitativo, este método trabaja desde las narraciones de los sujetos, recolectadas a partir de diversos medios y traídas a la memoria para ser trasladadas al presente, mediante imágenes, recuerdos, sentimientos, emociones y aprendizajes. La reflexión y conciencia de las experiencias vividas genera un diálogo que permite develar “Subjetividades en conjunto e identificar aquellos genuinos procesos educativos desde donde se ha aprendido y construido el conocimiento” (Ladín-Miranda y Sánchez-Trejo, 2019, p. 229).

Atendiendo a esto, la narrativa es un elemento base de la investigación cualitativa, compartiendo especialmente su carácter hermenéutico, cuyo objeto lo constituyen, fundamentalmente, objetos discursivos. Huchim-Aguilar y Reyes-Chávez (2013) consideran que, en el ámbito educativo, la narrativa se sitúa como un componente transversal de indagación e interpretación de aspectos humanos y subjetivos.

Dentro de esta investigación se reconoce al sujeto como un ser histórico, social y cultural, que construye su conocimiento en un contexto específico, en su relación con el mundo. En este sentido, este tipo de indagación se diferencia de otras por centrar su interés en las narraciones no como textos para traducir, sino como construcciones de sentido y significado. Según Bolívar (2012), la narrativa tiene cuatro elementos: un narrador que cuenta la experiencia vivida; un intérprete o investigador que escucha, colabora y lee los relatos para hacer el informe; textos que recogen y sistematizan las experiencias, y lectores, es decir, el público al que va dirigida la investigación. Se configura, pues, como un diálogo con diversas interpretaciones de un mismo texto, que luego se convierte en un informe de investigación.

De acuerdo con lo mencionado por Ladín-Miranda y Sánchez-Trejo (2019) y Yedaide *et al.* (2015), dentro de los aspectos centrales de la investigación narrativa se encuentran: la experiencia como una narración de un tiempo, la narrativa como una acción producto de las memorias que permite comprender lo valioso de la experiencia vivida y el enfoque narrativo que permite clarificar y comprender el sentido de lo vivido. Al abordar la experiencia en su sentido narrativo se considera como una acción que da cuenta de quién es el sujeto en un espacio y tiempo determinados. Así, la narrativa devela los sentidos y significados de la experiencia, además de los aprendizajes y conocimientos que se construyen o adquieren.

En el caso de esta investigación, la población de estudio son profesores que han ejercido su profesión en la localidad Ciudad Bolívar de Bogotá (Colombia), una zona con una compleja historia de violencia en la capital de Colombia, pero también con mayor despliegue social y cultural. Allí ha transcurrido la vida de estos maestros que han contribuido significativamente desde su profesión docente.

Como instrumentos de investigación se utilizan las historias de vida como narraciones orales que tienen por objetivo identificar la autobiografía de los maestros, en un diálogo interactivo con un entrevistador. Álvarez-Gayou Jurgenson (2009) establece una diferencia entre relato e historia de vida, pues en el primero la subjetividad del interlocutor solo se manifiesta en la edición, mientras que el segundo se complementa con otros testimonios y fuentes. Además, en la historia de vida las personas consignan su trayectoria desde diversos lenguajes. En estos instrumentos las vidas se leen como textos que consignan las partes más importantes de la existencia.

Por consiguiente, el ejercicio de la narrativa obliga a traer al presente imágenes, recuerdos, paisajes, imaginarios, entre otros, donde el olvido, el tiempo y las mismas

experiencias pueden reconfigurar lo vivido. De este modo, la memoria y su narración implican una mirada a sí mismo, los otros y las relaciones que se entretienen a partir de los diálogos diversos entre los profesores, los estudiantes, los colegas, los directivos, las políticas educativas, entre otros. Adicionalmente, el diseño narrativo permite clarificar y comprender el sentido de lo vivido.

No obstante, la experiencia en sí misma no garantiza que se comprenda o que exista algún tipo de aprendizaje. Por lo que el ejercicio de la memoria implica la imaginación, entendida como la capacidad para traer la realidad vivida al presente, permitiendo observar lo acontecido con nuevas miradas y comprensiones. Como consecuencia, es importante recuperar la experiencia de los maestros desde sus propias narraciones y comprender no solo los eventos que han marcado sus trayectorias, sino, también, las formas en que ellos dan sentido y significado a las mismas.

A partir de lo expuesto, es posible afirmar que la investigación biográfico-narrativa es una alternativa a modelos positivistas y estructuralistas, que no corresponden a las necesidades de las escuelas latinoamericanas. Por lo tanto, se aborda como una forma innovadora de tratar los temas que para los maestros son comunes, pero que están lejos de ser objeto de las políticas públicas y afectan sistemáticamente las identidades de los maestros. Porta y Yedaide (2018) consideran que la narración es una forma de pedagogía cotidiana. Sin embargo, no todas las narrativas tienen la misma importancia, incluso muchas de ellas son imposiciones políticas y culturales. Por eso es significativo realizar este tipo de estudios que favorecen nuevas formas de narrar la experiencia vivida sobre la profesión docente.

Enfoque Hermenéutico

Considerando la definición de la hermenéutica como la teoría de la interpretación, para trabajar a partir de este enfoque en la investigación sobre las identidades de los maestros, teniendo como referente la importancia del lenguaje a partir de las narrativas, es necesario establecer que “La palabra interior, sencilla y profunda es el cordón umbilical de la hermenéutica, que se constituye en acción configurativa y refigurativa de lo exterior” (Rojas-Cordero, 2013, p. 73). De este modo, el lenguaje se posiciona como el instrumento fundamental de la hermenéutica, en la medida en la que la interpretación sucede a partir del uso de la palabra, la escucha y la narración de experiencias de los sujetos en sus escenarios de interacción.

Por lo anterior, el enfoque hermenéutico que se aborda se relaciona con lo que plantea Ricoeur (1976/2006a), en articulación con la interpretación. El autor expone tres situaciones que considera importantes en torno a la dialéctica epistemológica: la conceptualización del texto, la acción como el ejercicio de implementación del lenguaje y la teoría de los acontecimientos en la puesta en escena del texto. Así, el lenguaje se concibe como un juego de ideas y acciones cotidianas del sujeto, que se ven representadas en el uso de la lengua, el discurso, el relato, la narración, la imagen, el símbolo y el código, aspectos que aprovecha la hermenéutica desde su mirada como teoría de la interpretación. Por consiguiente, es recurrente abordar

la hermenéutica de la acción, como el sentido de la vida y el compromiso existencial frente al otro. Sin duda, es la acción humana con enormes posibilidades gracias al instrumento, a veces bien logrado y otras mal logrado, llamado “diálogo”. (Rojas-Cordero, 2013, p. 76)

Para ello, en la investigación se establece la relevancia del método biográfico-narrativo, permitiendo implementar la interpretación como fundamento del análisis de la

información obtenida desde las experiencias de los maestros participantes. Concebir la hermenéutica como teoría que pone en práctica la interpretación lleva consigo el reconocimiento del lenguaje y la comunicación como procesos inherentes al desarrollo del ser humano, quien es capaz de reflexionar sobre las vivencias y los sentires que hacen parte de su dinámica social.

Finalmente, se debe considerar el concepto de hermenéutica desde la mirada de Habermas (2000), quien plantea que es una herramienta metodológica para la investigación en las ciencias sociales que centra su atención en la interpretación de las funciones del lenguaje para interpretar frases, expresiones y significados en atención a la lectura de mundos posibles que hacen los sujetos. Desde esta mirada se tejen comprensiones que se relacionan con las identidades de los maestros y que les permiten posicionar la profesión docente dentro de un nivel de importancia relevante en los procesos de construcción de la sociedad.

Articulación entre los vínculos teóricos y la perspectiva metodológica

En el presente apartado se exponen los aspectos que fundamentan la articulación entre los vínculos teóricos y la perspectiva metodológica implementada en el proceso de la investigación, se realiza a través de dos aspectos: en primer lugar, la relación existente entre las miradas de los autores: Paul Ricoeur (1990/2006b), Christopher Day (2011) y Francesc Torralba (2017), con lo referente a lo biográfico-narrativo, y en segundo lugar, los puntos de convergencia entre las teorías seleccionadas para fundamentar el corpus teórico y lo correspondiente al paradigma cualitativo y al enfoque hermenéutico.

Desde la mirada de Ricoeur (1990/2006b) se dio relevancia al reconocimiento de las narrativas de los maestros a través de la mirada del investigador sobre las experiencias

cotidianas teniendo como punto de partida cuatro preguntas fundamentales ¿quién hablaba?, ¿quién vivía la situación?, ¿quién narraba la experiencia? y ¿quién se constituía como el sujeto que valoraba lo significativo de la situación?, de esta forma se examinó el tiempo en el que cada maestro fortalecía sus identidades teniendo en cuenta el cómo narraba y cómo se ubicaba contextualmente dentro de la misma experiencia.

Dentro de los aspectos que fundamentaron el análisis realizado por el investigador se encontró una relación directa con lo que menciona Bolívar (2012) referente a los aspectos que se incluyen dentro de la investigación biográfico narrativa, que corresponden a cuatro elementos fundamentales: 1) Un narrador, quién relata situaciones de su vida; 2) un investigador que hace una lectura sobre dichos relatos basado en unas categorías de referencia y determina un análisis sobre las mismas; 3) la sistematización de la información que se va recogiendo y se va interpretando y 4) El sujeto lector quien accede a la información, la decodifica y analiza. El reconocimiento de estos aspectos permitió asignarles a las identidades del maestro un componente relacionado con las emociones y el cómo éstas influyen en sus niveles de compromiso, entusiasmo y dedicación para con su quehacer en la escuela, Day (2016) considerara que “para que los profesores se formen y desarrollen, hay que tener en cuenta sus pensamientos, sus fines morales y sus destrezas como agentes del cambio, ...” (p.36)

Bolívar (2012) reconoce que en el método biográfico-narrativo “No se trata sólo de que los narradores cuenten su vida, sino que –al ponerla en escena– encuentren el sentido de su trayectoria.” (p.5), desde esta misma perspectiva se ubica Torralba (2013) al considerar que las experiencias y lecciones de vida que ocurren en la cotidianidad del escenario educativo son fundamentales para el fortalecimiento de las identidades de los maestros, ya que se recoge lo vivido comparando el antes con el ahora, este reconocimiento

realizado por el investigador permitió la recolección de información desde las subjetividades del maestro que posicionan su profesión desde aprendizajes significativos esenciales para optimizar su quehacer cotidiano.

Dentro de las situaciones y experiencias narradas por los participantes se compilaron una serie de elementos intrínsecos y extrínsecos a los hechos que conformaron la construcción de la trama y que enriquecieron el análisis de las categorías iniciales y las emergentes en la consolidación de los hallazgos, de esta forma Ricoeur (1990/2006b) supone que dichos sucesos se consolidan como historias de vida que son sometidas a la interpretación del investigador en un sentido profundo y que permiten la reconstrucción de la trama reconociendo nuevos significados y concepciones, validando, desde lo cualitativo, los saberes científicos. En este sentido se evidenció la relación entre el análisis de las narrativas con el punto de vista hermenéutico, es decir en la interpretación que se implementó en el proceso investigativo, permitiendo la apropiación de las diferentes lecturas realizadas por el investigador sobre las narrativas de los participantes a la luz de los referentes teóricos.

Con respecto a los puntos de convergencia entre las teorías seleccionadas para fundamentar el corpus teórico y lo correspondiente al paradigma cualitativo y al enfoque hermenéutico, se evidenció la conveniencia de trabajar sobre lo cualitativo en articulación con lo referente a la interioridad como paradigma educativo, el docente apasionado y el maestro como un artesano, dada la importancia que desde lo cualitativo se le asigna a la necesidad de validar conocimientos desde el contacto directo con la población investigada. Lo anterior permitió validar las experiencias de los maestros como escenarios en los que se gestan los significados sociales culturales y personales que permitieron evidenciar el

contexto de la problemática abordada y los aspectos relevantes que caracterizan y fortalecen las identidades de los maestros.

Plan de acción

El plan de acción de la investigación se estructura en tres etapas que se establecen para cumplir el objetivo general y cada uno de los objetivos específicos planteados. En la tabla 2 se presenta, en la primera columna, cada una de las etapas en relación con el objetivo específico que responde. En la segunda columna se exponen las acciones implementadas en cada una de estas etapas. Por último, en la tercera columna se relacionan los instrumentos de recolección de información aplicados y las acciones realizadas en el proceso de sistematización y de análisis de resultados.

Tabla 2.
Plan de acción de la investigación

Etapas proyectadas	Acciones implementadas	Instrumentos y proceso de sistematización
Etapla 1: Identificar los componentes que intervienen decisivamente en la trayectoria estructuradora de la identidad de los maestros.	Selección de los maestros población de estudio.	Encuesta para selección de la población.
	Diligenciamiento y firma del consentimiento informado.	Consentimiento informado.
	Elaboración e implementación de la entrevista semiestructurada.	Entrevista semiestructurada: Guion y protocolo de la entrevista. Transcripción de la entrevista.

	Reuniones con maestros.	Grupo focal:
	Realización de grupo focal.	Guion y protocolo del grupo focal.
	Identificación de variables y análisis de la información.	Transcripción del grupo focal.
	Transcripción de datos a través de matrices.	
Etapa 2: Analizar las relaciones e interacciones entre los componentes que intervienen en la estructuración de la identidad de los maestros.	Revisión de datos.	Matrices de análisis.
	Organización de la información.	Transcripción de entrevistas.
	Identificación de unidades de análisis.	Capítulo de análisis de resultados.
	Estructuración de hallazgos y análisis de resultados.	
Etapa 3: Proponer acciones para fortalecer aquellos factores de la identidad de los maestros cuyo desconocimiento o subvaloración está debilitando su compromiso educativo.	Sistematización de la información.	Transcripción de datos a través de matrices.
	Construcción de los lineamientos para fortalecer la identidad de los maestros.	Revisión de datos.
	Socialización de la propuesta a los maestros.	Organización de la información.
	Validación de la propuesta.	Construcción de textos narrativos dentro de los resultados.

Nota: Plan de acción desarrollado en el proceso de investigación. Elaboración propia.

A continuación, se describen algunos aspectos relevantes dentro del plan de acción desarrollado. En cuanto a la recolección de datos, se reconoce que la obtención de información es un proceso planeado y organizado que empieza, en el caso del diseño biográfico-narrativo, con la recolección de datos autobiográficos (Bolívar, 2012). Sin embargo, para responder a los objetivos de esta investigación, se inició con la selección de algunos maestros de las cuatro instituciones educativas identificadas como población de estudio. Los criterios de selección que se consideraron fueron:

- Maestros que habían recibido reconocimientos externos y/o reconocimientos internos registrados por sus colegas, los estudiantes, los directivos o los padres de familia.
- Los años de experiencia que cada maestro llevaba ejerciendo la profesión docente.
- Especialidad en el trabajo con estudiantes de primera infancia, educación básica primaria, educación básica secundaria y educación media.

Según Bolívar (2012), en la recolección de datos se pueden ubicar aspectos trascendentales de las trayectorias de vida: fases críticas, personas significativas, aspectos sociales o hechos históricos que han marcado la vida. Como consecuencia, se intentaron identificar y explorar los eventos significativos que habían sido importantes en la estructuración de la identidad de los maestros, aspecto que se fortaleció con la selección de los docentes cuyas experiencias se daban en diferentes escenarios y con población de estudiantes de distintos grados de escolaridad. Así, se enriqueció la recepción de

información y el posterior análisis en relación con las categorías iniciales de la investigación: identidades del maestro, subjetividades y reconocimiento social.

Para realizar el análisis de los datos se recurrió al diseño narrativo-literario, que tiene en cuenta los elementos constitutivos de todo relato, identificando, generalmente, los siguientes aspectos: la acción (el estudio de la trama), los personajes, el contexto (temporal, geográfico y social), el modo de narrar o el rol del narrador y el papel atribuido al lector. En este proceso de análisis la narración se concibió como una forma de comunicación que buscó producir en el interlocutor efectos precisos que, de acuerdo con lo mencionado por Ricoeur (1986/2010), pretende ingresarlo en el mundo del relato para ofrecerle posibilidades de mundo nuevas, que él puede percibir justamente “ante la obra narrativa” (p. 108).

Se consideró importante que toda la información recogida fuera puesta en diálogo con las teorías expuestas en el marco teórico: la interioridad como paradigma educativo, el docente apasionado y el maestro como un artesano. No para realizar comprobaciones, sino para establecer relaciones, conexiones, diferencias y semejanzas. También, para triangular los datos en relación con los hallazgos de la revisión de literatura. Para ello se retomaron los trabajos desarrollados por los autores de los textos consultados en el marco teórico. Además, participaron en este momento interpretativo de construcción de análisis que dan cuenta de las trayectorias narradas los maestros seleccionados, quienes tomaron postura ante esas narrativas y expresaron su grado de identidad con dichas experiencias, contrastando si respondían o no a sus trayectorias y a los acontecimientos narrados que compartieron con el investigador.

Dado lo anterior, se hizo preciso reconocer que “El reporte de la investigación biográfico-narrativa es –a su vez– una particular forma de relato, que será leído (y, tal vez,

consensuado), en primer lugar, por el/os narrador/es, y –en segundo lugar– por un público más amplio” (Bolívar, 2012, p. 93). Esto permitió reconocer que una efectiva investigación narrativa no se basa solamente en los relatos recogidos, sino que pone atención a la forma en la que registra dichas experiencias, por medio de la estructuración del análisis y la interpretación de las historias, de tal manera que permita, en atención a su estructura, acceder a las trayectorias y los factores subjetivos importantes. Estos relatos son singulares, por tanto, no son generalizables y su valor radica en la pertinencia y coherencia del argumento en relación con las realidades del grupo social de referencia (Bolívar, 2012).

Para el desarrollo de las acciones proyectadas en cada una de las etapas del plan de acción se establecieron los tiempos que se presentan en el siguiente cronograma (tabla) 3.

Tabla 3.
Cronograma desarrollado

Cronograma para el desarrollo de la investigación								
Acciones / Tiempo	2020				2021			
	1º		2º		1º		2º	
	Semestre		Semestre		Semestre		Semestre	
	1-6	7-12	1-6	7-12	1-6	7-12	1-6	7-12
Construcción y ajustes a la propuesta de investigación.								
Aprobación de la propuesta.								
Organización y selección de los casos a estudiar.								
Elaboración del primer estado del arte.								
Elaboración primera versión del marco teórico.								
Diseño de instrumentos de sistematización.								
Recolección de la información.								
Reducción de la información con análisis de contenido y primera sistematización.								
Primer análisis documental de la totalidad de la experiencia.								

Segunda reducción de la información e informe descriptivo.	
Escritura del informe.	
Socialización de los resultados.	
Informe final.	

Nota: El cuadro muestra el tiempo establecido para el proceso de investigación. Elaboración propia.

Es importante mencionar que los tiempos planteados en este cronograma se enfrentaron a las transformaciones impuestas debido al cese de actividades presenciales en las instituciones educativas a causa de la pandemia por el COVID-19, declarada en marzo del 2020, esta situación generó:

la necesidad de adaptar la metodología cualitativa, sus técnicas y herramientas, al contexto actual generado por la COVID-19. Internet y los medios o redes sociales posibilitan la recogida de datos textuales, secuencias, imágenes o narrativas sobre una realidad limitada para el acceso a ella de forma presencial. (Hernán-García *et al.*, 2021, p. 298)

Por consiguiente, en el proceso de recolección de información se utilizaron recursos virtuales como la plataforma Teams para llevar a cabo las entrevistas semiestructuradas y el grupo focal, y los formularios de Google para realizar la encuesta. Este panorama adicionó al proceso el reconocimiento de la virtualidad como recurso tecnológico relevante que le permitió al investigador acceder a los participantes desde otros escenarios distintos a las aulas convencionales. Esto agregó elementos interesantes al análisis y la discusión de resultados.

Posterior a la ejecución del plan de acción se observó la necesidad de convocar a los maestros participantes de la investigación a un conversatorio acerca de la socialización de las interpretaciones, del análisis, de los hallazgos y de los resultados, en torno al reconocimiento de los componentes de las identidades de los maestros desde la comprensión de los elementos que caracterizan su labor en el ejercicio de la profesión

docente. Esta acción se establece como un compromiso ético que se debe implementar en la investigación en ciencias sociales, para lo cual, dentro de las acciones desarrolladas en esta clase de investigaciones, es de gran importancia ofrecer un beneficio a los participantes y a la comunidad seleccionada para el estudio, de esta forma la socialización propuesta resulta ser una acción que evidencia la preocupación del investigador por aportar desde su conocimiento a la solución del problema, ofreciendo a partir de los resultados obtenidos opciones de intervención y la apertura a posibles investigaciones sobre las problemáticas evidenciadas como emergentes en el mismo proceso.

Técnicas e instrumentos

Para la selección de los instrumentos de recolección de la información se consideró el interés de la investigación cualitativa por comprender las situaciones en el escenario educativo a partir de la perspectiva de los agentes que confluyen en dicho contexto y, específicamente, desde la interacción del investigador con la población objeto de estudio. En este sentido, se reconoció que la investigación cualitativa pretende “reconstruir la realidad tal y como la observan los participantes del sistema social definido previamente. [...] es flexible en relación con que se ajusta a los sucesos logrando una correcta interpretación de datos y desarrollo pertinente de la teoría” (Escudero-Sánchez, y Cortez-Suárez, 2008, p. 43), lo que le lleva a evidenciar las actuaciones de los protagonistas en torno a la situación analizada, generando interpretaciones y comprensiones situadas alrededor del objeto de estudio.

Debido a lo anterior, se establecieron tres instrumentos de recolección de información que respondían específicamente a las etapas desarrolladas en la investigación y

a las acciones establecidas para cada objetivo específico, estos fueron: la entrevista semiestructurada, el grupo focal y la encuesta. A continuación, se expone la pertinencia de la elección de cada uno de ellos.

La entrevista semiestructurada

Para que la narrativa fuera un soporte válido de argumentación se utilizó como instrumento investigativo la entrevista, la cual requirió de una planeación cuidadosa y una implementación que permitiera el acceso a la experiencia de los maestros, posibilitando el escudriñamiento detallado y pormenorizado, logrando aportes significativos y reales que respondieran el objetivo de investigación. La entrevista semiestructurada permitió la búsqueda de información desde el diálogo entre el entrevistador y el entrevistado, favoreciéndose el reconocimiento de los escenarios escolares como contextos de interacción de los participantes. De acuerdo con Díaz-Bravo *et al.* (2013) este instrumento “es más eficaz que el cuestionario porque obtiene información más completa y profunda, además presenta la posibilidad de aclarar dudas durante el proceso, asegurando respuestas más útiles” (p. 163).

La entrevista implementada tuvo como propósito la indagación de información general sobre las identidades de los maestros, por medio de preguntas sobre su sentir en torno a la profesión docente, las situaciones positivas y negativas que habían encontrado en su experiencia y la motivación que les había generado su labor, en atención al reconocimiento que percibían de la comunidad educativa y la sociedad. Para la realización de las entrevistas se tuvieron en cuenta las recomendaciones mencionadas por Díaz-Bravo *et al.* (2013):

- Estructurar un guion de entrevista con las preguntas clasificadas por temas de referencia que atiendan a las categorías iniciales y teniendo en cuenta los objetivos de la investigación.
- Elegir un espacio propicio para el encuentro y el diálogo, lejos de interrupciones y distractores que permitan el adecuado desarrollo de la entrevista.
- Realizar una explicación introductoria al entrevistado que le permita contextualizarse sobre el objetivo, el tema y la importancia de sus aportes.
- Desarrollar la entrevista en un ambiente de amabilidad, motivación y confianza, de tal forma que se genere un ambiente para dar respuestas profundas y reales en el que el entrevistado sienta la libertad de compartir sus sentires. Para ello el entrevistador debe tener una actitud imparcial.

El guion preparado para la entrevista semiestructurada implementada a los ocho maestros seleccionados como participantes se presenta en la tabla 4.

Tabla 4.
Guion de la entrevista

Objetivos de la investigación que se abordan en la entrevista	1. Identificar los componentes que intervienen decisivamente en la trayectoria estructuradora de las identidades de los maestros. 2. Analizar las relaciones e interacciones entre los componentes que intervienen en la estructuración de las identidades de los maestros. 3. Proponer acciones para fortalecer los factores de las identidades de los maestros cuyo desconocimiento o subvaloración están debilitando su compromiso educativo.
Agenda de la entrevista	1. Saludo y presentación del entrevistador.

Preguntas proyectadas	2. Presentación de la investigación y del objetivo de la entrevista.
	3. Presentación del entrevistado.
	4. Iniciación con preguntas introductorias.
	5. Preguntas centrales.
	6. Preguntas de cierre.
	7. Cierre de la entrevista y agradecimientos.
	Preguntas introductorias
	1. ¿Por qué tomó la decisión de ser maestro?
	2. ¿Qué aspectos considera son los más importantes en el perfil de un maestro?
	Preguntas centrales
	1. ¿Cómo define la identidad docente?
	2. ¿Cómo considera que la identidad docente interviene en la labor del maestro?
	3. ¿Cuáles han sido las principales barreras que ha encontrado para desempeñar su labor y cómo las ha superado?
	4. ¿Cómo se fortalece su perfil como maestro en el ejercicio de su labor?
	5. ¿Recuerda algún momento significativo en su labor docente que haya influido en el desarrollo de sus metas a nivel profesional?
	6. ¿Cuáles son los principios y valores que lo impulsan a continuar como docente, sobreponiéndose a las adversidades de la profesión?
	7. ¿Qué valores se han transformado en su historia docente y cuáles fueron las motivaciones para dicho cambio?
	Preguntas de cierre
	1. ¿Cómo ve usted el reconocimiento de su profesión en Colombia?

-
2. ¿Qué se debe fortalecer o exigir a quienes están estudiando para ser profesionales en la educación?
 3. ¿Qué propondría usted trabajar en las instituciones educativas para favorecer la construcción permanente de la identidad de los maestros?
-

Nota: Elaboración propia.

Para el proceso de entrevista fue muy estratégico que el investigador fuera maestro de profesión y que tuviera vasto conocimiento de los contextos escolares, por lo cual se consideró muy pertinente lo planteado por Robles (2011), al considerar que: “En esta técnica, el entrevistador es un instrumento más de análisis, explora, detalla y rastrea por medio de preguntas, cuál es la información más relevante para los intereses de la investigación” (p. 40).

Complementando esta perspectiva se estructuraron las preguntas de la entrevista en relación con las tres categorías iniciales de investigación: las identidades de los maestros, las subjetividades y el reconocimiento social, lo que favoreció la categorización de la información en el proceso de análisis de resultados y de la correspondiente discusión.

Otro aspecto conveniente para el proceso fue la utilización de la virtualidad como recurso tecnológico para realizar las entrevistas, respondiendo a la situación de aislamiento en la que se encontraban las personas debido a la pandemia del COVID-19 desde el 2020. El encuentro virtual propició que el entrevistado pudiera estar en un contexto familiar, lo que generaba más confianza y disponibilidad de tiempo para la realización de la entrevista.

Grupo focal

Se seleccionó el grupo focal como técnica de recolección de información, ya que propicia un diálogo grupal para identificar sentires, percepciones y puntos de vista frente a

un tema de referencia. Para ello, el investigador convoca a un número de participantes para tratar una temática determinada y buscar las representaciones, comprensiones e interpretaciones que tienen los participantes sobre el tema de discusión (Bolívar, 2012).

Para ello,

Es particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, que permite examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera. El trabajar en grupo facilita la discusión y activa a los participantes a comentar y opinar. (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013, p. 56)

Considerando lo anterior se decidió realizar un grupo focal de maestros que complementara la recolección de datos obtenidos en la entrevista semiestructurada, con el objetivo de fortalecer la mirada y la comprensión de las experiencias dentro de la profesión docente, en lo relacionado con sus motivaciones y sentires frente a su labor.

Se consideró relevante esta elección debido a que el grupo focal es considerado como una técnica de investigación de carácter colectivo y favorece la puesta en escena de vivencias, actitudes y creencias de la población seleccionada por medio la narración. Así, el grupo focal asume un carácter constructivo hermenéutico del conocimiento, dado que responde a una construcción humana, demostrando que la producción de los saberes no es lineal, sino que responde a procesos dinámicos, en los cuales la interacción de los sujetos es relevante para crear y comprender sus lecturas de mundo.

En el caso de esta investigación, se propició un diálogo entre los participantes que permitiera evidenciar los factores profesionales y personales decisivos a partir de los cuales los maestros construían sus identidades y la motivación por ejercer la profesión docente. Además, se contrastaron las ideas de los maestros participantes sobre un mismo fenómeno.

Dentro de los aspectos que se tuvieron en cuenta para el desarrollo del grupo focal se consideraron los planteados por Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013), quienes indican que es importante asignar un moderador que tenga conocimiento del contexto en el que interactúan los participantes y estructurar un guion a partir del cual el moderador pueda ubicarse en el avance de las preguntas orientadoras del diálogo. Adicionalmente, se establecieron los acuerdos iniciales, relacionados con la asignación de la palabra, el respeto por las participaciones y la atmosfera de confianza y empatía, fundamental para llevar a cabo la sesión.

Cabe resaltar que el moderador debe asumir una postura neutral y, a la vez, crítica dentro de la charla, lo cual le permite mantener la coherencia y pertinencia de los aportes y realizar pausas de ser necesario. Las preguntas orientadoras planteadas en el guion se establecieron en coherencia con las categorías iniciales de la investigación, de tal forma que tuvieran transversalidad con lo que se indagó en las entrevistas semiestructuradas. En la tabla 5 se presenta el guion estructurado para el grupo focal.

Tabla 5.
Guion grupo focal

Objetivos de la investigación que se abordan en el grupo focal	1. Identificar los componentes que intervienen decisivamente en la trayectoria estructuradora de las identidades de los maestros. 2. Analizar las relaciones e interacciones entre los componentes que intervienen en la estructuración de las identidades de los maestros. 3. Proponer acciones para fortalecer los factores de las identidades de los maestros cuyo desconocimiento o subvaloración están debilitando su compromiso educativo.
Agenda del grupo focal	1. Saludo y presentación del investigador.

	- Presentación de la investigación y del objetivo del grupo focal. - Presentación de los participantes del grupo focal. - Preguntas introductorias. - Preguntas centrales. - Preguntas de cierre. - Cierre del grupo focal y agradecimientos.
	Preguntas introductorias
	¿Qué significa ser maestro? ¿Cuál o cuáles han sido las mayores satisfacciones que han tenido en su vida personal que les han permitido alcanzar sus objetivos profesionales o laborales? ¿Qué experiencias dentro de su práctica de ser docente les han permitido comprender mejor el ambiente escolar?
Preguntas proyectadas	Preguntas centrales
	¿Cómo perciben el reconocimiento de su profesión a nivel social y cultural? ¿Cómo el ser docente les ha permitido sentirse motivados? ¿Cuáles son los principios en su práctica docente que consideran que son innegociables?
	Preguntas de cierre
	¿Cómo se fortalecería el reconocimiento de la profesión docente en Colombia?

Nota: Elaboración propia.

Considerar el grupo focal como instrumento de recolección de información respondió a la necesidad de evidenciar, desde la voz de los mismos protagonistas, información relevante a partir de sus perspectivas y sentires, lo cual generó un ambiente de comunicación y encuentro. Esto permitió al investigador la comprensión del objeto de estudio desde diferentes miradas, a partir de los relatos y comentarios de los sujetos, de

modo que “los testimonios ofrecidos por seis u ocho participantes son de mayor riqueza en significados, que los ofrecidos en una entrevista individual” (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013, p. 60). Esto permite que la información ofrecida en conjunto se lleve a una interpretación estructurada en la que se develen las manifestaciones implícitas en torno al problema de investigación, en este caso en la comprensión de los componentes de las identidades de los maestros que les permite fortalecer el compromiso y accionar en la profesión docente.

Un aspecto considerado como conveniente para la realización del grupo focal fue la utilización de la plataforma virtual Teams como recurso tecnológico para propiciar el encuentro, debido a la situación de aislamiento generada por la pandemia del COVID-19 desde el año 2020. El encuentro virtual propició que los participantes pudieran acceder al encuentro y que, desde su contexto familiar, se generara más confianza y disponibilidad de tiempo para la realización de la sesión.

Encuesta

La encuesta se reconoce como una de las técnicas de recolección de información más utilizada en los procedimientos tanto cualitativos como cuantitativos, dado que permite obtener y organizar datos relacionados con preguntas precisas, cuya respuesta es preestablecida para que sea seleccionada aquella que más acerque a la realidad del encuestado. Una de las ventajas de la encuesta es que favorece la aplicación masiva de las preguntas de las que se requiere obtener datos de un grupo numeroso de participantes. En el caso de esta investigación, este instrumento permitió la recolección de información importante para contrastar con los sentires de los participantes entrevistados y los integrantes del grupo focal.

La encuesta estaba compuesta, específicamente, por preguntas relacionadas con la categoría del reconocimiento que hace la comunidad educativa a la labor de los maestros. Además, contenía preguntas sobre las percepciones de la profesión docente y los perfiles que se consideraban como buenos maestros. La aplicación del instrumento se realizó a padres y madres de familia, y estudiantes.

En este sentido, la encuesta se utilizó como un instrumento exploratorio para identificar las percepciones de la comunidad educativa sobre el perfil de los maestros. La aplicación se realizó a partir de formatos diferenciados (uno para padres y madres de familia, y otro para estudiantes) a una muestra de veinte estudiantes de cada una de las instituciones educativas seleccionadas. Es decir, se aplicó a un total de ochenta estudiantes y ochenta padres y madres de familia. Para la estructuración del cuestionario se tuvieron en cuenta las variables para describir la muestra y valorar sesgos, contrastando los sentires de los estudiantes y padres frente a lo que expresaban los mismos maestros de su labor.

El cuestionario fue autoadministrado y su acceso se realizó por medio de la aplicación Google Forms. En esta herramienta se evidencian algunas ventajas como “su bajo costo, ausencia de influencia del entrevistador, permite acceder a personas que viven a grandes distancias y facilidad para responder cuando el encuestado tenga un momento oportuno” (García-Alcaraz *et al.*, 2006, p. 233). También, resultó ser pertinente ya que posibilitó recoger información de estudiantes y padres y madres de familia de las cuatro instituciones educativas a las cuales pertenecían los maestros participantes en la investigación.

El énfasis del cuestionario fue la categoría del reconocimiento social del maestro, ya que esta clase de instrumentos proporcionan lo que es denominado en los procesos de investigación como *información blanda*, concepto que hace referencia a la información que

aporta una lectura general sobre los puntos de referencia de los encuestados, pero no es estrictamente confiable con respecto a la realidad que se vivencia en los escenarios de interacción.

El cuestionario se estructuró en seis preguntas cerradas que presentaban las posibles alternativas de respuesta sobre las percepciones que tenían los encuestados en torno al posicionamiento de la profesión docente en Colombia, a los sentires sobre los perfiles de los maestros y al maestro como ejemplo de vida para el estudiante. En la tabla 6 se presenta el cuestionario estructurado para la encuesta de padres y madres de familia, y en la tabla 7 el correspondiente a los estudiantes.

Tabla 6.
Encuesta para padres y madres de familia

Nº	Preguntas	Opciones de Respuesta
1	¿Considera que ser maestro en Colombia es motivo de orgullo?	1. Sí
		2. No
2	¿Cree que a los maestros en Colombia?	1. No los valoran
		2. Son reconocidos
		3. Son respetados
		4. Son mal remunerados
3	¿Cuál es el principal motivo por el que recuerda a sus maestros?	5. Son ejemplo de vida
		1. Por exigentes
		2. Por flexibles
		3. Por ser muy inteligentes
		4. Por ser divertidos
4	¿Usted hubiera querido estudiar para ser maestro?	5. Por ser comprensivos
		1. Sí
5	¿Apoyaría a su hijo o hija si decide estudiar para ser maestro?	2. No
		1. Sí
6	¿Cuál es el principal motivo por el que usted considera que su hijo o hija tiene un buen maestro?	2. No
		1. Es exigente
		2. Es flexible
		3. Es muy inteligente
		4. Es divertido
		5. Es comprensivo

Nota: Encuesta aplicada a padres y madres de familia. Elaboración propia.

Tabla 7.
Encuesta para estudiantes

No	Preguntas	Opciones de Respuesta
1	¿Considera que ser maestro en Colombia es motivo de orgullo?	1. Sí
		2. No
2	¿Cree que a los maestros en Colombia?	1. No los valoran
		2. Son reconocidos
		3. Son respetados
		4. Son mal remunerados
		5. Son ejemplo de vida
3	¿Cuál es el principal motivo por el que admira a sus maestros?	1. Por exigentes
		2. Por flexibles
		3. Por ser muy inteligentes
		4. Por ser divertidos
		5. Por ser comprensivos
4	¿Usted quisiera estudiar para ser maestro?	1. Sí
		2. No
5	¿Cuál es el principal valor que debe evidenciar un maestro en su profesión?	1. Honestidad
		2. Comprensión
		3. Amor
		4. Dedicación
		5. Sinceridad
6	¿Considera que en el siglo XXI se puede prescindir de los maestros debido al auge de otras formas de aprender?	1. Sí
		2. No

Nota: Encuesta aplicada a estudiantes. Elaboración propia.

De acuerdo con lo planteado por García-Alcaraz *et al.* (2006), se incluyeron en la encuesta preguntas dentro de un rango sumativo o de Escala Likert, en la que se formuló el interrogante y se plantearon opciones de respuesta por medio de proposiciones que daban cuenta de una opinión y postura divergente o convergente con respecto a la categoría de referencia. Además, se estructuraron preguntas desde la Escala de Guttman, que se constituyeron como proposiciones estructuradas de manera afirmativa o negativa en atención a la categoría en la que se deseaba obtener información. Se utilizó un lenguaje sencillo para que las preguntas fueran claras para los encuestados, incluidos los padres y las madres con pocos niveles de escolaridad.

Validación de los instrumentos

La validez hace referencia al valor que se le asigna a un instrumento de recolección de información de acuerdo con cómo se planteó para obtener los datos. De este modo, se determina que los resultados sean confiables de acuerdo con la perspectiva metodológica trabajada en el proceso de la investigación. La validez no se constituye como “una propiedad intrínseca de los instrumentos, sino que dependerá del objetivo de la medición, la población y el contexto de aplicación, por lo que un instrumento puede ser válido para un grupo en particular pero no para otros” (Soriano-Rodríguez, 2014, p. 23).

La validación de los instrumentos utilizados en la investigación se realizó por medio de dos instancias. En la primera se realizó la revisión de los guiones de la entrevista semiestructurada y del grupo focal por parte de expertos doctorandos en Educación y maestros doctores de la Universidad Santo Tomás. En la segunda se propició la validación del cuestionario de la encuesta a partir de un pilotaje aplicado a cinco padres de familia y cinco estudiantes.

Los guiones de la entrevista y del grupo focal fueron expuestos en las reuniones de socialización de avances de investigación que se realizaron con el grupo de doctorandos en Educación y maestros doctores de la Universidad Santo Tomás, teniendo en cuenta que “Los expertos son personas cuya especialización, experiencia profesional, académica o investigativa relacionada al tema de investigación, les permite valorar, de contenido y de forma, cada uno de los ítems incluidos en la herramienta” (Soriano-Rodríguez, 2014, p. 25). En estos encuentros se dieron a conocer dichos instrumentos, se recibió la retroalimentación de acuerdo con las preguntas orientadoras que se habían formulado y se incluyeron los ajustes, las sugerencias y las observaciones recibidas.

En este proceso se tuvo en cuenta que la validación de instrumentos no es una acción totalmente culminada, sino que se trata de un ejercicio constante que exigió análisis y comprobaciones entre los asistentes en cada reunión. En este sentido, el proceso se llevó a cabo siguiendo los planteamientos de Soriano-Rodríguez (2014), al clarificar que “no se puede afirmar de manera concluyente que es una prueba es válida, sino que se puede afirmar de la prueba presenta ciertos grados de validez para ciertos usos concretos y determinadas poblaciones” (p. 23).

En cuanto a la encuesta diseñada para los padres, las madres y los estudiantes, se realizó como acción de validación la aplicación previa a un grupo control. Para este pilotaje se convocaron cinco padres y madres, y cinco estudiantes de educación básica secundaria, teniendo en cuenta que “Las características de la población para la prueba piloto deben ser similares a la muestra que se investigará. Se administra el instrumento bajo las mismas condiciones con las que se aplicará [...]” (Soriano-Rodríguez, 2014, p. 28). Se realizó la invitación a algunos padres y estudiantes, y, al consolidar el grupo, se compartió el enlace

de la encuesta y del formato de validación por medio de los correos electrónicos. En la tabla 8 se presenta el formato aplicado.

Tabla 8.
Formato para validación de instrumento

Guía de validación del instrumento “Encuesta”												
Objetivo de la guía:												
Objetivo de la investigación:												
Criterios para evaluar	Ítem		Ítem		Ítem		Ítem		Ítem		Ítem	
	N°1		N°2		N°3		N°4		N°5		N°6	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Claridad en cada una de las preguntas.												
Las opciones propuestas son claras.												
Las opciones de respuesta son suficientes.												
El tema es claro.												
El tema es de su interés.												
Consideraciones generales:												

Nota: Guía de validación de la encuesta enviada al grupo control. Elaboración propia.

Como resultado de este pilotaje se recibieron las siguientes observaciones:

- Con respecto al tema de referencia, el reconocimiento social de los maestros era claro e interesante. Los participantes se emocionaban al poder abordar el referente de los maestros en Colombia.
- Las preguntas formuladas eran claras, aunque fue necesario cambiar algunos de los términos utilizados dado que no eran de total entendimiento principalmente para los padres de familia.

- Resultó necesario permitir marcar más de una opción en las preguntas en las que debían asignar aspectos del perfil del maestro.
- Se agregaron más de tres opciones a los ítems 2, 3 y 5.

La validación realizada generó confianza y confiabilidad en el proceso de implementación de los instrumentos y en la información recolectada. Se evidenció que en la estructura hubo consistencia, ya que se atendió a la validez tanto interna como externa. Finalmente, se reconoció la pertinencia de los instrumentos seleccionados, ya que conformaron una triada (entrevista semiestructurada, grupo focal y encuesta) valiosa en la obtención de información acerca de las identidades de los maestros, sus subjetividades y el reconocimiento social que la comunidad educativa le asignaba a la profesión docente.

Es de resaltar que, a partir del paradigma cualitativo, el investigador se convirtió en el instrumento principal, ya que, a través de la implementación de las técnicas seleccionadas, se convirtió, también, una fuente de información. Además, fue quien observó, seleccionó, analizó y reconoció lenguajes, sentimientos y emociones en el proceso de recolección de la información. Su rol más importante fue introducirse al ambiente y congraciarse con este, de tal forma que logró capturar lo que los participantes expresaron, alcanzando una comprensión profunda del referente estudiado.

Población y muestra

Población

El estudio se desarrolló en la localidad 19 (Ciudad Bolívar) de Bogotá (Colombia). Se seleccionó este escenario debido a que el investigador se desempeñaba allí como directivo docente (rector) de una Institución Educativa Distrital (IED). Dicha localidad de

la ciudad de Bogotá se caracterizaba porque confluía en esta población víctima de diferentes realidades, como desplazamiento, pobreza, violencia, desarraigo, entre otras. Al respecto, Herrera y Chaustre (2012) mencionan que eran sujetos que “Aquí han encontrado asiento, en distintas oleadas de poblamiento, personas que llegaron a las grandes ciudades huyendo de la violencia política y social en medio de luchas pertinaces y grandes dificultades económicas” (p. 69).

En este contexto geográfico las instituciones educativas debían plantear dinámicas esperanzadoras, no solamente para los estudiantes, sino también para los padres y las madres de familia, quienes veían en los escenarios escolares una posibilidad para que sus hijos emigraran de esas realidades a futuros prometedores de la mano de sus maestros.

En la localidad se encontraban ubicados 83 colegios de educación pública, instituciones que representaban alternativas de formación para el conglomerado de niños y jóvenes. De acuerdo con la *Caracterización del Sector Educativo 2019-2020 Ciudad Bolívar*, elaborado por la Dirección de Evaluación de la Educación (2020), durante los años 2016 al 2020 se desarrollaron esfuerzos por garantizar el derecho a la educación de la población. Atendiendo a la demanda, la preocupación central era la creación de nuevos cupos a partir de las siguientes acciones: “Construcción de colegios nuevos, restitución, ampliación y mejoramiento de la infraestructura de colegios distritales, optimización de la capacidad instalada en colegios distritales, modelo de arrendamientos, contrato con colegios privados a través de subsidios, colegios distritales con administración contratada” (Dirección de Evaluación de la Educación, 2020, p. 27), lo que posicionó a la localidad como la tercera en Bogotá en ofrecer la mayor oferta educativa para el año 2020.

Debido a lo anterior, la localidad Ciudad Bolívar contaba con el 11,37 % de la planta de personal docente del total establecido para la ciudad de Bogotá, que,

considerando los datos expuestos por el informe de caracterización de la educación (Dirección de Evaluación de la Educación, 2020), este porcentaje corresponde a 4 132 maestros, cuyo tipo de contratación corresponde a 3 026 maestros nombrados de planta y 1 106 en forma provisional o temporal, contando, también, con 206 directivos docentes que laboraban en la localidad.

De los maestros contratados, el 55 % contaban con formación profesional en el nivel de pregrado, el 30 % con formación posgradual de maestría y, en el año 2020, 4 maestros con título de doctorado. Sin embargo, es importante reconocer que muchos de los maestros que aún no contaban con su título de maestría se encontraban en proceso de formación por medio de los programas subsidiados por la Secretaría de Educación Distrital.

De la localidad 19 se seleccionaron como población diana de la investigación 14 participantes entre maestros y directivos pertenecientes a cuatro instituciones educativas distritales, las cuales fueron: Centro de Enseñanza Diversificada (CEDID) Ciudad Bolívar IED, IED Rodrigo Lara Bonilla, IED Colegio Sotavento y Colegio Rural Pasquilla. En la tabla 9 se exponen los aspectos generales relacionados con cada una de estas instituciones educativas.

Tabla 9.
Aspectos generales instituciones educativas

Institución educativa	Ubicación	Dirección	Oferta educativa	Nivel educativo	Zona
CEDID Ciudad Bolívar IED	Barrio:	Diagonal	Jornada	Primera infancia,	Urbana
	Sierra	70 sur #	mañana,	educación básica	
	Morena	56-11	tarde y fin de semana	primaria, secundaria y media técnica	

IED Rodrigo Lara Bonilla	Barrio: Arborizadora Baja	Calle 64 #29-19	Jornada mañana, tarde y nocturna	Básica primaria, secundaria y básica media	Urbana
IED Colegio Sotavento	Barrio: Sotavento	Calle 73 A sur 16 F – 35	Jornada mañana y tarde	Preescolar, básica primaria, básica secundaria y básica media	Urbana
Colegio Rural Pasquilla	Zona rural Pasquilla	Km 8 Vía Pasquilla	Jornada mañana, tarde y única	Preescolar, básica primaria y básica secundaria	Rural

Nota: Características generales de las cuatro IED a las que pertenecen los maestros participantes en la investigación. Elaboración propia.

Estos colegios se constituían como una propuesta educativa importante en la localidad 19, ya que la SED las había incluido en el eje de *Calidad Educativa para Todos*, en el que se planteaba la implementación de acciones que fortalecieran la conformación de redes de Innovación del Maestro en Bogotá, evidenciando sus vivencias profesionales y el desarrollo de estrategias de formación pedagógica y disciplinar con el objetivo de influir en la evolución educativa de la localidad y la ciudad. De este modo, para la población de maestros de la localidad, así como en otras, la SED había establecido acciones encaminadas a la optimización de la labor docente. En la figura 10 se presentan dichas acciones, conforme a lo expuesto en el *Informe de Territorialización de la Inversión. Localidad 19. Ciudad Bolívar* (Oficina Asesora de Planeación, 2020), localidad 19, Ciudad Bolívar, sector educación.

Figura 10.

Acciones para maestros como apuesta para la mejora de la calidad educativa



Nota: La figura muestra las acciones establecidas para empoderar a los maestros de la localidad 19 para favorecer la calidad educativa. Tomado del *Informe de Territorialización de la Inversión. Localidad 19. Ciudad Bolívar* (Oficina Asesora de Planeación, 2020), localidad 19 Ciudad Bolívar, sector educación.

Muestra

Se aplicó el método no probabilístico de muestreo intencional o de conveniencia, seleccionando ocho maestros pertenecientes a cuatro IED para participar en todo el proceso de la investigación, teniendo en cuenta a "Los individuos a los que se tiene fácil acceso" (Arias-Gómez *et al.*, 2016, p. 206). Los maestros seleccionados hacían parte de cuatro IED de la misma localidad, estas eran: CEDID Ciudad Bolívar IED, IED Rodrigo Lara Bonilla, IED Colegio Sotavento y Colegio Rural Pasquilla.

La elección de maestros de la localidad Ciudad Bolívar constituyó una razón intencional del investigador para profundizar en esta población, dadas las condiciones de

precariedad en la que se veían inmersos los estudiantes y sus familias. Para la selección de los maestros que participaron en las entrevistas semiestructuradas se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- Ser profesional de la educación, con el título de pregrado de licenciado en cualquiera de las disciplinas establecidas en la educación superior en Colombia.
- Ejercer como maestro en una IED de la localidad 19, Ciudad Bolívar, Bogotá (Colombia).
- Contar con una experiencia o tiempo de servicio no inferior a cinco años de trabajo de aula con estudiantes de educación preescolar, básica o media.
- Que su labor hubiese sido reconocida por directivos, compañeros maestros, estudiantes y padres de familia en la comunidad educativa a la que pertenecían, de lo cual se derivara su estatus como excelentes maestros.

En la tabla 10 se exponen los perfiles de los maestros que fueron seleccionados como participantes.

Tabla 10.
Perfiles de los maestros entrevista semiestructurada

Nº	Títulos de pregrado	Títulos de posgrado	Edad	Años de experiencia como maestro	Grados en los que ha trabajado	Trabajos adicionales
1	Licenciado en Física	Especialista en Física. Magíster en Educación de la Enseñanza a través de la Lúdica	62	40	Básica secundaria y Media	No ha tenido
2	Licenciado en Matemáticas	Sin posgrados	60	30	Básica secundaria y Media	No ha tenido
3	Licenciada en Lingüística y Literatura	Sin posgrados	45	21	Primaria	Grupos de radio y actividad ambiental
4	Licenciado en Física	Magíster en Enseñanza de la Física y Salud. Especialización en Gerencia de Proyectos. Estudios doctorales en docencia.	46	22	Básica secundaria y Media	No ha tenido

5	Licenciado en filosofía	Estudios de Maestría en Filosofía de las Ciencias	37	6	Básica secundaria y Media	No ha tenido
6	Licenciada en Pedagogía Infantil	Magíster en Educación con énfasis en evaluación	38	13	Básica primaria	No ha tenido
7	Licenciada en Pedagogía Infantil	Sin posgrados	36	12	Preescolar	No ha tenido
8	Licenciada en Básica primaria	Sin posgrados	65	30	Primaria	No ha tenido

Nota: Perfiles de los maestros convocados para las entrevistas semiestructuradas. Elaboración propia.

Los criterios de selección de los maestros convocados al grupo focal se plantearon en coherencia con los de la entrevista semiestructurada:

- Ser profesional de la educación, con título de pregrado de licenciado en cualquiera de las disciplinas establecidas en la educación superior en Colombia.
- Contar con una experiencia o tiempo de servicio no inferior a cinco años de trabajo de aula con estudiantes de educación preescolar, básica o media.
- Que su labor hubiese sido reconocida por directivos, compañeros maestros, estudiantes y padres de familia en la comunidad educativa a la que pertenecían, de lo cual se derivara su estatus como excelentes maestros.

El criterio relacionado con ejercer como maestro en una IED de la localidad 19, Ciudad Bolívar (Bogotá – Colombia) se eliminó, para ampliar la selección e incluir tanto a los maestros como a los directivos coordinadores o rectores de acuerdo con su experiencia como maestros de maestros.

En la tabla 11 se presentan los perfiles de los maestros que fueron seleccionados como participantes del grupo focal.

Tabla 11.
Perfiles de los maestros grupo focal

No	Títulos de pregrado	Títulos de posgrado	Edad	Cargo	Años de experiencia como maestro	Grados en los que ha trabajado	Trabajos adicionales
1	Licenciada en Biología	Magíster en Ciencias Exactas y Naturales	37	Docente	15	Secundaria y media	No ha tenido
2	Licenciada en Educación Preescolar	Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos Magíster en Tecnologías de la Comunicación	42	Docente	25	Preescolar	No ha tenido
3	Licenciada en Humanidades y Lengua Castellana	Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos Magíster en Educación: Lectura Crítica y Medios Audiovisuales	42	Docente	22	Básica primaria, secundaria y media	No ha tenido

4	Historiadora y Diseñadora Gráfica	Magíster en Estudio de Género	51	Docente	20	Básica primaria, secundaria y media	No ha tenido
5	Licenciada en Español y Lenguas		47	Docente	25	Secundaria y media	No ha tenido
6	Normalista y Licenciada en Matemáticas y Computación	Magíster en Evaluación y Seguimientos de la Calidad de la Educación	48	Coordinadora	27	Primaria	No ha tenido

Nota: El cuadro muestra los perfiles de los maestros convocados para el grupo focal. Fuente: Elaboración propia.

Autores como Quintana-Peña (2006) denominan esta clase de muestreo como “muestreo discriminativo”, que se relaciona con la elección de casos considerados como fuentes potenciales de información a partir de las cuales se pueda proyectar una construcción rigurosa y disciplinada de conocimiento y comprensión del problema. Para este autor, “su objetivo es maximizar oportunidades para verificar la argumentación o el argumento contruidos, así como también las relaciones entre categorías, permitiendo alcanzar la saturación de aquellas que han mostrado un desarrollo insuficiente” (Quintana-Peña, 2006, p. 53). Esta situación le asigna al investigador una gran responsabilidad para descifrar, analizar, interpretar y emitir juicios con respecto al análisis de los datos obtenidos a partir de un ejercicio inductivo y la observación.

Si bien la población seleccionada estaba compuesta por maestros, se consideró importante aplicar un instrumento para obtener información de padres y madres de familia y estudiantes, pues a lo largo de la investigación se evidenció una relación de bienestar existente entre el maestro y el estudiante. En esta a medida que los maestros se sintieran identificados con su labor y con lo que realizaban en la cotidianidad los estudiantes recibían de su parte más motivación y dedicación en el encuentro cotidiano, con experiencias de enseñanza y aprendizaje innovadoras en el escenario escolar.

Capítulo cuatro: hallazgos y resultados

En este capítulo se exponen los hallazgos y resultados relacionados con los componentes que, de acuerdo con la información recolectada, intervienen decisivamente en la trayectoria estructuradora de las identidades de los maestros. Esto e articulación con las categorías iniciales planteadas: las identidades y las subjetividades del maestro y su reconocimiento social. Es importante destacar el valor que se le asignó en la perspectiva metodológica al método biográfico-narrativo para evidenciar los hallazgos, desde las preguntas orientadoras que conformaron el diálogo con los participantes hasta el reconocimiento de las categorías emergentes derivadas de las experiencias del discurso de los maestros a partir de sus vivencias y experiencias significativas.

Se exponen los resultados considerando que “[...] el examen de los relatos narrativos conlleva complejas relaciones entre narrador, los informantes que nos han contado relatos, y lectores que interpretan las formas narrativas desde sus marcos de referencia” (Bolívar, 2012, p. 81). Desde esta perspectiva, el capítulo resulta ser un informe sobre las historias narradas, en las que el investigador seleccionó, categorizó, valoró y organizó los datos de acuerdo con el primer objetivo específico y las categorías iniciales planteadas en la investigación.

En este proceso los discursos evidenciados proporcionaron aspectos relevantes para la comprensión de las realidades y la estructuración de nuevos conocimientos sobre las identidades de los maestros. Se evidenció la relevancia de las experiencias biográficas articuladas a un proyecto de vida que propicia en el sujeto la motivación y el empeño por lo que hace y que logra transformar su realidad y su profesión, en este caso, docente.

En total, se contó con una población de catorce maestros participantes. En los hallazgos y resultados se relacionan los aspectos de acuerdo con las narrativas,

considerando que cada uno hizo referencia a más de un aspecto en sus respuestas, lo que permitió evidenciar elementos convergentes y divergentes en sus discursos, pues sus narrativas no se limitaron a mencionar una sola respuesta, por el contrario, se encontraron varios aspectos en torno a los conceptos y las experiencias compartidas.

Para la descripción de los hallazgos se le asignó a cada uno de los participantes una letra y un número para referenciar las citas correspondientes a sus comentarios en el transcurso de los diálogos de las entrevistas y el grupo focal. A lo largo del capítulo se encontrarán los códigos relacionados en la tabla 12.

Tabla 12.
Códigos asignados a las citas de los comentarios de los maestros

Instrumento	Participante	Código Asignado
Entrevista semiestructurada	Maestro 1	m1
	Maestro 2	m2
	Maestro 3	m3
	Maestro 4	m4
	Maestro 5	m5
	Maestro 6	m6
	Maestro 7	m7
	Maestro 8	m8
Grupo Focal	Maestro 1	m1gf
	Maestro 2	m2gf
	Maestro 3	m3gf
	Maestro 4	m4gf
	Maestro 5	m5gf
	Maestro 6	m6gf

Nota: Códigos asignados a cada participante para referenciar las ideas relevantes que se exponen a lo largo del capítulo cuatro. Elaboración propia.

Con base en las categorías iniciales, se exponen los hallazgos de acuerdo con las categorías y subcategorías producto de la revisión y el análisis de la información, como se expone en la figura 11.

Figura 11.
Categorías y subcategorías producto de los hallazgos

Componentes en la estructura de las identidades	Las identidades del maestro	Subjetividades del maestro	Reconocimiento social del maestro
•Compromiso •Humanismo •Amor por enseñar •Innovación •Transformación social •Disciplina •Conocimiento	•Características profesionales •Escencia del profesional •Reconocer los componentes •Comprensión de la profesión •Comprensión del perfil	•Alrededor del perfil del maestro •Barreras en el desempeño de la profesión docente •Valores y motivaciones para la transformación	•No hay un posicionamiento de la profesión docente desde lo social, lo político y lo cultural •La profesión docente no es remunerada en correspondencia con el quehacer del maestro.

Nota: La figura muestra las categorías y subcategorías producto de los hallazgos. Fuente: Elaboración propia

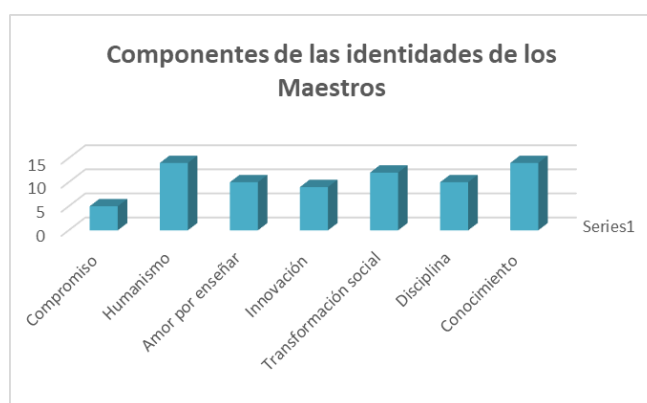
Componentes que intervienen en la trayectoria estructuradora de las identidades de los maestros

La categoría sobre los componentes que intervienen en la trayectoria estructuradora de las identidades de los maestros implicó la indagación sobre los aspectos que los maestros participantes consideraban importantes dentro de la profesión docente y que los llevaron a seleccionar la profesión. Para ello se formularon las siguientes preguntas: ¿Qué aspectos considera son los más importantes en el perfil de un maestro?, ¿cómo define la identidad docente?, ¿cómo se fortalece su perfil como maestro en el ejercicio de su labor? Estas se realizaron en ocho entrevistas y un grupo focal, en los cuales se contó con la participación de catorce maestros provenientes de cuatro IED de la localidad 19, Ciudad Bolívar (Bogotá, Colombia). Los encuentros se llevaron a cabo de forma virtual, debido a la situación de

aislamiento en la que la población se hallaba por la pandemia de COVID-19 desde el año 2020.

De acuerdo con la información obtenida los aspectos que conformaban el perfil del maestro eran los componentes decisivos en la trayectoria estructuradora de las identidades de los maestros. Los aspectos que se indicaron como importantes para la profesión docente fueron: las características desde lo axiológico, lo profesional y lo personal (figura 12).

Figura 12.
Componentes de las identidades de los maestros



Nota: Componentes que intervienen en la trayectoria estructuradora de las identidades de los maestros.

Elaboración propia

Los catorce participantes consideraron que los dos componentes más importantes eran, por un lado, la postura humanista que el maestro debía asumir con respecto a la sociedad y los sujetos que tenía bajo su responsabilidad. Es decir, que debía ser sensible ante las realidades que acontecían en el escenario escolar, reconociendo a los estudiantes como seres humanos, personas, sujetos y ciudadanos que requerían de sus enseñanzas para poder construirse y crecer, “Esa empatía esa consideración con el otro sin alejarse de las realidades [...]” (m3).

Por otro lado, se destacaba la apropiación de los conocimientos y los saberes en el campo disciplinar y pedagógico que debía poseer el maestro para aportar a la formación de

los estudiantes, “[...] ser creativo, que intente a explorar, que conquiste, que aventure, que conozca diversas estrategias para poder conseguir los resultados prácticos esperados [...]” (m5). Esto considerando que la sociedad les ha asignado a los maestros la responsabilidad de educar a niños y jóvenes, por lo que se plantea que los maestros deberían contar con los conocimientos para saber cómo enseñar.

Otro componente de las identidades, destacado por doce maestros, era asumir la transformación social como eje central del ejercicio de la profesión. Es decir que para ellos resultaba necesario asumir, desde las diferentes disciplinas del saber, posibles lecturas del mundo que le permitieran a los maestros situar los procesos de enseñanza desde las realidades de los estudiantes.

Así, el maestro como agente transformador asumía otros roles que la sociedad le asignaba, como líder, orientador, mediador y gestor de propuestas desde lo educativo. Esto se materializaba en la educación de calidad que propiciaba a los estudiantes, lo cual se evidenciaba en los procesos de formación a partir de la consolidación de los proyectos de vida que lograran en sus estudiantes. De este modo, “[...] exigen a este profesional trabajar no solo en la enseñanza y el aprendizaje de un saber, sino en diversos asuntos como: formar en hábitos, formar ciudadanos, formar en campos especializados del conocimiento, asesorar a la familia [...]” (Gómez-Torres y Niño-Gutiérrez, 2015, p.189).

Por otro lado, diez maestros expusieron como relevantes la pasión por enseñar y la disciplina, ya que concebían la profesión con un valor agregado desde la vocación, el compromiso y la entrega del maestro para con sus estudiantes. De esta forma, argumentaban que “[...] los docentes apasionados se muestran comprometidos, entusiastas e intelectual y emocionalmente enérgicos en su trabajo con los niños, jóvenes y adultos” (m5).

Lo anterior implicaba que asumieran su profesión con rigurosidad y disciplina, tanto intelectual como emocionalmente, por lo que era necesario darle un valor agregado, preocupándose por su perfil académico y constituyéndose como un intelectual en permanente construcción, que se actualizara para responder en forma efectiva a las transformaciones que acontecían en los diferentes contextos en los que debía interactuar por su profesión. Desde la perspectiva de los maestros “[...] están buscando constantemente formas más eficaces de llegar a sus aprendices, de dominar los contenidos, los métodos de su profesión sienten como misión personal y aprender tanto como podían sobre el mundo, sobre los demás, sobre ellos mismos [...]” (m3),

La innovación y el compromiso del maestro también se reconocían como componentes fundamentales de la profesión. Nueve maestros consideraron que las prácticas pedagógicas innovadoras caracterizaban la labor de un maestro que no solamente favoreciera su desarrollo profesional, sino que, desde el compromiso por su labor, deseara optimizar las metodologías y estrategias de enseñanza. Al respecto, dentro de las narrativas de los maestros participantes se resalta lo siguiente:

[...] el docente no puede definirse como docente de una manera fija y determinada para siempre, sino que las circunstancias, el mundo en el que vivimos, el mundo cambiante en el que vivimos exige que esa identidad esté todo el tiempo redefiniéndose para poder desarrollar de la mejor manera posible la labor misma, como que la misma labor le exige y le enseña a uno. (m6)

Lo anterior permite inferir que el compromiso con el ejercicio de la profesión docente resultaba ser un componente que se valoraba de acuerdo con el cumplimiento de los roles que le eran asignados al maestro y a la forma en la que los asumía en la cotidianidad. Uno de los maestros consideraba que dichos roles:

[...] exigen a este profesional trabajar no solo en la enseñanza y el aprendizaje de un saber, sino en diversos asuntos como: formar en hábitos, formar ciudadanos, formar en campos especializados del conocimiento, asesorar a la familia, atender a población con discapacidad, orientar sexualmente y en situaciones conflictivas que afectan la convivencia. (m1)

Otros aspectos que emergían en las narrativas de los maestros y que se determinaron como hallazgos aislados se relacionaban con el liderazgo que debía caracterizarlo en el desempeño de sus labores y su actitud propositiva y resolutive que lo debía llevar a implementar acciones en la cotidianidad que fortalecieran su experiencia y perfil. Adicionalmente, se consideraba importante que el maestro a partir del trato que le propiciaba a sus estudiantes demostrara en su comportamiento la vivencia de los valores y la ética profesional que le permitiera ser un modelo para seguir. Esto posibilitaba “[...] abrir horizontes de posibilidades, perspectivas para sus desarrollos personales a través del conocimiento, la formación y la enseñanza” (m6), lo que reflejaba el posicionamiento de la profesión docente por medio de la forma en la que los maestros disponían su labor cotidiana en beneficio de los estudiantes, siendo su profesión la que, a su vez, les permitía construirse como seres humanos, personas y profesionales que trabajaban en beneficio de niños y jóvenes por medio de la educación.

Es importante señalar la importancia que los maestros le asignaban al reconocimiento social de la profesión docente y cómo se relacionaba esta con la resignificación de su labor. En esta medida, se sentían valorados, posicionados y empoderados en un alto nivel y en concordancia con profesionales como la medicina, el derecho, las ingenierías, entre otras profesiones que, por tradición, eran más reconocidas en Colombia. De este modo, el referente del reconocimiento social resultó relevante como

categoría inicial en la investigación, por lo cual se le asigna más adelante un apartado para dar a conocer los correspondientes hallazgos.

Finalmente, los componentes de las identidades de los maestros resultaron ser un abanico de características que hacían que el maestro pensara en la calidad de ser humano que su profesión le exigía ser en una sociedad cambiante, a la cual debía ayudar a construir. Así, el posicionamiento de sus identidades confluía como una fuerza motivadora que les impulsaba a desaprender y aprender cada día, respondiendo a los cambios sociales. De este modo, se sentían invitados a construirse en el servicio y la vocación para enseñar en beneficio de los estudiantes que esperan ser educados. Al respecto, es importante culminar este apartado con la voz de una maestra, quien menciona que:

Cuando uno identifica esas cosas de la identidad de mis otros compañeros que a mí como profesional me agradaría tener, entonces inmediatamente la incorporo o la adapto a eso a mi identidad y la encausó cómo a identificarme, a no perderla dentro de los diferentes ambientes en donde esté [...]. (m8)

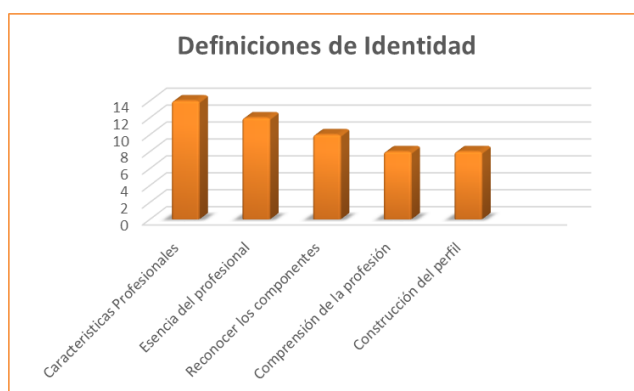
Las identidades del maestro

La categoría acerca de las identidades de los maestros se trabajó en relación con el reconocimiento de los aspectos que ellos consideraban potencian la profesión docente desde sus experiencias profesionales y personales. Se le asignó un valor especial a los elementos medulares que ellos consideraban que caracterizan su labor y favorecían su sentido de pertenencia hacia todo lo relacionado con la profesión docente.

El descubrimiento de dichas identidades desde su propia voz se realizó a partir de las siguientes preguntas orientadoras, tanto en las entrevistas semiestructuradas como en el grupo focal: ¿Cómo define la identidad docente?, ¿cómo considera que la identidad docente

interviene en la labor del maestro? y ¿qué se debe fortalecer o exigir a quienes están estudiando para ser profesionales en educación? En este apartado se abordan los hallazgos en torno a las cuatro identidades expuestas en el marco teórico: la identidad personal, social, profesional y laboral. Ello a partir de las narrativas y experiencias de los participantes. En la figura 13 se presentan las connotaciones identificadas de acuerdo con las definiciones que los maestros determinaban sobre la identidad.

Figura 13.
Definiciones de los maestros sobre identidad



Nota: La figura muestra las definiciones dadas por los maestros sobre identidad. Elaboración propia

Los maestros partían del reconocimiento de la existencia de varias identidades, lo que le asigna al concepto una gama de connotaciones que llevan a la identidad a pluralizarse, siendo concebida como los aspectos evidentes desde lo personal, lo social, lo profesional y lo laboral. Adicionalmente, se hacía referencia a que dichas identidades atendían a aspectos relacionados, por un lado, con las disciplinas del conocimiento en las que cada uno se especializó. Por otro, con la institución educativa a la que pertenecían o con las características socioculturales del entorno en el que se formaron o de la población con la que trabajaban.

De acuerdo con lo presentado en la figura 13, para catorce maestros las identidades se concebían como las características propias con las que cada profesional debía contar para

ejercer en el campo que eligió. Es decir, tener las competencias, las habilidades y los conocimientos que le permitieran asumir compromisos, solucionar situaciones y responder, por lo que se les requería “[...] ser profesionales, tener unas competencias en habilidades. Es como defender los derechos. Esa connotación profesional del docente [...]” (m4).

Otra connotación otorgada por doce maestros se relacionaba con la concepción de las identidades como la esencia del profesional por medio de aspectos que conforman su persona y su todo como ser humano. Es decir, se trataba de la esencia que le permitía hacer de su ejercicio profesional una experiencia personal, impactando en su construcción como sujeto y en la formación de la sociedad. En esta connotación se consideraban componentes desde lo axiológico, académico, pedagógico y didáctico que el maestro evidenciaba en sus procedimientos para atender su vida y la de los estudiantes que la sociedad le confiaba para educar

[...] la identidad docente en la labor del maestro lo es todo, si como docente no tengo esa identidad de la cual he hablado, pues definitivamente no puedo ejercer, recordemos que ser maestro no es una profesión, es más una vocación [...]. (m2)

Otra definición, otorgada por diez maestros, hacía referencia a las identidades como el proceso por medio del cual los profesionales reconocían, apropiaban y vivenciaban los componentes disciplinares y éticos de su profesión. De esta forma, las identidades se forjaban en la medida en que el maestro reconocía los aspectos que conforman su labor y que eran relevantes en su ejercicio profesional. Algunos de estos eran: los conocimientos disciplinares, la vocación, el compromiso, la responsabilidad, la disciplina, la dedicación y el amor por el prójimo.

Desde esta connotación las identidades determinaban la manera en la que los maestros realizaban su labor cotidiana, la cual se relacionaba “[...] con ayudar a otros, a

formular y proyectar, en lo posible llevar a cabo proyectos de vida que les permita romper desigualdades y limitaciones impuestas por la posición social en la que se encuentran”

(m6). A partir de la vivencia de estos componentes en el construir de su vocación se evidenciaba la apropiación de la profesión, contribuyendo a la construcción de los sujetos y la sociedad.

Es importante resaltar la definición que ocho maestros le asignaban a las identidades como procesos de comprensión de su profesión, en la medida en la que se iban optimizando sus perfiles gracias al análisis de las situaciones, la articulación de los procesos disciplinares con los pedagógicos y didácticos, y al implementar todos los conocimientos que recibieron en su proceso de formación. Desde esta perspectiva, el hecho de comprender implicaba no solamente apropiarse de los conocimientos requeridos para impartir enseñanzas, sino vivenciarlas desde la interacción del maestro en diferentes contextos y ante diferentes situaciones en las que interactuara con sus estudiantes, “Miramos cómo el ser humano se desarrolla no solo desde una disciplina, sino también cómo desde el pensamiento social se puede desarrollar esa lógica matemática, o el pensamiento ambiental, [...]” (m7).

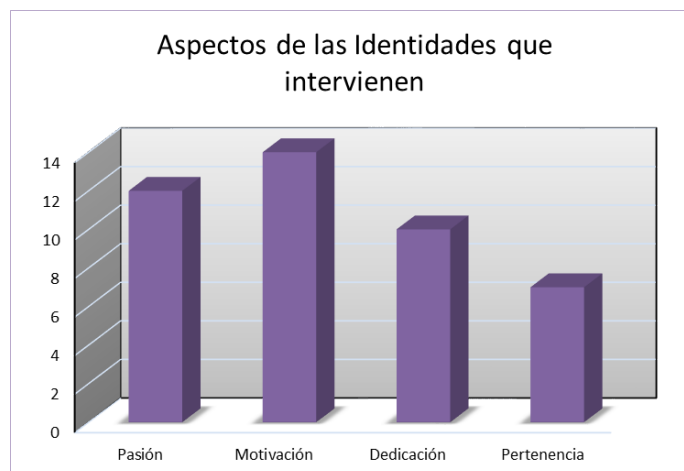
Por su parte, ocho maestros asumían las identidades como procesos de construcción de sus perfiles dentro de la profesión. Es decir que se iban fortaleciendo de acuerdo con las experiencias del maestro con estudiantes y padres de familia en diferentes contextos y ante diversas realidades. Esto incluía aquellas circunstancias en las que debían garantizar el derecho a la educación de niños y jóvenes.

Como se evidencia, las identidades intervienen en la labor de los maestros en la medida en la que ellos se apropian y demuestran sentido de pertenencia por su profesión, evidenciando en su quehacer cotidiano la calidad de la atención que propician a sus

estudiantes. El hecho de sentirse identificado con su labor lleva al maestro a demostrar con acciones su motivación por el ejercicio de la profesión. En la figura 14 se exponen los aspectos que hacen que la apropiación de las identidades intervenga en la calidad del perfil del maestro y del trabajo que realiza.

Figura 14.

Aspectos de las identidades que intervienen en la labor de los maestros



Nota: La figura muestra los aspectos de las identidades que intervienen en la labor de los maestros.

Elaboración propia

Doce participantes consideraron que las identidades intervenían en la labor de los maestros al fortalecer la pasión por enseñar. A partir de ello se estableció dentro de sus narrativas la categoría emergente *maestro apasionado*, que hacía referencia a “[...] cuando los maestros están comprometidos, son apasionados y son eficaces y son los que aman de manera absoluta lo que hacen, están buscando constantemente formas más eficaces de llegar a sus aprendices [...]” (m5). Se consideraba que la pasión se relacionaba con la rigurosidad con la que el maestro planeaba, organizaba e implementaba las labores en el escenario escolar. Además, se vinculaba con el trato y la atención que le propiciaban a sus estudiantes y se reflejaba en sus procedimientos, actitudes y comportamientos que daban ejemplo de vida y de amar su quehacer.

Desde este panorama, la pasión se caracterizaba por sentimientos y formas en las que el maestro evidenciaba el gusto por su profesión y por las personas que se comprometía a educar. Así, “[...] lo importante ahí sería cómo es el desempeño que yo debo tener en mi labor de docente estando siempre como en esa continua construcción, en ese continuo crecimiento tanto como profesor como persona [...] ” (m1).

Se identificó, también, que la motivación era otro de los aspectos que los maestros consideran importante dentro de las identidades y que intervenía en forma decisiva en el ejercicio de su profesión. Los catorce maestros expusieron que el identificarse como tal los llevaba a motivarse por su profesión y por todos los compromisos que debían asumir en su labor.

Esta motivación se fortalecía a partir de aquellos elementos intrínsecos que los llevaron a seleccionar la profesión y, también, de aspectos externos como el reconocimiento social y el respeto otorgado por sus estudiantes, los padres de familia y la sociedad. Además, se mencionaba la importancia de ver a la profesión docente con el mismo estatus que en Colombia se les asigna a otras profesiones y con una remuneración justa, acorde con todo el trabajo que conlleva educar a la sociedad.

En relación con lo anterior, once maestros consideraron que la dedicación se constituía, también, como un aspecto que hacía parte de las identidades y que intervenía en la labor de los maestros. La dedicación se evidenciaba en la planeación de las prácticas pedagógicas de acuerdo con las necesidades de sus estudiantes; la organización de los procesos de enseñanza considerando las condiciones y particularidades de los estudiantes, relacionadas con sus ritmos individuales de aprendizaje, y las acciones de resignificación de sus prácticas que respondan al momento, contexto y las realidades en las que se encuentran, “[...] se ve en el reflejo de sus estudiantes, en lo que hacen, en su forma de

reaccionar, en muchas cosas, que esa identidad en realidad interviene definitivamente en la labor que uno desarrolla para bien o para mal” (m8).

De igual forma, se consideraba que la permanente capacitación del maestro daba cuenta de su dedicación y entrega a su profesión. Se planteaba que el compromiso más representativo del maestro era la educación de los niños y jóvenes, lo cual requería de actualización constante para informarse sobre referentes novedosos para compartir con los estudiantes. Por lo tanto, debía estar en permanente aprendizaje, más aún cuando los tiempos cambiaban constantemente y era preciso brindar a los estudiantes nuevos conocimientos y saberes que les permitieran responder a los retos que le imponía una sociedad globalizada. Una maestra mencionaba que:

Mantenerse actualizado estar leyendo, estar en comunidades de aprendizaje, participar en eventos académicos, escuchar a otros, dar experiencia de uno para que otros le digan algo. Eso me parece muy importante en el crecimiento como profesional o para fortalecer el perfecto estado. (m7)

Considerando lo que ha expuesto, se evidencia la necesidad, expresada por los maestros, de fortalecer en los futuros profesionales de la educación sus identidades desde algunos aspectos relevantes, lo que posibilitaría un ejercicio profesional más contextualizado sobre los compromisos que la sociedad le asigna al maestro. Estos aspectos tienen que ver con enseñar a los estudiantes en las facultades de educación a trabajar en equipo, integrando su disciplina con otros saberes que les permitan obrar no solamente desde el contenido, sino, también, desde la aplicación de la teoría a las situaciones que requiera el estudiante en su cotidianidad.

Por otro lado, se planteaba que se debían generar procesos más rigurosos de selección de los jóvenes que desearan realizar esta carrera, lo que elevaría la exigencia y

permitiría que a la profesión llegaran postulantes que tuviesen claridades acerca del ejercicio de la docencia, los compromisos, los retos y las responsabilidades que esta implica.

Como consecuencia, es necesario realizar un trabajo consiente sobre la vocación de ser maestro, permitiendo que los profesionales conciban a sus estudiantes desde sus habilidades, particularidades y fortalezas, dejando atrás la concepción estandarizada de la educación y los aprendizajes. Además, se debe trabajar sobre la motivación, el sentido de pertenencia, la disciplina y la rigurosidad que requiere el hecho de ser maestro.

Subjetividades del maestro

Entender las diferentes realidades a la luz del análisis de los contextos en los que interviene e interactúan los seres humanos depara una lectura de mundos que atienda a las miradas particulares y colectivas de los sujetos desde sus manifestaciones, lo que lleva a que dichas interpretaciones hagan parte de la construcción de la realidad. Teniendo en cuenta dichas lecturas, se establecen las subjetividades como las concepciones a las que llegan los seres humanos con base en sus percepciones, interpretaciones y análisis de las experiencias y realidades, lo cual les permite asumir unos roles, un comportamiento y unos referentes propios de acuerdo con lo que para ellos es validado desde lo personal y lo colectivo.

En el caso de esta investigación, se analizaron las subjetividades de los maestros en la relación con su entorno físico y emocional, y cómo dichos sentires intervienen y transforman su esencia y su proceder, lo que le lleva a motivarse por lo que realizan en el ejercicio de su profesión. A continuación, se presentan los hallazgos relacionados con tres

aspectos fundamentales. En primer lugar, las subjetividades en torno a los aspectos que componen el perfil de un maestro, relacionados con la identidad personal y la identidad profesional. En segundo lugar, los sentires frente a las barreras que han encontrado para desempeñar la profesión, en articulación la identidad laboral y social. Finalmente, los valores que han transformado su labor y las motivaciones para dicho cambio en coherencia con su identidad personal y profesional.

En cuanto al perfil confluyen una serie de aspectos que los maestros consideran debe caracterizar al excelente profesional de la educación. A continuación, en la figura 15, se exponen los componentes del perfil del maestro mencionados por los participantes.

Figura 15.
Componentes del perfil del maestro



Nota: La figura muestra los aspectos de las identidades que intervienen en la labor de los maestros.

Elaboración propia

Catorce participantes mencionaron que el ser apasionado por la profesión es primordial, así como realizar su labor con amor, conscientes de sus responsabilidades y compromisos, y con la claridad de que educar a personas depara el respeto por sus derechos, particularidades y el deber de ofrecerles procesos de calidad.

Sin embargo, los maestros reconocían que “No todos los que llegamos a la docencia estamos convencidos y enamorados, apasionados por esta labor, nos encontramos con colegas que desafortunadamente están en este campo como una posibilidad económica y no por el propósito de la enseñanza” (m2). Para ellos esta situación resultaba paradójica, ya que uno de los aspectos que les aquejaba era, precisamente, la baja remuneración económica de su profesión en Colombia: “Cuando uno sale en la Universidad sin trabajo nos ubican, le pagan mal en los lugares donde uno tiene que trabajar, son terribles. Uno siente que realmente como que escogió mal, si entonces uno tiene que ser muy resiliente” (m7).

Adicionalmente, mencionaron que era importante que el maestro fuera un líder empoderado de lo que le correspondía gestionar y realizar en el escenario escolar, pues “[...] ser maestra es ser guía, es poderles compartir historias de vida y con ellos empezar a hacer esa transformación [...]” (m1gf). Ellos asumían que los estudiantes y padres de familia les asignaban dentro del perfil características relacionadas con esta labor, para lo cual se consideraba imprescindible ser transformadores, académicos, innovadores, visionarios, creativos, entre otros aspectos. Lo anterior se evidencia en el siguiente comentario, en el cual se evidencia cómo se conforma el perfil del maestro ideal estructurado desde su propia voz:

[...] un docente debe ser sincero, líder, espontáneo, ser optimista, el cual transmite lo mejor de sí a cada estudiante, ser creativo, que intente explorar, que conquiste, que aventure, que conozca diversas estrategias para poder conseguir los resultados prácticos esperados, que sepa escuchar a sus estudiantes, que respete la individualidad. (m7)

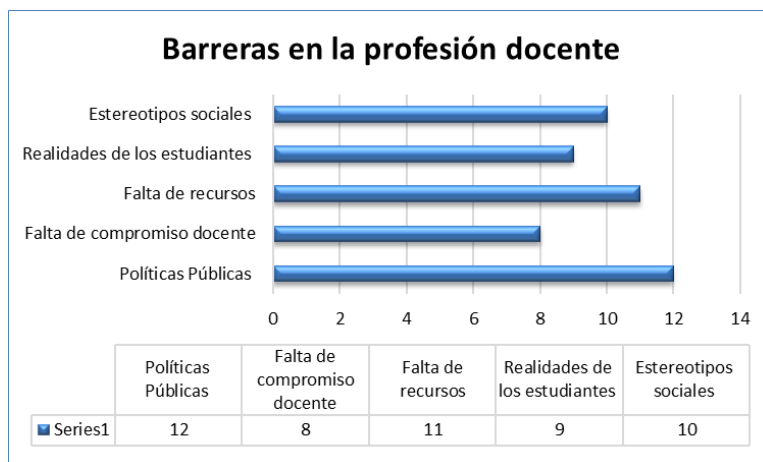
Ante esta gama de componentes o características dentro de su perfil los maestros demostraban angustia por poder demostrar, a partir del ejercicio de su profesión, que habían

llegado a consolidar en su experiencia todos estos aspectos que los debían caracterizar. En este sentido, había una conciencia colectiva en cuanto a que muchos profesionales llegaban a ejercer la docencia sin un reconocimiento del ser maestro, lo que no favorecía el fortalecimiento del perfil ni de las identidades. Un maestro consideró que “[... las universidades deberían preocuparse porque en la carrera docente estén realmente los que deben estar, aquellos que realmente están enamorados de la enseñanza y que quieren convertirse en líderes transformadores de una sociedad” (m2), ya que, en ocasiones, se ejercía la profesión sin la pasión que se requería desde el inicio.

No obstante, algunos maestros consideraban que algunos se enamoraban de su labor en el transcurrir de su experiencia. Desde la perspectiva de los participantes, este aspecto afectaba directamente la identidad social del maestro, es decir, la forma en la que era reconocido por los estudiantes y los padres de familia. De este modo, si el maestro en el ejercicio de su profesión no evidenciaba que poseía las características de su perfil se podía afectar negativamente su imagen y su labor.

Otro de los sentires evidenciados en las narrativas de los maestros participantes se relacionaba con las barreras que habían encontrado para desempeñar la profesión, lo que afectaba directamente sus identidad social y profesional. En este aspecto, las barreras eran entendidas como obstáculos o dificultades en su quehacer cotidiano, que enfrentaban al maestro a situaciones complejas que, en algunas ocasiones, podían solucionar y, en otras, era preciso encontrar un punto de equilibrio para sobrellevar. En la figura 16 se exponen barreras mencionadas por los participantes.

Figura 16.
Barreras encontradas en el desempeño de la profesión docente



Nota: La figura muestra las barreras encontradas en el desempeño de la profesión docente. Elaboración propia

Ante las vivencias presentadas por los participantes, se encontraron cinco barreras recurrentes en la experiencia cotidiana de los maestros. En primer lugar, doce mencionaron que las políticas públicas representaban una barrera, ya que eran estructuradas a partir de un modelo neoliberal que propendía por la privatización de los servicios públicos. Como consecuencia, el modelo estandarizado de los saberes y el discurso de masificación de la educación se hacía latente a partir de aspectos como el número de estudiantes asignado a cada maestro; el bajo presupuesto ordenado para los recursos educativos, incluyendo la capacitación permanente del talento humano, la reglamentación de estándares sobre las disciplinas y los saberes que no atendían a las particularidades ni a las condiciones cognitivas de los estudiantes, entre otras políticas que obstaculizaban el avance y la resignificación de la educación en Colombia, “[...] hay veces las legislaciones van como en contravía de la realidad y de la necesidad de nuestros muchachos y de nosotros mismos, estas políticas frenan y no permiten un desarrollo más efectivo de la educación” (m2).

Cabe resaltar que los maestros le asignaban a la política pública la función de abordar soluciones a las problemáticas en cada uno de los contextos en los que se requería

de su estructuración para atender a la organización de la sociedad. Esto hacía necesario que las políticas formuladas en educación atendieran a los principios de inclusión, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y a fortalecer el arraigo a la cultura y al territorio. Por lo tanto, sería importante que las políticas públicas formuladas respondieran a una gestión educativa, cuyo objetivo principal fuera favorecer la conciencia social, la ciudadanía y el bienestar colectivo, en pro del bienestar de la sociedad y la calidad de vida.

En segundo lugar, once maestros manifestaron que una barrera era la falta de recursos asignados a la educación pública, lo cual obstaculizaba su trabajo, pues no disponían de los escenarios dentro y fuera de la institución y con materiales que pudiesen aprovechar para favorecer los procesos de enseñanza y para el logro de aprendizajes significativos. De igual forma, la falta de gestión administrativa y directiva no garantizaba a las instituciones educativas públicas convenios con entidades en las áreas de ciencia, tecnología, innovación e investigación, escenarios en los que era de gran importancia incursionar y desarrollar propuestas pedagógicas para que la formación respondiera al mundo globalizado en el que se desarrollaba la educación del siglo XXI. Ante este panorama una maestra mencionaba que

La única forma de avanzar en este cambio es creando espacios propicios para la investigación, dando las herramientas y guiando en cada paso, no entregando el material listo, sembrando en cada alumno la semilla la investigación, dejando huella en ellos y haciendo que ellos vayan dejando su propia huella en cada actividad que realizan día a día.
(m5)

En tercer lugar, los estereotipos sociales se determinaban, también, como un obstáculo en el ejercicio de la profesión docente. Diez maestros consideraron que los estereotipos ante el auge de la tecnología, el uso de las redes sociales, el consumo de

información generada por los medios de comunicación y el auge de la educación virtual y a distancia hacían que la generación líquida tomara fuerza y el estudiante perdiera el interés por la educación. Esto generaba en el maestro frustración y desinterés hacia su profesión, ya que tampoco se le ofrecían los recursos materiales en el aula ni oportunidades de capacitación permanente que le permitieran innovar y estar a la vanguardia en lo pedagógico y didáctico para ofrecer a los estudiantes procesos novedosos y contextualizados, de modo que le fuera posible “[...] lograr transformaciones, lograr cambios, lograr dar a conocer la propuesta que uno lleva como maestro” (m7).

En cuarto lugar, nueve maestros mencionaron que las realidades de cada estudiante se convertían en aspectos que dificultaban el ejercicio exitoso de la profesión. Particularmente se hacía referencia a: las familias disfuncionales, padres y madres que no asumían sus compromisos de corresponsabilidad, el abandono, el maltrato infantil, la violencia intrafamiliar y las condiciones de precariedad económica de los estudiantes que confluían en las instituciones educativas de carácter público. Estas realidades complejas afectaban directamente sus ritmos de aprendizaje y, por consiguiente, en la labor cotidiana del maestro. Ante este panorama se complejizaba la situación, ya que, adicionalmente, se le solicitaba al maestro que cumpliera el rol de padre y madre, pues muchos estudiantes no contaban con el acompañamiento de un adulto responsable que los cuidara y se comprometiera con su formación en el hogar.

Por último, ocho maestros reconocieron que uno de los obstáculos principales era la falta de compromiso docente, pues algunos no sentían la vocación por el servicio y el compromiso con la formación de los estudiantes. Estos profesionales no tenían identidad por la profesión y accedían a hacer carrera en el sector público por la posible seguridad económica que esto les representaba. Esta situación generaba falta de disciplina, de

rigurosidad para la planeación, organización y proyección de los procesos de enseñanza, lo que afectaba en un alto nivel la calidad de la educación ofrecida a los estudiantes, el trabajo colaborativo entre maestros y la identidad social que se le asignaba a la profesión docente.

Sin embargo, se reconocía que algunos lograban, con el transcurrir de su experiencia, ser maestros competentes y dedicados, de modo que “[...] el ir acercándome y dándome tropezones con la forma en que enseñaba, en la manera en que quería enseñar, me fueron mostrando lo que debía cambiar, como debía cambiar las estrategias, debía cambiar la idea de solamente desarrollar contenidos [...]” (m6).

Para finalizar este apartado se presentan los resultados en torno a las motivaciones y los valores que transformaban la labor de los maestros, resultado de sus experiencias significativas. Se presentan, en la figura 17, los aspectos hallados desde las narrativas.

Figura 17.

Motivaciones y valores que transformaron la labor de los maestros



Nota: La figura muestra las motivaciones y los valores que transformaron la labor de los maestros.

Elaboración propia

Para los maestros, aquellos logros en el ejercicio de su profesión constituían las motivaciones y los valores que transformaban su labor cotidiana. Los catorce maestros participantes identificaron como principal motivación el aprender de sus estudiantes, “Mis estudiantes me enseñaron a ser mucho más solidario. A no pensar solamente en mí, sino

definitivamente a pensar en ellos. Mis estudiantes me han enseñado a repensarme como una persona que debe dar siempre buen ejemplo” (m2). Al respecto, se destacaba que en cada niño o joven que llegaba en búsqueda de conocimientos y esperanzas por tener un proyecto de vida próspero se encontraban muchas realidades, las cuales confluían en el escenario escolar y eran a las que se debía enfrentar el maestro, viéndose implicado. Por lo tanto, reconocían que los estudiantes les habían enseñado a vivir por medio de la profesión docente, “He aprendido a ser más tolerante, he aprendido a ser más flexible, más humanista, he aprendido a ser más comunicador y paciente” (m1).

Once maestros expusieron que otra de las motivaciones fundamentales para ejercer su profesión era darse cuenta de que cada día se construían como maestros que optimizaban su labor, teniendo en cuenta las realidades y necesidades de los estudiantes. Esta preocupación por su quehacer los llevaba a capacitarse, actualizarse y a querer planear sus prácticas de manera innovadora, interesante y contextualizada. Esto favorecía la construcción de un perfil a partir del cual el maestro reconocía la importancia de estar “[...] dispuesto a enseñar, aprender y desaprender, hacer de los estudiantes personas competentes, saber que como docentes soy un guía y un pacificador” (m5).

Todo este proceso de construcción permitía que el maestro asumiera la enseñanza como una acción dialógica, en la que debía empoderar al estudiante, no desde una mirada tradicional en la que era un sujeto sumiso que aprende, sino desde una mirada dignificadora en la que reconocía a sus estudiantes como seres humanos, personas, sujetos y ciudadanos que participaban y tenían una postura crítica acerca de su propia educación.

En este sentido, nueve participantes expusieron que otra de las motivaciones dentro del ejercicio de la profesión era dignificar a los estudiantes, ofrecerles una educación que propendiera por el desarrollo de un perfil crítico y empoderado de sus decisiones, y que

fortaleciera sus competencias, habilidades y destrezas para hacerle frente a las realidades y posibilitara sus proyectos y sueños. A su vez, siente mencionaron que los motivaba el hecho de que la profesión tuviera como referente servir al prójimo, ya que no solamente se estaba aportando a la formación de los estudiantes, sino, también, al fortalecimiento de la familia y la comunidad.

En cuanto a la articulación de la profesión docente con la vivencia de las características que conformaban su perfil, siete maestros manifestaron que la labor los motivaba en su cotidianidad a ser ejemplo de vida para sus estudiantes a partir de su comportamiento y de la coherencia entre lo que sabían, decían y hacían. Consideraban que esto era importante, pero, a la vez, difícil de lograr. Sin embargo, había conciencia colectiva sobre la importancia que tenía, aún en la actualidad, educar con el ejemplo. Por consiguiente, reconocían que, de cierta forma, la sociedad esperaba que el maestro fuera un referente de vida en cuanto a su proceder, su comportamiento, logros y saberes, brindándole a sus estudiantes pautas para su actuar.

En relación con esto, se mencionaban casos en los que muchos maestros llegaron a la profesión debido a la influencia que tuvieron por parte de algunos de sus maestros, “Mi maestra de español en el colegio fue una mujer que influyó mucho en la lectura del mundo que tenía para mi edad en ese momento” (m3). Esta situación los lleva a pensar en la importancia de ser como superhéroes para los estudiantes, convirtiéndose en quien podía orientarlos, acompañarlos y ofrecerles lo mejor para que sus enseñanzas trascendieran el escenario escolar y aportaran a sus proyectos de vida.

El reconocimiento social del maestro

La categoría del reconocimiento social del maestro surgió a partir del posicionamiento de la identidad social como una de las identidades presentes en la profesión docente. Se trabajó desde los sentires y las percepciones de los maestros en relación con su posicionamiento en la sociedad y cómo percibían el reconocimiento de su profesión a nivel social y cultural.

En este sentido, se definió el reconocimiento como la acción positiva de valorar y asignarle sentido a lo que las personas realizan en beneficio personal y colectivo, viéndose representado, en este caso, en la exaltación de la labor del maestro, en el respeto a la profesión y en el posicionamiento de la profesión de acuerdo con la importancia que los maestros consideran que se le debe asignar por intervenir directamente en la educación de los niños y jóvenes que conforman la sociedad.

En esta categoría los catorce participantes coincidieron en su sentir, afirmando que en Colombia no se le asignaba a la profesión docente un reconocimiento de acuerdo con la importancia que debería tener, lo cual era evidente en dos aspectos. En primer lugar, no se establecía un posicionamiento de la carrera desde lo social, político y cultural. En segundo lugar, los recursos económicos destinados a la educación no permitían que se les asignara una remuneración adecuada a los maestros, a pesar de ser una profesión en la que debían asumir muchos compromisos y responsabilidades.

Los maestros consideraban que, en sus contextos inmediatos a nivel institucional, e inclusive local, encontraban cierto reconocimiento sobre su labor, pues los padres de familia eran agradecidos por lo que el maestro les enseñaba a sus hijos. Sin embargo, el sentir general era de descontento, ya que existían aspectos puntuales que les hacían pensar que no había tal reconocimiento.

El hecho de recibir como maestros de educación básica y media a profesionales de otras disciplinas y no exclusivamente a licenciados dejaba el sin sabor de que en Colombia todos los profesionales podían ejercer la docencia. Además, la situación de no posicionar la profesión en el mismo nivel de importancia de otras, como la medicina, el derecho, la ingeniería, entre otras, demostraba que aún se concebía la profesión docente como un oficio que no requería de una rigurosidad académica para ejercer, “[...] socialmente la labor docente no es igualmente valorada, parece muchas veces que se reduce como a la función de guardería, de cuidar a los muchachos, la de un proceso obligatorio establecido por los parámetros sociales. Una obligación” (m6). Este panorama generaba que no se estableciera un posicionamiento de la carrera, pues “Falta mucho que reconozcan el profesor como lo que es, como un actor social, como un actor de cambio” (m5).

En cuanto a lo político se identificó un aspecto fundamental: al maestro no se le reconocía su voz ni su participación. Entonces, a pesar de que los maestros en Colombia conformaban un fuerte sindicato que velaba por sus derechos y un trato justo, equitativo y acorde con su labor, los participantes coincidían en afirmar que las políticas educativas eran estructuradas por personas que desconocían el campo de la educación. Esto se agudizaba cuando ante la designación del gobierno de líderes en el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y en las Secretarías de Educación a personas que no tenían un conocimiento cercano a los contextos educativos, y que ni siquiera habían sido maestros, “[...] falta mucho reconocimiento como profesional en Colombia falta mucho trabajo y para que se nos dé en realidad se vea lo que estamos haciendo para que se vea lo que somos, la importancia que tenemos en la sociedad” (m6).

Desde lo cultural se exponía que se había relegado al maestro como consecuencia del auge de la tecnología y las distintas formas de acceder al conocimiento. Debido a que la

generación líquida había tomado el control, los niños y jóvenes encontraban en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y en las redes sociales más aprendizajes que los recibidos en el escenario escolar. Ante esta realidad los maestros consideran su labor como fundamental “[...] para guiar esos muchachos para que no caigan en conocer cualquier cosa, leer cualquier cosa, aprender cualquier cosa, sino que nosotros seamos este canal para que en realidad sean críticos, entonces por eso nos falta mucho, mucho reconocimiento [...]” (m4).

Por otra parte, los catorce participantes mencionaron, en forma reiterativa, que en Colombia el presupuesto destinado a la educación no permitía que a los maestros se les remunerara satisfactoriamente su trabajo, favoreciendo su calidad de vida,

[...] primero, en términos salariales, a mí me parece que el pago es muy poco en el caso personal, yo soy una persona que hace y que produce intelectualmente, que escribe, que publica, que sistematiza experiencias, que está haciendo trabajos fuera del aula en tiempos que no son, no son los digamos que los que me pagan. (m7gf)

Esto promovía un sentir desesperanzador, ya que no se valoraba el arduo trabajo que para ellos representaba la responsabilidad de educar a la sociedad, con todos los compromisos personales y profesionales que esto conllevaba. Como consecuencia, la identidad social del maestro estaba fragmentada, pues los maestros sentían que se les exigía mucho, pero la sociedad les daba poco.

Pese a lo anterior, para los maestros era muy importante que su profesión fuera reconocida en su contexto inmediato. Para ellos era suficiente la valoración de su labor por parte de estudiantes y padres de familia. En este sentido, la articulación de las tres identidades (personal, social y profesional) cumple un rol fundamental, ya que en la medida en la que el maestro se identifique con su profesión va a educar con pasión y si evidencia

compromiso, responsabilidad y disciplina en lo que realiza va a ser reconocido por sus estudiantes, los padres de familia y la comunidad educativa a la que pertenece, “Los padres que nos consideran buenos docentes, cuando van a buscar un cupo en el colegio dicen: yo quiero que mi niño esté contigo, dime en qué curso quedaste, porque quiero solicitarlo, entonces ahí uno siente el reconocimiento social [...]” (m2gf).

Para concluir el capítulo de hallazgos se reconoce que las identidades del maestro se articulan y permiten que se optimice la calidad de sus procesos de enseñanza. La profesión docente es compleja, ya que se le exige al maestro una gama de conocimientos, competencias, habilidades, destrezas y un control emocional que favorezca su relación con los seres humanos, aspectos que le ayudan a educar personas con diversas realidades, experiencias y conocimientos que se encuentran en el escenario escolar y que requieren mucho más que instrucciones. Por lo tanto, el trabajo del maestro requiere que sea orientador, guía, líder, acompañante, ejemplo y madre y padre, con el objetivo de llevar a sus estudiantes de la mano para que sean buenos seres humanos y que trasciendan y superen sus problemáticas y realidades. Es decir, se trata de un maestro que dedica más tiempo del que dispone a sus estudiantes, dedicándose más a ellos que a sus proyectos personales. De este modo, consagra sus esfuerzos a los sueños de niños y jóvenes que ven en él un referente de oportunidades. Al respecto, los maestros planteaban que “[...] esas son las motivaciones, esas experiencias, el ser docente que me motiva a querer buscar más, a querer guiar más a estos estudiantes, a seguir buscando esas oportunidades, a seguir luchando por ellos” (m3gf).

[...] el reconocimiento que nos dan los niños es el reconocimiento que realmente lo motiva a uno para seguir, el que los niños sonríen cuando lo ven a uno, el que te diga, eres mi

mejor profesora acabándolo de conocer a uno, pero esas sonrisas y esos abrazos hacen que el reconocimiento sea personal. (m2gf)

Capítulo cinco: discusión de resultados

En este capítulo se presenta la discusión de los resultados, para lo cual es importante destacar que los hallazgos se establecieron desde un análisis temático en el que se tomó como referente el lenguaje como recurso mediante el cual el sujeto expresa sus realidades. Además, se consideraron cuenta las categorías iniciales, las emergentes y el cómo estas se correlacionaban en la configuración de las identidades.

De este modo, al analizar las relaciones e interacciones entre los componentes que intervienen en la estructuración de las identidades de los maestros se abordó la discusión de resultados propiciando la triangulación entre los siguientes aspectos. En primer lugar, las teorías abordadas en el marco de teórico: la interioridad como paradigma educativo, el docente apasionado y el maestro como un artesano. En segundo lugar, lo establecido por Antonio Bolívar en cuanto a la investigación biográfico-narrativa. Por último, los hallazgos de las categorías de análisis presentadas en el capítulo cuatro. El desarrollo de la discusión se presenta en tres apartados, cada uno de los cuales parte de una pregunta orientadora como referente de articulación.

¿Qué aspectos se consolidaron como relevantes dentro de las relaciones e interacciones de los componentes que intervienen en la estructuración de las identidades de los maestros en contrastación con lo abordado a partir de las teorías de referencia?

La discusión sobre esta pregunta orientadora requiere del posicionamiento del maestro como un sujeto que construye su historia por medio de vivencias y que, al escuchar su voz, reconstruye por medio de la narración, develando comprensiones emergentes sobre

sí y sobre su profesión. En este sentido, el abordaje de las identidades, las subjetividades y el reconocimiento social del maestro como categorías centrales de la investigación implica reconocer que los componentes de las identidades están conformados por un abanico de aptitudes, actitudes, comportamientos y procederes que el maestro percibe desde dos vías. En primer lugar, las identidades tienen su génesis en el sentir previo del sujeto, al descubrir sus gustos, preferencias, habilidades y destrezas, “La identidad profesional es un proceso que se construye desde mucho antes de ingresar a la carrera profesional y comenzar la formación inicial” (Piña-Robles *et al.*, 2017, p. 2). En segundo lugar, la identidad se establece en la medida en la que el sujeto va reconociendo y valorando su profesión desde el ejercicio cotidiano de su labor.

Lo anterior permite relacionar los componentes de las identidades mencionados por los maestros (pasión, motivación, dedicación y sentido de pertenencia) con lo abordado en la teoría del docente apasionado, en la cual se expone que el ser maestro se constituye en una historia de vida en la que cada uno entrega todo su ser y su saber a la enseñanza. De este modo, resulta decisiva la forma en la que cada maestro asume las responsabilidades y los compromisos que trae consigo el ejercicio de su profesión. Al respecto, Day (2006/2014) menciona que “Los docentes eficaces tienen pasión por su asignatura, pasión por sus alumnos y la creencia apasionada en que su yo y su forma de enseñar pueden influir positivamente en la vida de sus alumnos [...]” (p. 19). Esto se articula con las vivencias de los maestros al considerar que sus estudiantes constituyen la razón de ser de su profesión, pues son ellos quienes les permiten construirse y crecer en su labor a partir de las realidades que confluyen en el escenario escolar.

Un aspecto discordante en el compromiso y la entrega a la profesión docente lo constituyen las fracturas al encontrar que el maestro, en forma inconsciente, replica

modelos de enseñanza que responden a lo que él vivenció en su proceso educativo, lo que hace que enseñe de la misma forma en la que aprendió. De esta manera, permanece anquilosado en prácticas pedagógicas que debe resignificar para atender a las realidades y las necesidades de los estudiantes en la actualidad, lo que permite evidenciar que “[...] el trabajo de los docentes es complejo y se ubica en contextos que son, al mismo tiempo, exigentes (en cuanto a conocimientos y técnicas de control de la clase y de la enseñanza) y emocional e intelectualmente desafiantes” (Day, 2006/2014, p. 20). Esto permite evidenciar la necesidad de una actitud propositiva, en la que el maestro sea consciente de la importancia de desaprender y aprender para crecer y construirse dentro de su profesión.

El panorama anterior demanda del maestro una postura crítica y reflexiva frente a su labor y a los resultados de sus enseñanzas, que fortalezca su identidad personal y profesional. Desde esta perspectiva, se requiere un maestro que se posicione como un líder que orienta y acompaña al estudiante a explorar nuevos conocimientos, y no como el dueño de los saberes. Dada esta necesidad, es importante la teoría de la interioridad, vista como un componente de la condición del ser humano, desde la cual “[...] tomamos consciencia de nosotros mismos, de nuestro cuerpo, de nuestros sentimientos, sensaciones, emociones, querer, deseos, imaginaciones, recuerdos; también, desde donde nos podemos apropiar y asumir dichas actividades internas” (Jiménez-Hurtado *et al.*, 2021, p. 89). De esta forma, el maestro requiere de una formación en el desarrollo de su ser interior que propicie en sus dinámicas la autorreflexión y la capacidad de resignificarse desde su identidad personal, de modo que trascienda a lo profesional y lo social.

Otro de los aspectos relevantes dentro de la configuración de las identidades, de acuerdo con lo mencionado por Torralba-Roselló (2012), lo constituye la inteligencia espiritual “[...] que nos faculta para preguntar por el sentido de la existencia, para tomar

distancia de la realidad, para elaborar proyectos de vida, para trascender la materialidad, para interpretar símbolos y comprender sabidurías de vida” (p. 3). Esto conforma un tejido simbólico en el que los maestros encuentran, desde su interior, la vocación para ejercer su profesión, a pesar de las adversidades que en Colombia depara el hecho de ser maestro.

Dicha construcción está conformada por aspectos que ellos denominan como componentes de las identidades y que hacen referencia al humanismo, el amor por enseñar, los procesos de innovación que implementa en los procesos de enseñanza, la disciplina, la apropiación de saberes y la disposición de sus conocimientos en beneficio de la transformación social. Estos se desarrollan y cultivan desde la inteligencia espiritual como desafío educativo que se debe asumir en la misión de educar personas.

Articulando las definiciones que los maestros les asignan a las identidades con los elementos indispensables para su correspondiente configuración, se debe reconocer que cada uno de los aspectos mencionados trasciende la definición y se posiciona como requisito que debe cumplir cada aspirante ante la decisión de ejercer la docencia. Así, las identidades están integradas por la esencia de la profesión, las características que la hacen fundamental y diferente frente a las otras profesiones, y la construcción del perfil a partir de los compromisos y las funciones que, desde cada campo, se le asigna socialmente a la profesión, de acuerdo con la importancia que representa su hacer en contexto.

Esta concepción se articula con lo que expone Ricoeur (1985/2004) al afirmar que “[...] nuestras historias de vida y nuestra lectura de la historia se interrelacionan entre sí de igual forma en la que lo hacen la identidad personal y la identidad colectiva” (Ricoeur, 1985/2004, p. 999). Esto permite que el maestro, a partir del fortalecimiento de sus identidades y sus vivencias, pueda valorar el sentido de su profesión y reconocer lo que desde ella aporta a la formación de sujetos.

Con respecto a las contrariedades presentadas, uno de los aspectos a resaltar se relaciona con la pasión que los maestros sienten por su profesión, pero, al mismo tiempo, la frustración que representa el hecho de no ser reconocidos socialmente desde el posicionamiento de la profesión docente como una de las más importantes en la sociedad. Como consecuencia, es posible establecer que, a pesar de ello, ejercen su labor por el amor que sienten al enseñar a sus estudiantes.

No obstante, la poca valoración asignada a su profesión hace que sus narraciones adquieran un tinte de desesperanza que afecta sus identidades y, en cierta medida, debilita su motivación y dedicación para enseñar. En este sentido, es importante reconocer que son los saberes a partir de la “[...] experiencia los que nutren la enseñanza, de allí la necesidad de asegurar su presencia en el trayecto formativo de los futuros docentes, llegando así a ser artesanos en el arte de enseñar” (Alliaud, 2017, p. 3). Se evidencia, entonces, que la experiencia cotidiana hace que el maestro se apropie del perfil de su profesión y se construya a pesar de las adversidades que encuentra en el ejercicio de su labor.

Finalmente, el escenario de diálogo se constituye como una necesidad para el maestro, ante la urgencia de ser escuchado. Sus narraciones dejan ver los sentires frente a su labor y cómo valora su quehacer cotidiano y lo entrelaza con sus conocimientos desde la teoría y la práctica. En palabras de Alliaud (2017) “Durante este recorrido resulta fundamental dar lugar al saber que se produce al enseñar, creando y recreando formas que superen la dicotomía entre la teoría y la práctica. Entre las formas de recuperar el saber de la experiencia [...]” (p. 3), lo que le permite al maestro hablar sobre lo que hace y recrear su cotidianidad desde los sueños que ayuda a diseñar.

De esta forma, es carpintero y artesano de sus identidades, las que construye y fortalece en su ser interior desde el vivir para la enseñanza. Además, su trayectoria en las

aulas y encontrar realidades complejas en sus estudiantes hace que las identidades de los maestros se fortalezcan en la cotidianidad, de allí que la profesión docente se constituya como un reto para alcanzar estatus por medio de la profesionalización de la enseñanza y del prestigio asignado a los maestros en la sociedad, en búsqueda del posicionamiento que le corresponde.

¿Qué validez presentan los resultados a la luz de la implementación de la perspectiva metodológica?

Se realiza un reconocimiento a partir de la validez del constructo de la investigación, en la que se demuestran las construcciones teóricas y experienciales en torno a la configuración de las identidades de los maestros con la implementación de un paradigma cualitativo, desde un método biográfico-narrativo y un enfoque hermenéutico. Para ello es relevante “[...] caracterizar los constructos como forma de desarrollo en el pensamiento, las condiciones de emotividad, angustia, identidad, solidaridad, habilidad, entre otras muchas condiciones humanas que son, a su vez, constructos que no pueden ser observados directamente [...]” (Martínez y March, 2015, p. 115), proceso en el que son relevantes las narrativas de los maestros, pues develan sus sentires frente a la experiencia del ejercicio de su profesión y permiten identificar los componentes que intervienen decisivamente en la trayectoria estructuradora de las identidades, analizar las relaciones e interacciones entre dichos componentes, y proponer acciones para fortalecer los factores de las identidades de los maestros, cuyo desconocimiento o subvaloración están debilitando su compromiso educativo.

A partir de las narrativas se establecen los aspectos relacionados con las identidades de los maestros, determinando, en palabras de Bolívar *et al.* (2005), que “La crisis de la identidad docente, se ve provocada por un conjunto de factores (escolares y sociales) y su evolución está ligada a una difícil (re)construcción identitaria” (p. 6). En el proceso se evidencia que lo cualitativo permite establecer una articulación sólida entre lo que los maestros ponen en diálogo acerca de sus vivencias y la literatura existente relacionada con la configuración de sus identidades. Esta situación le permite al investigador analizar dicho sentir en contrastación con lo que se aborda en la teoría. De esta forma, a partir del método biográfico-narrativo se toman los discursos de los participantes como recurso para evidenciar su mirada y apropiación de las identidades, privilegiando “[...] las propias voces de los profesores, enmarcadas en una perspectiva teórica determinada y contextualizadas con otros datos, que contribuyan a esclarecer y situarlas debidamente” (Bolívar *et al.*, 2005, p. 5).

En relación con lo establecido por Bolívar (2012), el proceso desarrollado en la investigación pone en contexto a un maestro narrador que relata sus experiencias y a un investigador como interprete que accede a los relatos por medio del diálogo y la interacción con los participantes, determinando la forma en la que sistematizará la información. Adicionalmente, se ponen en diálogo documentos o informes que dan cuenta del plan de acción establecido y el lector que retroalimenta todo el proceso, identificando las categorías referente de análisis y articulándolas con las vivencias y experiencias narradas.

Estas acciones son valiosas para reconocer los componentes que intervienen en la configuración de las identidades de los maestros desde la voz de los protagonistas. Otra ventaja evidenciada del método es la interacción del investigador con los participantes, quien, por medio de la escucha, posiciona los referentes de análisis en coherencia con la

realidad presentada, identificando los elementos medulares relacionados con las categorías y subcategorías trabajadas en la investigación.

La validez de la información se centra en el reconocimiento de las realidades expuestas por los participantes, sus sentires y las emociones que en sus relatos están inmersas. Los hallazgos y resultados están en concordancia con las investigaciones abordadas en el estado de la cuestión, ya que coinciden en determinar que las identidades de los maestros constituyen una construcción individual y colectiva que permite conformar una historia sobre la profesión docente e influyen en la configuración de las motivaciones, en la selección de la educación como campo laboral y de desempeño, y en los paradigmas sociales en torno la profesión. En este sentido, “[...] el papel del docente es fundamental en la consecución de una sociedad más justa, la cual invite a los estudiantes a desarrollar su capacidad de pensar críticamente [...]” (Sánchez-Medina, 2009, p. 16).

Los estudios abordados sobre las identidades de la profesión docente (González-Valencia, 2013, González-Jiménez, 2016, Cejudo y López-Delgado, 2017, Vidiella y Larrain, 2015) las plantean como constructos que hacen parte de un proceso de configuración de la profesión docente, no solamente desde el interior de cada maestro, sino desde contextos de interacción social, mediante las lecturas hechas por los sujetos y que le atribuyen un sentido a cada profesión, respondiendo a las responsabilidades y al compromiso profesional, en este caso de los maestros. De esta forma, la identidad hace parte de un proceso biográfico, cuyo resultado es “[...] individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones” (Dubar, 2002, p. 109). Esto se articula dentro de las narrativas de los maestros a la identidad social, en la que es fundamental el reconocimiento de los otros para que el maestro se construya como un

profesional competente, que es valorado por la educación de calidad que ofrece a sus estudiantes.

Cabe resaltar que los maestros exponen un panorama desesperanzador en la configuración de su identidad social, en relación con el reconocimiento de la profesión docente, dado que no se espera que en Colombia se estructuren políticas educativas que beneficien a los maestros en la asignación de mejores salarios, el mejoramiento de las condiciones laborales y el hecho de dignificar la labor. Esto presenta un contraste con algunas investigaciones (Matus-Rodríguez, 2013; Olave 2020; Canelo-Calle, 2020), en las que se evidencia que los maestros ven en las políticas educativas un camino efectivo para el fortalecimiento de las identidades a nivel social, a partir del establecimiento de decretos y normas que favorezcan y enaltezcan su profesión en coherencia con otras, cuyos profesionales gozan de mayor prestigio social.

Para concluir, se considera conveniente y pertinente la perspectiva metodológica utilizada, ya que el nivel de interpretación visto desde la hermenéutica en articulación con el paradigma cualitativo permite profundizar en las narrativas de los sujetos para hallar unidades de análisis que den cuenta de los componentes de las identidades como constructos por medio de los cuales se consolida la profesión docente. En este sentido, se destaca lo mencionado por Bolívar (2012), al resaltar que lo biográfico-narrativo se da a partir de un proceso “[...] de colaboración que implica contar historias y recontarlas por los participantes en un proceso de investigación, subrayando la importancia de una construcción mutua, de un relato compartido en las relaciones de investigación [...]” (p. 5).

¿Cómo los resultados pueden ser aplicables al conglomerado de maestros en otros contextos y qué otras hipótesis surgen a raíz de la investigación?

El sentir de algunos maestros lleva consigo su recorrido por varios escenarios y contextos que permiten validar sus historias desde un sinnúmero de experiencias que son espejo de varias realidades y vidas de otros maestros. Por esta razón, al abordar el paradigma cualitativo y el método narrativo-biográfico desde los relatos de vivencias dentro del ejercicio de la profesión docente se considera que los resultados son aplicables a otros contextos, en los que los profesionales de la educación construyen sus identidades y robustecen sus perfiles siendo parte del fortalecimiento de su profesión. Esto se relaciona con lo que mencionan Hernández-Hernández y Sancho-Gil (2020), al afirmar que, al poner al descubierto las vivencias, “[...] se abre a un mundo posthumano, reconociendo la conectividad relacional entre los humanos, otras especies, tecnologías, espacios geográficos, tiempos cronológico y aiónico (circular). Algo que resulta necesario en la comprensión de la perspectiva situada [...]” (p. 39). Como consecuencia, la investigación es un escenario fundamental para replantear los componentes que configuran las identidades y resignificar el valor asignado a la profesión docente desde los sentires de los maestros.

Es preciso reconocer que uno de los primeros escenarios de aplicabilidad lo constituye la autorreflexión generada entre los maestros participantes, quienes, a su vez, interactúan en diferentes instituciones educativas en las cuales se generan espacios de reconocimiento de la investigación con el objetivo de integrar a otros maestros a la reflexión sobre sus identidades, “Las personas construyen su identidad individual haciendo un autorrelato, que no es sólo recuerdo del pasado sino un modo de recrearlo en un intento de descubrir un sentido e inventar el yo, que pueda ser socialmente reconocible” (Bolívar *et*

al., 2005, p.4). Estas dinámicas permiten validar el impacto de la investigación en diferentes grupos de maestros, de la mano de las narrativas acerca de sus vivencias y experiencias para valorar sus identidades y propiciar reflexiones conducentes a la resignificación.

La aplicabilidad de la investigación se evidencia, también, a partir de las acciones, desde la gestión educativa y directiva, propuestas para fortalecer los factores de las identidades de los maestros, cuyo desconocimiento o subvaloración están debilitando su compromiso educativo. Estas acciones se pretenden socializar en varios escenarios de interacción, que se constituyan como posibles contextos de implementación, y directamente en diálogos con la SED y el MEN.

Desde el trabajo de socialización de los resultados de la investigación el aporte se ve representado en los escenarios de interacción en los cuales se exponga la tesis doctoral, es decir, a pares académicos, directivos, maestros y otros profesionales de la educación, quienes al considerar el trabajo sobre la perspectiva identitaria de los maestros se apropien de reflexiones y consideraciones para evaluar, valorar y aplicar posibles transformaciones, encaminadas a pensar e implementar reformas e innovaciones que favorezcan la labor del maestro en sus respectivos equipos. Sin embargo, es importante reconocer que lo que se propone por medio de la investigación es aplicar un cambio de estrategia al interior de la institucionalidad, el cual lleve a posicionar al maestro y su labor, propiciando bienestar, motivación, apropiación y pertenencia, “Es necesario lograr reformas significativas, efectivas y ante todo sustentables en las prácticas profesionales y culturales del trabajo de los docentes” (Vaillant-Alcalde, 2008, p. 24).

En contextos internacionales, el impacto se orienta hacia el reconocimiento de la radiografía de las identidades de los maestros dentro de la profesión docente en Colombia,

como una profesión que es multidimensional y que requiere de una mirada del maestro como ser humano, persona, sujeto y ciudadano, reconociendo sus dimensiones más allá de los aspectos que integran el proceso educativo. De esta forma, se propone que las posturas sobre de las identidades, desde la voz de los mismos maestros, podrían tomarse como referentes para el establecimiento de políticas educativas situadas en las realidades de los contextos, beneficiándose la calidad de vida de los maestros como reconocimiento simbólico hacia su labor, con miras a fortalecer el ejercicio de su profesión.

Reconociendo este panorama, la investigación brinda campos de exploración o referentes investigativos que marcan una ruta para trabajar sobre la calidad educativa, partiendo de la labor del maestro. En este sentido, se considera necesario el trabajo sobre el fortalecimiento del perfil docente a partir de la intervención en los procesos de profesionalización de los maestros en las Escuelas Normales Superiores del país y en las Facultades de Educación de las Universidades que ofertan programas profesionales en educación, aspecto mencionado por los maestros participantes en cuanto a la necesidad del fortalecimiento del perfil docente desde el cumplimiento de sus compromisos y responsabilidades y el ejercicio profesional de la docencia. De igual forma, se invita a realizar un estudio comparativo de la configuración de las identidades de maestros del sector público y el sector privado que revele los elementos distintivos que hacen que en Colombia se perciban diferencias entre el ejercicio de la profesión docente en cada uno de estos sectores.

Finalmente, se debe considerar la importancia de convocar a la realización de estudios frente al maestro como ser humano, sujeto, persona y ciudadano que permitan interpretaciones acerca de los perfiles del maestro que se está formando en este siglo y en esta década. Esto permitiría abordar explicaciones sobre el grado de actualización e

innovación que, en la actualidad, se está trabajando con los maestros en formación y que, a su vez, se van a evidenciar en los procesos de enseñanza en las aulas. Es decir, se propone un estudio que revele si los maestros formados en estas dos décadas del siglo XXI aún se encuentran anquilosados en metodologías del siglo pasado o si, por el contrario, están configurando nuevos perfiles dentro de la profesión docente, en beneficio de la formación de las nuevas generaciones.

Acciones para fortalecer los factores de las identidades de los maestros cuyo desconocimiento o subvaloración están debilitando su compromiso educativo

A lo largo del proceso se evidenció que hay tres factores que los maestros consideran que afectan su nivel de compromiso y motivación hacia la profesión docente. En primer lugar, se encuentra el bajo nivel de motivación al que se ven expuestos los maestros en el transcurso de su experiencia, lo que se relaciona directamente con la configuración de sus identidades personal y profesional. En segundo lugar, el maestro reconoce la necesidad de capacitación y actualización, lo que beneficiaría el fortalecimiento de la identidad profesional y laboral. Por último, la falta de valoración y reconocimiento social de la profesión docente en relación con la importancia de su labor y el compromiso que el conglomerado le asigna en la contribución a la formación de niños y jóvenes. Se presentan, a continuación, las acciones propuestas para fortalecer los factores de las identidades de los maestros descritos.

¿Cómo fortalecer la motivación de los maestros?

Abordar la motivación en el ámbito laboral es trabajar sobre estrategias que activen y dinamicen el comportamiento, en este caso de los maestros, hacia la satisfacción del ejercicio de su profesión en la cotidianidad. Esto implica identificar las acciones por medio de las cuales se puede lograr fortalecer las identidades, reconociendo las causas que estimulan al maestro y lo llevan a querer mejorar su trabajo, vivenciando placer, paciencia, perseverancia, compromiso, disciplina, responsabilidad y pasión, aspectos que le permitan crecer no solamente como profesional, sino como un aporte a su realización personal. A continuación, se exponen acciones sugeridas, consideradas relevantes para fortalecer la motivación de los maestros en la reconfiguración de sus identidades.

Desde los factores de carácter externo, se considera necesaria la reconfiguración de la evaluación de desempeño, especialmente para los maestros cuyo nombramiento se rige por el Decreto 1278. Contar con una evaluación efectiva que permita mejorar el ejercicio profesional lleva consigo procesos de retroalimentación y estructuración de planes de mejoramiento reales, no desde lo inmediato, sino desde la institucionalidad que permitan a los maestros sentir que están siendo acompañados en la superación de las dificultades que puedan tener en el ejercicio profesional.

De esta forma, se valoraría más el sentido de la evaluación, no como un proceso de señalamiento y revisión punitivo, sino como una estrategia para la mejora continua del perfil profesional. Por consiguiente, se consideraría como un aspecto que fortalecería la motivación del maestro, ya que se evidenciaría la preocupación de la institución por mejorar las condiciones de cada uno de sus integrantes y la calidad de la educación ofrecida.

Se hace preciso que, dentro del área de bienestar docente en las Secretarías de Educación departamentales, se resignifiquen las acciones trabajadas para la motivación de los maestros, dentro de las cuales se considerara realizar la apertura de espacios que permitan un diálogo permanente de experiencias y un apoyo continuo al maestro, diferente al que encuentra en las instituciones educativas a las que pertenece. Se trata, entonces, de espacios de encuentro en los que puedan narrar sus vivencias y hallar en las experiencias de sus pares elementos fundamentales para fortalecer sus identidades. Esto les permitiría construir redes de apoyo, no solamente académicas, sino experienciales en las que pueda encontrar alternativas de solución ante situaciones emergentes del acontecer diario.

¿Cómo fortalecer los procesos de capacitación y actualización?

Frente al fortalecimiento de los procesos de capacitación y actualización, se debe reconocer que los maestros en los últimos diez años han recibido oportunidades de profesionalización con la apertura de subsidios para cursar posgrados. Sin embargo, dentro de las dinámicas cotidianas, y ante las responsabilidades que tiene para con los procesos de enseñanza de sus estudiantes, es importante contar con una mayor cobertura frente a la oferta dispuesta y propiciar la capacitación sobre referentes que atiendan a las situaciones que emergen de la cotidianidad, relacionadas con problemas de aprendizaje en los estudiantes, situaciones de convivencia, reconocimiento e implementación de las políticas públicas en el contexto educativo, manejo de estrategias de integración de saberes, trabajo sobre referentes de investigación educativa en el aula, entre otros.

Los temas propuestos hacen parte de la experiencia cotidiana y ante los cuales los maestros desean contar con las competencias y habilidades para implementar estrategias pertinentes en beneficio de los estudiantes y de los procesos de enseñanza. Esto llevaría a

fortalecer y reconfigurar la identidad profesional y laboral, empoderando al maestro no solamente en su disciplina, sino en todas las dinámicas que acontecen en el ejercicio de su profesión y ante las cuales debe proponer o sugerir soluciones efectivas.

¿Cómo favorecer el reconocimiento social de la profesión docente?

El fortalecimiento de la identidad social desde el reconocimiento de la profesión docente lleva consigo el cambio del discurso frente a la relevancia o importancia que el conglomerado le asigna a la labor del maestro. Por consiguiente, se hace preciso realizar un trabajo riguroso en las universidades que cuentan con programas de profesionalización de los maestros y que, a su vez, realicen un trabajo articulado con las instituciones educativas que son Escuelas Normales Superiores. Este trabajo consistiría en la implementación de acciones conducentes a realizar procesos de admisión en los cuales se les exigiera a los postulantes requisitos para cursar programas de licenciaturas. Esto con el objetivo de fortalecer el sentido de pertenencia de la labor desde los inicios de las carreras en ciencias de la educación.

En este mismo sentido, la sociedad le asignaría un nivel de importancia mayor al maestro en atención a su labor y las responsabilidades y compromisos que tiene para cumplirla en concordancia con los profesionales en otras carreras que, por status, son más reconocidas y solicitadas entre los jóvenes en el país, como la medicina, el derecho, la ingeniería, entre otras. De esta forma, la sociedad evidenciaría la importancia que, desde la academia, se le asignaría a la profesión y no se continuaría considerando como el escenario al que llegan profesionales de otras carreras y disciplinas debido a la falta de oportunidades laborales. Es decir, que no continuaría convirtiéndose en un conglomerado al que

pertenecen una gama de profesionales sin sentido de pertenencia y sin identidad hacia su quehacer.

Conclusiones

El trabajo desde las narrativas de los maestros de acuerdo con el análisis de los componentes de sus identidades permite concluir que es importante asignarle aspectos relevantes a la profesión docente, que establezcan campos limítrofes dentro de la denominada identidad personal. Esto hace referencia a la identidad pública y la privada, ya que, por salud mental, los maestros consideran que deben contar, como otros profesionales, con el derecho a tener una vida en familia, sin que se ponga en duda su vocación o sentido de responsabilidad profesional.

Lo anterior se articula con la resignificación del concepto de *vocación* y del ejercicio de la profesión como *realización personal*. El concepto de *vocación* se encuentra arraigado a aspectos que, presuntamente, la definen en el maestro como la aceptación del trabajo bajo presión, el trabajo en casa, la paciencia, en ocasiones la sumisión, la permisividad, entre otros. Estos aspectos no se relacionan, pero, según el paradigma social, definen la vocación para determinar qué clase de profesional es el maestro.

También, es necesario resignificar la concepción de lo que la sociedad denomina *realización personal*. En términos de ejercer la profesión docente, los maestros son personas, sujetos y ciudadanos que ven su realización más allá del ejercicio profesional, ya que son seres humanos que están en permanente construcción y, al igual que otros profesionales, deben aprender y desaprender en forma permanente. La realización se percibe como la trascendencia del ser por medio de lo que le hace ser feliz, sentirse protegido, libre, satisfecho, motivado, inquieto y orgulloso de sí mismo, aspectos que se logran, también, en otros escenarios y a partir de diversas interacciones, por lo que no se limitan al contexto profesional y a las relaciones con pares, estudiantes y padres de familia.

En el proceso de análisis de las narrativas de los maestros se evidencia la crisis que representa la identidad profesional desde tres aspectos puntuales: la falta de motivación, el reconocimiento de la importancia de la actualización permanente y el sentir de los maestros sobre la poca valoración que le asigna la sociedad a la profesión docente, los cuales se evidencian en el discurso de los participantes, que resultaron ser escenarios de relatos acerca de sus sentires y experiencias. Este panorama permite concluir que la configuración de las identidades se da, en mayor medida, a partir de las relaciones dialógicas en las que se identifican encuentros y desencuentros dentro de las vivencias.

Adicionalmente, se evidencia una estrecha relación entre la calidad de los procesos de enseñanza y la configuración de la identidad personal del maestro. Dentro de las subjetividades de los maestros se percibe que de la motivación con la que asume su profesión depende, en un alto nivel, su desempeño y la calidad de los procesos que lidera en el contexto escolar. De esta forma, se considera como relevante que el maestro cuente, en su personalidad y comportamiento, con la vivencia de valores que le permitan ser ejemplo en la sociedad, pues aún debe enfrentarse al señalamiento de la sociedad cuando comete errores como ser humano, los cuales no le son absueltos y que le llevan a empañar la imagen de su ejercicio profesional.

Lo anterior es contrario a lo que el maestro observa en su cotidianidad, al querer establecer relaciones más cercanas de amistad con sus estudiantes, dado que su contexto inmediato le depara ser un maestro más humano y cercano, pero, en su contexto social, se le solicita continuar como una persona casi perfecta.

En relación con ello, en el proceso de investigación se evidenció la sensibilidad que acompaña al maestro como ser humano y como persona, en él confluyen sentires que lo llegan a afectar en la medida en la que se solidariza con las realidades de sus estudiantes y

se compromete a ayudarlos desde el escenario escolar, lo cual le permite reconocer que los estudiantes requieren más de su cuidado, acompañamiento y comprensión, fortaleciendo su capacidad de enfrentamiento y resiliencia, y favoreciendo sus aprendizajes desde la experiencia para dar soluciones a sus realidades. Por lo tanto, requieren más allá del maestro estrictamente académico, que se dedica a trabajar procesos de enseñanza basado en los aprendizajes de contenidos y temáticas que no ven como aprendizaje significativo utilizado su cotidianidad.

Este panorama pone en evidencia la necesidad de la redefinición estratégica del ejercicio de la profesión docente, ya que el maestro debe trabajar en dos vías contrapuestas. Por un lado, lo que debe realizar a favor de los estudiantes y sus necesidades. Por otro, lo que el conglomerado social le asigna frente a los contenidos estandarizados que debe enseñar.

Uno de los elementos medulares que contribuyen a la desmotivación por el ejercicio de la profesión lo constituyen las políticas educativas que rigen en Colombia. El estatuto docente, específicamente lo referente a la evaluación de desempeño establecida para los maestros nombrados bajo el Decreto 1278, resulta ser una estrategia de revisión y seguimiento que va en contra de la libertad de cátedra y la autonomía escolar, de modo que no permite el libre ejercicio de la profesión. En este sentido, se considera como un condicionamiento frente a la labor y no cumple con el objetivo primordial de la evaluación, que es la mejora continua.

Como consecuencia, los maestros cuestionan el proceso, ya que no genera estímulos, distinciones o ascensos en forma directa y carece de un proceso efectivo de retroalimentación y de mejora continua que les permita optimizar su desempeño pedagógico y didáctico. De este modo, se limita, en muchas instituciones educativas, a la

recepción de evidencias, lo que le genera pérdida de veracidad y de utilización del proceso en beneficio de la profesión docente y de la calidad educativa.

Referencias

Introducción

- Alfonzo-Albores, I. y Avendaño-Porras, V. del C. (2016). La identidad docente de los profesores de educación media superior. El caso del colegio de bachilleres de Chiapas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 46(3), 157–170. <https://www.redalyc.org/journal/270/27047597007/html/>
- Alliaud, A. (2017) *Artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Andrés-Suárez, E. y Garcés, C. E. (Coords.). (2017). *La interioridad como paradigma educativo*. Editorial PPC.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Day, C. (2011). Uncertain Professional Identities: Managing the Emotional Contexts of Teaching. In: C. Day & J. K. Lee (Eds.) *New Understandings of Teacher's Work. Professional Learning and Development in Schools and Higher Education*, vol 100 (pp. 45–64). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0545-6_4
- Galaz-Ruiz, A. (2015). Evaluación e identidad profesional del profesor ¿un juego de espejos rotos? *Andamios*, 12(27), 305–333. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62841659015>
- Gómez-Torres, F. H. y Niño-Gutiérrez, E. M. (2015). La identidad profesional del profesor en educación secundaria. El posicionamiento político en la función del maestro. *Educación y Ciudad*, (29), 188–198. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5704952.pdf>
- Hernández-Hernández, F. y Sancho-Gil, J. M. (2020). La investigación sobre historias de vida: de la identidad humanista a la subjetividad nómada. *Márgenes. Revista de*

Educación de la Universidad de Málaga, 1(3), 34–45.

<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9609>

Lopes, A. (2007). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas.

Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 11(3), 1–25.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711307>

Remolina De Cleves, N., Velásquez, B. M. y Calle, M. G. (2004). El maestro como formador y cultor del a vida. *Tabula Rasa*, (2), 263–281.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600215>

Ricoeur, P. (1997). *Sí mismo como otro* (1ra. ed.). Siglo XXI Editores.

Ruvalcaba-Coyaso, J. Uribe-Alvarado, I. y Gutiérrez-García, R. (2011). Identidad e identidad profesional: Acercamiento conceptual e investigación contemporánea.

Revista CES Psicología, 4(2), 82–102.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423539528007>

Santiago-García, R., y Fonseca-Bautista, C. D. (2017). Ser un buen profesor. Una mirada desde dentro. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos*, (50), 191–208.

<https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/27>

Torralba-Roselló, F. (2017) *Pasión por educar*. Ed. Khaf.

Vaillant-Alcalde, D. (2008) La identidad docente. Importancia del profesorado. *Revista Investigaciones en Educación*, 8(1), 15–39.

<https://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/article/view/942>

Capítulo uno: fundamentación de la investigación

- Alfonzo-Albores, I. y Avendaño-Porras, V. del C. (2016). La identidad docente de los profesores de educación media superior. El caso del colegio de bachilleres de Chiapas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 46(3), 157–170. <https://www.redalyc.org/journal/270/27047597007/html/>
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Dubar, C. (2015) *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.
- Galaz-Ruiz, A. (2015). Evaluación e identidad profesional del profesor ¿un juego de espejos rotos? *Andamios*, 12(27), 305–333. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62841659015>
- Lopes, A. (2007). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(3), 1–25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711307>
- Remolina De Cleves, N., Velásquez, B. M. y Calle, M. G. (2004). El maestro como formador y cultor del a vida. *Tabula Rasa*, (2), 263–281. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600215>
- Ricoeur, P. (2008). L'interprétation de soi, allocution prononcée à Heidelberg en janvier 1990: Présentation. *Cités*, (33), 140-147. <https://doi.org/10.3917/cite.033.0140>
(Original work published 1990)
- Ruvalcaba-Coyaso, J. Uribe-Alvarado, I. y Gutiérrez-García, R. (2011). Identidad e identidad profesional: Acercamiento conceptual e investigación contemporánea. *Revista CES Psicología*, 4(2), 82–102. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423539528007>

Santiago-García, R., y Fonseca-Bautista, C. D. (2017). Ser un buen profesor. Una mirada desde dentro. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos*, (50), 191–208.

<https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/27>

Vaillant-Alcalde, D. (2008) La identidad docente. importancia del profesorado. *Revista Investigaciones en Educación*, 8(1), 15–39.

<https://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/article/view/942>

Capítulo dos: marcos de referencia

Alarcón-Hernández, P. y Hernández, P. C. (2019). Representaciones metafóricas sobre el docente en ejercicio y en formación. Un estudio comparativo de resultados obtenidos en Chile y Argentina. *Folios*, (50), 3–21.

<http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n50/0123-4870-folios-50-3.pdf>

Alliaud, A. (2015). Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación. *Historia y Memoria de la Educación*, 1(1), 319–349.

<https://doi.org/10.5944/hme.1.2015.12704>

Alonso-Saéz, I. , Garagarza, A., Artetxe , K. y Beloki, N. (2019). Bases para un modelo de guía para la transformación de las identidades docentes universitarias. *Revista Boletín Redipe*, 8(8), 68–82. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i8.801>

Andrés-Suárez, E. y Garcés, C. E. (Coords.). (2017). *La interioridad como paradigma educativo*. Editorial PPC.

Angulo, A. M. (2007). Conceptos pedagógicos alemanes en la educación colombiana: La Segunda Guerra Mundial y la actualidad. *Matices en Lenguas Extranjeras*, (1), 1–27. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/10683>

- Arias-Cardona, A. M. y Alvarado-Salgado, S. V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 17–181. <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423542417010.pdf>
- Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 235–263. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173516404013.pdf>
- Baracaldo-Quintero, M. E. (2011). La subjetividad en la formación de maestros. *Nómadas (Col)*, (34), abril, 246–259. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105118960017.pdf>
- Bayona-Rodríguez, H. y Urrego-Reyes, L. A. (2019). 240 años de profesión docente en Colombia . *Revista Educación y Ciudad*, 2(37), 15–26. <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2143>
- Beijaard, D; Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004) Reconsidering research on teachers’ professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Bolívar, A., Domingo, J. & 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(1), 106–112. <https://doi.org/10.2174/1875399x01407010106>
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura* (M. Pou, Trad.). Editorial Grijalbo. <https://perio.unlp.edu.ar/catedras/introalpensamiento/wp-content/uploads/sites/49/2020/03/P01-BOURDIEU-Una-ciencia-que-incomoda-pp-61-74.pdf> (Trabajo original publicado en 1984)

- Cabeza, L., Zapata, A. y Lombana, J. (2018). Crisis de la profesión docente en Colombia: percepciones de aspirantes a otras profesiones. *Educación y Educadores*, 21(1), 51–72. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v21n1/0123-1294-eded-21-01-00051.pdf>
- Cajiao-Restrepo, F. (2019) *La identidad de los maestros frente al cambio social. Viviendo entre marcianos*. Magisterio.
- Cano-Escoriaza, J., Orejudo-Hernández, S. y Cortés Pascual, A. (2012). La formación inicial del profesorado de Secundaria: primera investigación en el desarrollo del prácticum de la Universidad de Zaragoza. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), 121–132.
<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/111041/La%20formaci%20n%20inicial%20del%20profesorado%20de%20Secundaria.pdf?sequence=1&isAlloved=y>
- Castañeda-Cantillo, A. E. (2018). *Complejidad y narrativas identidad del docente en posgrados de educación*. Ediciones USTA.
<https://repository.usta.edu.co/handle/11634/11850>
- Cejudo, J. y López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Revista Psicología Educativa*, (23), 29–36. <https://journals.copmadrid.org/psed/archivos/ed2017v23n1a4.pdf>
- Cubero-Pérez, M. y Santamaría-Santigosa, A. (2005). Psicología cultural: una aproximación conceptual e histórica al encuentro entre mente y cultura. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23(1), 15–31.
<https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1237>

- Cuesta-Moreno, Ó. J. (2018). Reconocimiento social del docente universitario: subjetividad agobiada, puja por el prestigio académico y reivindicación del acto educativo. *El Ágora USB*, 18(1), 55–72. <https://doi.org/10.21500/16578031.3292>
- Day, C. (2011). Uncertain Professional Identities: Managing the Emotional Contexts of Teaching. In: C. Day & J. K. Lee (Eds.) *New Understandings of Teacher's Work. Professional Learning and Development in Schools and Higher Education*, vol 100 (pp. 45–64). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0545-6_4
- Day, C. (2014). *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea Educadores XXI. (Trabajo original publicado en 2006)
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu1, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. & Kington, A. (2009). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes. Final Report*. University of Nottingham. <https://dera.ioe.ac.uk/11329/1/DCSF-RR108.pdf>
- de Zubiría-Samper, J. (2006) *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Magisterio.
- del Valle-Huerga, M. (2015, abril 22-24). *Pedagogía de la interioridad* [Presentación en conferencia]. Asamblea de Educación 2015. Educar la interioridad en la era digital. Los Teques, Quebrada de la Virgen, Venezuela. http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Intranet/Asambleas%20Educ/Asamblea%202015/Asamblea%202015.%20Conferencia%20M%20del%20Valle%20Pedagogia%20Interioridad.pdf
- Dubar, C. (2001). El trabajo y las identidades profesionales y personales. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 7(13), 5–16.

https://tuxdoc.com/download/dubar-2001-el-trabajo-y-las-identidades-profesionales-y-personales_pdf

Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación.*

Bellaterra.

Dubar, C. (2015) *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles.*

Armand Colin.

Fernández-Cruz, M. y Gijón-Puerta, J. (2012). Formación de profesionales basada en competencias. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 109–119.

<http://hdl.handle.net/10481/27269>

Fernández-González, A. (2016). La identidad personal narrativa en Paul Ricoeur. *Revista De-Lectio. Revista de Filosofía, Literatura y Estética*, (1).

http://www.realidadyfiction.es/filosofiayliteratura/1/autores/Andrea/identidad_personal_narrativa_R.htm

Ferreres-Pavía, V. S. y Barrios-Arós, R. (1999). El desarrollo profesional de los docentes de infantil, primaria y secundaria. En V. S. Ferreres-Pavía y F. Imbernón-Muñoz (Eds.). *Formación y Actualización para la función pedagógica* (pp. 167–200). Síntesis.

García-Martínez, A. (2007). La construcción de las identidades. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (18), 207–228.

<https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10053>

García, C. M. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía (RIIEP)*, 3(1), 15–42.

<https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2010.0001.01>

- Gómez-Salado, M. Á. (2017). La profesión docente como base del pensamiento y la investigación como sostén del buen docente. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, (15), 47–56.
<https://www.eumed.net/rev/rejie/15/docente.pdf>
- Gómez-Torres, F. H. y Niño-Gutiérrez, E. M. (2015). La identidad profesional del profesor en educación secundaria. El posicionamiento político en la función del maestro. *Educación y Ciudad*, (29), 188–198.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5704952.pdf>
- González-Castro, C. (2016). Identidad Docente en Chile. *Voces de la Educación*, 1(2), 38–45.
<https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/20>
- González-Rey, F. (2012). La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. En C. Piedrahita-Echandía, Á. Díaz-Gómez y P. Vommaro (Comps.). *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 11-30). Universidad Distrital Francisco José de Caldas - Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20130218032232/Subjetividadespoliticas.pdf>
- Hall, S. (1996). Introducción: ¿Quién necesita ‘identidad’? En S. Hall y P. du Gay (Comps.). *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Amorrortu Editores.
<https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/hall-s-du-gay-p-1996-cuestiones-de-identidad-cultural.pdf>

- Hernández-Hernández, F. y Sancho-Gil, J. M. (2020). La investigación sobre historias de vida: de la identidad humanista a la subjetividad nómada. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 34–45.
<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9609>
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Editorial Trotta.
- Imbernón-Muñoz, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En C. M. García (Coord.). *La función docente* (pp. 27–45).
http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_ante_los_desafios_del_presente_y_del_futuro_imbernon_f.pdf
- Jara, C. R., y Mayor-Ruiz, C. (2019). Explorar la Construcción de la Identidad Docente en Profesionales de la Salud: Diseño y Validación de Instrumento. *Formación Universitaria*, 12(1), 13–24. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062019000100013>
- Jiménez-Hurtado, J. L., Polanía-González, J. y Rivera-Venegas, J. C. (2021). Pedagogía de la interioridad y la espiritualidad del maestro desde una perspectiva lasallista. *Revista de la universidad de la Salle*, (84), 187–194.
<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2337&context=ruls>
- Jordán-Sierra, J. A. y Codana-Alcántara, A. (2019). La influencia del profesor apasionado en la mejora académica y el desarrollo personal de sus alumnos. *Estudios sobre Educación*, 36, 31–51. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/35284>
- Lafuente, M. A. C. (1998). Introducción al pensamiento de Paul Ricoeur. *Thémata. Revista de Filosofía*, (19), 219–223.
<https://institucional.us.es/revistas/themata/19/10%20Cecilia.pdf>

- Llano, F. A. y Osorio-Cardona, A. C. (2017, junio 14-16). *Historia de la educación y formación docente en Colombia: “La Facultad de Ciencias de la educación de la Universidad la Gran Colombia y su apuesta por la educación popular”* [Presentación en conferencia]. Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje. Milán, Italia. <https://conferences.eagora.org/index.php/educacion-y-aprendizaje/2017/paper/view/2548>
- Martínez-Bonafé, J. (2004). Crisis de la identidad profesional y sujeto docente. *Educação & Realidade*, 29(2), 55–64. <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/25392/14727>
- Matus-Rodríguez, L. G. (2013). La construcción de una identidad docente, ¿un desafío para la política educativa? *Revista Exitus*, 3(1), 75–87. <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/250>
- Montero, L. y Gewerc, A. (2018). La profesión docente en la sociedad del conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (56), Artíc. 3. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/3>
- Montes-Miranda, A. J., Ramos-González, D. M. y Casarrubia-Ruíz, J. L. (2018). La formación de maestros en Colombia: alcances y limitaciones. *Revista Espacios*, 39(10). <https://www.revistaespacios.com/a18v39n10/a18v39n10p21.pdf>
- Morales-Escobar, I., Correa-Londoño, M. y Salgado-Guzmán, A. (2020). Saberes pedagógicos en la enseñanza de la lengua castellana. Un enfoque biográfico narrativo para la interpretación de la identidad docente. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 529–538. <https://doi.org/10.5209/rced.65848>
- Mucchielli, A. (1986). *L'Identité*. Puf.

- Muñoz-Repiso, M. (2010). Educar desde la compasión apasionada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 217–223.
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55114080014.pdf>
- Niederauer, C. M. M. y Azevedo, T. M. (2018). Subjetividade na e pela linguagem: a construção da identidade docente. *Educação*, 41(3), 463–470.
<https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.3.29726>
- Papa Juan Pablo II. (2002, enero 24). *Discurso del Papa Juan Pablo II al final del acto de presentación de los testimonio por la paz*. Libreria Editrice Vaticana.
https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/2002/january/documents/hf_jp-ii_spe_20020124_discurso-assisi.html
- Páramo, P. (2008). La construcción psicosocial de la identidad y del self. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 539–550.
<https://www.redalyc.org/pdf/805/80511493010.pdf>
- Patiño-Garzón, L. y Rojas-Betancur, M. (2009). Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad. *Educación y Educadores*, 12(1), 93–105.
<http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v12n1/v12n1a07.pdf>
- Plata-Santos, M. E. (2018). Subjetividades docentes en tiempos de la excelencia educativa. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(2), 290–302.
<http://www.scielo.org.co/pdf/calj/v20n2/0123-4641-calj-20-02-00290.pdf>
- Restrepo, E. (2014). *Sujeto e Identidad*. En E. Restrepo (Coord.). *Stuart Hall desde el sur: legados y apropiaciones* (pp. 97–118). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/hall-desde-el-sur.pdf>
- Ricoeur, P. (1980). *La metáfora viva*. Editorial Europa.

- Ricoeur, P. (2006a). *Teoría de la interpretación, discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI editores. <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2015/08/Ricoeur.-Teoria-de-la-interpretacion.-Siglo-XXI.pdf> (Trabajo original publicado en 1976)
- Ricoeur, P. (2006b). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI editores. <https://construcciondeidentidades.files.wordpress.com/2014/08/ricoeur-paul-si-mismo-como-otro.pdf> (Trabajo original publicado en 1990)
- Ricoeur, P. (2008). L'interprétation de soi, allocution prononcée à Heidelberg en janvier 1990: Présentation. *Cités*, (33), 140–147. <https://doi.org/10.3917/cite.033.0140> (Original work published 1990)
- Rivas-Flores, J. I. (2014). Nuevas identidades en la formación del profesorado: la voz del alumnado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD. Revista de Psicología*, 7(1), 487–494. <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/819/759>
- Roca, M. Y. (2013). *Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*. Forgotten Books. https://escritoresquenadielee.files.wordpress.com/2015/05/diccionario_etimologygico_de_la_lengua_castellana_1400021846.pdf (Trabajo original publicado en 1856)
- Rojas-Cordero, W. (2013). Paul Ricoeur: la subjetividad como acción y hermenéutica. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 34(109), 71–88. <https://doi.org/10.15332/s0120-8462.2013.0109.05>
- Salcedo-Megalés, D. (2015). El buen profesional. *Cuadernos de Trabajo Social*, 28(1), 19–26. https://doi.org/10.5209/rev_CUTS.2015.v28.n1.48583
- Salcedo, E. (2016). La identidad personal como identidad narrativa en Paul Ricoeur. *Apuntes Filosóficos*, 25(49), 117–131. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_af/article/download/12537/12234

- Sayago-Quintana, Z. B., Chacón-Corzo, M. A. y Rojas de Rojas, M.E. (2008).
 Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios.
Educere, 12(42), 551–561. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614569016>
- Sennett, R. (2009). *El artesano* (M. A. Galmarini, Trad.). Editorial ANAGRAMA S. A.
<https://iupa.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2016/06/Sennett-richard-el-artesano.pdf>
 (Trabajo original publicado en 2008)
- Stecher, A. (2013). Un modelo crítico-interpretativo para el estudio de las identidades
 laborales. Contribuciones a la investigación psicosocial sobre trabajo y subjetividad
 en América Latina. *Universitas Psychologica*, 12(4), 1311–1324 .
<http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v12n4/v12n4a24.pdf>
- Tébar-Belmonte, L. (2015). Educar, camino integral de interioridad. *Revista de la
 Universidad de La Salle*, (68) 119–130.
<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1468&context=ruls>
- Torralba-Roselló, F. (2013). *Los maestros de la sospecha*. Fragmenta. (Trabajo original
 publicado en 2007)
- Torralba-Roselló, F. (2017) *Pasión por educar*. Ed. Khaf.
- Torralba-Roselló, F. (2020, julio 23). *Educar: construir personas autónomas y solidarias*.
 Confederación Interamericana de Educación Católica (CIEC).
<https://ciec.edu.co/observatorio/ere/educar-construir-personas-autonomas-y-solidarias/>
- Urbina-Cárdenas, J. E. (2015). Maestros de la pasión por aprender, “cuchillas, pero
 chéveres”. *Revista Colombiana de Educación*, (68). 91–111.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n68/n68a05.pdf>

Vaillant-Alcalde, D. (2008) La identidad docente. importancia del profesorado. *Revista Investigaciones en Educación*, 8(1), 15–39.

<https://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/article/view/942>

Vidiella, J y Larrain, V. (2015) El papel de las condiciones de trabajo en la construcción de la identidad docente: Corporalidades, afectos y saberes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1281–1310.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n67/v20n67a13.pdf>

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
(Trabajo original publicado en 1978)

Capítulo tres: perspectiva metodológica

Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa*.

Fundamentos y metodología. Paidós. [https://www.tuslibros.com/ebook/Como-](https://www.tuslibros.com/ebook/Como-Hacer-una-Investigacion-Cualitativa/pdf?dl&preview)

[Hacer-una-Investigacion-Cualitativa/pdf?dl&preview](https://www.tuslibros.com/ebook/Como-Hacer-una-Investigacion-Cualitativa/pdf?dl&preview) (Trabajo original publicado en 2003)

Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M. Á. y Miranda-Novales, M. G. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63 (2), 201–206.

<https://doi.org/10.29262/ram.v63i2.181>

Balderas-Gutiérrez, I. (2017). *Aportes de la investigación cualitativa a la investigación educación* [Presentación en conferencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE). San Luis Potosí, México.

<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0503.pdf>

Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. En M.C. Passeggi y M.H. Abrahao (Org.). *Dimensões*

- epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica. Tomo II* (pp. 79–109). Editoria da PUCRS.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162–167. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>
- Escudero-Sánchez, C. L. y Cortez-Suárez, L. A. (Coords). (2008). *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica*. Editorial UTMACH. <http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/12501/1/Tecnicas-y-MetodoscualitativosParaInvestigacionCientifica.pdf>
- García-Alcaraz, F., Alfaro-Espín, A., Hernández-Martínez, A. y Molina-Alarcón, M. (2006). Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 1(5), 232–236. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169617616006>
- Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), pp. 55–60. <https://www.elsevier.es/es-revista-investigacion-educacion-medica-343-articulo-la-tecnica-grupos-focales-S2007505713726838>
- Hernán-García, M., Lineros-González, C. & Ruiz-Azarola, A. (2021). Cómo adaptar una investigación cualitativa a contextos de confinamiento. *Gaceta Sanitaria*, 35(3), 298–301. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.06.007>
- Herrera, M. C., & Chaustre, A. (2012). Violencia urbana, memoria y derecho a la ciudad: experiencias juveniles en Ciudad Bolívar. *Pro-Posições*, 23(1), 65–83. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643226>

- Huchim-Aguilar, D. y Reyes-Chávez, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3),1–27.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729878019>
- Ladín-Miranda, M. del R. y Sánchez-Trejo, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación XXVIII*, (54), 227–242.
<http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v28n54/a11v28n54.pdf>
- Oficina Asesora de Planeación. (2020). *Informe de Territorialización de la Inversión. Localidad 19. Ciudad Bolívar*. Secretaría de Educación Distrital (SED).
https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/PW_Localidad_19-Ciudadbolivar_marzo.pdf
- Porta, L. y Yedaide, M. M. (Comps.). (2018). *Pedagogía(s) vital(es): apuestas por epistemologías otras en clave descolonial*. Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata
- Quintana-Peña, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. En A. Quintana-Peña y W. Montgomery (Eds.). *Psicología: Tópicos de actualidad* (pp. 47–84. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
<http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/3634305-Metodologia-de-Investigacion-Cualitativa-A-Quintana.pdf>
- Ramírez, E. A. (2011). La investigación cualitativa en educación. Balance y retos en el contexto colombiano. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 4(1), 81–91. Universidad Santo Tomás.
<https://www.redalyc.org/pdf/5610/561058721005.pdf>

- Ricoeur, P. (2006a). *Teoría de la interpretación, discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI editores. <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2015/08/Ricoeur.-Teoria-de-la-interpretacion.-Siglo-XXI.pdf> (Trabajo original publicado en 1976)
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, (52), 39–49.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/cuicui/v18n52/v18n52a4.pdf>
- Rojas-Cordero, W. (2013). Paul Ricoeur: la subjetividad como acción y hermenéutica. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 34(109), 71–88.
<https://doi.org/10.15332/s0120-8462.2013.0109.05>
- Soriano-Rodríguez, A. M. (2014). Diseño y validación de instrumentos de medición. *Diálogos*, (13), 19–40. <https://doi.org/10.5377/dialogos.v0i14.2202>
- Yedaide, M., Álvarez, Z. y Porta, L. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13(1), 27–35.
<https://www.redalyc.org/pdf/1053/105342821002.pdf>

Capítulo cuatro: hallazgos y resultados

- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. En M.C. Passeggi y M.H. Abrahao (Org.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica. Tomo II* (pp. 79–109). Editoria da PUCRS.
- Gómez-Torres, F. H. y Niño-Gutiérrez, E. M. (2015). La identidad profesional del profesor en educación secundaria. El posicionamiento político en la función del maestro. *Educación y Ciudad*, (29), 188–198.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5704952.pdf>

Capítulo cinco: discusión de resultados

- Alliaud, A. (2015). Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación. *Historia y Memoria de la Educación*, 1(1), 319–349.
<https://doi.org/10.5944/hme.1.2015.12704>
- Alliaud, A. (2017) *Artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. En M.C. Passeggi y M.H. Abrahao (Org.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica*. Tomo II (pp. 79–109). Editoria da PUCRS.
- Bolívar, A., Fernández-Cruz, M. y Molina-Ruiz, E. (2005). Researching Teachers' Professional Identity: A Sequential Triangulation. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), Art. 12.
<https://doi.org/10.17169/fqs-6.1.516>
- Canelo-Calle, J. (2020). La construcción de la identidad docente a través del análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros [Tesis de doctorado, Universitat Ramon Llull]. <http://hdl.handle.net/10803/669964>
- Cejudo, J. y López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Revista Psicología Educativa*, (23), 29–36. <https://journals.copmadrid.org/psed/archivos/ed2017v23n1a4.pdf>
- Day, C. (2014). *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea Educadores XXI. (Trabajo original publicado en 2006)

- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Bellaterra.
- González-Jiménez, J. (2016). Pensamiento y toma de decisiones interactivas del profesor novel de inglés ante los problemas prácticos que encuentra durante el periodo de iniciación profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 201–214. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/194521>
- González-Valencia, G. A. (2013). El profesorado en formación y las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. *Uni-Pluriversidad*, 13(2), 24–34. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/16971>
- Martínez, M. y March, T. (2015). Caracterización de la validez y confiabilidad en el constructo metodológico de la investigación social. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 10(20), 107–127. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6844563>
- Matus-Rodríguez, L. G. (2013). La construcción de una identidad docente, ¿un desafío para la política educativa? *Revista Exitus*, 3(1), 75–87. <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/250>
- Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad profesional docente. *Revista Innova Educación*, 2(3), 378–393. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.03.001>
- Piña-Robles, C. del C., Soto-Qiñones, M. y Ramírez-Sandoval, M. Y. (2017). La construcción de la identidad docente: significados y sentido. [Presentación en conferencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE). San Luis Potosí, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1644.pdf>

- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I*. Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1985).
- Sánchez-Medina, L. A. (2009). La identidad del docente, una cuestión de vocación, un compromiso social o un reto constante ante la vida. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 2(2), 13–18.
<https://www.redalyc.org/pdf/5610/561058716001.pdf>
- Torralba-Roselló, F. (2012). El cultivo de la inteligencia espiritual. En F. Torralba-Roselló. *Inteligencia emocional* (pp. 1–16). Plataforma Editorial.
<https://www.gazteok.org/wp-content/uploads/2013/11/CF-Cultivo-de-la-inteligencia-espiritual.pdf>
- Vaillant-Alcalde, D. (2008) La identidad docente. Importancia del profesorado. *Revista Investigaciones en Educación*, 8(1), 15–39.
<https://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/article/view/942>
- Vidiella, J y Larrain, V. (2015) El papel de las condiciones de trabajo en la construcción de la identidad docente: Corporalidades, afectos y saberes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1281–1310.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n67/v20n67a13.pdf>