

IDENTIDAD

PROFESIONAL DOCENTE



*Una investigación realizada en los estudiantes de la licenciatura
en Pedagogía Infantil desde las biografías narrativas*

Omaira Elizabeth González Giraldo

**Editorial
Unillanos**



IDENTENT

IDAD

A mis padres Felipe y Omaira (Q. E. P. D.)

A mis hermanos Claudia, Fernando, Nubia y Dorelly

González Giraldo, Omaira Elizabeth
Identidad profesional docente
en los estudiantes de la licenciatura en
Pedagogía Infantil desde las biografías narrativas
Villavicencio: Editorial Unillanos, 2021

p. 194, il.; (17 x 24cm)
Incluye: Índice
ISBN 978-958-8927-56-5 ISBN digital 978-958-8927-84-8
1. Docencia; 2. Pedagogía infantil; 3. Identidad docente

CDD 371.12 ed. 21
Catalogación en la publicación – Biblioteca Universidad de los Llanos

Primera edición 2021
Tiraje de 40 Ejemplares

Identidad profesional docente
en los estudiantes de la licenciatura en
Pedagogía Infantil desde las biografías narrativas

ISBN 978-958-8927-56-5

© **Universidad de los Llanos**

Coordinación editorial: Pablo Arciniegas
Diseño de cubierta y diagramación: Mario Calderón
Corrección de estilo: Andrés Mantilla

Editorial Unillanos
Calle 40 A No. 28-32 Emporio
editorialunillanos@unillanos.edu.co
www.editorial.unillanos.edu.co
Villavicencio, Meta

Impresión
Digital PNK
Carrera 33 No. 34A-103 El Barzal
Villavicencio - Meta

Descargo de responsabilidad: la información contenida en este libro es producto del autor y por consiguiente no compromete la posición de la Universidad de los Llanos. Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio, formato o propósito, sin la autorización escrita de la Editorial Unillanos.

IDENTIDAD *PROFESIONAL DOCENTE*

UNA INVESTIGACIÓN REALIZADA EN LOS ESTUDIANTES
DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
DESDE LAS BIOGRAFÍAS NARRATIVAS

OMAIRA ELIZABETH GONZÁLEZ GIRALDO
DOCTOR EN EDUCACIÓN

Editorial
Unillanos



CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1	
Identidad, identidad profesional docente e identidad narrativa.....	11
1.1 Identidad profesional docente.....	18
1.2 Identidad narrativa.....	27
CAPÍTULO 2	
El camino metodológico para la develación de la configuración de la identidad profesional docente.....	35
2.1. La fenomenología hermenéutica ricoeuriana.....	35
2.2. La fenomenología hermenéutica ricoeuriana en la configuración de experiencias para develar sentidos.....	36
2.3. La fenomenología hermenéutica ricoeuriana y la dialéctica entre explicar y comprender la lingüística.....	39
2.4. Explicación, teoría del texto y comprensión en la fenomenología hermenéutica ricoeuriana para la apertura de sentidos.....	42

2.5. La semántica estructural: momento objetivo hacia la interpretación en la fenomenología hermenéutica ricoeuriana.....	46
2.6. La constitución del <i>corpus</i> , la normalización y la construcción.....	50
2.7. Técnicas de recolección de la información.....	59
2.8. Caracterización de los participantes.....	65
2.9. Codificación del <i>corpus</i>	67
2.10. Organización de las estructuras semánticas.....	70
CAPÍTULO 3	
Horizontes de sentidos desde las estructuras semánticas.....	81
3.1. Hay profesores que marcan la vida de sus estudiantes.....	82
3.2. El pedagogo infantil siente pasión por lo que hace.....	95
3.3. El pedagogo infantil debe oír las voces de los niños.....	111
3.4. Tú no eres un docente, eres un cuidador.....	126
3.5. El futuro del pedagogo infantil es oscuro.....	144
CAPÍTULO 4	
Síntesis conclusiva y nuevos horizontes.....	161
BIBLIOGRAFÍA.....	171

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1.	
Estructura paralela.....	58
FIGURA 2.	
Estructura en abanico.....	59
FIGURA 3.	
Estructura cruzada. Fuente: Suárez (2008, p. 135).....	59
FIGURA 4.	
Buenos profesores y malos profesores.....	77
FIGURA 5.	
Ser pedagogo infantil. Fuente: elaboración propia.....	78
FIGURA 6.	
Relaciones entre el deber ser del docente y el afecto con los estudiantes.....	79
FIGURA 7.	
Relaciones entre el deber ser del docente y el afecto/desafecto en la relación pedagógica con los estudiantes.....	83
FIGURA 8.	
Relaciones entre el ser pedagogo infantil y la infancia.....	96
FIGURA 9.	
Relaciones entre el hacer y el saber del pedagogo infantil.....	113
FIGURA 10.	
Percepción hacia el pedagogo infantil.....	128
FIGURA 11.	
Futuro del pedagogo infantil.....	145

INTRODUCCIÓN

EL LIBRO *IDENTIDAD profesional docente en los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía Infantil desde las biografías narrativas* es producto de la investigación de la tesis de doctorado en el campo de la investigación educativa del doctor en educación Omaira ELizabeth González y dirigida por el doctor en Ciencias de la Educación Javier Taborda Chaurra y desarrollada en la Universidad de los Llanos, en la región de la Orinoquía en Colombia.

La identidad profesional del docente, en su ser, hacer y saber, se encuentra interpelada y, en algunos contextos, distorsionada y devaluada por los docentes y también por los actores sociales de las instituciones escolares —los estudiantes, los padres y la comunidad directa que impacta—. Estas percepciones sociales se deben, principalmente, a los rápidos e inesperados cambios sociales y culturales de las comunidades en las denominadas sociedades del conocimiento.

Aspectos como la masificación de la educación, la rapidez de la obsolescencia del conocimiento, la incertidumbre, las exigencias laborales en lo relativo a la enseñanza y las diversas y particulares posibilidades para el aprendizaje de los estudiantes implican una redefinición y reinención de la identidad de los docentes, quienes sienten que ya no detentan el saber y el conocimiento por los cuales recibían reconocimiento social y cultural. La percepción social de

la profesión docente ha cambiado: se transita de un docente que era respetado y ocupaba un lugar importante en la sociedad a una desvalorización de su labor en diversos aspectos.

Varios autores e investigadores —Hargreaves (2005), Bolívar (2006), Tenti (2007), Ávalos (2010), entre otros— señalan las tensiones, incertidumbres, crisis y preocupaciones de los docentes frente a las exigencias sociales y personales en los aspectos afectivo, cognitivo y profesional de su quehacer, con tareas múltiples que van más allá de lo tradicionalmente comprendido como *enseñanza*; para Tenti (2007), además de realizar tareas de “trabajadores sociales y psicólogos, algunos docentes sienten que se les exige más de lo que es su especificidad en la formación profesional, con una escasa comprensión, valoración y remuneración por el trabajo desempeñado” (p. 58).

Por su parte, Van den Berg (2002) identifica cinco focos de conflicto referidos a la identidad docente:

- a) El cuestionamiento a la calidad de su propio trabajo.
- b) Dudas acerca de la legitimidad de las definiciones externas que afectan la valoración de su trabajo.
- c) Percepción negativa personal expresada en dudas, resistencia, desilusión y culpa.
- d) Incertidumbre y desconcierto ante demandas externas difusas o poco claras.
- e) Estrés y *burnout* desencadenado por situaciones de conflicto entre roles y expectativas, limitaciones de la autonomía en el trabajo y presión por falta de tiempo para cumplir con todo lo exigido. (p. 600)¹

Por otra parte, la investigación *La construcción de la identidad del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo (Identidoc)*, desarrollada por investigadores de diversas universidades europeas en 2011² y presentada

1 Texto traducido por la autora.

2 Sancho, J. M., Hernández, F., Martínez, S., Padilla, P., Montané, A., Herraiz, F., Larrain V., Correa, J. M., Aberasturi, E., Gutiérrez, L., Martínez, A., Fernández, L., Losada, D.

en el simposio internacional *Aprender a ser docente en un mundo en cambio* (Barcelona, 2013), es muy pertinente para vislumbrar una mirada actual de la formación de educadores infantiles en Europa, y sus análisis, resultados y conclusiones pueden ser considerados comparativamente con la formación de los pedagogos infantiles en Colombia y también con los procesos de formación en Latinoamérica. El estudio utilizó como metodología la perspectiva narrativa, recolectando información a través de la entrevista, la observación etnográfica y el grupo de discusión. Identificaron en los resultados las dimensiones de la constitución de la identidad profesional en su devenir como maestros, las cuales proponen, entre otras, que la identidad está determinada por factores como sueño infantil (vocación) vs. descubrimiento y compromiso, construcción de la relación de cuidado con el alumnado y el papel de los referentes teóricos. Acerca de las preocupaciones y desafíos expresados por los individuos que participaron en la investigación, se encontraron escasez de referentes pedagógicos para orientar la práctica docente, la no existencia de carrera docente, la profunda brecha entre formación y práctica, la existencia de políticas educativas desprofesionalizantes y la insuficiencia de formación cultural en los docentes. En estas conclusiones, los participantes señalan también la urgencia y la necesidad de revisar la formación inicial y permanente del docente.

La investigación *Cómo ven su identidad los docentes chilenos* (Ávalos y Sotomayor, 2012), realizada en Chile, abordó, como una de sus temáticas, la visión que tienen los docentes sobre su identidad profesional. Para esta investigación, se utilizó la metodología mixta cuantitativa y cualitativa, se aplicó una encuesta a una muestra representativa de 1929 docentes de diferentes establecimientos educativos en el año 2009, posteriormente se conformaron grupos focales y se finalizó la recolección de información con seis estudios de caso de algunos establecimientos. En cuanto a los aspectos considerados en el apartado de la identidad profesional, se indagó por los motivos de la elección de la profesión docente, lo central de su misión docente, el grado de motivación por el trabajo y la percepción de autoeficacia respecto de las tareas de enseñanza. Entre sus conclusiones señalaron:

La celeridad de los cambios contrasta, a su vez, con el proceso lento de la construcción y reconstrucción de identidad

de los docentes, que comienza con la formación inicial y que continúa a lo largo de la carrera profesional. Si bien, las reformas y los cambios en los sistemas educativos son elementos que impulsan los procesos de reconstrucción de identidad, estos requieren a su vez del ejercicio de juicio profesional y tiempos de prueba y asentamiento. El contexto de cambio constante no permite que esto ocurra, y más bien contribuye a producir rupturas y conflicto identitario que a permitir las reconstrucciones de identidad que son normales en el curso de la carrera docente. A su vez, estos procesos, al entrar en conflicto con la posibilidad de ser fiel a la misión docente asumida y a sus demandas, pueden afectar el sentido de autoeficacia, la motivación y el compromiso de los profesores. (Ávalos y Sotomayor, 2012, p. 83)

Otra importante investigación sobre identidad profesional es la realizada en España por Antonio Bolívar y el grupo de investigación Formación del Docente Centrada en la Escuela (FORCE) de la Universidad de Granada, que se describe en el texto *La identidad profesional del docente de secundaria: crisis y reconstrucción* (Bolívar, 2006). La investigación establece como hipótesis que “la crisis de la identidad docente se ve provocada por un conjunto de factores (escolares y sociales) y que su evolución está ligada a una difícil (re) construcción identitaria” (Bolívar, 2016, p. 13).

Aquella investigación se enmarca en el enfoque biográfico-narrativo, estableciendo como instrumentos de recolección de información la entrevista biográfica-narrativa y los grupos de discusión. A partir de estos elementos se establecen los componentes de la identidad profesional: autoimagen, reconocimiento social, grado de satisfacción, relaciones sociales en el centro/departamento, actitud ante el cambio, competencias presenciales y expectativas de futuro en la profesión; y como elementos de la identidad profesional: trayectoria de vida, historia personal, formación recibida y crisis de identidad. Acerca de este último elemento, señala el investigador:

La identidad viene dada por el horizonte o marco desde el que se actúa, se ve el mundo [...] Cuando el ejercicio de una profesión pasa de algo estable, transmitido y asentado en unas prácticas, a una actividad incierta, mal reconocida o

problemática, estamos ante una “crisis de identidad”, que se siente como estigmatizado con una condición desvalorizada. (Bolívar, 2006, p. 190)

Otra importante investigación que permite revisar las fuertes preocupaciones en torno a la identidad profesional docente es la realizada por Ávalos, Cavada, Pardo y Sotomayor en 2010, denominada *La profesión docente: Temas y discusiones en la literatura internacional*, donde revisan estudios analíticos e investigaciones empíricas sobre la profesión docente, su ejercicio y el modo como los docentes enfrentan los cambios y las reformas en los sistemas educacionales.

De otra parte, Graciela Fandiño (2008), prestigiosa académica colombiana reconocida en el desarrollo de investigaciones sobre la formación del educador infantil, señala que los resultados de estudios realizados sobre maestros principiantes de educación infantil muestran estas situaciones: primero, existe una problemática central estatal, esta es la carencia de unos lineamientos curriculares y pedagógicos para el nivel de preescolar; segundo, persiste un enfoque preescolar, es decir, un ciclo que está estructurado en función de los siguientes y no de él mismo, cuyas lógicas a menudo son rígidas, homogéneas y despersonalizadas. El profesor de preescolar se encuentra con unas condiciones laborales muy desfavorables, las perspectivas pedagógicas en los jardines se mueven en los dos extremos que tradicionalmente se han analizado en la educación infantil, pero que persisten a pesar del tiempo: el asistencialismo y la escolarización prematura. Existen otras modalidades en educación infantil que aún están centradas predominantemente en el cuidado: modalidades formales, no formales, informales y convencionales. Otro elemento que impacta en la percepción y en las condiciones del trabajo docente de las licenciadas en educación infantil es el hecho de que este no tiene carrera.

El insuficiente reconocimiento social y académico que el docente de preescolar tiene en Colombia es coherente con las concepciones reduccionistas de la pedagogía y del oficio del profesor, asociadas a un asunto meramente instrumental y operativo que no requiere mayor reflexión, con lo cual se refuerza la idea de que es fácil educar a los niños pequeños y, en consecuencia, cualquiera puede hacerlo.

Sumado a lo anterior, entre los elementos políticos y normativos en torno al quehacer docente del educador infantil, que generan conflictos y rupturas en su identidad, está la confusa denominación en el título del profesional que enseña en el nivel académico de preescolar, establecida por la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). Estas titulaciones son: licenciado en Pedagogía Infantil, licenciado en Preescolar, licenciado en Educación Infantil, licenciado en Estimulación Infantil. Esto no permite establecer un objeto de conocimiento específico del niño como alumno en la formación de los licenciados ni, por supuesto, un currículo que permita determinar los propósitos de formación para este nivel de escolaridad. Además, el Decreto 1278 de 2002 permite ejercer la docencia no solo a los normalistas o licenciados, sino además a los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la función docente de acuerdo con lo dispuesto en este decreto, y muestra que desde el Estado se cercena la pedagogía, la didáctica, el currículo y la evaluación como núcleos fundamentales en la formación de los licenciados para ejercer la profesión docente, lo que indica la poca importancia dada a las facultades de educación como espacios propios de formación del *ethos* pedagógico.

A lo anterior se agrega la existencia de diferentes espacios educativos institucionalizados reconocidos y validados por el Estado para la formación de educadores infantiles, como la formación ofrecida por el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), las instituciones técnicas y tecnológicas y las Escuelas Normales Superiores (ENS), entre las que se encuentran algunas con muy bajos niveles de exigencia académica y que, sin embargo, certifican las competencias para la enseñanza y la educación de la primera infancia, lo que posibilita a los egresados de estas instituciones asumir sin que, en algunos casos, se cumplan los requerimientos de calidades académicas para la formación educativa de los niños.

Así, entonces, este libro tiene como finalidad aportar, desde el contexto colombiano, elementos para la comprensión de la configuración de la identidad profesional docente del pedagogo infantil y del educador infantil que posibilite visibilizar una problemática que muy poco ha sido abordada en Colombia, para que permita a la comunidad académica de esta área de conocimiento su discusión.

Asimismo, busca proponer líneas de conocimiento actualizado sobre la configuración del ser y el quehacer del docente de pedagogía infantil, con especial énfasis en el desarrollo de su deontología profesional, y, de esta manera, desarrollar líneas de investigación en identidad profesional docente con docentes y estudiantes de las facultades de educación que tengan en estas comunidades académicas su núcleo de preocupación.

La investigación estudia, como fenómeno experiencial, la identidad narrativa en la configuración de la identidad profesional docente desde las narrativas de los estudiantes en formación de pedagogía infantil del departamento del Meta en la Orinoquía colombiana.

El propósito es establecer, desde las narrativas biográficas de los estudiantes que están cursando la licenciatura en Pedagogía Infantil, y en un *continuum* de presente-pasado-futuro, la trayectoria académica, biográfica y contextual que permite la configuración de las identidades y los sentidos de estos futuros profesionales de la educación en la primera infancia. Narrativas en el aquí y en el ahora que posibilitan una reconfiguración y reconocimiento de estas experiencias significativas, personales y con otros del ser docente para la primera infancia. Es desde las biografías narrativas de los estudiantes en formación, en la interpretación de estos relatos contextuales escolares, familiares, sociales, de procesos de formación y de las políticas públicas en infancia y para los propósitos de la escolarización infantil donde se determinan los sentidos personales y profesionales de la configuración identitaria. En las narrativas biográficas se reconstruyen los sentidos del ser docente, recabando en la propia formación y reconfiguración del sí mismo desde el presente.

Se establecen categorías comprensivas e interpretativas de los discursos (textos) biográficos orales y escritos de los estudiantes que se están formando en pedagogía infantil. Las experiencias y vivencias de la historia de vida son relatadas en las biografías de estos docentes en formación, narraciones significativas para la configuración de la identidad. Para la obtención de estas narrativas se realizaron las entrevistas biográficas-narrativas individuales y grupales.

Para Bolívar (2006), la entrevista biográfico-narrativa es un medio privilegiado para delinear la identidad profesional en su dimensión más individual, ya que:

[...] las personas construyen su identidad individual haciendo un autorrelato, que no es solo recuerdo del pasado sino un modo de recrearlo en un intento de descubrir un sentido e inventar el yo, que pueda ser socialmente reconocible. Supone un ejercicio reflexivo de autodescubrimiento del significado que han tenido los acontecimientos y experiencias que han jalonado la vida y la vivencia actual del ejercicio de la profesión. (p. 116)

La entrevista biográfica-narrativa indaga por la configuración de la identidad del pedagogo infantil, en una relación dialógica intersubjetiva de la investigadora y el estudiante, con una guía temática de las vivencias, experiencias académicas contextualizadas en los entornos académicos, familiares, sociales y culturales.

ESTRUCTURA DEL LIBRO

En el primer capítulo del marco referencial se hará una revisión de los autores y teorías que dan cuenta de las categorías que se desarrollarán: identidad, identidad profesional docente, identidad narrativa y formación en pedagogía infantil.

El segundo capítulo, denominado *El camino metodológico para la develación de la identidad profesional docente*, desarrolla elementos conceptuales de la fenomenología hermenéutica desde la perspectiva de Ricoeur, su relación con el análisis de contenido del texto en la dialéctica explicación/comprensión, con los aportes de la semántica estructural de Greimas, los elementos conceptuales de las biografías narrativas en la formación docente y finaliza con la descripción de las técnicas de recolección de la información.

El tercer capítulo, al que hemos denominado *Horizontes de sentidos desde las estructuras semánticas*, interpreta críticamente las cinco estructuras develadas desde las narrativas biográficas de los estudiantes en formación de la licenciatura en Pedagogía Infantil.

Así, entonces, el primer capítulo inicia con las aportaciones en torno al concepto de *identidad* desde dos tradiciones del pensamiento: desde la sociología, donde se acogerán los elementos

teóricos de Dubar (2002), autor que dejó una potente estela con los conceptos de *identidad* e *identidad profesional* formulados desde la sociología de las profesiones; y desde la psicología, donde se atienden los desarrollos de Erickson (1980; 2000), pionero en la construcción del concepto de *identidad* y sus diversas crisis vitales en la configuración de esta identidad por el sujeto.

Para la categoría de identidad profesional docente se acogerán los elementos conceptuales de Bolívar (2006) y Tenti (2005; 2007), valiosos en este marco referencial por la mirada internacional y latinoamericana de la profesión y sus transformaciones sociales y culturales en el ser y quehacer docente en este momento histórico. También se tendrán en cuenta los aportes desde la filosofía de Ricoeur (1985; 1996; 1998; 1999) sobre la identidad narrativa.

IDENTEM

TIDAD

CAPÍTULO 1

IDENTIDAD, IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE E IDENTIDAD NARRATIVA

COMO YA SE señalaba en la introducción, en primer lugar, en el presente capítulo nos centraremos en el análisis teórico de la identidad y la identidad profesional, desde los elementos presentados por Dubar (2002) en la sociología de las profesiones; en la identidad personal, con los desarrollos conceptuales de Erickson (1980; 2000) en los estudios psicológicos; y en la identidad profesional del docente, con los valiosos aportes de Bolívar (2006). En segundo lugar, recurriremos especialmente a la tematización que se ha hecho de la identidad narrativa desde Ricoeur (1985; 1996; 1998; 1999).

La categoría de la identidad cuenta con una larga tradición en diferentes campos del conocimiento. En el filosófico, desde los albores griegos con Parménides y Heráclito, posteriormente con elaboraciones de Hegel y Heidegger, entre otros, hasta la filosofía contemporánea con filósofos como Ricoeur (1985; 1998); en el sociológico, con autores como Dubar, Bordieu, Bernstein y Bauman; y en el psicológico con desarrollos desde la teoría del ciclo vital de Erickson (1980; 2000). Esta temática continúa de manera potente en la posmodernidad por medio de múltiples miradas sociales, culturales y étnicas.

La proliferación y sobreabundancia en la temática ha generado esta reflexión de Dubar: “¿Acaso no es el término «identidad» el paradigma mismo de «palabra-maletín» en la que cada quien proyecta sus creencias, sus estados de ánimo y sus posiciones?” (2002, p. 9). En *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*, Dubar (2002) también plantea que hay múltiples, diversas y, en ocasiones, contradictorias comprensiones de la noción de identidad, describiéndola como “polimorfa y bulímica” (p. 9). Sin embargo, de manera general y atendiendo a la vertiente filosófica del término *identidad*, este autor establece dos grandes tradiciones de este término, a las que denomina “postura esencialista” (p. 10) y “postura nominalista” (p. 11); a esta última también la denomina como “existencialista” (p. 12).

En la postura esencialista, la identidad personal se conforma con las características y condiciones biológicas y de carácter con las que la persona nace. Estas son permanentes en el tiempo, son el desarrollo fisiológico y vital de cada una de las personas, dadas principalmente por factores genéticos y que en el ciclo de desarrollo de la vida tienen cambios principalmente madurativos. Para Dubar (2002), respecto a la concepción esencialista, esta “reposa sobre la creencia en «esencias», realidades esenciales, sustancias a la vez inmutables y originales [...] La permanencia en el tiempo es lo que se ha podido llamar la *mismidad* y está aquí concebida como una realidad «en sí»” (p. 10).

Para la postura nominalista o existencialista, la identidad no es inmutable y permanente, esta se construye en un aquí y un ahora, con el otro y con los otros, por cada sujeto. Es una particularidad, no está determinada ni establecida de antemano ni de manera permanente en las personas, está mediada por factores externos, familiares, históricos, culturales y contextuales. Se constituye en la relación de la persona en un ambiente social y ambiental, y, a diferencia de la postura esencialista, es una identidad cambiante y mutable. Siguiendo a Dubar (2002):

La postura nominalista [...] rechaza considerar que existan pertenencias «esenciales» (en sí) y, por lo tanto, diferencias específicas *a priori* y permanentes entre los individuos. Lo que

existe son modos de identificación, variables en el curso de la historia colectiva y de la vida personal, afiliación a diversas categorías que dependen del contexto. (p. 12)

Asumiremos esta comprensión nominalista de la identidad, en tanto compartimos las conclusiones de importantes investigaciones acerca de la configuración de la identidad profesional docente, en las cuales se señala que esta se inicia desde los primeros años de escolaridad, con los otros, en un proceso de socialización, denominado por algunos autores como *recuerdos escolares*. También se ha establecido la importancia, en esta configuración, de la impronta dejada por algunos docentes, así como de familiares que han tenido como profesión la docencia, en las vivencias de estas personas con sus grupos de pares respecto de su formación en las licenciaturas y en sus procesos de práctica docente.

Así, entonces se asume que, en la configuración de la identidad profesional de los estudiantes en formación de la licenciatura en Pedagogía Infantil, esta interrelaciona la propia biografía académica, desde los primeros años de escolaridad hasta los procesos de formación en la licenciatura, con las características particulares de la profesión de pedagogo infantil y las vivencias de esta profesión en la cultura y la sociedad y en relación con otras profesiones.

Dubar (1991, p. 111) conceptualiza la identidad como “[...] el resultado a la vez estable y provisorio, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de diversos procesos de socialización que conjuntamente construyen los individuos y definen las instituciones” (citado en Monereo y Pozo, 2002, p. 197). Esta postura teórica es pertinente y se asume en tanto que se comprende la identidad como una dinámica del sujeto que se configura desde los primeros momentos de la vida en los aspectos fisiológicos y de relaciones tempranas vinculantes, en una dialéctica del cuerpo-afecto-cognición con el contexto inmediato, familiar y extenso a los grupos de pares y al entorno social.

De esta manera, es en los procesos de socialización donde y cuando el sujeto individual y social construye evolutiva, dinámica y continuamente su identidad, la cual se enmarca en el conjunto de las relaciones que la persona establece, mantiene y consolida con

objetos sociales, personas, grupos, instituciones, comunidades, espacios geográficos, momentos históricos particulares y tradiciones, que cada sujeto interioriza o no en su constitución identitaria. Desde este punto de vista, se podría determinar que la identidad individual y grupal solo es posible en tanto se es un sujeto social y se está en un espacio social.

Ahora bien, la identidad social se puede definir como aquella en la que inicialmente se establecen las primeras relaciones vitales, determinadas principalmente por los adultos vinculantes en la primera infancia y que se enmarcan en las instituciones escolares, familiares, culturales, económicas y políticas del entorno cultural y social que contribuyen a esa conformación de la identidad social e individual, pero que también están permeadas por cada uno de los sujetos particulares. En la construcción de esta identidad, en una espiral de adentro hacia afuera y en relación con el desarrollo en el ciclo vital del sujeto, tienen importancia y particular fuerza en la configuración de la identidad la historia familiar —sus propias constelaciones de relaciones entre sus integrantes, culturas particulares y momentos críticos históricos—, la historia escolar —edad y condiciones biológicas y cognitivas de ingreso, grupo de pares y rasgos personales de los docentes, características de enseñanza, tránsitos y rupturas en la formación académica, características institucionales en estos espacios de estudios—, las condiciones particulares en el campo de trabajo y el empleo como diversos espacios de socialización y referentes sociales y culturales, que se constituyen como fuentes de reconocimiento o de exclusión para la identidad social. De manera particular, para la identidad social del docente son determinantes las condiciones históricas de la profesión y de la institución “escuela”.

En *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*, Dubar (2002) define unos conceptos particularmente valiosos para este marco referencial. El primero, que denomina *formas de identificación*, corresponde a las maneras como los sujetos se identifican individual y colectivamente y que pueden ser o no validadas por el sujeto para sí mismo. El autor establece que estas formas de identificación son de dos tipos: “las identificaciones atribuidas por los otros (lo que llamo las «identidades para los otros») y las

identificaciones reivindicadas por uno mismo («identidades para sí»)" (p. 12). Para Dubar (2002), la relación entre los dos procesos de identificación son el fundamento de la noción de "formas identitarias" (p. 12).

Identificaciones atribuidas por los otros e identificaciones reivindicadas por uno mismo que, en correspondencia con la postura "nominalista", no son permanentes; son dinámicas, variables y contingentes. Estas formas de identificación pueden ser consistentes entre sí, es decir, que el sujeto acepte la o las identidades arrojadas por los otros y las interiorice en el ser, o que entren en contradicción o en discordancia y la identidad reclamada para sí no corresponda a la atribuida. Estas formas identitarias puntualizadas por Dubar (2002) como modalidades de identificación se definen a continuación:

Constituyen sistemas apelativos, históricamente variables que vinculan las identificaciones por y para los otros y las identificaciones por y para Uno mismo. [...] Existe un movimiento histórico, a la vez muy antiguo y muy incierto, de tránsito de un modo de identificación a otro. Se trata, más concretamente, de procesos históricos, colectivos e individuales a la vez, que modifican la configuración de las formas identitarias definidas como modalidades de identificación. (pp. 12-13)

Dubar (2002) establece cronológicamente dos momentos en esta evolución y continuidad en las formas identitarias, a las que relaciona con las características sociales generales de la premodernidad y la modernidad. Lo expresa taxativamente:

A las primeras formas identitarias, las más antiguas, es decir, ancestrales, las llamaré formas comunitarias. Estas formas suponen la creencia en la existencia de agrupaciones denominadas «comunidades» consideradas como sistemas de lugares y nombres preasignados a los individuos y que se reproducen idénticamente a lo largo de las generaciones. (p. 13)

En la cita anterior, es posible vislumbrar que estas formas identitarias comunitarias se corresponden con aquellas en las que el sujeto se encuentra inmerso en el momento del nacimiento. Cuando nace, el sujeto pertenece a unos contextos sociales, culturales, geográficos e históricos ya establecidos que le dejan su primera impronta en su

construcción como sujeto social. No es la pertenencia a estas formas comunitarias la decisión inicial del sujeto en sus primeros estadios de vida y quizás se encuentre a lo largo de su vida con estas estructuras y ubicación sociales “heredadas”. En este sentido, se hablaría de las estructuras macrosociales de pertenencia del sujeto más allá de su propia historia personal e individual. Esta forma identitaria se corresponde con la postura nominalista de predeterminación en la identificación de los sujetos, como un *a priori* del sujeto, estático, definido para y por un entorno, para y por una función social.

Para esta forma identitaria, “bien se trate de «culturas», «naciones», «etnias», los grupos de pertenencia son considerados por los poderes y por las mismas personas como fuentes «esenciales» de identidades” (Dubar, 2002, p. 13). Sin embargo, estas formas de identificar a los individuos en unos grupos sociales macro, atávicos culturalmente, pueden aún permanecer en las sociedades de la modernidad y los individuos pueden asumirlas, acogiendo los términos de Dubar (2002), “tanto para sí” como “para los otros” (p.14).

A las segundas formas identitarias, más propias de los conglomerados y grupúsculos de la modernidad (dinámicos, inclusivos e incluyentes y con un mayor empoderamiento en la individualidad de los sujetos), Dubar (2002) las denomina *formas societarias*, “que suponen la existencia de colectivos múltiples, variables y efímeros a los que los individuos se adhieren por períodos limitados y que proporcionan recursos de identificación que se plantean de manera diversa y provisional” (p. 13).

En estas dos formas identitarias, las comunitarias y las societarias, se dan tanto las *identificaciones para los otros* como las *identificaciones para sí*; sin embargo, en las comunitarias se podría establecer que priman los elementos históricos y culturales hegemónicos de poder social establecidos y decantados por las sociedades en su transitar histórico sobre las particularidades del sujeto en la configuración de esta identidad individual y social; y en las societarias se podría considerar que tanto el sujeto como sus particularidades o muy pequeños grupos y subculturas tienen preponderancia sobre los contextos sociales y culturales macroestructurados, es decir, hay un predominio de las identificaciones *para sí* respecto

a las identificaciones *para los otros*. Dubar (2002) lo expone de la siguiente manera:

En la primera dimensión (forma identitaria comunitaria), se trata de formas “espaciales” de las relaciones sociales (eje de relación), mientras que en el segundo caso (forma identitaria societaria) se trata de formas de temporalidad (eje biográfico). Las dimensiones “de relación” y “biográficas” de identificación se combinan para definir lo que llamo las formas identitarias, formas sociales de identificación de los individuos en relación con los otros y durante una vida. (p. 15)

Hasta aquí se ha ido de la mano de Dubar (2002) en la consideración sociológica de la categoría *identidad*. Ahora se acudirá al desarrollo que sobre esta categoría nos ha compartido Erikson (1980; 2000) desde la psicología psicoanalítica, un concepto que ha tenido impacto en diversas áreas de la investigación sobre la subjetividad en la construcción de la identidad en las sociedades de la posmodernidad, en donde se ha dado primacía al sujeto en el “aquí” y el “ahora”.

El concepto de identidad de Erikson (1980; 2000) se enmarca en las contribuciones a la psicología del desarrollo. A dicho concepto lo denominó *teoría social*, en la que establece que, en el desarrollo de la persona, dentro del ciclo vital, se configuran unos momentos o etapas que suponen las tensiones de las personas en su relación con el ambiente, las cuales deben ser resueltas exitosamente para lograr un desarrollo del yo, estableciendo relaciones significativas y modalidades y virtudes psicosociales.

De esta manera, Erikson (1980; 2000) entiende la identidad como resultado de tres procesos: biológico, psicológico y social. Como correlato de la experiencia individual para el mantenimiento de la identidad del yo, Erikson resalta la necesidad de su reconocimiento y apoyo (en la comunidad o trabajo) por el entorno social.

Una vez revisados en su pertinencia las elaboraciones y los desarrollos de la categoría de identidad desde la mirada sociológica de Dubar y psicológica/psicoanalítica de Erickson, se abordará el marco educativo con la potencia de los avances teóricos e investigativos de Bolívar.

1.1 IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE

Apoyándonos en los conceptos de Dubar (2002) de una “identidad para los otros” y “una identidad para sí”, la identidad profesional se configura en función de las organizaciones que determinan y establecen los ritos y las valoraciones positivas y negativas, lo aceptado y lo excluido, las jerarquías y las normas y, por supuesto, los elementos de poder y de ideología de una profesión en lo que se va a constituir como *la vida profesional* y en un proceso biográfico individual y particular en el *espacio biográfico* subjetivo de cada persona. Dicha interacción construye las identidades a lo largo de la vida, pasando, por tanto, por diferentes fases o ciclos vitales. La dialéctica entre los grupos profesionales y la trayectoria personal e individual configuran la propia identidad profesional.

De este modo, desde el grupo profesional de referencia, desde la tradición de la profesión y su valoración por la sociedad y la cultura, por las vivencias de los integrantes de la profesión y por sus propias vivencias de formación en la profesión y en su ejercicio, la identidad profesional determina las condiciones, los sentidos y los significados de su trabajo. “Las identidades profesionales son para los individuos formas socialmente reconocidas de identificarse mutuamente en el ámbito del trabajo y del empleo” (Dubar, 2002, p. 113).

Cada profesión establece las funciones, los códigos, los registros, el cómo y el qué de la labor desempeñada y la distancia o cercanía del ideal de profesión en el ejercicio de cada integrante de la profesión. Estas relaciones determinan el grado de consistencia o distorsión de la identidad profesional docente que cada sujeto constituye para sí.

En *La identidad profesional del docente de secundaria: crisis y reconstrucción*, Bolívar (2006) plantea en torno a la identidad profesional:

La identidad profesional responde a la relevancia que ocupa el trabajo en su configuración identitaria (somos lo que hacemos), junto a un conjunto de rasgos asociados (conocimiento y competencias poseídas, satisfacción e identificación con el trabajo, socialización, estatus conferido, etc.). De hecho, el

mundo social se configura básicamente a través de las actividades resultantes del trabajo. (p. 46)

Con Bolívar se encuentra, entonces, una mirada similar a la de Dubar en relación con la configuración de la identidad, en tanto la identidad profesional se corresponde con los elementos biográficos del docente —su propia historia de vida formativa— en contextos particulares, históricos y contextuales. Es decir, la *identidad para sí* que se establece a partir de los contextos propios de cada profesión, particularmente en la profesión docente, y la *identidad para los otros*, en los preceptos culturales del colectivo profesional docente.

Bolívar (2006) considera que:

La identidad profesional puede ser conceptualizada como resultado de la interacción entre experiencias personales (dimensión de trayectoria biográfica) de los docentes y el entorno social, cultural e institucional en que ejercen sus funciones cotidianamente. Normalmente consiste en un conjunto de formas de ser y actuar (roles y estatus), configuradas durante su vida profesional, proporcionando una imagen coherente de sí mismo. (p. 45)

Los elementos en común encontrados entre la configuración de la identidad planteada por Dubar (2002) y la contextualización en la formación profesional docente en Bolívar (2006) permiten establecer dos elementos ineludibles que deben considerarse en la configuración de la identidad profesional de los estudiantes en formación de la licenciatura en Pedagogía Infantil: *la identidad para sí* de estos estudiantes, comprendida como su propia biografía de formación académica en los contextos particulares desde la primera infancia hasta los momentos actuales de su formación, y *la identidad para otros*, que se constituye en las diversas y múltiples miradas que se tienen de la profesión en pedagogía infantil por el grupo de referencia profesional y por la valoración del entorno, representada en la sociedad, la cultura, el momento histórico, los padres y, por supuesto, los estudiantes. Así mismo, esta constitución relacional se establece en el macrocontexto social y cultural de la *escuela* como institución en donde principalmente se establece la configuración identitaria.

De otra parte, Bolívar (2006) establece cinco modos de comprender la identidad profesional:

- a) La identidad como unas *experiencias negociadas*, en que los propios concernidos definen lo que son por los modos en que participan o actúan con otros;
- b) identidad como una comunidad de miembros;
- c) identidad como una trayectoria de aprendizaje;
- d) identidad como nexo entre múltiples miembros; y
- e) identidad como una *relación entre lo local y lo global*. (p. 49)

Estos modos de comprensión de la identidad profesional establecen una fuerte imbricación con lo definido como *identidad para sí e identidad para otros*; en la primera, la identidad narrativa biográfica posibilita considerar la identidad como una trayectoria de aprendizaje del estudiante en formación de la licenciatura en Pedagogía Infantil, es decir, cómo ha vivido y experimentado su tránsito formativo en cada uno de los momentos históricos y culturales de su propia vida. En la identidad para otros, se consideran las experiencias negociadas, la comunidad de miembros y el nexo entre ellos, como el entorno de configuración de identidad social en la relación dialogal entre las particularidades históricas y culturales del proceso de formación académica y el macrocontexto de ser docente en una sociedad dinámica y cambiante, con múltiples categorías de valoración del ser y del quehacer del docente.

En este sentido, en *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Tenti (2007) —a quien se seguirá en este apartado de la identidad profesional del docente— describe algunas profundas modificaciones sociales que impactan de manera fuerte e intensa los cimientos del trabajo docente. La primera de estas transformaciones es la “masificación de la escolaridad con exclusión social” (p. 121). Los sistemas educativos del mundo, entre ellos los sistemas educativos latinoamericanos, han fijado algunas metas para aumentar el número de estudiantes que acceden al proceso educacional establecido por los Estados con el interés de disminuir el índice de analfabetismo de su población, debido a las crecientes exigencias educacionales demandadas por los desarrollos social,

tecnológico y cultural y, también, por el deseo de democratizar el acceso a la educación con el fin de lograr, por parte de los ciudadanos, una mayor participación en las decisiones que los convocan como sujetos sociales, históricos y culturales.

La escuela, como institución de la modernidad pensada para unos pocos y con condiciones particulares, debe responder a la incorporación de niños y jóvenes provenientes de entornos culturalmente desfavorecidos y con situaciones que desbordan lo estrictamente pedagógico, lo que crea tensiones sociales en la escuela como institución, así como en el aula en los momentos pedagógicos, en donde el docente, además de buscar estrategias para un aprendizaje efectivo de los contenidos culturales, debe considerar en ellas la diferencia y la diversidad en las características y condiciones de los estudiantes.

Tenti (2007) expresa que la segunda transformación social que impacta el trabajo docente se refiere a “los cambios en las relaciones de poder entre las generaciones y en la estructura y dinámica de los grupos familiares” (p. 125). En algunas sociedades occidentales, las formas, los rituales y los códigos lingüísticos en las relaciones entre las generaciones se han transformado hacia la horizontalidad, lo cual ha afectado las dinámicas en las interacciones en los espacios escolares de docentes con estudiantes. Los docentes se perciben y son percibidos por la sociedad, los padres y los estudiantes con una menor autoridad en la apropiación del conocimiento, lo que ha ocasionado que el poder en la escuela ya no resida en el docente, sino en los acuerdos que se establezcan en la escuela como institución, creando en algunas interacciones pugna y confrontación que impiden los desarrollos académicos para dar espacio a otras preocupaciones de tipo afectivo entre los docentes y estudiantes y entre los estudiantes, que desbordan el aula escolar.

Los cambios que la posmodernidad ha generado en las constituciones y funciones familiares desempeñan un papel importante en esta transformación, en la que se encuentran dinámicas que determinan múltiples maneras de configuración de la familia. Las funciones que en las generaciones anteriores eran asumidas por las familias ahora se han trasladado a la escuela, particularmente las responsabilidades en el acompañamiento a los niños y jóvenes en

las crisis de las dinámicas familiares, que se hacen visibles en las dificultades emocionales de estas nuevas generaciones, lo que “con frecuencia produce una sensación de malestar e impotencia que inevitablemente afecta la identidad profesional de los trabajadores de la educación” (Tenti, 2007, p. 127).

La tercera transformación la genera el desarrollo tecnológico, son “las innovaciones en el campo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación” (Tenti, 2007, p. 128). Este tipo de transformación ha impactado con fuerza la escuela. Si bien estas tecnologías ya se encuentran en las instituciones escolares desde hace más de diez años, son ahora consideradas como indispensables para las relaciones de aprendizaje y de enseñanza en todos los niveles de formación escolar. Son innovaciones en las que solo una pequeña proporción de los docentes muestra interés y dominio, en oposición a las vivencias de los jóvenes y de los niños, quienes viven en el mundo de la tecnología —las nuevas generaciones (nacidos desde el 2000 en adelante) son denominados *nativos digitales*—, lo que crea, además, nuevas brechas en el acceso a la información de los niños y jóvenes en condiciones de vulnerabilidad social y dificultades económicas. Tenti (2007) lo describe así:

La proliferación de nuevas herramientas tecnológicas en diversos ámbitos de la producción y la vida social produce una sensación de obsolescencia en muchos docentes que se ven excluidos de la posibilidad de acceder al uso de herramientas tecnológicas poderosas para solucionar problemas específicos en su trabajo cotidiano en las aulas. (pp. 128-129)

Así mismo, Hargreaves (2012), quien ha investigado los impactos de la posmodernidad en los papeles y las funciones de la profesión docente, señala algunas de estas problemáticas:

En primer lugar, al sentirse las presiones de la posmodernidad, el rol del docente se amplía para hacerse cargo de nuevos problemas y obligaciones, aunque se eliminan pocos aspectos del rol antiguo para dar lugar a tales cambios. En segundo lugar, las innovaciones se multiplican a medida que se acelera el cambio, creando en los docentes y directores, responsables de su implementación, una sensación de sobrecarga. Se im-

ponen cada vez más cambios y los marcos cronológicos para su implementación se truncan. Tercero, con el colapso de las certezas morales, las antiguas misiones y metas comienzan a derrumbarse, aunque hay pocos sustitutos evidentes que ocupen su lugar. Cuarto, los métodos y estrategias que utilizan los docentes, junto con los conocimientos básicos que los justifican, están sometidos a una crítica constante —incluso entre ellos mismos— a medida que las certezas científicas pierden credibilidad. (p. 30)

Así, en Hargreaves (2012) y Tenti (2007) se expresan las tensiones que para el trabajo docente presentan las nuevas y cada vez más rápidas demandas que la posmodernidad hace a la escuela de la modernidad. A su vez, esto produce en la mayoría de los docentes emociones de incertidumbre, desazón, vulnerabilidad y desencanto hacia su profesión.

De esta manera, y de la mano de Avalos, Cavada, Pardo y Sotomayor (2010), se entiende la identidad profesional docente como:

El concepto que los maestros forjan de sí mismos en relación con su profesión y su trabajo y que se sustenta en elementos referidos tanto a la concepción personal de la enseñanza, como a su percepción de eficacia. Se entreteje en la identidad docente lo que los maestros saben (su base de conocimientos), lo que creen (creencias), lo que sienten (emociones) y lo que interpretan (significaciones); todo ello, marcado por los contextos singulares y globales en los que ejercen su trabajo. (p. 238)

Bolívar (2006) delimita la identidad docente en cuatro niveles anidados y complementarios:

- a) Un primer marco general, común a todas las profesiones;
- b) un núcleo “base” común a todos los docentes, llamado a veces “conocimiento base”, como conjunto de saberes necesarios para la docencia;
- c) uno específico de etapa o nivel de enseñanza, delimitada —a su vez— por la disciplina y departamento de pertenencia; y

- d) uno último, que singulariza los anteriores, a nivel individual: construcción de un saber profesional propio, fruto de una trayectoria biográfica y profesional particular, como han puesto de manifiesto los análisis biográficos. (p. 51)

La anterior cita nos posibilita establecer algunos elementos que deben contemplarse en la configuración de la identidad profesional del pedagogo infantil, quien compartiría algunos rasgos de la profesión con todas las personas formadas en las licenciaturas, en la categoría general del ser docente, es decir, la identidad profesional que podría considerarse como el centro de la formación para todos los licenciados; sin embargo, existen algunos factores diferenciales en la configuración de dicha identidad, como el tipo de disciplina en la que se ha formado para la enseñanza y el nivel de formación, que en Colombia se denomina *preescolar, educación básica y media y educación superior*, con unas competencias y dominios en el saber específicos, los cuales son valorados de diversa manera por el propio docente, los colectivos de esta formación, los padres, los estudiantes y la comunidad.

Así, Bolívar (2006), acudiendo a los desarrollos de Shulman (1998) —a quien suscribimos en los atributos de la profesión de docente—, señala las que pueden ser tomadas como las condiciones generales de toda profesión:

- a) Están sustentadas en un *cuerpo de teorías* o conocimientos establecidos: su adquisición requiere una formación y capacitación rigurosa. La profesión docente, a diferencia de otras, arrastra un déficit en un corpus de conocimientos y habilidades compartidas, acercándola a actividad “artística”.
- b) Un cualificado dominio de actuaciones prácticas: de este modo, el conocimiento académico de base no llega a ser “conocimiento profesional” si no es capaz de realizarse adecuadamente en el ámbito de la práctica.
- c) Ejercicio de autonomía y juicio: se precisa del ejercicio de un juicio informado (por dimensiones técnicas, pero también morales) ante las situaciones prácticas.
- d) Necesidad de aprender de la experiencia como interacción de la teoría y práctica: el conocimiento académico de base

no basta para el trabajo profesional, necesita del aprendizaje y reflexión posterior sobre el trabajo desarrollado.

- e) Una comunidad profesional que desarrolla la cualidad e incrementa el conocimiento. Por medio de una organización se definen el tipo de entrenamiento y los estándares de desempeño necesarios.
- f) Una obligación de servicio a otros, con una cierta “vocación”. Los conocimientos y habilidades propios de la profesión deben ser mediados por una matriz moral.
- g) Los profesionales tienen un reconocimiento social específico, tanto por los restantes profesionales como por quienes demandan sus servicios. (pp. 52-53)

En el siguiente apartado, para darle continuidad a la mirada de la configuración de la identidad profesional docente, se describirán los momentos de la identidad profesional en la formación inicial.

El primero de ellos corresponde a las representaciones de escuela de los entornos cercanos familiares y sociales, que determinan las condiciones afectivas, cognitivas, emocionales, fisiológicas y corporales favorables o no para ese momento inicial de ingreso al sistema educativo, relación que se amplía en una socialización primaria con el grupo de pares y el actor pedagógico central en esta vivencia de la primera escolaridad para el niño, es decir, el docente que le posibilita o no el amor al conocimiento. En esta escolaridad experimentada en la historia escolar individual de aproximadamente 12 años, la socialización del sujeto, en tanto alumno, establece unas preconcepciones primarias de las que posteriormente partirán los presaberes del docente. En algunas de las historias de vida relatadas por los docentes, se manifiesta que en este período emergió *la vocación* para elegir la docencia como profesión y, para algunos, la decisión de los niveles educativos que estarían interesados en integrar para ejercerla.

Un segundo momento es el de la formación inicial en docencia en las instituciones designadas social y culturalmente para este propósito. Es aquí en donde se establecen propiamente las regulaciones, las tradiciones culturales y los ritos de la profesión. El tiempo en la biografía del estudiante en formación en licenciatura donde se

configura una *identidad profesional de base* que cimienta el recorrido de la profesión docente. El espacio en el que se comprenden las características de la profesión en el ser, el saber y el hacer para el desempeño posterior: en el ser, las características del docente como sujeto mediador de la cultura de la humanidad, en la pasión por la enseñanza y el crecimiento de los estudiantes, en donde apropia los saberes, los conocimientos y los dominios de las disciplinas propios de la profesión, los registros, los códigos y las tradiciones académicas que son los pilares de su formación y en cómo el docente se concibe a sí mismo para la educabilidad del estudiante como una persona con el derecho a apropiarse de los desarrollos culturales, científicos, tecnológicos y sociales, en tanto bienes de todos los seres humanos en su humanización; y en el hacer, a través de las prácticas pedagógicas, en la relación entre el docente y el estudiante en los espacios educativos y pedagógicos.

Este momento también permite, con el grupo de pares en la formación inicial docente y en relación con su propia historia de vida académica, la constitución de la *identidad para otros*. Se reconocen los atributos específicos que la diferencian de las demás profesiones y con ello su prestigio social, cómo es valorada y qué estatus goza frente a otras; además, qué tipo de relaciones, jerarquías e instancias de poder se establecen en el colectivo docente, en por lo menos dos niveles: en el micro, en el nivel educativo específico a enseñar, y en el macro, en la generalidad de la profesión docente en la sociedad y la cultura.

El ingreso a las instituciones para ejercer la docencia es el tercer momento de la configuración y reconfiguración de la identidad profesional docente. Identidad que trae, como ya hemos señalado, las vivencias como estudiante y las vivencias de la formación inicial de las licenciaturas. Este lapso temporal desde las narrativas de los docentes se subdivide en los dos o tres primeros años de actividad docente y los siguientes años en la experiencia de ejercer el trabajo docente. En los primeros años, el *docente novel* enfrenta la realidad escolar y las propias competencias para desarrollar las funciones en la formación integral del educando, empieza a consolidar unas maneras propias de realizar la labor siguiendo o rompiendo con las propias ideas de aquello que debe ser la escuela, el cómo se debe en-

señar y las características de a quién enseñar, desde la mirada como estudiante a la mirada educativa como docente. Luego, el desarrollo profesional y personal puede consolidar y satisfacer individualmente —biográficamente— al docente en el trabajo que desempeña o en la relación contextual del desarrollo de la profesión en los entornos institucionales y sociales y, al mismo tiempo, tener emociones de insatisfacción y desencanto del papel profesional asumido.

Así, las condiciones particulares del docente, su biografía social, cultural, institucional y escolar, las vivencias en la formación inicial en las licenciaturas para ejercer la profesión, los primeros años en el ejercicio de la docencia, las circunstancias del desarrollo profesional, la *identidad para sí*, la historia y la tradición de la profesión y sus características particulares, las condiciones de su ejercicio en los contextos políticos, sociales y culturales, la pertenencia a las colectividades docentes y su poder ideológico, así como la valoración de este trabajo docente en tanto *identidad para otros* constituyen, en los registros de Dubar (2002), las formas identitarias de la profesión docente, la cual exige ser redefinida atendiendo a las transformaciones sociales, familiares, económicas, tecnológicas y políticas de la *educación líquida*.

Se concluye el presente apartado del capítulo sobre identidad profesional docente y de identidad narrativa, con las referencias a esta última, de la mano de Ricoeur.

1.2 IDENTIDAD NARRATIVA

Como ya hemos señalado anteriormente, cierran este momento teórico en torno a la categoría de identidad los elementos de la identidad narrativa que nos permitirán comprender la relación de imputación entre el sujeto que realiza la acción y quien lo narra, concepto de identidad narrativa soportado en las investigaciones del filósofo Ricoeur (1985; 1996; 1998; 1999). Para ello, tomamos principalmente de la voluminosa y prolífica producción de este autor el texto *Sí mismo como otro* (1996), en donde se condensan, según el autor, los desarrollos previos de la categoría identidad narrativa: “Esperamos demostrar que, en el ámbito de la teoría narrativa, alcanza su pleno

desarrollo la dialéctica concreta de ipseidad y de la mismidad y no solamente la distinción nominal entre los dos términos invocados hasta ahora” (p. 107).

Ricoeur reitera (1996) este deseo en el sexto estudio del mismo texto bajo el título *El sí y la identidad narrativa*, en donde espera desarrollar la tarea de “elevar a su máxima altura la dialéctica de la mismidad y de la ipseidad, implícitamente contenida en la noción de identidad narrativa” (p. 138). Y para ello, Ricoeur dice:

1. Mostraremos, en primer lugar, prosiguiendo los análisis de tiempo y narración, cómo el modelo específico de conexión entre acontecimientos constituidos por la construcción de la trama permite integrar en la permanencia en el tiempo lo que parece ser su contrario bajo el régimen de la identidad-mismidad, a saber, la diversidad, la variabilidad, la discontinuidad, la inestabilidad.
2. Mostraremos después cómo la noción de construcción de la trama, trasladada de la acción a los personajes del relato, engendra la dialéctica del personaje que es expresamente una dialéctica de la mismidad y de la ipseidad. (Ricoeur, 1996, p. 139)

Ricoeur (1996) resalta dos conceptos diferentes, inseparables, que se oponen dialécticamente en el concepto de la identidad personal: *la mismidad* y *la ipseidad*, o la identidad *idem* y la identidad *ipse*. Mientras que la identidad *idem* es una identidad formal y sustancial que permanece invariable en la historia de vida del sujeto, la identidad *ipse*, aunque implica ser uno mismo, abarca los cambios experimentados por el sujeto a lo largo de la vida, en un proceso de reflexión hacia las acciones, epifanías, contextos vividos y experiencias vitales. “Los términos de la confrontación [...], por un lado, la identidad como *mismidad* (latín: *idem*; inglés: *sameness*); por otro, la identidad como *ipseidad* (latín: *ipse*; inglés: *selfhood*; alemán: *Gleichheit*). La ipseidad, he afirmado en numerosas ocasiones, no es la mismidad” (p. 139).

Según el autor, es justamente este desconocimiento entre la diferencia y complementariedad de la identidad *idem* y la identidad *ipse* lo que no ha permitido el desarrollo de la identidad personal

y la ha dejado irresoluble. Y el eje central de esta confrontación de los conceptos identidad *idem* e identidad *ipse* se establece en lo denominado por el autor como *la permanencia en el tiempo*, es decir, cuando las implicaciones temporales de la identidad pasan a primer término. Mientras que la primera identidad es inmutable, biológicamente determinada y en continua maduración, la segunda es una identidad mutable, social, que se transforma en la relación del sujeto con su entorno social y cultural, una identidad biográfica que es reflexionada por el propio sujeto en rupturas y discontinuidades de su experiencia vital.

Ahora bien, en la confrontación de la identidad *idem* y de la identidad *ipse* a la identidad narrativa, el tránsito de la identidad personal se da en las disertaciones y controversias de Ricoeur sobre las teorías de autores como Heidegger, en la filosofía alemana, de Locke y Hume, en la filosofía inglesa, y de Derek Parfit, en la filosofía norteamericana. En relación con Locke y Hume, contempla que “sin el hilo conductor de la distinción entre dos modelos de identidad y sin la ayuda de la mediación narrativa, el problema de la identidad se pierde en los arcanos de dificultades y paradojas paralizadoras” (Ricoeur, 1996, p. 120). Con respecto a Derek Parfit, expresa que “[...] sus análisis tienen lugar en un plano en el que la identidad no puede significar más que su mismidad, con exclusión expresa de cualquier distinción entre mismidad e ipseidad, y, por tanto, de cualquier dialéctica —narrativa u otra— entre mismidad e ipseidad” (p. 126).

De esta manera, la intencionalidad de Ricoeur (1996) en la constitución de la identidad narrativa es superar estas aporías desde las diferentes teorías y autores, que han establecido para la identidad personal el traslape entre la identidad *idem* y la identidad *ipse*. Para el autor, “la verdadera naturaleza de la identidad narrativa solo se revela en la dialéctica de la ipseidad y de la mismidad” (p. 138).

Entonces, la identidad *ipse* —que, como ya señalamos, es la identidad del sujeto reflexivo, la identidad en la historia vivida y mirada hacia dentro— da cuenta del sujeto que realiza la acción y se reconoce en esta acción. Para Basombrío (2008), Ricoeur acude a otorgar a la identidad *ipse* “el sujeto de la enunciación —el *quién que habla*—. [...] En suma, el *ipse* supone un tipo de reflexividad que no está presente en el *idem*” (p. 116).

De esta manera, para Ricoeur (1999), “la propia identidad del quién no es más que una identidad narrativa” (p. 997). Esto nos permite establecer que la identidad narrativa es aquella que se construye a través de los relatos de un sujeto con el fin de dar sentido y significado al propio ser y a su trayectoria vital. Es una identidad narrativa que se da en un continuo vital, biográfico, como expresión de la secuencia de vida, es decir, la vida del sujeto, su autobiografía. Transcurre a lo largo de un pasado, presente y futuro, por lo que el término *identidad* es la reconstrucción de un pasado traído al presente, pero que prefigura un futuro. Las narrativas también se corresponden al momento, las epifanías y las situaciones críticas vitales en las cuales se encuentre el sujeto. Sus relatos de vida variarán en función de las nuevas perspectivas que vayan adquiriendo a lo largo de su desarrollo.

Por tanto, la narración media entre el pasado, presente y futuro, entre las experiencias pasadas que el sujeto elige como anclajes de su historia vital y entre el significado que ahora dichas experiencias reelaboradas han adquirido en el relato biográfico para el narrador en relación con los proyectos futuros de su historia de vida. El individuo no solo toma el pasado como recuerdo, sino los eventos significativos de este, a los que les ha dado un valor emocional y afectivo y los reconstruye para el presente en una configuración del yo. Lo que media en ello es el lenguaje. En palabras de Van Manen (2003), “la identidad es una definición y comprensión de sí mismo. Imaginamos, recordamos y compartimos nuestra experiencia a través del lenguaje. Entendemos en la medida en que nos explicamos, damos sentido a nuestra vida a través de la narrativa” (p. 56).

La identidad narrativa no es una explicación objetiva y fiel de una realidad pura, sino que es la interpretación subjetiva de una historia (re)construida por su propio narrador. A través de los relatos, el individuo da un sentido y coherencia a su historia de vida que, al ser relatada por este, es decir, por el quién que ejecuta la acción, va configurando la identidad *ipse* de reflexión sobre el pasado experiencial. En esta identidad *ipse*, entonces, al determinar el quién en un relato, se establece el sujeto que habla, el sujeto que desarrolla la acción o los eventos biográficos. Al ser para la identidad *ipse* un sujeto que se reconoce en una línea de tiempo como hacedor de su

propia vida narrada, da respuesta en el relato y en la narrativa de su historia vital del quién así: “¿quién habla?, ¿quién actúa?, ¿quién narra? y ¿quién es el sujeto moral de imputación de la acción?” (Rubio, 2000, p. 282). Para Ricoeur (1996), “narrar es decir quién ha hecho qué, por qué y cómo, desplegando en el tiempo la conexión entre estos puntos de vista” (p. 146).

En este camino recorrido de la mano de Ricoeur, al que nos suscribimos, de la dialéctica entre la identidad *ipse* y la identidad *idem* como constituyentes de la identidad narrativa, de un sujeto que reconfigura el yo en los relatos biográficos, emerge el concepto de *construcción de la trama*, el cual ya ha sido presentado por el mismo autor en *Tiempo y narración I*. Para Ricoeur (1996), el concepto de construcción de la trama “permite integrar en la permanencia en el tiempo lo que parece ser su contrario bajo el régimen de la identidad misma, a saber, la diversidad, la variabilidad, la discontinuidad, la inestabilidad” (p. 139). Porque es la trama la que le da forma organizada en un todo estructurado al relato en un contexto, a los personajes y a las acciones que se desarrollan fijadas en el tiempo, “porque toma juntos e integra en una historia total y completa los acontecimientos múltiples y diversos y así esquematiza la significación inteligible que se atribuye a la narración tomada como un todo” (Ricoeur, 1998, p. 32).

Una mayor comprensión del concepto de construcción de la trama nos la proporciona Basombrío (2008) en la obra *De la filosofía del yo a la hermenéutica del sí mismo. Un recorrido a través de la obra de Ricoeur*, en la que describe que el concepto de la construcción de la trama se caracteriza porque:

[...] en primer lugar [...] la trama [...] añade los rasgos discursivos que convierten al relato en algo distinto a una mera secuencia de frases de acción. [...] En segundo lugar, porque la construcción de la trama configura la doble caracterización temporal, cronológica y no cronológica, propia de todo relato. (pp. 246-247)

Esta cita nos permite comprender que la construcción de la trama es la que le permite al sujeto estructurar la totalidad del relato o la historia al articular en una secuencia cronológica sus compo-

entes. El actor o personaje se configura en la acción del personaje, en las diversas situaciones experimentadas, en las conquistas, vicisitudes, traumas, triunfos, derrotas, travesías, afectos, crisis y en la articulación en un tiempo cronológico y kairológico continuo. Es en la acción del personaje donde Ricoeur (1996) establece el tránsito de la identidad personal a la identidad narrativa, en las propias palabras del autor: “El paso decisivo hacia una concepción narrativa de la identidad personal se realiza cuando pasamos de la acción al personaje. Es personaje el *que* hace la acción en el relato” (p. 141). Añade Ricoeur (1996): “La tesis sostenida aquí será que la identidad del personaje se comprende trasladando sobre él la operación de la construcción de la trama aplicada primero a la acción narrada” (pp. 141-142).

De esta manera, para Ricoeur, el personaje que se narra en el relato tiene una identidad personal que es la narrada en sus experiencias. La persona, en tanto personaje del relato, no adquiere una identidad distinta de *sus* experiencias, porque es el relato el que construye la identidad del personaje; esta identidad es la que se ha denominado *identidad narrativa*. Con claridad, afirma Ricoeur (1996): “Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje” (p. 147).

Finalmente, el tránsito recorrido de la mano de Ricoeur desde la conceptualización de la *identidad profesional* como una dialéctica entre la identidad *idem* y la identidad *ipse* y el tránsito de esta *identidad profesional* a la *identidad narrativa*, al trasladar la acción al personaje, nos permite establecer la importancia de los relatos de historia de vida académica de los estudiantes en formación de la licenciatura en Pedagogía Infantil, los cuales constituyen su identidad profesional docente: las experiencias vitales, las epifanías narradas, las biografías narrativas de estos estudiantes/personajes/actores conforman su identidad. Los relatos, las narrativas autobiográficas, estas historias de vida formativas son la comprensión que tiene el sujeto de sus tránsitos vitales en una creencia de sí mismos, una identidad *ipse* reflexiva, de reconocimiento de sí mismo, a la que, según Ricoeur, le corresponde otro tipo de certezas, una verdad propia en la voz de los sujetos, otro modo de verdad de los relatos, la aceptación por el otro en lo relatado, en la confianza de que se

narran las experiencias vitales, la certeza que es denominada por el autor como *atestación*, que define un modo de la creencia, pero, a diferencia de la *doxa*, obedece a la gramática del *creer en* y no del *creer que*. “[...] De esta manera, la atestación o el «creer en» se entrelaza con el testimonio: en lo que se cree es en la palabra y en la acción de un testigo” (Basombrío, 2008, p. 139). Se considerará la atestación, la creencia en las narrativas de los estudiantes en formación de la licenciatura en Pedagogía Infantil, como el reconocimiento de que los relatos biográficos de las historias de vida corresponden a la configuración de la identidad profesional docente.

Damos paso al capítulo *El camino metodológico para la develación de la configuración de la identidad profesional docente*, el cual aborda elementos de la fenomenología hermenéutica ricoeuriana y la dialéctica entre explicar y comprender la lingüística, así como los elementos de la teoría del texto presentada por Ricoeur, para desembocar en la semántica estructural de Greimas (1976).

FENDI
ID

CAPÍTULO 2

EL CAMINO METODOLÓGICO PARA LA DEVELACIÓN DE LA CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE

EL PRESENTE CAPÍTULO da continuación en la estructura del libro al marco teórico referencial, en donde se desarrollaron los elementos conceptuales de *identidad*, *identidad profesional docente* e *identidad narrativa*. Para ello, se presentarán las investigaciones de la fenomenología hermenéutica desde la perspectiva de Ricoeur, particularmente, en el interés presentado por develar desde las narrativas biográficas de los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía Infantil la configuración de la identidad profesional docente, develamiento que se soporta en la semántica de contenido de Greimas (1976), que posibilita, desde la lingüística, la transición de la interpretación ingenua a la interpretación profunda de estas narrativas. Se describen, también, las consideraciones acerca de la constitución de los *corpus* y la recolección de dichas narrativas.

2.1. LA FENOMENOLOGÍA HERMENÉUTICA RICOEURIANA

La investigación que se desarrolló, de acuerdo con lo señalado al inicio del capítulo, es una investigación cualitativa, particularmen-

te, una investigación explicativa comprensiva que se apoya en la fenomenología hermenéutica y en la teoría del texto y de la acción de Ricoeur, con el propósito de entrar en la experiencia viva del proceso de formación profesional docente y en la reconstrucción narrativa que los propios actores tienen sobre las biografías de formación y así comprender la construcción de sus identidades profesionales. Dicho autor se inscribe en una fenomenología hermenéutica, cuya característica es que “corresponde a una filosofía *reflexiva*; se encuentra en la esfera de influencia de la *fenomenología* husserliana, pretende ser una variante *hermenéutica* de esta fenomenología” (Ricoeur, 2002, pp. 27-28). También se acude en este camino metodológico a los fundamentos de la semántica estructural de contenido desarrollada por Greimas (1976).

2.2. LA FENOMENOLOGÍA HERMENÉUTICA RICOEURIANA EN LA CONFIGURACIÓN DE EXPERIENCIAS PARA DEVELAR SENTIDOS

En la obra *¿Qué es la hermenéutica?*, Grondin (2008) nos señala el recorrido de Ricoeur en la tradición de la hermenéutica, planteando que se pueden diferenciar tres grandes acepciones posibles de la hermenéutica a través de la historia: 1. Arte de interpretar los textos. 2. Reflexión metodológica sobre la pretensión de verdad y el estatuto científico de las ciencias del espíritu. 3. Filosofía universal de la interpretación. (Grondin, 2008). Para este autor, con Dilthey (1833-1911) como su mayor representante, la hermenéutica se convierte en una “reflexión metodológica sobre la pretensión de verdad y el estatuto científico de las ciencias del espíritu” (p. 18). Finalmente, adopta la forma de una *filosofía universal de la interpretación*. En esta última, “la comprensión y la interpretación no son únicamente métodos que es posible encontrar en las ciencias del espíritu, sino procesos fundamentales que hallamos en el corazón de la vida misma” (p. 18). La interpretación se muestra, entonces, cada vez más como una característica esencial de nuestra presencia en el mundo. Así, para el autor, esta acepción, que supera la hermenéutica como una antítesis de las ciencias naturales, es responsable del avance que ella ha conseguido en el siglo XX.

Grondin (2008) considera que Heidegger (1889-1976) desarrolla una hermenéutica filosófica y esta cambiará de objeto, de vocación y de estatuto. De objeto, al remitirse a la existencia misma, el *giro existencial de la hermenéutica*; de vocación, porque será más fenomenológica (p. 45) y de *estatuto*: la hermenéutica además de una reflexión que *se funda en la interpretación* (o en sus métodos); será también el cumplimiento de un proceso de interpretación que se confundirá con la filosofía misma. Para Grondin (2008) Heidegger habla de una *hermenéutica de la facticidad*, “la cual designa «el carácter de ser» fundamental de la existencia humana y de lo que él llamará *Dasein*, esto es, «el-ser-ahí»” (p. 47). La hermenéutica se funda en la facticidad en tanto que ella, a un mismo tiempo, “(1) es susceptible de interpretación, (2) espera y necesita interpretación y (3) es vivida siempre desde una determinada interpretación del ser” (pp. 47-48).

En relación con esta evolución de la hermenéutica, Ricoeur plantea dos tipos de hermenéutica a los que denomina, respectivamente, *hermenéutica de la confianza* y *hermenéutica de la sospecha*, hermenéuticas que se han bifurcado a lo largo de los siglos, pero que es necesario imbricarlas dialécticamente:

La idea de Ricoeur, quizás la fundamental de su hermenéutica, es que es preciso pensar juntas las dos hermenéuticas (hermenéutica de la confianza y hermenéutica de la sospecha): la que se apropia el sentido tal como se ofrece a la conciencia en espera de orientación y la que toma distancia de la experiencia inmediata del sentido para reconducirla a una economía más secreta. (Grondin, 2008, p. 105)

Grondin (2008) señala que “el tercer rasgo planteado por Ricoeur de que la hermenéutica es una variante de la fenomenología defiende la idea de un «giro hermenéutico» de la fenomenología” (p. 109). Porque, para Grondin (2009), el proyecto esencial de una hermenéutica para una ética, en Ricoeur, es, en efecto, el de una “fenomenología del esfuerzo de existir, inspirado por la filosofía reflexiva, el existencialismo y el personalismo, pero que no puede llevarse a cabo más que por la vía de un «giro hermenéutico»” (p. 116).

En este giro hermenéutico de la fenomenología, Ricoeur (2002) indica tanto los presupuestos fenomenológicos de la hermenéu-

tica como los presupuestos hermenéuticos de la fenomenología, los cuales desarrolla en *Del texto a la acción* y que se referencian a continuación, debido a la importancia de interpretar las narrativas biográficas desde los ejes de sentido que dan cuenta de la configuración de la identidad profesional docente de los estudiantes en formación de la licenciatura en Pedagogía Infantil.

Para Ricoeur (2002), el primer presupuesto fenomenológico de la hermenéutica, como presupuesto fundamental de una filosofía de la interpretación, es el que se refiere a que “toda pregunta sobre un ente cualquiera es una pregunta sobre el *sentido* de ese ente” (p. 54). El autor señala claramente que “optar por el sentido es, pues, el supuesto más general de la hermenéutica” (p. 54). El segundo presupuesto fenomenológico establece que “la hermenéutica remite de otra manera a la fenomenología, *mediante su recurso al distanciamiento* en el corazón mismo de la experiencia de pertenencia” (p. 56). Distanciamiento en sentido histórico y cultural. El tercer presupuesto es que “la hermenéutica reconoce el *carácter derivado de los significados del orden lingüístico*” (p. 58). El cuarto y último presupuesto se trata de que “la propia fenomenología husserliana comenzó a desarrollar la fenomenología de la percepción en la dirección de una hermenéutica de la experiencia histórica” (p. 60).

Ricoeur también establece el presupuesto hermenéutico de la fenomenología definiéndolo como “esencialmente la necesidad que tiene la fenomenología de concebir su método como una *Auslegung*, una exégesis, una explicitación o una interpretación” (p. 60). Este presupuesto se soporta en los desarrollos teóricos de Husserl.

También, en la obra *Del texto a la acción*, Ricoeur (2002) define lo que para él es la tarea que le espera a la hermenéutica. Se trata de “las operaciones de la comprensión relacionadas con la interpretación de los textos; la idea rectora será entonces la de la actualización del discurso como texto” (p. 71). Posteriormente, en esta misma investigación, defiende las relaciones entre la fenomenología y la hermenéutica de la siguiente manera:

Más que una simple oposición, lo que se da entre la fenomenología y la hermenéutica es una interdependencia que es importante explicitar. Esta interdependencia puede percibirse

tanto a partir de una como de otra. Por una parte, la hermenéutica se construye sobre la base de la fenomenología y así conserva aquello de lo cual, no obstante, se aleja: *la fenomenología sigue siendo el presupuesto insuperable de la hermenéutica*. Por otra parte, la fenomenología no puede constituirse a sí misma sin un *presupuesto hermenéutico*. (p. 40)

Recuperando el recorrido hicimos de la mano de Grondin (2008), en donde señalamos el tránsito en la conceptualización en la hermenéutica ricoeuriana y al que hicimos una bifurcación para conocer las relaciones y presupuestos entre la hermenéutica y la fenomenología planteadas por Ricoeur, Grondin (2008) finaliza este recorrido estableciendo que la fenomenología hermenéutica de este autor culmina en una “ontología fundamental” (p. 124) y afirma que “Ricoeur nos hace ver de este modo que, si una hermenéutica sin ética está vacía, una ética sin hermenéutica es ciega” (p. 126).

De esta manera, pues, la fenomenología hermenéutica preconizada por Ricoeur, a la cual nos suscribimos, nos da herramientas potentes para develar los ejes de sentido de la configuración de la identidad profesional de los estudiantes en formación de la Universidad de los Llanos en el programa de licenciatura en Pedagogía Infantil, porque permite la comprensión de las experiencias en la constitución de su ser *ente* como vivencias en la formación académica, expresadas en las narrativas autobiográficas que se fijan en la escritura para determinar la urdimbre de sentidos que son interpretados en la dialéctica explicación y comprensión desde una interpretación ingenua a una interpretación profunda o crítica, lo que constituye el siguiente momento de este tránsito metodológico.

2.3. LA FENOMENOLOGÍA HERMENÉUTICA RICOEURIANA Y LA DIALÉCTICA ENTRE EXPLICAR Y COMPRENDER LA LINGÜÍSTICA

En la tradición filosófica hermenéutica desde Dilthey (1956), el concepto *explicación* se corresponde con la mirada excluyente de la metodología de las ciencias experimentales, mientras que el concepto *comprensión* se corresponde con la mirada excluyente de las ciencias

humanas. Ricoeur reelabora esta dicotomía en la dialéctica entre la comprensión y la explicación. Así, en los tránsitos que realiza en las conceptualizaciones de hermenéutica, dentro de la tradición de la fenomenología y de la hermenéutica, hace una reconfiguración de los términos *explicación* y *comprensión*. En relación con Dilthey, señala que “para replicar al positivismo, Dilthey se propone dotar a las ciencias del espíritu de una metodología y de una epistemología tan respetables como las de las ciencias naturales” (Ricoeur, 2002, p. 77). Para este fortalecimiento metodológico de las ciencias del espíritu, realiza lo que Ricoeur denomina la *gran oposición*, que atraviesa la obra de Dilthey “entre la *explicación* de la naturaleza y la *comprensión* del espíritu” (p. 78). De esta manera, “la diferencia de estatuto entre la cosa natural y el espíritu preside pues la diferencia de estatuto entre explicar y comprender” (p. 78).

Ricoeur (2002) ha denominado esta dialéctica explicación-comprensión como “hermenéutica más allá del romanticismo” (p. 83). Conforme con lo ya señalado en otro lugar, el tercer momento de la hermenéutica ricoeuriana es la hermenéutica del texto, que se contrapone a esta manera inicial de comprensión de la hermenéutica por Dilthey, según la cual, “la dicotomía entre la comprensión y la explicación en la hermenéutica del Romanticismo es tanto epistemológica como ontológica. Opone dos metodologías y dos esferas de la realidad, la naturaleza y la mente” (p. 84). En relación con esta hermenéutica, añade que la “explicación encuentra su campo paradigmático de aplicación en las ciencias naturales [...]. El correlato apropiado de la explicación es la naturaleza, entendida como el horizonte común de hechos, leyes y teorías, hipótesis, verificaciones y deducciones” (p. 84).

En relación con la comprensión como uno de los polos de la comprensión-explicación, para estos primeros momentos de la hermenéutica del Romanticismo, Ricoeur (2002) considera que “la comprensión encuentra su campo originario de aplicación en las ciencias humanas (el alemán *Geisteswissenschaften*), en las que la ciencia tiene que ver con la experiencia de otros sujetos u otras mentes semejantes a las nuestras” (p. 84). Como se conoce, en la conceptualización progresiva de la hermenéutica, Ricoeur retoma la hermenéutica de la facticidad de Heidegger y la superación de

la tesis de Gadamer en su texto canónico *Verdad y Método* para constituir lo que ha denominado como “mundo del texto” (p. 105).

De otra parte, en el ensayo *Explicar y comprender*, Ricoeur (2002) plantea por medio de tres problemáticas, “la del texto, la de la acción y la de la historia” (p. 150), la dicotomía metodológica y epistemológica de los términos *comprensión* y *explicación*, presentándola como una dialéctica no de exclusión, sino de interpenetración, en la que “la dialéctica explicar y comprender no constituirían los polos de una relación de exclusión, sino los momentos relativos de un proceso complejo que se puede llamar interpretación” (p. 150). Ricoeur finaliza este ensayo haciendo un cierre a la relación explicar-comprender a través de dos conclusiones que a continuación se presentan y que son vitales para la constitución metodológica:

Primera conclusión: en el plano epistemológico, en primer lugar, diré que no hay dos métodos, el explicativo y el comprensivo. Estrictamente hablando, solo la explicación es algo metodológico. La comprensión es más bien el momento no metodológico que, en las ciencias de la interpretación, se combina con el momento metodológico de la explicación. Este momento precede, acompaña, clausura y así *envuelve* a la explicación. A su vez, la explicación *desarrolla* analíticamente la comprensión [...].

Segunda conclusión: la palabra “comprensión” [...] designa el polo no metodológico, dialécticamente opuesto al polo de la explicación en toda ciencia interpretativa y constituye al mismo tiempo el índice ya no metodológico sino propiamente de verdad de la relación ontológica de pertenencia de nuestro ser a los seres y al Ser. [...] La palabra “comprender” designa un momento en la teoría del método, lo que hemos llamado el polo no metodológico, y también la aprehensión, en otro nivel diferente del científico, de nuestra pertenencia al conjunto de lo que es. (p. 168)

Los elementos generales abordados desde la fenomenología hermenéutica de Ricoeur y la dialéctica de los conceptos explicación y comprensión nos dan la apertura al siguiente momento del desarrollo teórico metodológico: la relación entre explicación, teoría del texto y comprensión en la hermenéutica del texto.

2.4. EXPLICACIÓN, TEORÍA DEL TEXTO Y COMPREENSIÓN EN LA FENOMENOLOGÍA HERMENÉUTICA RICOEURIANA PARA LA APERTURA DE SENTIDOS

En la fenomenología hermenéutica, el círculo hermenéutico entre la explicación y la comprensión —en el ir y venir y de vuelta—, entre la interpretación ingenua y la interpretación profunda comprensiva, es mediado por la objetivación de la narrativa en el texto que se ha fijado por la escritura y se hace posible, según Ricoeur, con los aportes desde la lingüística de la semántica estructural de Greimas (1976). De esta manera, imbrica en la explicación como comprensión y la comprensión como explicación la flecha de sentidos para las interpretaciones de los textos. Es en los rodeos comprensivos como se puede develar la experiencia del otro, en un ir y volver en el mundo de la vida. En palabras de Ricoeur (2002):

Actualmente, la explicación ya no es un concepto tomado de las ciencias naturales y transferido a un dominio ajeno, el de los monumentos escritos, sino que nace de la misma esfera del lenguaje, por transferencia analógica de las pequeñas unidades de la lengua (fonemas y lexemas) a las grandes unidades superiores a la oración, como el relato, el folklore o el mito. A partir de esto, la interpretación, si aún es posible darle un sentido, ya no será confrontada con un modelo exterior a las ciencias humanas; estará en debate con un modelo de inteligibilidad que pertenece de nacimiento, si se puede decir, al dominio de las ciencias humanas y a una ciencia de punta de este campo: la lingüística. (p. 140)

En el ensayo *¿Qué es un texto?*, Ricoeur (2002) se propone desarrollar la hermenéutica del texto que da cuenta de la resolución de la aporía de la explicación y la comprensión. Ricoeur (2002) define *texto* como “todo discurso fijado por la escritura” (p. 127). Discurso narrado y que es sometido a las regulaciones y características lingüísticas del texto, determinando para esta hermenéutica del texto su definición y tarea: “La hermenéutica es la teoría de las operaciones de la comprensión relacionadas con la interpretación de los textos; la idea rectora será entonces la de la actualización del discurso como texto” (p. 71). Y también, en el mismo sentido in-

terpretativo textual, aclara que “el sentido primordial del término *hermenéutica* se refiere a las reglas requeridas para la interpretación de los documentos escritos de nuestra cultura” (p. 169).

A continuación, y para dar cuenta del pensamiento de Ricoeur (2002) en la resolución de esta aporía entre explicación y comprensión, seguiremos sus disquisiciones desde los conceptos de discurso como acontecimiento y sentido, en tanto, dice el autor, “si todo discurso se realiza como acontecimiento, todo discurso se comprende como significado” (p. 98). De esta manera, el discurso tiene una intencionalidad y hace que en el diálogo se genere una acción, “el discurso aparece como acontecimiento: algo sucede cuando alguien habla” (p. 97). Es un acontecimiento lingüístico, hay un hablante en la intención de comunicar y generar una reacción en el otro, sea cognitiva, afectiva o corporal. Es un diálogo con otros acerca de los acontecimientos, vivencias, situaciones biográficas y contextuales del sujeto, en una relación intersubjetiva hablante y oyente sincrónica, en un aquí y en un ahora.

Al fijarse en la escritura, este discurso rompe la relación temporal sincrónica y transita a un diálogo asincrónico atemporal que permite la apertura de los sentidos del texto a congéneres, antepasados y nuevas generaciones. Es un diálogo abierto entre los que no se encuentran en un lugar, está abierto a múltiples interpretaciones en un *horizonte de sentidos* desde las propias experiencias vitales, sociales y culturales.

Ricoeur (2002) describe algunas condiciones para la realización del discurso como acontecimiento:

- a) Su realización en el tiempo y en el presente.
- b) Es autorreferencial (alguien habla, alguien se expresa al tomar la palabra).
- c) El discurso siempre es a propósito de algo: se refiere a un mundo que pretende describir, expresar o representar. En el discurso se actualiza la función simbólica del lenguaje.
- d) Todos los mensajes se intercambian, es el establecimiento del diálogo. (pp. 98 y 99)

De esta manera, al fijar el discurso en la escritura como texto, Ricoeur (2002) propicia el rompimiento de la hermenéutica romántica de Dilthey entre el sujeto que habla y su producción. El escrito permite el distanciamiento de la intencionalidad del autor en un discurso y lo transforma en un documento que permite diversas interpretaciones, y múltiples lecturas en la distancia geográfica y temporal “con el discurso escrito, la intención del autor y el significado del texto dejan de coincidir” (p. 173).

Este discurso abre distintos sentidos que son interpretados por cada una de las personas que lee el texto. En esta hermenéutica textual, se constituyen en rasgos principales del texto: “1) la fijación del significado; 2) su disociación de la intención mental del autor; 3) la exhibición de referencias no ostensivas y 4) el abanico universal de sus destinatarios” (Ricoeur, 2002, p. 183). Se da apertura a múltiples, variadas y divergentes interpretaciones del mundo a partir del texto. Es en el texto fijado por la escritura donde se instaura la dialéctica entre la comprensión y la explicación.

En la explicación, desde la fenomenología hermenéutica y con los elementos de la semántica estructural, se establece la distancia entre el autor(es) y el lector(es), el autor deja de existir, el texto se presenta libre de la intencionalidad de este. Como un abanico, abre las posibilidades de sentidos desde las oraciones articuladas coherentemente. No es el autor el que nos interpela, es del texto que emergen como diásporas las interpretaciones del lector, de los ejes de sentido textuales, en donde el lector se aparta de sus prejuicios, convicciones, su biografía y contextos culturales para develar los ejes de sentido del texto, sintetizando en la comprensión las experiencias vitales del mundo de la vida.

La intencionalidad del autor (el acontecimiento del discurso) es despsicologizado por el sentido abierto por el texto en un plano lingüístico-semántico. Puntualiza Ricoeur (1995): “Entonces la comprensión, que está más dirigida hacia la unidad intencional del discurso y de la explicación, que está más dirigida hacia la estructura analítica del texto, tiende a convertirse en polos distintos de una dicotomía desarrollada” (p. 85).

Para Ricoeur (1995), en la dialéctica entre explicación y comprensión, hay un primer paso de la explicación a la comprensión y un

segundo paso de la comprensión a la explicación. En el primero, de la explicación a la comprensión, hay una comprensión “ingenua” del sentido del texto sin la profundidad de la objetivación del segundo momento. En la segunda etapa de la explicación a la comprensión, “será un modo complejo de comprensión, al estar apoyada por procedimientos explicativos [...]. Entonces, la explicación aparecerá como la mediación entre dos estadios de la comprensión” (p. 86).

Ahora bien, este mundo interpretativo del texto determina la comprensión, en la dialéctica explicación-comprensión, a través de la lingüística y específicamente de la semántica estructural como objetivación de lo establecido por el autor del texto. Respecto al análisis estructural de Greimas (1976), Ricoeur (2002) asevera: “De ahora en adelante, es posible tratar los textos de acuerdo con las reglas explicativas que la lingüística aplicó exitosamente a los sistemas elementales de signos que subyacen en el uso de la lengua” (p. 94). También indica que “no es posible *sino también necesaria la mediación de la comprensión por la explicación*, cuya ejecución más destacable la constituye el análisis estructural del relato” (p. 154).

Para Ricoeur (1995), el análisis estructural de los textos permite objetivar esta interpretación en tanto que “la tarea del análisis estructural consiste en llevar a cabo una segmentación (el aspecto horizontal) y después establecer varios niveles de integración de las partes en el todo (el aspecto jerárquico)” (p. 97). Este análisis estructural en la dialéctica explicación-comprensión es el primer momento dialéctico, es una primera etapa que para Ricoeur (2002) se constituye en una “etapa —si bien una necesaria— entre una interpretación ingenua y una analítica, entre una interpretación superficial (ingenua) y una profunda (experta), entonces sería posible ubicar la explicación y la comprensión en dos diferentes etapas de un único arco hermenéutico” (p. 99), para “integrar las actitudes opuestas de la explicación y la comprensión en un concepto global de la lectura como recuperación del sentido” (p. 144).

De esta manera, atendiendo al análisis de las estructuras desde la semántica del texto, Ricoeur (1995) establece que “el significado del texto no está detrás del texto, sino en frente de él; no es algo oculto, sino algo develado” (p. 100). La comprensión profunda del texto proviene del mundo desplegado por el texto, mediado por

el análisis. “Una nueva época de la hermenéutica se abre a causa del éxito del análisis estructural, la explicación es en adelante el camino obligado de la comprensión” (Ricoeur, 2002, p. 103), porque “explicar es extraer la estructura, es decir, las relaciones internas de dependencia que constituyen la estática del texto; interpretar es tomar el camino del pensamiento abierto por el texto, ponerse en ruta hacia el *oriente* del texto” (p. 144).

2.5. LA SEMÁNTICA ESTRUCTURAL: MOMENTO OBJETIVO HACIA LA INTERPRETACIÓN EN LA FENOMENOLOGÍA HERMENÉUTICA RICOEURIANA

En *Semántica Estructural. Investigación metodológica* (1976), Greimas (1917-1992) desarrolla de manera inductiva los conceptos que se articulan para dar significación al mundo del texto escrito. Considera que la lingüística contiene como disciplina la posibilidad de dar esta significación. Ricoeur encuentra que es a través de los elementos de esta semántica como se pueden objetivar los textos, en tanto que ellos pueden ser analizados estructuralmente para encontrar sus estructuras subyacentes, estructuras de base de todos los *textos*, sin atender a la intencionalidad del autor y develando los ejes de sentido abiertos por estos. Se encuentra esta consideración de la significación en las investigaciones de Greimas (1976), quien señala que “el mundo humano parécenos definirse esencialmente como el mundo de la significación. El mundo solamente puede ser llamado «humano» en la medida que significa algo” (p. 7).

Y en esta significación textual, el contenido que se encuentra en lo dicho y fijado por la escritura puede ser capturado porque existe una estructura lingüística que hace posible su análisis. Así, para Greimas (1976) a todo discurso subyace una estructura: “La creencia en la prevalencia de dicha estructura, independiente de a qué discurso se haga referencia, hace posible el análisis estructural de su contenido” (p. 28). El autor añade que “es en el nivel de las estructuras elementales donde hay que buscar las unidades significativas elementales” (p. 30).

Es importante aclarar que al hacer inmersión en la teoría de Greimas se encontrarán términos, conceptos, registros y códigos

propios de la teoría que, como fichas de un rompecabezas, se componen y crean redes semánticas en las que un concepto abre al siguiente con el propósito de establecer los presupuestos teóricos de la semántica estructural de contenido, donde se presentarán solo algunos de estos elementos, los cuales se consideran los más pertinentes para el desarrollo de la investigación; entre ellos se encuentran la estructura lingüística, los semas, el eje semántico, la isotopía y el *corpus*.

El primer concepto que se presentará es el de *estructura*, que para Greimas (1976) consiste en “la presencia de dos términos y de la relación entre ellos existente” (p. 28), relación que tiene unas características particulares: “(1) Un solo término-objeto no conlleva significación; (2) la significación presupone la existencia de la relación. La condición necesaria de la significación es la aparición de la relación entre dos términos” (p. 28). “De aquí se desprende que la relación puede ser de *conjunción* y de *disjunción*” (p. 29).

Greimas (1976) añade que:

Para que dos términos objeto puedan ser captados a la vez, es necesario que posean algo en común (es este el problema de la semejanza y, en sus repercusiones, el de la identidad) [...] y para que dos términos-objeto puedan ser distinguidos, es necesario que sean diferentes, sea del modo que fuere (es este el problema de la diferencia de la no identidad). (p. 29)

El concepto primario de la teoría semántica es el *sema*, considerado como “la unidad mínima de significación” (Greimas, 1976, p. 68). De esta manera, la relación significativa se establece entre los semas que, como habíamos señalado, puede ser de *disjunción* y de *conjunción*. En los registros propios de la teoría, los semas que configuran las significaciones de los contenidos constituyen el *universo sémico*, que corresponde a la denominación de lenguaje. Greimas (1976) lo plantea así: “Los semas, decíamos, solo pueden ser considerados como elementos de significación en la medida en que formen parte de las categorías sémicas y, por consiguiente, en la medida en que se dispongan en estructuras elementales de significación” (p. 159).

El siguiente concepto planteado por Greimas (1976) es el de *eje semántico*, que lo define como “común denominador de los

dos términos, a este fondo del cual se destaca la articulación de la significación. Vemos que el eje semántico tiene como función la de subsumir, la de totalizar las articulaciones que le son inherentes” (p. 32). Es en el eje semántico donde se articulan los dos semas.

Para esta relación entre semas, articulados en el eje semántico, Greimas emplea una representación con letras, en la cual, para la interpretación de los textos de las narrativas biográficas, es necesario atender. Corresponde a lo que Greimas (1976) denomina como “los elementos de la descripción estructural de tipo relacional” (p. 32), que consistiría en indicar, por una parte, los dos términos de la relación y, por otra, el contenido semántico de esta. De este modo, designando A y B a los términos objeto y S al contenido semántico, podríamos expresar la estructura del siguiente modo:

A / está en relación (S) con / B

A / r (S) / B

Al generalizar la fórmula se obtiene:

A (s₁) r B (s₂).

Esta fórmula puede aplicarse desde este momento al análisis de cualquier relación. Greimas (1976) llama a los elementos de significación (s₁, s₂) *semas*.

En este continuo proceso inductivo de construcción de la teoría semántica estructural de Greimas (1976), emerge el concepto de *lexemas*, los cuales tienen como principal característica que articulan las unidades básicas de la semántica estructural, los semas, con una particular consideración: estos semas están relacionados jerárquicamente y se encuentran en una relación lingüística en los ejes semánticos. En el discurso, Greimas (1976) lo plantea de la siguiente forma: “De esta manera el lexema: (a) es un conjunto de semas ligados entre sí por relaciones jerárquicas, y (b) estas relaciones jerárquicas pueden igualmente darse entre lexemas en el interior de las unidades de discurso más amplias” (p. 54). Las unidades más amplias de discurso a las que se refiere el autor son los clasemas. Y continúa diciendo que “el lexema es el punto de manifestación y de encuentro de semas provenientes a menudo de categorías y de sistemas sémicos diferentes y que mantienen entre sí relaciones jerárquicas, es decir, hipotácticas” (p. 57).

No todos los semas integran los lexemas, estos se relacionan atendiendo el objeto, el eje semántico de interés del investigador. También, “cada lexema está caracterizado por la presencia de cierto número de semas y por la ausencia de otros semas” (p. 52). “El lexema se interpreta como una serie de relaciones hiperonímicas, es decir, relaciones que van de las totalidades a las partes, mientras que las relaciones hiponímicas van de las partes a la totalidad” (p. 53). Las uniones lexemáticas de textos establecen la coherencia significativa del contenido del discurso.

Y así como las *matrioshkas*, en el desarrollo de la teoría semántica estructural un concepto guarda otro. De este modo, encontramos el concepto de *clasemas*, que incorpora el concepto de *lexema*, en tanto nos permite avanzar hacia el concepto de *isotopía*. En la lectura de los textos relatados de las biografías narrativas, estos conceptos permiten el reconocimiento de las categorías semánticas. “Los clasemas se manifiestan en unidades sintácticas más amplias, que comparten la junción de por lo menos dos lexemas” (Greimas, 1976, p. 157).

Una vez más, en esta teoría de Greimas, que construyó su propia terminología, irrumpe un nuevo concepto vital en su constitución, y es el de *isotopía*, que corresponde a que el lector conciba los *discursos* como una sucesión de acontecimientos, una hilaridad articulada en el relato en un horizonte de sentidos, que está en la base semiótica del texto y sus relaciones, que le permite la cohesión y coherencia a las proposiciones que lo componen, es decir, cuando se repite un contenido semántico a través de los clasemas o de los sememas, cuando se reitera una serie de semas en un mismo discurso. Taxativamente, Greimas (1976) define la isotopía como “el conjunto redundante de categorías semánticas que hace posible la lectura uniforme del relato, tal como resulta de las lecturas parciales de los enunciados y de la resolución de ambigüedades que es guiada por la investigación de la lectura única” (p. 142).

La semántica estructural define dos tipos de isotopía: la textual y la colectiva. En la primera da cuenta de los elementos estructurales del texto que permiten la lectura estableciendo la relación entre los elementos lingüísticos que lo componen, quién(es) es(son) el(los) actor(es) del relato y qué eventos y circunstancias se están describiendo.

do en un espacio y tiempo. El lector del texto, en lenguaje vernáculo, *sabe qué historia se cuenta en el discurso*. Ahora bien, en un relato escrito puede existir más de una isotopía, es decir, pueden encontrarse más de dos contenidos en el discurso, el texto enuncia dos o más objetos centrales relacionados semióticamente; a estas relaciones, Greimas (1976) las denomina *biisotópicas* o *isotópicas complejas*.

La isotopía colectiva se establece entre varios textos en los que se pueda determinar su homogeneidad; sin embargo, estos textos deben cumplir el criterio de que los narradores tengan características similares sociales, etarias, culturales y lingüísticas. Greimas (1976) define los conceptos señalados con anterioridad de la siguiente manera: “*Isotopía de un texto*: permanencia de una base clasemática jerarquizada que permite, gracias a la apertura de los paradigmas constituidos por las categorías clasemáticas, las variaciones que, en lugar de destruir la isotopía, no hacen, por el contrario, sino confirmarlas” (p. 146). Para la isotopía colectiva afirma: “Cuando cierto número de textos individuales, con la condición de que sean elegidos con arreglo a criterios no lingüísticos que garanticen su homogeneidad, pueden constituir un *corpus* y que este *corpus* podrá considerarse como suficientemente isótopo” (p. 143). A esta información añade: “*Homogeneidad no lingüística del corpus*: conjunto de caracteres comunes a las personas; su pertenencia a la misma comunidad lingüística, a la misma edad, al mismo nivel cultural” (p. 144).

2.6. LA CONSTITUCIÓN DEL CORPUS, LA NORMALIZACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN

El *corpus* de la investigación son las entrevistas biográfico-narrativas de los estudiantes en formación de la licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de los Llanos, grabadas y transcritas para su organización y posterior codificación. Una vez codificadas, atendiendo a lo expresado en otro lugar, con la mediación explicativa de la semántica estructural de contenido para cada uno, en su progresiva elaboración, se construyen las estructuras semánticas con el fin de captar y definir los patrones que determinan las estructuras bases de estos textos y, de esta manera, elaborar los modelos de análisis semánticos que dan cuenta de las relaciones entre los semas

en el eje semántico. Estos modelos de análisis son denominados por Greimas (1976) como *modelo semiótico*, *cuadro semiótico*, *análisis actancial*, entre otros, lo que permitirá que se analicen las narrativas biográficas de los estudiantes desde las estructuras subyacentes que emergen en sus relatos.

Para que estos relatos biográficos puedan ser analizados en la dialéctica explicación y comprensión, deben dar cuenta de lo que es el propósito de la investigación, esto es, el proceso de la configuración de la identidad profesional docente en los estudiantes en formación inicial de la licenciatura en Pedagogía Infantil desde sus biografías narrativas. Para ello, es necesario pasar por el cedazo de las condiciones de plausibilidad del *corpus*, entre las que se encuentran la pertinencia, la representatividad, la exhaustividad y la homogeneidad, las cuales iremos disgregando e interpellando.

Greimas (1976) define el *corpus* como un “conjunto de mensajes constituido con vistas a la descripción de un modelo lingüístico” (p. 218). A su vez, establece que “el corpus para estar bien constituido debe cumplir tres condiciones: ser *representativo*, *exhaustivo* y *homogéneo*” (p. 219). A continuación, citamos completamente dichas definiciones por la enorme pertinencia para esta fase de la investigación:

(1) La *representatividad* puede definirse como la relación hipotética que va de la parte que es el *corpus* a la totalidad del discurso, efectivamente realizado simplemente posible, que aquel subentiende. La cuestión de la representatividad se plantea tanto para los *corpus* individuales como para los *corpus* colectivos. (...) Lo que permite sostener que el *corpus*, aunque sea parcial, puede ser representativo, son los rasgos fundamentales del funcionamiento del discurso: *redundancia* y *clausura*.

(2) La *exhaustividad* es la adecuación del modelo que se ha de construir a la totalidad de sus elementos implícitamente contenidos en el *corpus*. [...] El procedimiento abreviado de la exhaustividad es (a) utilizando solamente un fragmento del *corpus*, considerado como representativo, y construyendo, a partir de este segmento, un modelo con valor puramente operatorio; y (b) la verificación de ese modelo provisional.

(3) La *homogeneidad* del *corpus* parece depender, a primera vista —sobre todo cuando se trata de *corpus* colectivos—, de un conjunto de condiciones no lingüísticas, de un *parámetro de situación* relativo a las variaciones captables ya sea al nivel de los locutores, ya sea al nivel del volumen de la comunicación. (pp. 219-221)

Para nuestro análisis, la representatividad de los *corpus* corresponde a que la selección de los textos muestre una representación fiel de toda la riqueza lingüística y de contenido de las relaciones entre las continuidades narrativas de las biografías de formación y la configuración de la identidad profesional docente, encontrando en el texto los semas de las isotopías de mayor recurrencia en el discurso.

En relación con la exhaustividad, en los *corpus* de las biografías narrativas se comprenderá como la selección de los textos que posibiliten construir los modelos de análisis en la estructura semántica de base, considerando las isotopías del objeto de estudio, las entrevistas narrativas individuales de cada estudiante y los *corpus* de las entrevistas narrativas grupales. En cuanto a la homogeneidad, estos *corpus*, como lo expresamos en otro lugar, en lo que denominamos *homogeneidad no lingüística del corpus*, corresponde a discursos que provienen de las narrativas de los estudiantes que comparten social, cultural y académicamente aspectos semejantes. Una vez evaluados los *corpus* según los criterios inmediatamente enunciados, estos *corpus* deben ser despsicologizados y objetivados para la estructura de base, que sirve a la elaboración del modelo de análisis, extrayendo todos aquellos elementos lingüísticos que den información particularizada de los autores del discurso.

Greimas (1976) denomina *corpus como texto* este momento de despersonalización, según la siguiente descripción:

El *corpus* se convierte en texto, *texto* se define como el conjunto de los elementos de significación que se hallan situados sobre la isotopía elegida y están encerrados en los límites del *corpus*. Lo que obliga a (1) elección de la isotopía y (2) eliminación de los elementos pertenecientes a otras isotopías contenidas en el *corpus*. [...] El *corpus* depurado tomará, pues, la forma de un texto isótopo, un discurso deslexicalizado y

desgramaticalizado. [...] Propositiones semánticas protocollarias, cuya disposición ulterior equivaldrá a la construcción de modelos. (pp. 222-225)

El segundo momento de los procedimientos de descripción de esta potente y rica teoría de la semántica, que brinda las herramientas técnicas desde la lingüística para la dialéctica explicación y comprensión en la fenomenología hermenéutica ricoeuriana, para la emergencia de los ejes de sentido de las biografías narrativas, en las isotopías encontradas en los *corpus*, se corresponde con el concepto de *normalización*. La normalización, en palabras de Greimas (1976), se constituye en:

Los medios adecuados para garantizar la homogeneidad de la descripción misma: consiste en transformar el discurso, que se encuentra en estado bruto en el *corpus*, en manifestación discursiva y comprende tres operaciones distintas:

(1) *La objetivación del texto*: es la eliminación, en el texto que preparamos, de las categorías lingüísticas que dicen relación a la situación no lingüística del discurso. Entre ellas, la categoría de *persona*, la categoría del *tiempo*, la categoría de la *deixis* y todos los *elementos fácticos en general*.

(2) *La institución de una sintaxis elemental de la descripción*: establecer, introduciendo una notación simbólica muy elemental, clases de sememas, que hemos definido ya, y hacer uniforme la expresión de un reducido número de reglas de combinación de esas clases en mensajes, construidos a partir de los enunciados del discurso.

(3) *La institución de una lexemática de la descripción*, cuyo fin sea lexicalizar los sememas denominados, pero ya en el interior del lenguaje descriptivo. (pp. 235-236)

Y añade:

Normalización es la construcción del modelo que subsume al texto, o, dicho de otro modo, es la transformación del inventario de mensajes en estructura. Para ello, realiza el primer procedimiento que es la selección y el segundo que es la estructuración. (Greimas, 1976, p. 243)

Con los términos de *selección* y *estructuración* se llega al tercer momento de los procedimientos de descripción, la construcción del modelo de la estructura. “El modelo, en cambio, es una estructura, es decir, una identificación de los principios de organización relacional de la significación” (Greimas, 1976, p. 243). Se define la selección como “la supresión de la redundancia, es decir, la selección consiste en reconocer la equivalencia entre varios sememas o varios mensajes y en registrarla con la ayuda de una denominación común a toda clase de ocurrencias juzgadas equivalentes” (Greimas, 1976, p. 244). Señala Greimas (1976) que el término *estructuración* “debe reservarse para designar el procedimiento de descripción complementario del de selección. Parece útil, debido a su sentido literal de «puesta en estructura», aplicado a los elementos de significación obtenidos por la selección” (p. 256).

Lo expresado por Greimas (1976) sintetiza estos procedimientos de descripción que permiten la construcción de los modelos de estructuras para la objetivación de las narrativas en la configuración de las identidades profesionales de los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía Infantil:

La descripción de un *corpus* cualquiera es semántica en la medida en que, partiendo de las ocurrencias, las transforma en inventarios y estos en clases y, eventualmente, en clases de clases, para terminar en la construcción del modelo que da cuenta del modo de existencia del microuniverso semántico manifestado por el *corpus*. (p. 254)

Se culmina este apartado de los procedimientos de descripción del *corpus* con la presentación de las estructuras simbólicas (paralela, cruzada y abanico) y los principios del método de análisis estructural de contenido (MAE), en tanto este método, que proviene de la semántica estructural de Greimas (1976) y aplicado a las ciencias sociales en sociología, como se evidencia en Hiernaux (1977) y Remy (1990), ha sido traído a las investigaciones en educación por su potencia para el análisis de los relatos, textos y escritos de los actores educativos y pedagógicos. Algunas de las investigaciones educativas desarrolladas en el ámbito internacional y nacional aplicando el MAE son las de los académicos Ríos (2004; 2013), Martinic (1992;

1995), Suárez (2001; 2006; 2008; 2009), Saldarriaga (2003; 2008), Taborda (2009), Portela, Taborda y Pinto (2010) y Nieto (2014).

A continuación, de la mano de Suárez, tomando para ello el texto *El sentido y el método* (2008), donde compila artículos acerca de la teoría del MAE, las características de este método de análisis, así como la aplicación de este en investigaciones en Colombia, señalaremos los aspectos fundamentales del análisis estructural de contenido que se consideran pertinentes para la elaboración de las estructuras de los *corpus* de las entrevistas biográficas narrativas individual y grupal.

En el capítulo *El método de análisis estructural de contenido. Principios operativos*, Suárez (2008) desarrolla “pedagógicamente” los dos principios básicos del MAE: el principio de oposición y el principio de asociación; el de oposición surge a través de la confrontación de los opuestos y el de asociación propone que los códigos disyuntivos se asocian con otros para formar redes de sentido. A partir de asociación y oposición, se conforman estructuras complejas que combinan diferentes elementos del discurso. Estas estructuras pueden ser de tres naturalezas: paralelas, en abanico o cruzadas.

El análisis estructural entiende el código disyuntivo como las unidades mínimas de sentido que se forman a partir de dos términos opuestos entre sí, y que constituyen una totalidad “T”. Para ello, suponemos que la palabra y su oposición forman una totalidad, y cada elemento desempeña un papel determinante en la comprensión del otro y de la propia totalidad: sin conocer una, no entenderíamos el significado de la otra. Esta naturaleza binaria proviene de la semántica estructural de Greimas (1995), que sostiene que para identificar las diferencias se deben tomar dos términos simultáneamente presentes y encontrar la relación entre ellos. (Suárez, 2008, p. 121)

Los códigos disyuntivos son de dos tipos: los *calificativos* y los *objetos*, siendo los calificativos los que le atribuyen cualidades específicas al código objeto. A continuación, se presenta la estructura básica para los códigos calificativos y de objetos (Suárez, 2008, p. 124):

Código objeto:	A	/	B
↑	↑		
Código calificativo 1:	Ac1	/	Bc1
↑	↑		
Código calificativo 2:	Ac2	/	Bc2
↑	↑		
Código calificativo 3:	Ac3	/	Bc3
↑	↑		
Código calificativo "n":	Ac"n"	/	Bc"n"

Suárez (2008) señala que cuando en el texto aparezca el término y su opuesto, a este último se le denomina *inverso lleno*, pero si en el texto de referencia no se encuentra explícitamente el término opuesto, este se negará, se le denominará *inverso vacío* y se representaría así: A / -A.

De acuerdo con Suárez (2008), el principio de asociación se representa teóricamente así:

$$\begin{array}{c} A_1 / B_1 \\ | \quad | \\ A_2 / B_2 \end{array} / \text{corresponde a la representación de disyunción}$$

Los principios de asociación y disyunción nos permiten construir los grafos de las estructuras paralelas, cruzadas o en abanico.

Otro elemento del MAE es la *valorización*, entendida como la carga valorativa que les otorga el sujeto a los discursos:

La herramienta de valoración permitirá comprender mejor el principio de movilización afectiva y de jerarquización del mundo en el cual viven los actores. Operativamente se pondrá un «+» cuando determinado código sea positivo y un «-» cuando sea negativo. (Suárez, 2008, p. 128).

La siguiente es la síntesis técnica que presenta Suárez (2008) de los principios técnicos del análisis estructural:

A / B = códigos disyuntivos (oposición), A se opone a B.

A / -A y B / -B. A se opone a -A (inverso vacío), B lo hace a -B.

A = -B y B = -A. A es igual al inverso de B y B al inverso de A.

A₁ se asocia con A₂, y por tanto B₁ se asocia con B₂.

T = A + B. La totalidad T es la suma del sentido de A y B. (p. 129)

Como ya se había mencionado, las estructuras simbólicas del MAE son la estructura paralela (figura 1), la estructura en abanico (figura 2) y la estructura cruzada (figura 3). A continuación, se muestran las representaciones gráficas de estas.

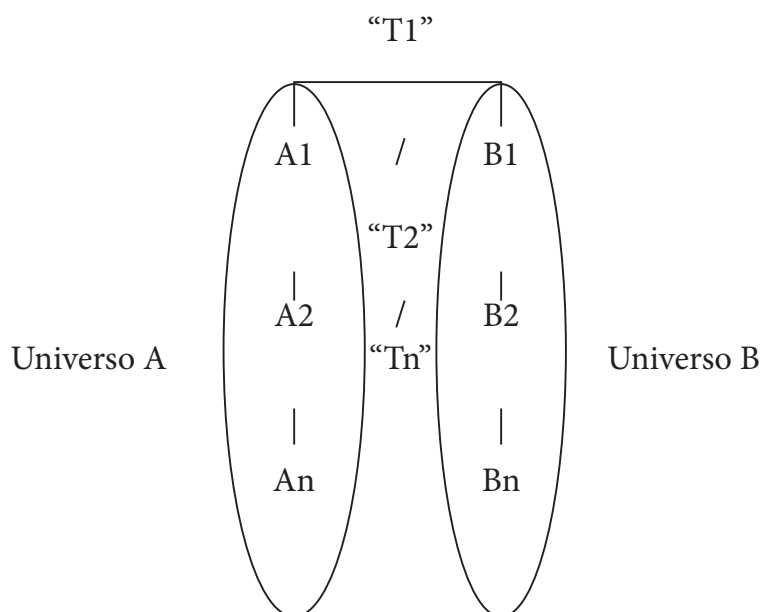


Figura 1. Estructura paralela. A₃ se asocia con B₁ y B₂ con B₃; así como B₃ mantiene una relación de oposición con A₂, etc. Es decir, la estructura A forma un universo A y la estructura B, un universo B. Fuente: Suárez (2008, p. 130).

Estructura en abanico:

Cuando dentro de un material encontramos más de dos elementos que pertenecen a una misma familia, es decir, que no se los puede oponer, pues no son de la misma naturaleza. En ese caso debemos acudir a los códigos que los califican y establecer una estructura secuencial, donde paulatinamente se van organizando los códigos en ramificaciones más y más específicas que se subdividen y forman nuevas totalidades, así hasta concluir con todos los elementos que presente el material. (Suárez, 2008, p. 130)

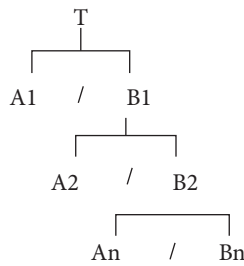


Figura 2. Estructura en abanico. Fuente: Suárez (2008, p. 132).

Estructura cruzada:

Se encuentra en materiales con objetos que simultáneamente tienen el mismo atributo, es decir, dos códigos disyuntivos calificadores que se cruzan y forman así una estrella con cuatro posibilidades, en las cuales los cuatro códigos-objeto aparecen con dos calificativos a la vez. (Suárez, 2008 p. 133)

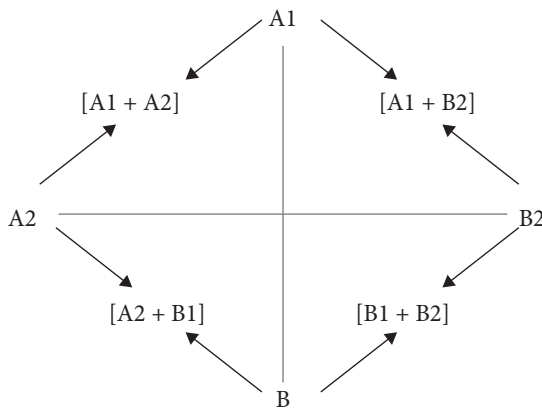


Figura 3. Estructura cruzada. Fuente: Suárez (2008, p. 135).

De esta manera, las estructuras simbólicas presentadas desde el MAE (paralelas, cruzadas y abanico) se constituyen en las representaciones gráficas para los modelos estructurales de la objetivación de los *corpus* de las narrativas individuales y grupal de los estudiantes en formación inicial en la licenciatura en Pedagogía Infantil.

2.7. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

En este momento del trayecto metodológico, para develar la configuración de la identidad profesional docente de los estudiantes en formación inicial de la licenciatura en Pedagogía Infantil, desarrollaremos teóricamente la técnica de recolección de la información que permitirá obtener las narrativas de estos estudiantes sobre su biografía de formación académica. Como ya hemos señalado en otro lugar, en la configuración de la identidad profesional docente son importantes las narrativas que hacen los estudiantes de formación inicial acerca de su propio proceso de formación escolar; de esta manera, en el propósito investigativo de comprender el proceso de configuración de la identidad profesional en los estudiantes de formación inicial de la licenciatura en Pedagogía Infantil desde sus biografías narrativas, se consideró que la técnica de la entrevista biográfica-narrativa es la más pertinente para recabar las historias de vida de su formación.

Para abordar la definición de dicha técnica se convocan las aportaciones que ha realizado el investigador español Bolívar Botía en *Investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología* (2001). Este es un autor que ya hemos mencionado y que ha desarrollado diversas investigaciones en el desarrollo y crisis de la identidad profesional docente, principalmente en la educación secundaria, soportando sus investigaciones metodológicamente en el enfoque biográfico-narrativo.

La biografía narrativa que hacen las personas de su propia vida, su historia de vida, autobiografía da cuenta de las experiencias personales en una narración coherentemente organizada, en la cual, desde una perspectiva reflexiva, trae las experiencias del pasado y las redimensiona en el presente, otorgándoles un valor afectivo, simbólico y cognitivo, permitiéndole al propio sujeto constituir elementos de su identidad y dar una flecha de sentido al futuro de dichas experiencias. Bolívar (2001) plantea de la siguiente manera lo señalado con anterioridad:

Las narraciones autobiográficas consisten en dar un orden al conjunto de los sucesos pasados, encontrando un hilo

conductor que establezca las narraciones necesarias entre lo que el narrador *era* y lo que hoy es; de esta manera, la narración media entre el pasado, presente y futuro, entre las experiencias acontecidas y el significado que ahora han adquirido para el narrador en relación con los proyectos futuros. Por ello mismo, una historia de vida no es solo una recolección de recuerdos pasados (reproducción exacta del pasado), ni tampoco una ficción, es una reconstrucción desde el presente (identidad del yo), en función de una trayectoria futura. (p. 92)

Bolívar (2001) define la *autobiografía* como “la narración escrita (u oral) que alguien hace de su propia vida; la biografía es la *construcción de la trayectoria biográfica* de una persona (de un docente), a partir de diversos datos (narrativos y no narrativos)” (p. 31). Los datos de la autobiografía de los estudiantes se obtuvieron de las entrevistas biográfico-narrativas individuales y de las entrevistas narrativas grupales, que posteriormente serán transcritas con el interés de develar los ejes de sentido de las narrativas en la configuración de la identidad profesional. A través de estas se relatan las experiencias sobre el tiempo, los espacios, los lugares, las personas, las relaciones, los acontecimientos vitales y la selección de estos que hace el entrevistado, así como las relaciones y propias interpretaciones que este establece en el proceso de formación, es decir, el narrador integra en un relato coherente y en una línea de tiempo sus experiencias de formación.

En diálogo con los elementos conceptuales desarrollados por Bolívar (2001) de tiempo y espacialidad de las biografías narrativas, el autor señala que:

Aquello que constituya la historia de vida vendrá dado por lo que en el relato aparece como su *crono-topografía*, es decir, los tiempos y espacios que diacrónicamente, desde su perspectiva actual, han configurado lo que es, así como la valoración que hace de la incidencia de cada uno en su vida. Por eso, junto a esta perspectiva diacrónica, irán apareciendo valoraciones/interpretaciones sobre aquellos momentos que especialmente, por sí mismos, han “contado” en el curso/rumbo de su vida. (p. 39)

En las narrativas biográficas, a partir de dar la voz a los actores sociales, para este caso en particular la voz de los estudiantes en

formación, se recupera la singularidad de las historias narradas por estos sujetos históricos, socioculturalmente situados, posibilitando así una visibilización de su constitución como seres de sentidos y trayectorias vitales en su configuración identitaria de pertenencia al colectivo docente. El estudiante en formación inicial de la licenciatura en Pedagogía Infantil solo puede establecer una flecha de sentido de su ser, hacer y quehacer como docente, en la medida que reflexiona en el relato sobre las experiencias vitales biográficas y con otro/otros de su proceso de formación.

En esta mirada, Bolívar (2001) considera que la narrativa biográfica es una aproximación biográfica y evolutiva y la caracteriza como:

- (1) *Dinámica*, porque se nutre de modelos y marcos para la acción, que se han ido construyendo desde las primeras experiencias formativas en la infancia y adolescencia del individuo.
- (2) *Narrativa*, puesto que se trata de un avance hacia el sí mismo profesional que se sustancia en el relato de la experiencia.
- (3) *Contextual*, en la que confluyen en un todo global, inseparable, los aspectos de evolución personal en todos los órdenes (desarrollo de la personalidad, vida afectiva/familiar y vida socio-profesional), mutuamente influyentes, que configuran la estructura individual de vida del sujeto. (p. 45)

En la entrevista biográfica-narrativa que se hizo a los estudiantes en formación de la licenciatura en Pedagogía Infantil, se les indujo a través de una guía temática que traza un horizonte del proceso de formación para que, en un trabajo de recordación y selección de experiencias y su valor emocional, reconstruyeran en el presente y en un potencial futuro su historia de vida de formación en un relato desde los momentos iniciales de ingreso a la escuela, como espacio de socialización de los saberes de la humanidad, hasta su actual momento de vivencia como estudiante de licenciatura. Así, el interés en este diálogo constructivo es develar los ejes de sentido de las narrativas biográficas para su posterior integración y síntesis interpretativa. En concordancia con lo expresado, para Bolívar (2001), el objetivo de una entrevista biográfica “es la narración de la vida, mediante una reconstrucción retrospectiva principalmen-

te, aunque también pueden entrar las expectativas y perspectivas futuras” (pp. 158-159).

Los momentos de la entrevista biográfico-narrativa desarrollada con los estudiantes en formación de la licenciatura en Pedagogía Infantil se corresponden con la metodología de Fritz Schütze (1978, 1997) sobre la *entrevista narrativa* presentada por Appel (2005) y Alheit (2013). “La metodología de la entrevista autobiográfica narrativa parte de la hipótesis de que la narración de las experiencias personales como historia de vida sin previa preparación supone una aproximación máxima a los hechos realmente experimentados” (Appel, 2005, p. 5).

Alheit (2013) señala que la entrevista narrativa es algo *práctico* e invita a seguir unas reglas que podrían considerarse como una *guía general orientativa*:

Regla 1: preparar la entrevista cuidadosamente.

Regla 2: entrevistar solo a personas que de verdad te interesan por su propia persona o por su problema particular.

Regla 3: establece abiertamente el propósito de la entrevista.

Regla 4: di algo tú también acerca de ti.

Regla 5: necesitas tiempo y un interés firme.

Regla 6: asegúrate de que las reglas de narración de la historia se “ratifican” de verdad al inicio de la entrevista.

Regla 7: cuando la entrevista ha empezado, permanece en el fondo todo lo posible.

Regla 8: es importante que en la fase inicial de la entrevista evites preguntas como “¿por qué?” y “¿para qué?”

Regla 9: deja las preguntas concretas para la “fase de seguimiento”.

Regla 10: que no te asuste cometer errores. (pp. 15-17)

En relación con la forma de conducir una entrevista autobiográfico-narrativa, en el apartado del *Comportamiento del entrevistador durante la entrevista/la narración inicial*, Appel (2005) advierte que “no se debe interrumpir, hay que escuchar y tomar notas hasta

que el entrevistado señala que ha terminado su relato” (p. 9). También, que hay dos partes diferenciadas de la entrevista: la *narración principal*, la cual termina cuando el entrevistador lo establece y la “parte de hacer preguntas” (p. 9). La última parte de la entrevista es “la salida” (p. 10).

Para la elaboración de las preguntas de las entrevistas biográfico-narrativas que dieran cuenta de la pregunta de investigación, ¿cómo se configura la identidad profesional de los estudiantes en formación de la licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de los Llanos?, se siguió a Appel (2005):

La entrevista narrativa como “material empírico” se caracteriza por el hecho de que se trata de una narración sobre la vida personal del entrevistado sin previa preparación. La situación comunicativa de la entrevista en sí es artificial en el sentido de que el entrevistador al comienzo de la entrevista solamente hace una pregunta inicial que motiva al entrevistado a narrar las experiencias y acontecimientos de su vida personal. (pp. 3-4)

La pregunta narrativa inicial de la entrevista biográfica-narrativa se estableció del siguiente modo: ¿Me podría contar acerca de su experiencia de cómo ha transcurrido su vida académica desde que inició la escuela (como espacio institucionalizado de niveles de escolarización) o, si no fue a la escuela, en cualquier espacio que pueda considerarse de educación (en Colombia, en las edades de 0 a 7 años, denominados *centros maternos*, *jardines infantiles*) hasta su proceso formativo como estudiante de la licenciatura en Pedagogía Infantil en la Universidad de los Llanos?

Se les solicitó a los estudiantes entrevistados que dicha narración de la biografía escolar personal fuera enriquecedora y expresara las vivencias, situaciones y anécdotas que consideraran muy significativas en la experiencia formativa de escolaridad.

Una vez terminadas las narraciones de cada entrevistado con respecto a esta pregunta inicial, en correspondencia con las reglas 7, 8 y 9 (Alheit, 2013) y según lo señalado por Appel (2005), “el entrevistador no interviene en esta narración (narración principal). Solo cuando el entrevistado ha terminado la narración sobre su

vida, entonces el entrevistador hace más preguntas” (p. 4), se les realizaron las siguientes preguntas:

- ¿Quién es el pedagogo infantil?
- ¿Qué hace el pedagogo infantil?
- ¿Cómo se ve en el futuro como pedagogo infantil?

Cuando estas preguntas fueron respondidas a criterio del entrevistado, se dio paso a la última parte de la entrevista, *la salida*, en la cual se le preguntó al entrevistado: ¿desearía añadir algo más a lo que ya me ha dicho? Así, se dio cierre a la totalidad de la entrevista individual biográfico-narrativa.

Como se indicó en el capítulo 1, *Identidad, identidad profesional docente e identidad narrativa*, para la configuración de la identidad profesional, Dubar (2002) establece que las formas identitarias giran alrededor de dos ejes, el *eje de relación* con los otros, que para la presente investigación se constituye en la relación con los profesores, compañeros de su formación académica y, de manera particular, con los pares de la licenciatura en Pedagogía Infantil, y el *eje biográfico*, que es la vivencia de las experiencias de la propia formación académica y su narrativa. Esta identidad profesional docente la conceptualiza Bolívar (2006) como el resultado de las interacciones entre la trayectoria biográfica y el entorno social, cultural e institucional.

De esta manera, se estructuró también la entrevista grupal con los estudiantes que habían participado en las entrevistas biográfico-narrativas individuales, para la cual se elaboraron las siguientes preguntas:

- ¿Cómo valoran los licenciados de otras áreas y niveles al licenciado en Pedagogía Infantil?
- ¿Cómo valoran los padres y madres al licenciado en Pedagogía Infantil?
- ¿Cómo valoran los estudiantes de preescolar al profesor de preescolar?
- ¿Quién debería ser un pedagogo infantil?
- ¿Qué deberá hacer y saber un pedagogo infantil?

- ¿Cuál será el futuro del pedagogo infantil?
- ¿Existe relación entre modelos de profesores durante la formación académica, valorados positiva o negativamente, y el propio quehacer como pedagogo infantil?

Estas entrevistas, la biográfico-narrativa individual y la narrativa grupal, se desarrollaron en sesiones: la primera, la biográfico-narrativa individual, se dividió en dos sesiones de aproximadamente dos horas cada sesión; estas sesiones podían ser de un menor tiempo si los entrevistados así lo consideraban. En la primera sesión, las narrativas biográficas de formación iniciaron con el ingreso a la escolaridad hasta la culminación del nivel de básica secundaria (aproximadamente doce años de escolaridad). La segunda sesión fue la narrativa de la formación al ingreso al programa de licenciatura en Pedagogía Infantil hasta el semestre en el que se encontraban matriculados. La entrevista grupal se desarrolló con siete estudiantes, con una duración aproximada de cuatro horas, en las cuales se respondieron las siete preguntas ya indicadas. Los participantes de la entrevista grupal respondieron cada una de las preguntas presentadas.

Es importante señalar que las preguntas de la entrevista biográfico-narrativa individual, así como las preguntas de la entrevista grupal, fueron validadas por dos docentes del programa de licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de los Llanos con formación doctoral en educación y experiencia en el enfoque biográfico-narrativo.

2.8. CARACTERIZACIÓN DE LOS PARTICIPANTES

Como ya se señaló en el apartado inmediatamente anterior, la recolección de la información se dio a partir de las entrevistas biográficas-narrativas y las entrevistas grupales de los estudiantes en formación de la licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de los Llanos. De esta manera, se considera que los participantes debían tener unas condiciones particulares para proporcionar dicha información y que la selección de los estudiantes participantes obedeció a la intención de la investigadora para que se correspondiera con los propósitos de la investigación.

La investigación y sus propósitos, así como los criterios de selección de los participantes, se presentaron en el campus de la Universidad de los Llanos a los estudiantes matriculados en el programa de licenciatura en Pedagogía Infantil en los semestres quinto a noveno, a quienes también se animó a participar en la investigación; posteriormente, se envió vía correo electrónico a cada estudiante de estos semestres el nombre de la investigación y nuevamente la invitación a participar.

En la selección de los participantes se consideraron los siguientes criterios: estudiantes de la Universidad de los Llanos matriculados en el programa de licenciatura en Pedagogía Infantil, que cursaran entre los semestres quinto a noveno, por lo menos dos estudiantes por semestre, con el propósito de considerar la secuencia curricular del programa. La decisión de que los estudiantes debían estudiar estos semestres responde a que a partir del quinto semestre hay una mayor retención de los estudiantes en los programas de formación en pregrado. El criterio que se encontraran en los cursos de práctica formativa (hasta octavo semestre según el currículum del programa) atiende a que los estudiantes entrevistados establecen la importancia de estos cursos en las narrativas biográficas del hacer y ser futuro licenciado en Pedagogía Infantil. Y en relación con la práctica profesional docente (la última práctica anterior a la titulación), este criterio toma en cuenta las características particulares y los retos del estudiante.

También se consideraron los criterios de *redundancia y clausura para los corpus* (Greimas, 1976). Se revisaron cuidadosamente las entrevistas y se decidió que las once que se plantearon inicialmente eran suficientes para dar cuenta del fenómeno en cuestión: la configuración de la identidad profesional en los estudiantes en formación inicial del programa de licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de los Llanos. De no haberse encontrado en las narrativas de los estudiantes las características de redundancia y clausura, habría sido necesario ampliar el número de entrevistados.

Con los estudiantes entrevistados se acordó un primer encuentro para dar a conocer personalmente los objetivos de la investigación y las condiciones de la participación en esta. En la primera sesión de la entrevista biográfica-narrativa se realizó la pregunta narrativa

y se avanzó en su resolución hasta la finalización de la educación básica secundaria; también se concertó el encuentro de la segunda sesión de la entrevista individual. Es importante señalar que la segunda sesión de esta entrevista se inició preguntándole a cada estudiante si deseaba añadir alguna situación o experiencia de la primera etapa de escolaridad narrada. En general, se encontró que los estudiantes enriquecieron estas narrativas ampliando la descripción de situaciones significativas, algunos de ellos mencionaron que preguntaron a sus familiares acerca de este primer momento de escolaridad; asimismo, en esta segunda sesión, otros aportaron a las narrativas expresadas un trabajo previo de la universidad denominado *Autobiografía*, el cual fue desarrollado en el primer semestre del programa de licenciatura en Pedagogía Infantil.

Al finalizar las entrevistas biográficas-narrativas y la entrevista grupal, se acordó que sus transcripciones se enviarían a cada uno de los estudiantes participantes para cerciorarse de que dieran cuenta, en su totalidad, de lo expresado en las narrativas.

De esta manera, es importante destacar que se hicieron nueve entrevistas a mujeres y dos entrevistas a hombres, dos estudiantes por semestre entre quinto y octavo y tres estudiantes de noveno semestre, para un total de once entrevistas biográfica-narrativas y una entrevista grupal. El conjunto de entrevistas fue recolectado entre el 15 de octubre de 2017 y el 30 de enero de 2018.

2.9. CODIFICACIÓN DEL CORPUS

Una vez se ha avanzado en este segundo capítulo, denominado *El camino metodológico para la develación de la identidad profesional docente*, en la constitución del *corpus* y los procedimientos de descripción, las técnicas de recolección de la información y las características de los participantes, en este apartado continuamos con el detalle de las convenciones elegidas para la codificación del *corpus*.

El primer momento de la codificación del *corpus* corresponde a la transcripción de las entrevistas biográfico-narrativas, que se numeran ordinalmente en forma ascendente del 1 al 11, al igual que las ocurrencias que componen cada entrevista. Por tanto, todas las

entrevistas que configuran el *corpus* fueron organizadas en orden de recolección del 1 al 11 para las entrevistas biográfico-narrativas y se inicia nuevamente el orden en 1 para la única entrevista grupal. En la entrevista grupal se considera la misma codificación, señalando que la pregunta y la ocurrencia son de la entrevista grupal.

En total fueron 11 del tipo biográfico-narrativas individuales y 1 entrevista grupal; se transcribieron 1131 párrafos. Una vez transcrita la totalidad de las entrevistas y enumeradas en forma ascendente, se procedió a la codificación, en la que se consideró el número de la entrevista individual o grupal, el orden de dicha entrevista, el número de la pregunta, el número de la ocurrencia en relación con la totalidad de las ocurrencias y el nivel de escolaridad de la narración (preescolar, primaria, secundaria, técnica, universidad). Para las ocurrencias del nivel de universidad, se codificó según el semestre que estaba cursando el estudiante.

Las siguientes son las convenciones establecidas para las ocurrencias: la letra E para las entrevistas, EI para las entrevistas individuales y EG para la entrevista grupal, junto con el número (entre 1 y 11) que corresponde al número de la entrevista. Posteriormente, el orden de la entrevista representada con la letra D y el número (entre 1 y 11) que corresponde al orden de recolección. A continuación, la pregunta se representa con la letra Q y el número (entre 1 y 4) para las entrevistas individuales y con el número (entre 1 y 7) para la entrevista grupal. Luego, en la etiqueta de cada párrafo se señala el número consecutivo que corresponde a cada ocurrencia o párrafo, que va de 001 al 1131.

Finalmente, aparece en la ocurrencia el período de formación académica en la narrativa del estudiante entrevistado, así: ETPR, que corresponde a los relatos de la educación preescolar; ETP para los relatos de la educación primaria; ETB para los de educación básica secundaria (sexto a undécimo grado), que es posterior a la educación primaria; ETT para las narraciones del período de la educación tecnológica y ETU para las experiencias de la formación universitaria en el programa de licenciatura en Pedagogía Infantil. Estas últimas se acompañan del semestre que cursa el estudiante con la letra S, seguida del número (entre 5 y 9). A continuación, se

presentan los usos de dichas convenciones en los *corpus* de las entrevistas biográficas-narrativas individuales y en la entrevista grupal.

La ocurrencia pertenece a la entrevista individual del estudiante 2, es decir, el segundo entrevistado; la pregunta es la número 2, la ocurrencia es la número 162, el estudiante se encontraba cursando noveno semestre y corresponde a la vivencia de la experiencia en el nivel universitario.

¿Quién es el pedagogo infantil? El pedagogo infantil es una persona íntegra, que ama a los niños, que no solamente está en el ámbito educativo sino también social, que no solamente tiene compromiso con los estudiantes, sino con toda la población infantil, que hace en la enseñanza experiencias significativas, eso es para mí. Esto es, para mí, quién es el pedagogo infantil y que trasciende a las familias. Eso es lo más importante. (EI2D2Q2162S9ETU)

La siguiente ocurrencia corresponde a la entrevista grupal y la respuesta es de la segunda estudiante entrevistada, la pregunta es la número 6, la ocurrencia es la número 1098, la estudiante se encontraba cursando quinto semestre y corresponde a la vivencia de la experiencia en el nivel universitario.

¿Cuál será el futuro del pedagogo infantil? Esto es difícil, es incierto. Sí, porque yo lo veo incierto; como había dicho, es difícil porque, desde la pedagogía infantil, uno tiene una formación un poco menos superficial en comparación con la educación infantil. Sí creo que va a ser una competencia de conocimientos, por más que uno no quiera, en este país hay que sobrevivir, es difícil y el campo laboral va a ser como complicado. Sí, en las prácticas pedagógicas que uno lleve y que uno implemente, pues, ahí se verá la diferencia. [...] No veo un futuro muy bueno, me preocupa mucho la pedagogía, porque el título de Pedagogo Infantil tiene para mí más peso, con enfoque profesional, que la educadora infantil, el educador infantil no sé, no, no lo veo como tan profesional como al pedagogo que tiene un enfoque científico, investigativo... Entonces yo lo que veo es un futuro incierto. (EG1D1Q61098S5ETU)

2.10. ORGANIZACIÓN DE LAS ESTRUCTURAS SEMÁNTICAS

Una vez desarrollados los términos de los procedimientos de descripción (la constitución del *corpus*, la normalización y la construcción) desde la semántica estructural (Greimas, 1976), las convenciones en la codificación del *corpus*, la entrevista biográfico-narrativa y la entrevista grupal como técnicas de recolección de la información y la caracterización de los participantes, en este apartado se presenta la implementación de estos procedimientos de descripción que permiten la organización de las estructuras semánticas a partir de las narrativas de los estudiantes en formación en la licenciatura en Pedagogía Infantil en la configuración de la identidad profesional.

Para la interpretación de los *corpus* de las narrativas, en esta dialéctica explicación-comprensión (Ricoeur, 2002), la organización de las estructuras semánticas se constituye en el polo explicativo y objetivado de los textos que nos permite transitar de una interpretación ingenua a una interpretación crítica, develando las estructuras profundas que están en la base de los discursos. Es a través de las reducciones operacionales del *corpus* (Greimas, 1976) que se muestran las estructuras semánticas de la apertura de sentidos de las narraciones de los estudiantes, que dan cuenta de las relaciones entre el proceso de formación académica en un contexto y la configuración de la identidad profesional docente en la licenciatura en Pedagogía Infantil.

Ahora bien, las narrativas de las entrevistas biográficas-narrativas y la entrevista grupal conforman un *corpus bien constituido* porque cumple con las condiciones de ser homogéneo, que, como lo expresamos en otro lugar en lo que denominamos *homogeneidad no lingüística del corpus*, corresponde en la presente investigación a los discursos que provienen de las narrativas de las biografías de formación de los estudiantes, quienes comparten socialmente aspectos semejantes como ser de estratos 2 y 3, haber cursado los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media según los estándares nacionales colombianos, estar matriculados en el programa de licenciatura en Pedagogía Infantil en la Universidad de los Llanos, con los currículos institucionalizados, y estar cursando los semestres quinto a noveno en los cuales se abordan las

prácticas formativas y la práctica profesional docente del programa. Esta homogeneidad no lingüística del *corpus* de las narrativas de los estudiantes permite considerarlo como “suficientemente isótopo” (Greimas, 1976, p. 143).

Una vez que hemos establecido la homogeneidad del *corpus* de las narrativas de las entrevistas biográfico-narrativas y la entrevista grupal, para avanzar en la elaboración de las estructuras semánticas, es necesario esclarecer la condición del *corpus* de la *exhaustividad* (Greimas, 1976). Son los procedimientos de la *exhaustividad* los que determinan la selección de las ocurrencias que den cuenta de la isotopía de las narrativas en correspondencia con los propósitos de la investigación: analizar las narrativas biográficas desde las estructuras subyacentes en la configuración de la identidad profesional de los estudiantes en formación de la Universidad de los Llanos.

Pero, para determinar qué ocurrencias dan cuenta de la isotopía de la relación biografía-narrativa de formación y configuración de la identidad profesional, se realiza el “procedimiento de transformación del *corpus* en texto, bajo dos aspectos complementarios: la elección de la isotopía y la eliminación de los elementos pertenecientes a otras isotopías contenidas en el *corpus*” (Greimas, 1976, p. 223). Los conceptos de elección y eliminación de las isotopías son de carácter operatorio y lo que posibilitan, en la relación con el *corpus*, es usar una herramienta analítica que permita elegir la isotopía. Ahora bien, en relación con esta posible “subjetividad” en la elección de las ocurrencias que dan cuenta de la isotopía, Greimas (1976) señala que esta puede ser minimizada por lo que denomina *retroanálisis*:

Ello no impide que la extracción (de la isotopía) parezca, a primera vista, sujeta a la apreciación subjetiva del descriptor. En este caso, es normal exigir que ese carácter subjetivo sea corregido por la intervención más apoyada del conjunto de los procedimientos en las distintas fases del análisis, y más particularmente al nivel de la construcción del modelo, en que la búsqueda de equivalencias y de oposiciones se presta perfectamente a la constatación de lagunas y de omisiones. Estas omisiones, inevitables pese a la redundancia de los elementos que se han de describir, podrán ser recuperadas mediante retroanálisis, mediante reiteradas vueltas atrás. (p. 225)

De esta manera, la elección de las isotopías del *corpus* de las narrativas se realiza atendiendo a lo señalado por Greimas (1976) en relación con *la exhaustividad*, la cual define así:

El procedimiento abreviado que pudiera permitir las mismas garantías de fidelidad de la descripción al *corpus* que las que parece ofrecer la exhaustividad consistiría en dividir la operación de descripción en dos fases distintas: (A) En la primera fase, la descripción se haría utilizando solamente un fragmento del *corpus*, considerado como representativo y construyendo a partir de este segmento un modelo con valor puramente operatorio. (B) La segunda fase sería la de la verificación de ese modelo provisional a través de la *verificación por saturación del modelo* o la *verificación por sondeos*. (pp. 220-221)

Por tanto, las ocurrencias del *corpus* seleccionadas de las entrevistas biográficas y la entrevista grupal de los estudiantes dan cuenta del criterio de *exhaustividad* en la constitución del *corpus* al ser estas *representativas* por la potencia que tienen para evidenciar el asunto de la relación entre biografía narrativa de formación y configuración de la identidad profesional. Posteriormente, estas se revisan comparativamente con todo el *corpus* en *retroanálisis*. La verificación que se asume es la de *verificación por saturación del modelo* que, en palabras de Greimas (1976), consiste en “comenzar con la segunda parte del *corpus* y en proseguir sistemáticamente la comparación entre el modelo y las ocurrencias sucesivas de la manifestación, y ello hasta el agotamiento definitivo de las variaciones estructurales” (p. 221). Asimismo, se eliminan las ocurrencias que no den cuenta de las isotopías de la investigación.

A continuación, se presentan dos ocurrencias que ejemplifican *la selección y la eliminación* en la constitución del *corpus*. La primera ilustra lo que se ha denominado como *representativa* de la isotopía, la relación entre biografía formativa y configuración de la identidad profesional docente y, por tanto, se selecciona como modelo de verificación de la totalidad del *corpus*. La segunda ocurrencia es la que se elimina en el proceso de descripción porque no guarda relación con dicha isotopía fundamental de la investigación. Veamos, entonces, la primera ocurrencia que ha sido *seleccionada* y que da respuesta a la pregunta “¿Quién debería ser un pedagogo infantil?”:

Cualquiera que entienda el potencial de los niños, cualquiera que entienda el poder transformador que pueda llegar a tener un docente en pedagogía infantil, cualquiera que quiera un mundo mejor, cualquiera que tenga un respeto superior por la infancia, cualquiera que quiera oír las voces de los niños y las niñas antes que la suya, cualquiera que entienda que en la divergencia también hay convergencia, cualquier idealista, cualquier soñador, cualquiera con un pensamiento propositivo y de cambio. (EG1D11Q41058S8ETU)

Esta segunda ocurrencia, que también da respuesta a la pregunta anterior, por el contrario, no se selecciona, sino que se *elimina* debido a que no da cuenta de la isotopía establecida.

Sí, a veces se agua el ojo y bueno, esa sensibilidad nos ha ayudado a culminar estos cursos teniendo una concepción diferente y diciendo, caramba, esto es muy grande y, a veces, yo, personalmente, digo que me falta muchísimo y, escuchando aquí a G* aprendo, aprendo porque mi formación ha sido diferente, pero lo escucho primero por ser hombre y referirse así de los niños, de esos conceptos que tiene aprendo y digo, caramba, esto me sirve, esto lo voy a anotar aquí y lo voy a poner en práctica. Porque en el afán y en el quehacer de ser docente, que “rápido, porque la tarea...”, que “rápido, porque esto...”, ignoramos y olvidamos eso, escucharlos o prestarles más atención quizás que a las necesidades mismas de uno, entonces aprendo muchas cosas y cosas que quizás no las aprendamos. (EG1D3Q41060S9ETU)

Estas ocurrencias que ejemplifican *la selección y la eliminación* nos permiten mostrar el ejercicio operatorio de la elección de los párrafos, escogencia que reiteramos es la primera fase del criterio de exhaustividad, es decir, un momento provisional, transitorio, para establecer un modelo tentativo y de hipótesis de trabajo de estructura que fundamente la organización de las estructuras semánticas y que, como ya establecimos, se *verifica por saturación*; es decir, en este primer modelo las estructuras se comparan con la totalidad del *corpus* y dan cuenta así del proceso de *retroanálisis*. Estas ocurrencias también exponen el discernimiento que está en la base de la elección inicial o eliminación operatoria, que se trata de

la existencia de algún sema o semas relacionados con la isotopía de la investigación (la relación entre biografía-narrativa de formación y configuración de la identidad profesional). Entre ellos, semas como docente, pedagogía infantil, respeto superior, infancia y voces de los niños.

De esta manera, inicialmente, se eligieron 238 ocurrencias consideradas como *representativas* de la isotopía. Y de ellas, teniendo presente que se encuentra dicha isotopía, se seleccionaron 44 que son especialmente potentes y significativas para los propósitos de la investigación. Y en tanto es un proceso de descripción operacional, se escogieron 29 ocurrencias de donde se determinan las estructuras, a las cuales se les hace el procedimiento de *retroanálisis*. Es una elección operativa e intencional de escogencia de las ocurrencias, en lo que ya señalamos en otro lugar es la *selección de ocurrencias* para establecer una mayor objetivación con el propósito de “reducir en cuanto sea posible, la parte de subjetividad que allí se manifiesta” (Greimas, 1976, p. 219). Es necesario aclarar que dicha selección no se corresponde con el número de estudiantes entrevistados o con una representación de ellos. La selección y la eliminación, se insiste, son operatorias, son de donde se derivan las hipótesis de los semas de los modelos de las estructuras semánticas de la isotopía.

Una vez seleccionadas las ocurrencias, se continúa con la *normalización* del *corpus*, la cual se inicia con la *objetivación del texto*, que es la eliminación de categorías morfológicas. Para Greimas (1976), las categorías que deben ser eliminadas principalmente son:

- (1) La categoría de la *persona* (*yo, él, se, nosotros, vosotros*).
- (2) La categoría del *tiempo*. La eliminación concierne a todas las indicaciones temporales relativas al *nunc* del mensaje.
- (3) La categoría de la *deixis*. Todos los deícticos espaciales --determinativos, pronombres o adverbios--, en la medida en que comportan la apreciación subjetiva del locutor, serán excluidos del texto.
- (4) Todos los momentos *fáticos* en general. La eliminación de toda redundancia, gramatical o lexical. (pp. 235-236)

Así, entonces, en las ocurrencias seleccionadas se eliminan todos los deícticos que indiquen el quién de la acción: yo, conmigo, nosotros, mía, nuestra, él, ella, es decir, nombres personales; los que se-

ñalen la cronología de dichas acciones --el cuándo--: antes, ahora, ayer, hoy, mañana, después, el año, los días; así como los espacios y lugares: allí, aquí; el nombre de las instituciones y los cursos. También se eliminan todas las expresiones de comunicación no verbal (suspiros, llanto, silencios, risas), además de las redundancias. En la siguiente ocurrencia se ejemplifica esta objetivación, que corresponde a la pregunta “¿Qué debería hacer y saber un pedagogo infantil?”:

En cuanto al saber, tiene que saber todo: la historia de la pedagogía para poder entender. Debe saber sobre las concepciones de la infancia, que es muy importante, porque hay una concepción de infancia en la población; saber de las metodologías de educación, de didáctica, de las actualizaciones de la educación. Es importante no quedarnos con lo que han investigado, sino proponer. (EG1D2Q51072S9ETU)

De la cual se derivan, por eliminación, los siguientes términos: *saber, historia, pedagogía, concepciones, infancia, metodologías, educación, didáctica, actualizaciones de la educación, investigado*. Términos que son lexicalizados para la homogenización del texto: “la operación consiste en: 1. Atribuir a todos los sememas la forma substancial [...] y 2. En lexicalizar los sememas mediante la adición de los sufijos sustanciales apropiados” (Greimas, 1976, pp. 241-242). Por tanto, los términos se adecuan en género y número y quedan constituidos para las estructuras semánticas en saber, historia, concepción, infancia, metodología, educación, didáctica, actualización e investigar.

Este procedimiento se realiza en cada uno de los párrafos seleccionados. Posteriormente, estos términos derivados de las ocurrencias escogidas son llevados a un “inventario de términos objeto” (Saldarriaga, 2008, citado en Suárez, 2008, p. 181) para consolidarlos en un listado. Con estos términos y las relaciones existentes entre ellos, se organizan las *estructuras lingüísticas*. Recordemos las características de dicha relación para ser considerada estructura lingüística: la significación presupone la relación entre dos términos. Estas estructuras lingüísticas se constituyen, entonces, como producto de las relaciones de conjunción y de disjunción de los términos objeto de las ocurrencias elegidas.

Según el MAE, las estructuras lingüísticas pueden ser de tres naturalezas: paralelas, en abanico o cruzadas (Suárez, 2008). A continuación, se presentan algunas ocurrencias que ejemplifican estas primeras estructuras develadas en las entrevistas biográficas-narrativas y la entrevista grupal de los estudiantes. Se muestran los códigos disyuntivos, objetos y calificativos, así como su valoración.

Estructura paralela (figura 4):

Sin embargo, la profe R*: me tocó dos o tres años con ella, una señora muy alta, acuerpada, yo estaba en cuarto o quinto, pelo corto, pero demasiado parca, no era amable, no era cordial, seca, no sé si... No, no recuerdo que con lo demás amiguitos, que hoy se ve, que la docente llega y le da el pico o le toca la cabeza, nunca se vio eso de las demostraciones de afecto de ella hacia ningún estudiante. Todos queríamos estar con la profesora A*. Ella era la esposa del rector, era dulce, una persona alta, delgada, reflejaba esa paz, ese amor. Hace mucho tiempo no la veo, pero era muy suavcita, muy linda en su trato, entonces todos, que nos toque con la profesora A*, que nos toque con la profesora A*, pero nunca nos tocó, sin embargo, ella hacía actividades que nos integraba y yo recuerdo siempre estar al lado de ella, mirarla mucho, recuerdo ver su porte. (EI3D3Q118oS9ETP)

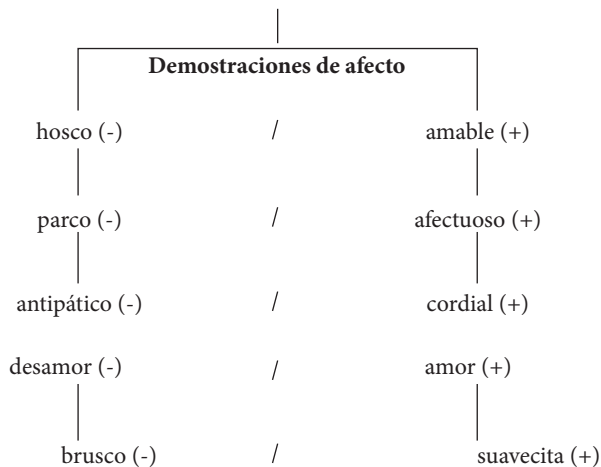


Figura 4. Buenos profesores y malos profesores. Fuente: elaboración propia.

Estructura en abanico (figura 5):

¿Quién es el pedagogo infantil? El ser pedagogo infantil para mí, además de identidad, es un poder, para mí es un poder: de cambiar, de transformar, de convencer; es un poder manipulador, sino que manipular suena muy muy feo, muy muy feo, pero creo que es mejor transformar y creo que ha sido lo que más me ha llamado la atención de ser pedagogo infantil. (EI6D6Q2627S6ETU)

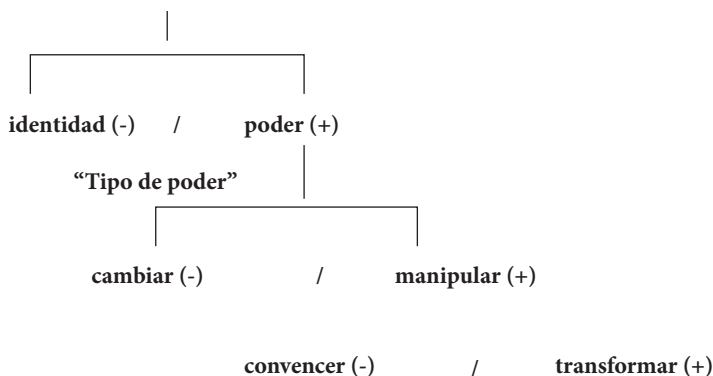


Figura 5. Ser pedagogo infantil. Fuente: elaboración propia.

Estructura cruzada (figura 6):

Yo creo que sí los hay: hay docentes, hay maestros, hay profesores que marcan la vida de sus estudiantes. Unos con huellas bonitas, otros con cicatrices terribles y, como yo contaba en la primera entrevista, M*, la docente religiosa, que si no orábamos, si no rezábamos, nos castigaban con reglas, entonces vivimos eso de cerca, de que sí hay modelos de profesores que han dejado su marca; de hecho, yo resaltaba en mi primaria a mi profesora A*, una docente toda suavcita, porque su semblante, su forma de hablar, su forma de actuar, todos queríamos quedar en el grado de ella, pero era imposible. (EG1D3Q71106S9ETU)

Sí existe relación, porque, como dice mi compañera, lo hace a uno ver cómo debería ser y cómo no debería ser; por ejemplo,

un profesor que me haya marcado en mi vida fue mi profesor de matemáticas en la básica. Las matemáticas para mí eran imposibles, pero llegó este profesor y de una u otra manera hizo que yo entendiera las matemáticas, fue algo extraordinario y yo me sentía feliz porque realmente las entendía, algo que ningún otro profesor en la vida jamás me había hecho sentir. Esa es mi idea de ser la profesora amiga, porque el profesor hacía ver las matemáticas como son, pero las explicaba y las explicaba, él podía durar un mes explicando el mismo tema hasta que todos lo entendíamos, de una u otra forma todos entendíamos y se tomaba el tiempo de estudiante por estudiante explicar eso que uno no entendía, hasta que lo entendía. Entonces porque era muy chistoso, muy gracioso, si uno tiene un profesor que le cae bien, uno le pone atención a la clase, entonces sí pienso que hay esa relación, porque uno confía, se refleja en ellos. Yo quisiera tener cosas de este profesor; yo, si soy profesor, voy a ser así. (EG1D10Q71121S5ETU)

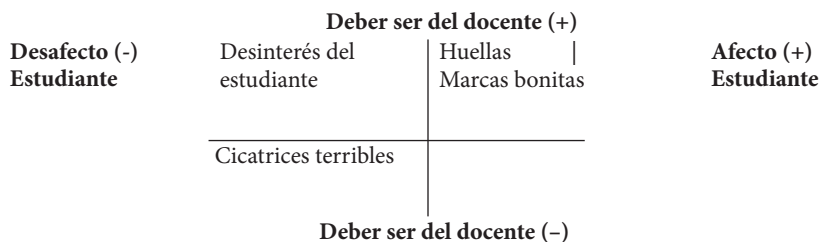


Figura 6. Relaciones entre el deber ser del docente y el afecto con los estudiantes. Fuente: elaboración propia.

Una vez mostrada la constitución de algunos primeros modelos de estructuras semánticas con las ocurrencias seleccionadas de las entrevistas biográfico-narrativas y la entrevista grupal, según la semántica estructural (Greimas, 1976), estos modelos, siguiendo los procedimientos de descripción, se comparan con la totalidad del *corpus en retroanálisis* y se elaboran las gráficas de las cinco estructuras semánticas definitivas que están en la base de la configuración de la identidad profesional docente de los estudiantes en formación inicial de la Universidad de los Llanos.

A continuación, se presentan estas estructuras potentes y representativas en su totalidad en las figuras 7, *relaciones entre el deber ser del docente y el afecto/desafecto en la relación pedagógica con los estudiantes*; 8, *relaciones entre ser pedagogo infantil y la infancia*; 9, *relaciones entre el hacer y el saber del pedagogo infantil*; y 10, *percepción hacia el pedagogo infantil*; que permiten posteriormente interpretarlas desde los ejes de sentido que configuran esta identidad profesional.

ENVID

VIDA

CAPÍTULO 3

HORIZONTES DE SENTIDOS DESDE LAS ESTRUCTURAS SEMÁNTICAS

LOS PROCEDIMIENTOS DE descripción (la constitución del *corpus*, la normalización y la construcción) objetivizan y develan cinco estructuras cruzadas profundas que nos aperturan los horizontes de sentido de la configuración de la identidad profesional docente desde estas narrativas. Cada una de estas estructuras se desarrollan en cinco subtítulos, los cuales se han denominado *Hay profesores que marcan la vida de sus estudiantes*, *El pedagogo infantil siente pasión por lo que hace*, *El pedagogo infantil debe oír las voces de los niños*, *Tú no eres un docente, eres un cuidador* y *El futuro del pedagogo infantil es oscuro*, subtítulos que provienen del texto de las ocurrencias de las entrevistas individual y grupal.

Para las interpretaciones profundas de las estructuras desveladas se convocan las ocurrencias del mundo de la experiencia de la identidad docente narrada, *el mundo de la experiencia desplegado por el texto*, el pensamiento de los autores ya presentados en los primeros apartados (Dubar, Ricoeur, Tenti, Hargreaves, Bolívar, Fandiño, Ávalos) y académicos que muestran preocupaciones en la educación en torno a los ejes semánticos de las estructuras (Van Manen, Abramowski, Diker, Bárcena, Mélich), así como documentos de

organismos como la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en relación con la formación de docentes de preescolar.

De acuerdo con lo formulado por Bolívar (2001), estas narraciones autobiográficas construyen una trama para el conjunto de los sucesos pasados, encontrando como hilo conductor *las vivencias de escolarización y formación en la licenciatura*, entre lo que el narrador *era* y lo que hoy *es*; la narración media entre los años de experiencia escolar, el tránsito por los semestres de la licenciatura y el futuro como pedagogo infantil. “Por ello mismo, una historia de vida no es solo una recolección de recuerdos pasados (reproducción exacta del pasado), ni tampoco una ficción, es una reconstrucción desde el presente (identidad del yo), en función de una trayectoria futura” (p. 92).

3.1. HAY PROFESORES QUE MARCAN LA VIDA DE SUS ESTUDIANTES

La figura 7 es la primera estructura cruzada que emerge en el horizonte de sentidos del *corpus* de las narrativas.

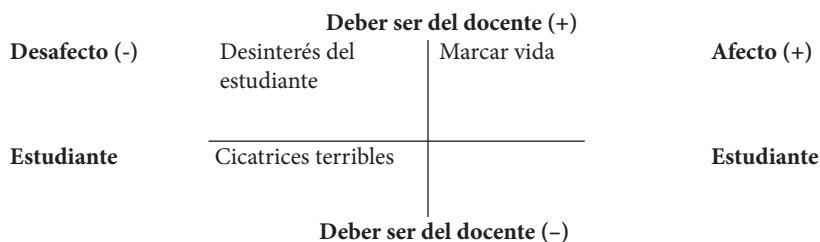


Figura 7. Relaciones entre el deber ser del docente y el afecto/desafecto en la relación pedagógica con los estudiantes. Fuente: elaboración propia.

Siguiendo lo señalado por Suárez (2008), la estructura cruza dos códigos disyuntivos, el eje semántico *deber ser del docente* con las valoraciones (+) y (-) y el eje semántico *afecto* igualmente con valoraciones (+) y (-), estructura que también presenta en los cuadrantes los semas que permiten revelar que estos ejes del

modelo estructural se encuentran estrechamente interconectados. Así, en el cuadrante *deber ser del docente* (+) y *afecto* (+), el sema que condensa maravillosamente esta relación es *marcar vida*, que se encuentra en conjunción con otros semas que también son resultantes de los términos objeto, entre estos se encuentran huellas, marcas bonitas, afecto, contacto, amor, conocimiento, enseñar, estudiar y poner atención. En el cuadrante *deber ser del docente* (+) y *desafecto* (-), el sema es *desinterés del estudiante*. En el cuadrante *deber ser del docente* (-) y *desafecto* (-), el sema que se considera más potente en esta relación es *cicatrices terribles*, el cual se encuentra en conjunción con los semas (-) *marcar vida*, *castigar con reglas*, *gritar*, *no enseñar*, *mal docente*, *seca y carga*. Los ejes semánticos y sus semas permiten la interpretación profunda de esta estructura, que devela las relaciones entre el *deber ser del docente* y el *afecto* en la interacción pedagógica con los estudiantes.

Esta relación en clave educativa y pedagógica experimentada en la escuela, como espacio socializado de mediación del conocimiento, surca profundamente las vivencias de escolarización y formación de todos los estudiantes desde los primeros momentos de ingreso a la institución escolar hasta la formación profesional. Es, principalmente, una relación de afectividad y emocionalidad en una diada pedagógica formada por el profesor y el estudiante en los espacios y tiempos de institucionalidad escolar. Se trata de relaciones del encuentro de experiencias afectivas con el otro, que son narradas y vivenciadas con diversos y variados sentimientos. La mirada subjetiva del estudiante en esta relación y su impronta para su propio mundo afectivo en alguna medida atraviesan el prisma de su cronología biológica, las edades vitales en que experimentó aquellas vivencias.

Las respuestas emocionales a estas vivencias de afecto y desafecto con los docentes se corresponden con las emociones positivas o negativas experimentadas. En las entrevistas se encontró que fueron valoradas como emociones negativas, para los primeros momentos de escolaridad, preescolar y básica primaria, aproximadamente hasta los 11-12 años, recibir gritos, percibir a los profesores como bravos y estrictos, no amorosos o sin demostraciones de afecto, ser parco y seco, castigar con reglas o que el docente exprese fastidio.

En estas edades, la principal respuesta emocional de los niños es el llanto, el miedo y el temor. En la secundaria, con un rango de edad aproximado entre los 12 y los 18 años, algunas emociones negativas expresadas son las de odio, hostilidad, indiferencia y frialdad, siendo las respuestas de los estudiantes el miedo, la rabia y, en algunas ocasiones, la rebeldía. Al llegar a la vida universitaria, después de los 20 años, aproximadamente, las vivencias emocionales negativas referidas en la relación con los docentes son la falta de reconocimiento, el desprecio y la humillación y, en respuesta, los estudiantes expresan resentimiento, enfado y antipatía, como se muestra en las siguientes tres citas.

Yo inicié a estudiar en Bogotá [...] Lo que más recuerdo es que la profesora era muy brava, muy estricta, no nos dejaba ni salir al baño, sus prácticas pedagógicas eran tradicionales al 100%, muy psicorrígida. No recuerdo el nombre de la profesora, pero siempre lloraba antes de llegar a la escuela, había otros niños llorando y nos hacían formar con ese frío, ella tenía como una educación militar porque nos decía “pulgares contra las piernas” y yo lloraba cuando llegaba a la escuela, durante la formación y cuando me iba, esos dos meses para mí fueron terribles. (EI2D2Q1079S9ETPR)

Yo creo que sí los hay: hay docentes, hay maestros, hay profesores que marcan la vida de sus estudiantes, unos con huellas bonitas, otros con cicatrices terribles y, como yo contaba en la primera entrevista, M*, la docente religiosa, que si no orábamos, si no rezábamos, nos castigaban con reglas, entonces vivimos eso de cerca, de que sí hay modelos de profesores que han dejado su marca; de hecho, yo resaltaba en mi primaria a mi profesora A*, una docente toda suavcita, por su semblante, su forma de hablar, su forma de actuar. (EG1D-3Q71106S9ETU)

Tuve un profe de matemáticas terrible, discriminaba a las mujeres, él decía que las mujeres éramos brutas, de pronto, uno como estudiante estaba en el puesto “¡y usted cómo hizo eso con esta fórmula, no sea bruta!”, “¡es que las mujeres son brutas!”. A uno le da miedo la nota, le da miedo que después más adelante se encuentre al profesor y nadie decía nada de lo que estaba pasando. (EI2D2Q1099S9ETS)

De otra parte, algunas de las emociones positivas experimentadas en esta relación pedagógica docentes-estudiantes, en los primeros momentos de escolaridad, es decir, preescolar y básica primaria, son el amor, el cariño, la sonrisa, sentirse especial, la atención, la paciencia, la tranquilidad y la suavidad, que producen respuestas emocionales en los niños tales como amor, afecto, alegría y cariño. En la secundaria, algunas de las emociones sentidas son también el amor, el cariño, el afecto, la amabilidad y la simpatía, con el consiguiente afecto, cariño y gusto al estar en clase. En la vida universitaria la vivencia afectiva positiva se traslada principalmente a las calidades educativas y pedagógicas de los profesores, estableciendo valoraciones como ser buen profesor, el profesor sabe mucho, sabe enseñar y aporta al trabajo con los niños, percepciones que producen en los estudiantes emociones de estima, reconocimiento, admiración e identificación.

Solo recuerdo que yo quería seguir con ella, porque ella es licenciada en preescolar, pero trabajó con nosotros en primaria. Ella venía trabajando transición y estuvo con nosotros primero y segundo y luego la dejaron en transición únicamente. Fue muy significativa para mí por el amor que nos daba, yo podía llegar triste y ella lo notaba: notaba si un niño estaba feliz, si estaba triste, si tenía hambre... No sé cómo lo hacía, pero se daba cuenta de cómo estaba cada uno de nosotros. (EI8D8Q1743S7ETP)

Tenía un profesor, que era de química. Todos los del bachillerato lo amaban. Yo estaba en sexto y no entendía todavía por qué era que lo amaban, es que era chistoso para enseñar química. También tenía una canción de la tabla periódica, nunca me la enseñó, porque todavía no estaba en la época de aprendérsela, era chistoso para contarnos, para explicarnos la química y hacía que uno la entendiera. Y también había otro profesor de estadística, que era alto y que era serio, llegaba todo bravo a las clases, y nosotros “¡uy, va a llegar el profesor amarguetas!”. Y era todo bravo explicando la clase de estadística, ¡uy, qué mamera! Él era buen profesor, entonces una vez una clase que estuvo todo feliz con nosotros, se

rio con nosotros y esa vez como que lo amaron. (EI10D10Q-1891S5ETS)

En tercero, el profe E*, yo lo admiro, creo que aprendí mucho en ese curso. Sí, lo primero que me llamó la atención de él fue su memoria prodigiosa: E* tiene una memoria que uno quisiera tener. Arrancó como profesor en ese semestre, fuimos sus conejillas de indias. Es muy organizado. Entonces, lo primero, nos hizo en un círculo y se aprendió el nombre de todas. No había deserción. Entonces, después, en la asesoría, nos llamaba por nuestros nombres. ¡Era tan increíble cómo se aprendió de rápido los nombres! Sabe mucho, uno se da cuenta: cuando habla, menciona los autores, menciona el libro y menciona la página del libro, o sea, me parece muy interesante. (EI4D4Q1366S7ETU)

AS** con la profesora B*, es que yo creo que como que ella no sabe nada, bien, con ella, bien; pero es que uno se da cuenta como que ella no sabe nada, nunca hablaba como con teóricos, las clases era “¡exponga!”, pero con temas ahí y uno le preguntaba algo y no sabía, ella no me llamó mucho la atención con respecto a la parte académica, yo sentía que no sabía, las otras personas del curso también manifestaban eso, pero como persona es muy bien, pero ya por la parte de profesora, no, yo estuve con ella, porque a K* y a T* les tocó con D*, a A* y a mí, nos tocó juntas. (EI4D4Q1371S7ETU)

La relación pedagógica intersubjetiva entre el profesor y el estudiante vivenciada en el espacio institucional escolar impacta el mundo de la vida de cada uno de los actores, el del estudiante y el del profesor. Es una relación entre dos seres humanos singulares *en el aquí y el ahora* de la experiencia de formar del profesor y de ser formado del estudiante, es una experiencia singular, particular e individual y formativa, es una relación de responsabilidad ética, es una responsabilidad formativa con el *ser* del estudiante en la intencionalidad de la humanización y formabilidad del estudiante. Es una relación intersubjetiva asimétrica durante todo el proceso de escolarización, donde al profesor adulto la sociedad lo ha investido y le ha otorgado la responsabilidad de respetar la individualidad de cada niño, adolescente y adulto para que adquiera y desarrolle las

potencialidades, capacidades y habilidades que, como ser humano, tiene derecho a potenciar.

Esta relación intersubjetiva, como se muestra en la estructura, puede ser armónica, simpática, empática, con mutuo amor y reconocimiento pedagógico, aunque este vínculo también puede ser de hostilidad, desprecio, indiferencia y rechazo. Estas dos polares expresiones de sentimientos en el nexo profesor y estudiante se viven en los espacios institucionales, esencialmente en el aula de clase, donde se centraliza la intencionalidad pedagógica del profesor para que el estudiante comprenda y apropie en su ser y existencia los progresos de la humanidad. Las emociones, sentimientos y actitudes que desde los primeros años de escolarización el niño valora en la interacción con el profesor proceden de *las lecturas* que hace del profesor, en una lectura holística de la que *no hay conciencia reflexiva* en las primeras edades, así que lo que el niño *lee* son las conductas, los gestos, las palabras y, de una manera tremendamente significativa para los niños, las miradas y la voz del profesor; por ejemplo, el tono y la intensidad de la voz cuando se manifiesta en grito o la suavidad en la mirada de aprobación y cuidado, también el rechazo; estos aspectos son recibidos como repulsión o acogida por parte de los infantes.

Y entonces, pues yo recuerdo mucho esa experiencia, gritaba todo el tiempo, gritaba y estaba de mal genio, y respondía de mala manera y también nos pegaba con marcadores en la cabeza. Yo recuerdo esa vez que estábamos haciendo --esa era general, los profesores de primaria dictan todas las materias--, era matemáticas lo que estábamos haciendo, trabajando, y yo estaba sentada y tenía una toalla y la toallita, la toallita, la tenía encima del escritorio y se me cayó la toallita, entonces me agaché, la recogí y sentí el golpe en la cabeza y no dije nada, yo tenía como, siete..., nueve años..., yo tenía entre ocho y nueve años y me quedé quieta en el escritorio. (EI4D4Q1319S7ETP)

En cuarto era muy nerda, estudiaba todo el tiempo y, si los compañeros me preguntaban la tarea, L* era así: “¿Y por qué no la hizo? La hubiera hecho, no se la voy a prestar” y yo igual, ella tenía cosas chéveres, pero no las prestaba. En quinto tenía

una profesora que se llamaba Ch*, de ella recuerdo que escuchaba al hablar, entonces era muy incómodo porque uno le preguntaba y ella ahí, lo escupía, ¡ay, no! Ella todo el tiempo era matemáticas, las demás áreas no y hasta que termináramos nos dejaba la lonchera y sí gritaba, pero no la comparo con B*; hay diferentes maneras de gritar, alzar la voz, de pronto tiene un tono de voz fuerte y lo utiliza para decir las cosas, pero otra cosa es gritar a la gente hasta ese punto en que te sientes mal y te dan ganas de llorar, que era lo que hacía B*. (EI4D4Q1324S7ETP)

También nos daba inglés, pero era muy muy distante el inglés, era muy poco, en inglés era muy muy poquito, eran los números, los colores y unas cuantas palabras y ya, no era más el inglés; en el descanso ella se la pasaba vigilándonos que no nos fuera a pasar nada, que no nos fuéramos a golpear y cuando íbamos a la cafetería, les decía a los de cuarto y quinto “¡déjeme a los niños acá!”, ella en cualquier momento, digamos uno, que he visto actualmente le va a dar quejas al profesor y es, profe, profe, profe, hasta que el profesor se aburre y le dice ¡¡¡qué!!!, ella no, solamente la llamaba con la mente y ella volteaba a ver, era muy atenta, era muy muy bonita. (EI6D6Q1500S6ETPR)

Después, en la básica secundaria, aproximadamente de los doce años en adelante, la vivencia en el aula en cuanto al afecto y al desafecto entre las intersubjetividades del profesor y el estudiante está fuertemente imbricada a las situaciones pedagógicas de enseñanza y de aprendizaje. Las valoraciones positivas del hacer del estudiante se determinan por dos elementos interrelacionados, a saber, la disciplina y la disposición a aprender, que se condensan en las acciones de *poner atención en clase, no molestar, cumplir con las tareas y aprobar las materias* y hacia este *buen estudiante* se muestra la calidez pedagógica o el rechazo del docente. Por otra parte, los estudiantes empiezan a reconocer que ser *buen estudiante* es llevar a cabo lo que *le gusta* al profesor y apropiarse o no estas acciones, algunas de las cuales no dependen de sí mismos, pero ser *buen estudiante*, en su comprensión, es un atributo que él como estudiante le brinda al profesor, porque este continúa *leyendo* al profesor, pero es una *lectura*

del componente afectivo: amabilidad, simpatía, sentido del humor, compromiso, interés y paciencia para el aprendizaje del estudiante.

La valoración de que el profesor sepa de lo que enseña y el aprecio y el entusiasmo que siente por dicho saber muestran que el interés o el desinterés del estudiante hacia el aprendizaje se ata a la vivencia afectiva y vinculante hacia el profesor. El estudiante desea aprender o exhibe conductas para mostrar al profesor que lo aprecia y que estima su saber.

Estas mismas *lecturas* de los profesores filtran las interrelaciones afectivas y de aprendizaje en la universidad, pero ahora con una mayor tasación de parte de los estudiantes hacia las características de dominio del saber propio hacia la formación disciplinar y pedagógica y las relaciones de dichos saberes con el futuro quehacer en la práctica laboral de la licenciatura en Pedagogía Infantil. Para el estudiante no es suficiente *ser buena persona*, el profesor debe mostrar en los espacios pedagógicos proficiencia en el saber y el hacer profesional. En esta relación dialéctica, el estudiante también muestra el aprecio a las condiciones de *ser buen profesor* con lo esperado por los profesores de ser *buen estudiante*: el estudiante se reconoce *buen estudiante* ante la mirada del profesor y este se reconoce como *buen profesor* ante la mirada de su contraparte. Son los reconocimientos en la otredad del otro para esta relación emocional y de presentación y aprehensión del saber en la vivencia formativa lo que los estudiantes eligen como núcleos emocionales en las narrativas de biografías de formación y que se traducen en registros tales como dejan *cicatrices terribles* y *huellas/marcas bonitas*.

Esta relación de subjetividades docente y estudiante que imbrica las emociones y los afectos en el proceso de formabilidad del estudiante también ha sido investigada ampliamente por académicos como Van Manen (1998; 1999; 2003; 2004). De su profusa obra, son especialmente potentes en la mirada fenomenológica hermenéutica de la relación pedagógica los textos *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica* (1998) y *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía* (2004). Acerca del reconocimiento en las vivencias de ser profesor y ser estudiante, Van Manen refiere que “ser objeto de reconocimiento significa literalmente ser

conocido. Alguien que me reconoce sabe con ello de mi existencia, de mi propio ser” (2002, p. 45). Más adelante asevera:

El reconocimiento está densamente entretelado con el yo y la identidad personal. Y la autoidentidad es el hecho de percibirse de la tensión que existe entre el ser del yo y el proceso de llegar a ser del yo, entre quiénes somos y quiénes y qué podemos llegar a ser. Y por esto el reconocimiento desempeña un papel tan importante en la enseñanza y el aprendizaje. (Van Manen, 2002, p. 46)

El reconocimiento por parte del profesor hacia el estudiante permite para este último la íntima convicción y la certeza de que *existe* para el docente como persona en su singularidad e individualidad por quien se siente ligado emocionalmente. El educando se siente querido porque es *él*, es decir, se siente estimado y aceptado por ser *quien es*, reconocimiento que en el tiempo kairológico y cronológico escolar es público: el estudiante sabe a quién quiere el profesor y a quién no, valoración que le da criterios externos de su propia valía y, con ello, las emociones del poder de cumplir las exigencias escolares y la felicidad y el orgullo del sí mismo. Lo opuesto, *no existir* para el docente, ser ignorado en esta intersubjetividad, mutila emocionalmente al estudiante, ocasionando sentimientos de indefensión, tristeza y desconsuelo o desinterés y rebeldía para proteger al yo de este daño afectivo.

Porque el deseo y el interés, o también el desinterés, la desmotivación, el aburrimiento y la apatía del estudiante hacia algunos o todos los aprendizajes escolares tienen una íntima relación con la forma en que el profesor esgrime ante estos el saber, un saber apasionado o solo un saber sin convicción; un saber del que se muestra impregnado o un saber aséptico; un saber bien enseñado o un saber débil. Los estudiantes no aman el saber por el saber mismo, aman el saber o lo odian por quien representa emocionalmente dicho saber: entre más aprecio afectivo tenga el educando hacia la persona que media el saber hay un mayor interés por este, en un reconocimiento afectuoso. Para Bárcena y Mélich (2000), este aprender como intersubjetividad se comprende en tanto que:

En todo aprender humano se da la experiencia de un encuentro. Se aprende, sobre todo, más que un contenido, una

relación. El aprender surge de un encuentro entre distintas subjetividades, desde un trato intersubjetivo. Lo que, en realidad, por tanto, un profesor enseña no es un contenido, sino el modo, la forma en que él mismo se relaciona con un contenido, con su materia. En este sentido, es más difícil enseñar que aprender, porque el profesor tiene que enseñar es, ni más ni menos, el dejar aprender. Lo que enseña el profesor es el aprender. (p. 177)

También Van Manen (2004) señala al respecto:

Conocer una asignatura no solo significa saberla bien y saber las cuestiones fundamentales que plantea. También significa llevar estos conocimientos de forma que demuestre que se quieren y se respetan por lo que son y por cómo dejan que se pueda llegar a saberlos. (p. 67)

Así que, continúa el autor: “Un profesor de matemáticas no es (o no debería ser) solo alguien que enseña matemáticas. El auténtico profesor de matemáticas es una persona que *encarna* las matemáticas, que las *vive*, que en muchos sentidos *es* las matemáticas” (2004, p. 68).

En la búsqueda de la esencia de la experiencia existencial en la relación intersubjetiva entre los profesores y los estudiantes con un horizonte de sentido de la perfectibilidad de estos, el develamiento de la afectividad con valencia positiva y el desafecto con valencia negativa es el *magma* de dicho vínculo, con expresiones emocionales de confianza, simpatía, entusiasmo, alegría, orgullo de sí mismo, reconocimiento y también odio, desprecio, miedo, rebeldía, indiferencia y frustración. Emociones que fortalecen el yo o que lo vulneran en cada una de las personas de esta diada pedagógica. Sin embargo, si pareciera *ser obvio* que el profesor desea en su compromiso y responsabilidad ética el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes y los educandos, el deseo de desarrollar dichas potencialidades como un derecho en su humanización, estas roturas vinculantes impiden lo que es un propósito común de la sociedad. Cuando el profesor ama enseñar y el estudiante ama aprender, estamos ante un idilio pedagógico, pero cuando el profesor no siente pasión al enseñar y el estudiante no siente interés por aprender,

estamos ante una separación afectiva pedagógica; el primero es el ideal educativo para algunos estudiantes y profesores, mientras que la segunda es la cruda realidad educativa para muchos estudiantes. Esta separación afectiva pedagógica se manifiesta como *burnout* en el docente y deserción escolar en los estudiantes.

Algunas comprensiones de estos vínculos de apego y desapego en las relaciones intersubjetivas pedagógicas son expuestas en las investigaciones de Hargreaves (1998; 2001) y Abramowski (2009; 2010). El primero los define con el concepto *geografías emocionales en la enseñanza* y el segundo, como *amor magisterial*. Así, para Hargreaves, “la enseñanza y el aprendizaje no solo están relacionados con el conocimiento, la cognición y la habilidad. También son *prácticas emocionales*” (Hargreaves, 1998, citado en Hargreaves, 2001). Y añade:

Como práctica emocional, la enseñanza activa, colorea y expresa los sentimientos y acciones de los maestros y aquellos a quienes influyen. Los maestros pueden entusiasmar a sus estudiantes o aburrirlos, ser accesible o *stand-off* con los padres, confiar en sus colegas o desconfiar de ellos. Toda la enseñanza es por lo tanto inextricablemente emocional, por diseño o por defecto. (p. 2)

Este concepto de geografía emocional en la enseñanza proviene de las entrevistas y grupos focales hechos a 53 maestros canadienses de primaria y secundaria de la ciudad de Ontario, cuyo propósito era identificar los vínculos en las relaciones intersubjetivas en los espacios escolares entre docentes, estudiantes, padres y colegas profesores, caracterizándolas como relaciones de cercanía o de distancia. Hargreaves (2001) identifica cinco tipos de distancia emocional: sociocultural, moral, profesional, política y física, las cuales describen lo que *separa* o *la cercanía* que *siente* y *analiza* el profesor desde las propias vivencias y el mundo de la vida en las relaciones con los mundos de la vida de los otros, de la comunidad académica, los profesores, los estudiantes, los padres y la gestión administrativa. Así, lo que liga o rompe estas relaciones intersubjetivas es la estimación que cada persona de la relación hace del otro en el contexto de las diversidades culturales que se viven en

la escuela, como la clase social, la edad, el género, los criterios de moralidad o ética, así como el uso del poder y de la autoridad del docente, sentida como autoritarismo o desinterés.

Entre las conclusiones del estudio mencionado, Hargreaves (2001) señala que “las emociones son parte integral de la enseñanza” (p. 20). De igual manera, indica que “en un mundo culturalmente diverso, cada vez más desigual y rápidamente cambiante, construir asociaciones fuertes y recíprocas con otros para desarrollar el aprendizaje emocional y el aprendizaje exitoso y cuidado para todos los estudiantes nunca ha sido más necesario” (p. 21).

Abramowski (2009; 2010) usa el concepto *afecto magisterial* para designar esta relación de intersubjetividad pedagógica y lo define como “la especificidad del afecto que los docentes *sienten* por los alumnos” (2009, p. 8), enmarcado en las características del afecto propias de la postmodernidad, en lo que Bauman (2005) describe como *amor líquido*, que es vivenciado en la escuela como institución social y cultural, porque, dice la autora, “se parte de un supuesto: actualmente estaría dándose una progresiva «afectivización» de las relaciones pedagógicas. La «cuestión afectiva» y el lenguaje sentimental se han vuelto centrales en la descripción de lo escolar, de los maestros y de los alumnos” (Abramowski, 2009, p. 2).

Interesa para esta interpretación de las relaciones entre ser profesor y afecto lo señalado por Abramowski (2009) en el texto *Afectos pedagógicos apropiados e inapropiados*, que describe el develamiento de situaciones afectivas vivenciadas por los profesores, los actores de la comunidad académica, las madres, los padres y los estudiantes como las situaciones que deben darse afectivamente en la escuela, *lo correcto*, lo que hemos denominado en otro momento *el idilio pedagógico*, una especie de arrobamiento afectivo de amor pedagógico y un reconocimiento mutuo en el *aquí y ahora escolar* entre profesores y estudiantes, y la existencia en estos mismos espacios y tiempos escolares de los afectos inapropiados, que no siempre se muestran y, cuando se hace, suceden bajo el control y poder del profesor: afectos inadecuados, oscuros y vergonzosos que ponen en crisis las responsabilidades éticas en estas relaciones asimétricas de los adultos y los niños y jóvenes.

Los horizontes de sentido desde la estructura *deber ser del docente* (+) y (-) y *afecto/desafecto* abren la interpretación en la intrusión del mundo de la vida en las vivencias escolares de formación. La relación intersubjetiva pedagógica entre los profesores y los estudiantes, como se muestra en el texto, no es una relación plana, tranquila y calma de enseñar y aprender; es, por el contrario, una relación intensamente emotiva, con altibajos, de amores y odios, de reconocimientos y de olvidos, que enaltece y vulnera, pero he aquí lo potente para la investigación en la configuración de la identidad profesional docente: estas vivencias kairológicas y cronológicas de la formación escolarizada son traídas al presente de la identidad narrativa como *marcas* en la existencia vital, en la ipseidad de la identidad profesional.

Yo realicé primero y segundo con ella, luego pasé al grado tercero con otra profesora y también causó una huella en mí porque yo no quisiera ser como esa profesora y siempre que estoy con los chicos con los que yo trabajo, con mis niños, soy..., trato de ser lo opuesto a ella: la profesora nos gritaba cada vez que alguien hablaba, cogía un marcador y lo lanzaba a la cabeza de los compañeros y era tan *buena* que le pegaba. Una vez, recuerdo que a mí siempre se me dificultaron las divisiones, estábamos en tercero y yo pasé al tablero a hacer una y no la pude terminar, eso fue antes del descanso, la profesora me tuvo de pie todo el tiempo frente al tablero y no me dejó salir a comer nada ni a tomar nada y yo en el salón viendo a mis amigos jugar y eso... Pues en ese momento fue muy triste para mí, incluso llegué a la casa llorando. En cuarto me sucedió lo mismo con la señora y en quinto también, yo consideraba que era buena estudiante, pero nunca sobresalía ahí en la escuela primaria. (EI8D8Q1728S7ETP)

Tengo eso siempre presente porque yo digo que nosotros o, por lo menos, yo tomo esos profesores. Los buenos profesores y los malos profesores para no hacer lo de los malos profesores. A mí no me gustó ir a la primaria por la profesora, por la actitud de la profesora. Yo me levantaba era como por una obligación, yo sabía que tenía que ir al colegio y yo no quiero que los niños con los que yo vaya a estar me vean de

la manera que yo veía a mi profesora porque ella me causaba miedo, yo lloraba en muchas ocasiones para no ir al colegio. Yo, en una ocasión, me hice la enferma para no ir al colegio. (EI8D8Q1746S7ETP)

3.2. EL PEDAGOGO INFANTIL SIENTE PASIÓN POR LO QUE HACE

El presente apartado da continuidad al denominado *Hay profesores que marcan la vida de sus estudiantes*, en el cual se interpretó la primera estructura *ser profesor (+)*, *ser profesor (-)* y los ejes semánticos *afecto estudiantes (+)* y *desafecto estudiantes (-)*, en las relaciones intersubjetivas de los profesores con los estudiantes desde las narrativas autobiográficas del trayecto de escolaridad desde el preescolar hasta la universidad.

La siguiente es la segunda estructura cruzada (figura 8) que emerge en el horizonte de sentido del *corpus* de las narrativas, en el que los tiempos cronológicos y kairológicos son principalmente los experimentados en la formación universitaria de la licenciatura con el grupo de pares y los profesores que orientan los cursos y las prácticas. No obstante, antes de este ingreso a la licenciatura en Pedagogía Infantil, en los años de la secundaria emergen señales de las decisiones personales, afectivas y sociales que determinan dicha elección profesional y que también se consideran para la descripción e interpretación que a continuación se realiza:

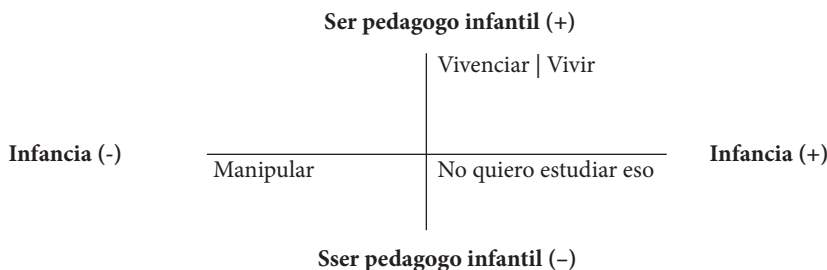


Figura 8. Relaciones entre el ser pedagogo infantil y la infancia. Fuente: elaboración propia.

Como indicamos en la figura 8, y en correspondencia con lo señalado por Suárez (2008), esta segunda estructura cruza dos códigos disyuntivos: el eje semántico *ser pedagogo infantil* con las valoraciones (+) y (-) y el eje semántico *infancia*, igualmente con valoraciones (+) y (-). Esta estructura también presenta, en los cuadrantes, los semas que permiten revelar que estos ejes del modelo estructural se encuentran estrechamente interrelacionados. Así, en el cuadrante *ser pedagogo infantil* (+) e *infancia* (+), el sema que encapsula esta relación es *vivenciar*, este se encuentra en conjunción con otros semas que también son resultantes de los términos objeto; entre estos se encuentran *vivir*, *profesión*, *carrera*, *identidad*, *humano*, *humanidad*, *amoroso*, *reflexión constante sobre uno mismo*, *poder transformador*, *amor propio*, *conocimiento*, *pasión*, *querer*, *ética* y *experiencia*.

En el cuadrante *pedagogo infantil* (-) e *infancia* (+), el sema que los relaciona es *no quiero estudiar eso*, sema que se encuentra en conjunción con los semas *fácil*, (-) *presión familiar* y *frustración*. En el cuadrante *pedagogo infantil* (-) e *infancia* (-), el sema que se considera más significativo en esta relación es *manipular*, el cual se encuentra en conjunción con el sema *insensibilidad*. Los ejes semánticos y los semas que los relacionan permiten la interpretación crítica de esta estructura develada en las relaciones entre el ser pedagogo infantil y las infancias en la configuración de la identidad profesional docente.

Identidad del pedagogo infantil, *identidad narrativa* en la terminología propia de Ricoeur (1996), expresada en las narrativas biográficas, porque el sujeto que narra hila en un *continuum* temporal las acciones que realizó y realiza en el tiempo de formación desde el inicio de la escolaridad hasta el presente de la licenciatura. En esta narración, las acciones de sí mismo y con otros se las imputa en una relación sincrónica y diacrónica entre él como sujeto que realiza la acción y el sí mismo que se narra. Imbrica en el relato las acciones del tiempo pasado que trae al presente en la narración, considerándose a sí mismo como el causante o quien recibe la acción. En esta historia del sí mismo formativa, en la terminología ricoeuriana (1996), en la cual realiza una *construcción de la trama*, elige de los múltiples, variados y dispersos acontecimientos del tra-

yecto educativo aquellos que vivifica como los más significativos para construir una historia comprensiva para *sí* mismo y para *el otro* con el que confluyen en la actual experiencia de la licenciatura en Pedagogía Infantil.

Para la configuración de la identidad narrativa se establece una dialéctica entre la identidad *idem* y la identidad *ipse*: la primera, la narración del sujeto que cronológicamente desarrolla su maduración biológica de niño a adulto; la segunda, la identidad *ipse* del mismo sujeto, pero en una identidad reflexiva, en la comprensión en el tiempo cronológico y existencial de las sinuosidades, cambios, quiebres de él como sujeto en las relaciones consigo mismo y con otros en contextos culturales, sociales y biográficos particulares, en la reflexión consciente narrada de la vivencia de la formación para *el aquí* y *el ahora* de la licenciatura.

Yo, con los niños que tengo ahora, me siento en el piso para charlar, para hacer cualquier cosa: en el salón, en el descanso... Una niña me dijo que me sentara en el piso con ellos y yo les dije: “¿Por qué debo sentarme en el piso con ustedes?”. Y ella me dijo: “Profe usted es igual que nosotras, tú nos dijiste, entonces escúchanos y nosotras también te escuchamos”. Entonces, ellos se sienten valorados y, al haber ese diálogo, al decirme que yo soy su amiga, todas esas cosas yo creo que las aprendí por la manera como Freire describía la educación, quizás no lo aplique como él quería, ahorita he leído poquito y me gusta porque el siguiente semestre vamos a ver filosofía para niños, yo ya estoy segura en donde estoy, yo ya me siento pedagoga. (EI8D8Q48o3S7ETU)

Por eso yo no tenía planes de ser pedagogo infantil, eso no iba conmigo, incluso yo, antes de llegar a ese colegio, mi mamá me dijo que me metiera a estudiar a la Normal, porque allá se gradúa uno de profesor, entonces yo le decía a ella que yo no quería ser profesora, ese era mi motivo, yo no quería ser profesora, porque primero era mala explicando las cosas, yo era buena en ciertas cosas, me decían “¡explíqueme!” y yo no sabía explicar absolutamente nada. Entonces, no quería hacerlo y, bueno, entonces, cuando me gradué, empecé con esta incertidumbre de qué es lo que va a hacer uno cuando salga

del colegio, esa pensadera como ¡qué voy a estudiar!... Yo quería estudiar gastronomía, pero como era muy costosa la iba a hacer en el Sena, pero también quería estudiar para fisioterapia y mi abuelita quería que yo fuera azafata, a mí también me parecía interesante eso, pero era más, pero yo descartaba totalmente estudiar pedagogía. (E110D10Q1936S5ETS)

En esta identidad narrativa, en la cual el sujeto se reconoce en la narración reflexiva del sí mismo como agente o receptor de las acciones en la vivencia formativa dentro de la configuración de la identidad profesional, ser *pedagogo infantil* engarza la propia biografía de trayecto de formación y la relación con los pares y profesores en este recorrido de los espacios institucionales escolares con las familias, la sociedad y la cultura, entornos que impregnan e interrelacionan dicha conformación identitaria. De esta manera, ser *pedagogo*, apoyándonos en lo que Dubar (2002) define como *formas sociales de identificación*, es la imbricada relación entre la biografía de formación y los entornos personales, históricos, afectivos, sociales y culturales en las experiencias de esta formación.

A diferencia de otras profesiones, los recorridos en estas zigzagueantes o lineales formas sociales de identificación de ser pedagogo infantil tienen los albores en el propio camino de escolarización y, si bien en la infancia hay algunas expresiones de *cuando grande quiero ser profesor*, es en la secundaria donde el interés, el deseo y la valoración de las profesiones para el hacer futuro tienen una fuerte consideración para el propio estudiante, las familias, los entornos sociales y culturales. Particularmente, es en los últimos años de la secundaria, en Colombia denominados *10°* y *11°*, cuando estas expectativas acerca de la elección de la profesión se tornan en decisiones casi perentorias debido a que en el sistema de escolarización los estudiantes continúan con el aprendizaje de las profesiones o ingresan al ambiente laboral.

Estos atisbos en la secundaria de *me gusta enseñar a los niños* se encuentran en las narrativas de las experiencias del *servicio social*, en el cual todos los estudiantes realizan prácticas comunitarias intramurales o extramurales institucionalizadas y varias instituciones educativas determinan a través de convenios o en las propias instalaciones que estos estudiantes, que se encuentran realizando el

servicio social, asistan a espacios de enseñanza a la infancia, principalmente en los entornos educativos para niños menores de 6 años.

Pues como perdí décimo (en mi colegio hay servicio social en décimo y en undécimo), entonces en ese décimo que perdí lo hice y luego lo repetí en décimo y en undécimo; fueron tres años de servicio social. Bueno, esa parte pues es agradable, porque me di cuenta de que me gustaba mucho interactuar con los niños y también que a ellos les gustaba que yo estuviera ahí. Sí que era agradable para ellos que tuvieran un apoyo además de la profesora y la profe. La que más recuerdo, realmente, porque de las otras no me acuerdo bien, fue la del segundo décimo que hice: ella estaba embarazada cuando yo entré y tuvo el bebé, y como que tuvo que irse de licencia, y ahí cuando terminó la licencia como unos tres meses, creo, iba al colegio, se iba, volvía, entonces yo estaba sola con los niños mucho tiempo, o sea, pues yo era una estudiante y no se debía hacer eso, yo tenía como quince años y ella llegaba y estaba como dos horas y antes de que terminara el descanso se iba porque vivía como cerca e iba a atender a la bebé y volvía. Entonces yo me quedaba con ellos desde el descanso encargada de que terminaran las tareas antes del descanso y terminaran las tareas después del descanso mientras ella volvía. (EI1D1Q1015S5ETS)

Lo del servicio social... Yo estuve en el colegio de la Policía, en el jardín. Me acuerdo de que yo quería con niños, entonces estaba el de la biblioteca que era fácil, uno podía elegir, entonces estaba lo de biblioteca y uno sabía que era fácil, ir a sentarse allá y ya, eso ni le ponían atención, el otro era de coordinación, que eran los que llevaban los portafolios de los profesores, Cruz Roja. Y a mí me gustaba lo de los niños, y de los niños estaba la Policía, yo me acuerdo que era en el jardín y además había que hacer actividades extras, ir a los barrios, hablar de temas problemáticos y todo eso, estar con los niños. Yo hice el servicio social en el jardín de la Policía, me gustó, yo quería estar ahí con los niños. (EI5D5Q1424S8ETS)

Otro momento en la secundaria, este más decisivo aún en la elección de la carrera, es el último año de la secundaria, previo a

la formación profesional, y también es el grado en el que todos los estudiantes realizan la prueba Saber, que es una prueba estatal en Colombia y que es determinante para el ingreso a los pregrados de una gran mayoría de instituciones de educación superior. En torno a estas decisiones de preferencia hacia una u otra profesión, las narrativas expresan dudas, vacilaciones, incertidumbres, preocupaciones, certezas, frustraciones y alegrías, entre otras varias emociones, en razón de que estas decisiones entrecruzan los deseos, intereses y competencias personales con las condiciones sociales y económicas que las permiten o entorpecen.

Entonces mi mamá una noche me dijo: “Mijo, haga el esfuerzo en la Unillanos, hágale, hágale, que yo le prendo una vela a mi Diosito y yo sé que lo aceptan; escoja la carrera que más quiera, que del corazón le salga”, y aquí en la Unillanos no daban Medicina, pero sí Enfermería y Farmacia. Entonces yo dije: “Si no me aceptan en esas dos, también puede ser Veterinaria, una de esas dos”, o Biología me llamaba como última opción. Me puse a buscar los programas, y este no me gusta, no me gusta, no me gusta, hasta que encontré licenciatura en Pedagogía Infantil y pensé “esto lo estudia mi cuñada y nunca he visto que le vaya mal, esto debe ser fácil, entonces, si es fácil, a mí me va a ir bien y me voy a graduar y va a ser muy sencillo para mí”. (EI6D6Q1569S6ETS)

Entonces yo ahí me di cuenta de que yo quería estudiar Pedagogía Infantil, después ya mirar en dónde. ¿En dónde voy a estudiar? Mi padre nunca, nunca me dijo no, no estudie esto, a pesar de que muchos decían “¡Ese nivel que su hija tiene, para estudiar pedagogía...!”; siempre lo dicen, siempre le decían a uno eso, pero mire, “es que su hija con ese ICFES le da para cualquier universidad”, así como “¿para qué se va a desaprovechar?”, y mi papá se sentía por esos mismos comentarios, pero nunca me dijo no, él siempre es, si es lo que a ti te gusta, dale, o sea, que la decisión que tomes sea la correcta, que no te vayas a arrepentir, que esto no era lo mío, entonces yo le dije a él que yo quería estudiar pedagogía, definitivamente. (EI7D7Q1685S6ETS)

Al ingreso como estudiante en el programa de licenciatura en Pedagogía Infantil se tiene la vivencia de *ser pedagogo infantil* y, acogiendo lo denominado por Dubar (2002) como *formas de identificación*, este estudiante establece formas de *identificación para sí* y formas de *identificación para los otros*: en la primera, identidad para sí, el estudiante de Pedagogía Infantil puede sentir satisfacción, plenitud, alegría, empoderamiento, pertenencia y dominio en la profesión que cursa o, por el contrario, sentimientos de fracaso, compromiso, obligatoriedad y desencanto. En la segunda identificación, para los otros, principalmente hacia lo esperado por las familias en relación con las bondades de la profesión, el estudiante puede tener este mismo aprecio hacia la carrera o, por el contrario, que esta no da cuenta de las expectativas concebidas en su transcurso. Estas formas de identificación *para sí* y *para los otros* en torno a las experiencias de formación en Pedagogía Infantil pueden sentirse como concurrentes o discordantes y fluctuar durante el tránsito de desarrollo de la carrera.

Sentirse pedagogo infantil se va dando, tienes esa sensación o como ese empoderamiento; bueno, yo creo que cuando uno llega al momento de matricularse ya dice bueno, aquí estoy, voy a ser pedagogo infantil, no sé cómo, pero voy a ser pedagogo infantil. De alguna manera, el ingresar a la carrera es como la primera parte del empoderamiento, empezar a, hagamos de cuenta, ¿está llamándome? Sí, la primera vez que los niños te dicen *profe*, yo digo que es el momento en que uno se siente por primera vez pedagogo infantil, la primera vez que en el salón de clases un niño te dice *profe*, eso es. (EI-5D5Q1482S8ETU)

La verdad sí, en el momento de mi crisis de estudiar y no estudiar yo veía a mis amigas que estaban muy felices por querer ser profesoras, pero yo no quiero ser profesora, si yo consiguiera un trabajo, no estaría preparada para ser una profesora y yo no quiero ser profesora, no quiero quedarme toda mi vida en un salón de clases, entonces también por eso es mi interés en el trabajo social. (EI10D10Q1993S5ETU)

Porque cuando *sumercé* ingresa y lleva todo un proceso, la carrera, los cursos, va sacando a las personas que no son aptas, que no sirven para esta labor, desde la práctica los aburre o los cansa y yo me siento/sentía mal, porque esto yo no lo escogí porque a mí guste, entonces la mayoría, ya quedan las que aman esta carrera y, mejor dicho, se rompen la cabeza por esto y yo pues me sentí mal porque ya en sexto semestre no me gusta la carrera, yo ya no puedo dar vuelta atrás, no sé qué hacer, no sé qué hacer, no sabía cómo decirle a mi mamá que no quería seguir; al final, le terminé contando, “madre, es que a mí la carrera no me gusta”, “¡Mijo, usted se subió a esa chiva, no sé cómo, pero la termina!”. Y fue muy difícil para mí porque *sumercé* escucha, todo el mundo habla del amor, de educar, de estar con los niños. A mí me molestan los niños, no los soporto nada, no me agradan, pero ese *no me agrada* es también *no me agrada que los traten así, no me agrada que les enseñen así*, porque no los veo a ellos como niños sino como reflejados en mí. (EI6D6Q1624S6ETU)

El texto de las narrativas de la vivencia en la formación en la licenciatura en Pedagogía Infantil obertura la interpretación profunda de la *esencia de la experiencia* de ser pedagogo infantil. El cuadrante de la estructura de los ejes semánticos *ser pedagogo infantil (+)* e *infancia (+)* se encuentra enriquecido por los semas que interconectan los ejes estrechamente, los cuales se mencionaron al inicio del capítulo, entre los que se encuentran vivenciar, vivir, identidad, humanidad y pasión. Si bien algunos estudiantes no sienten plenitud para ejercer la profesión, las historias narradas develan amor, disposición y cuidado hacia la infancia, emociones y sentimientos que sobrepasan el papel profesional del pedagogo infantil. Las narraciones establecen la fuerte imbricación entre la responsabilidad ética de las personas que vivencian espacios de educación, en este caso de formación de los niños, y el *interés supremo por la infancia*.

En los primeros momentos de ingreso a la universidad, al cursar los semestres iniciales, las narrativas develan titubeos o entusiasmo por los aprendizajes teóricos de los desarrollos de los niños. Es un trayecto de formación en el que se experimenta un momento *clic*, in-

tenso, especialmente significativo y potente en la emocionalidad del estudiante, y son los cursos denominados *de prácticas* los espacios académicos en los cuales los estudiantes realizan acciones educativas y pedagógicas en espacios comunitarios e institucionalizados en procesos de enseñanza y de aprendizaje con los profesores, padres y madres de niños con edades de meses a 7 años. En estos espacios de prácticas se revela el mundo del niño al estudiante en formación de la licenciatura, quien descubre al niño como sujeto educable, sus potencialidades y desarrollos, así como la vulnerabilidad y fragilidad de las características singulares de la infancia. En estas prácticas los estudiantes enfrentan su futuro hacer profesional y también encuentran en los profesores y otros actores modelos educativos y pedagógicos en los espacios de formación y educación infantil.

En esta nueva y luminosa mirada hacia la niñez en la interrelación con los niños, el estudiante, como futuro pedagogo infantil, inicia una reflexión crítica sobre múltiples y entroncados aspectos escolarizados: el compromiso y la responsabilidad ética de ser pedagogo infantil, la valoración de los propios conocimientos, competencias y habilidades; las necesidades de la infancia y las singularidades de cada niño, la configuración de elementos básicos como pilares de quién es el pedagogo infantil, y el eje de quién es el pedagogo infantil es el amor por la infancia, comprendiéndolo como los estados de ánimo o disposición emocional, y las acciones pedagógicas para proporcionar bienestar a los niños y favorecer el desarrollo de sus capacidades, habilidades, talentos y aptitudes.

El amor por la infancia se expresa con emociones como el conmoverse con la alegría espontánea, la confianza y la ternura de los niños, la sensibilidad pedagógica hacia las necesidades manifestadas o no por los infantes, una aceptación plena del *ser del niño* en una empatía sincrónica con las intersubjetividades de los estudiantes, en la cual el pedagogo infantil valora las individualidades de cada niño y cada niña, un reconocimiento a la existencia del otro como diferente en una apertura del vínculo afectivo, con una mirada y comprensión indulgente hacia las acciones de un ser que inicia la exploración del mundo afectivo y físico, con la esperanza inquebrantable en el desarrollo y crecimiento de todos los niños. A las acciones pedagógicas en esta relación que conecta dos existencias

corresponden realizar los mayores esfuerzos para que los niños investiguen, vivan, aprendan, descubran el entorno que los rodea y los artefactos creados por los antepasados.

Yo creo que el pedagogo infantil es alguien preocupado por la educación en general. Yo creo que ni siquiera por la educación: preocupado por la humanidad. Yo creo que ser pedagogo infantil es un sentimiento. Yo creo que un pedagogo infantil es aquel agente, guía, orientador, que hace posible una vida mejor. Un pedagogo infantil es aquel que está dispuesto, es aquel que está atento a todo lo que pasa y sucede alrededor de un niño, a todas sus capacidades, a todas las habilidades que posee un niño para potenciarlas y hacer de él alguien mejor, no solo digamos cognitivamente, sino para hacer de él una mejor persona. Yo creo que el pedagogo infantil es aquel ser que está dispuesto a ayudar a los infantes. (EI8D8Q3798S7ETU)

Van Manen (1998) denomina *tacto pedagógico* a las acciones de cuidado y abrigo a la infancia en los contextos educativos y pedagógicos:

Una expresión de la responsabilidad que asumimos al proteger, educar y ayudar a los niños a madurar. Los niños no asumen esta responsabilidad pedagógica de proteger y ayudar a sus padres o profesores a madurar y desarrollarse. Esto no significa, por supuesto, que los niños no nos enseñen y no nos muestren nuevas formas de experimentar y estar en el mundo. Pero los niños no están allí fundamentalmente para nosotros, mientras que nosotros sí que estamos fundamentalmente para ellos. (pp. 139-140)

Es en la intersubjetividad con el niño como vivencia de la experiencia de *estar siendo pedagogo infantil* que se devela para el estudiante en formación de la licenciatura el *otro*, es en el reconocimiento, en ese otro *ser* biológico, emocional y cognitivo de la educación en la posibilidad de formación, la comprensión de la responsabilidad ética de la docencia a la infancia, en lo que le cabe al profesor la total disposición emocional, competencias educativas y pedagógicas e inteligencia para que en la niñez se le brinde al

niño las condiciones para el desarrollo pleno de todo su *ser*. Y esta avasalladora claridad sobre el deber y encargo generacional en el ejercicio profesional y personal es el reconocimiento en la niñez de la *humanidad del otro*. Las diferencias y semejanzas entre los adultos y los niños exigen para el estudiante en formación abrogarse el compromiso de que los niños vivan su humanidad como un derecho inalienable y que él mismo se haga consciente de su propia humanidad y humanización también como derecho, construida con otros en la escuela como uno de los principales espacios determinados por la sociedad y la cultura. En lo que señalamos en otro lugar, en las narrativas de los estudiantes, sentirse querido, reconocido, como un *niño que existe* para su profesor, es importante en tanto el niño sabe que el profesor *sabe* quién es y que es importante en su individualidad para ese profesor.

Un pedagogo infantil es aquella persona que, no sé cómo decirlo, es, no, aquel que tiene como... No sé... Me es muy difícil definirlo... Tiene la paciencia, amor, dedicación, le gusta, le nace y siente pasión por lo que hace, que se esfuerza por dar más de lo que le piden, que es feliz en donde esté, o sea, en cualquier población, trabajando con cualquier población es feliz, porque es lo que le gusta, porque eso que él hace, o sea, lo hace ser quien es. Un pedagogo infantil, además de todo eso, debería ser ejemplo, en todo lado, en todo momento, debe ser muy humano, también debe, obviamente, investigar mucho y aprender de todas las experiencias que vive. Lo que yo quiero decir es, por ejemplo, el pedagogo infantil nace de la experiencia, como que las experiencias que él vive son las que permiten que como que resurja, como que se reestructure. (E14D4Q2388S7ETU)

¿En dónde están los que se ponen la mano en el corazón y dicen: “Me duele la situación del niño, me duele”?, y el sentir dolor por otro es decir: “Oiga, ¡yo soy un ser humano!”), no es solo hablar bonito, no es solo tener una pared llena de títulos, no es solo tener la cabeza llena de conocimientos, pero a la hora de llegar a ser somos una miseria, porque no entiendo cómo hombres y mujeres lastiman a los niños, cómo los vulneran de una manera que no hay ley, y muchos desgraciados

de estos se quedan sin castigo, simplemente se hizo el daño y ya, entonces para mí es fundamental saber ser un ser humano. (EG1D3Q51o8oS9ETU)

La responsabilidad ética de la educabilidad de los estudiantes desde las primeras edades, el reconocimiento de la perfectibilidad como principio antropológico educativo y en el devenir de la humanización en los espacios y tiempos de la educación formativa ha sido tematizada profundamente por Bárcena y Mélich (2000) en el texto *La educación como acontecimiento ético*. Así, señalan:

Muchas veces se ha afirmado que la educación se asienta --al menos desde el horizonte normativo que dibuja una aspiración ética ideal-- en una genuina preocupación por acoger y proteger lo más humano que hay en el hombre. La vocación educativa --la *voz interior* que puede reclamar a todo educador-- es, así, custodiar la presencia de la humanidad en cada uno. (p. 125)

Y añaden también como reflexión potente para la esencia de la experiencia de *ser docente* en una conciencia autobiográfica, a la cual suscribimos en la experiencia de ser pedagogo infantil:

[...] Nos permiten situar en el centro de ese nuevo pensamiento educativo el interés por la formación de la subjetividad y la transformación de la identidad; la propuesta de una existencia que constituye una arriesgada y, en ocasiones, una expuesta aventura biográfica, imposible de realizarse al margen del otro; la decepción que supone la experiencia misma de un aprender humano, que por tener que ver con el aprendizaje de una narración --la de la propia identidad-- reclama un esfuerzo continuo de interpretación y de lectura de los signos que emite el mundo; la aceptación, en fin, del compromiso con una relación de formación que se experimenta como caricia, como tacto educativo y de “comprensión no sentenciosa”, es decir, como enamoramiento del otro. Una relación pedagógica *erótica, poética* y, como no, también *patética*, compasiva, pasional y apasionada. (p. 151)

En este destellante momento de las prácticas en el ser y quehacer del trayecto de formación del pedagogo infantil, como ya se ha des-

crita, el estudiante comprende la responsabilidad ética hacia el otro, la niñez, y también establece, valora, reconoce, discrepa o se aparta de los actores educativos y pedagógicos en el *cómo* ser pedagogo infantil, qué hacer y qué no hacer; cómo y cuándo actuar y también cuándo *dejar pasar*, no actuar. Asimismo, valora las propias competencias, habilidades y dominios de la profesión, encontrando las cercanías y distancias entre las enseñanzas y aprendizajes para la formación en las aulas de la universidad y los espacios comunitarios e institucionalizados de las prácticas. En el texto se devela la importancia otorgada a la intersubjetividad pedagógica del profesor con los estudiantes, el amor, el cuidado, la atención, la solicitud pedagógica, la comprensión pedagógica de las necesidades del niño o también las expresiones verbales y no verbales (corporales, gestuales, de tono de voz, en la mirada de antipatía, aversión, indiferencia, hostilidad, desprecio y de insensibilidad al reclamo pedagógico y existencial de los niños). Estas cercanías y distancias entre el saber cognitivo afectivo-experiencial en el espacio físico de la universidad, la realidad y la cotidianidad del hacer docente en instituciones y entornos educativos para la enseñanza y el aprendizaje de la infancia, además de lo ya señalado, abre para el estudiante de la licenciatura la comprensión de la infancia en la pluralidad vivencial y conceptual. El término *infancia* y aquello que se ha aceptado social, histórica y culturalmente que es la infancia, es una conceptualización que designa principalmente unos momentos del ciclo vital, con un claro componente central biológico y fisiológico, pero dicho componente no es suficiente para homogeneizar *la infancia*, no son suficientes la edad, el desarrollo y el crecimiento para fijar y designar conceptualmente la infancia, porque las vivencias experienciales de la infancia son múltiples, diversas, enriquecidas, deprivadas --con escolarización o sin ella--, donde el niño se puede sentir querido, apreciado y valorado o despreciado, humillado, excluido. Infancias con las alegrías y tristezas propias de la niñez o con responsabilidades de adultos, con las diferencias entre la infancia rural y la urbana y en las acciones educativas para los niños excepcionales o en situación de discapacidad.

Realidad de las vivencias de las infancias y las relaciones que establece la sociedad entre estas múltiples infancias y el ser del pedagogo infantil, infancias develadas en las prácticas y las cuales

impregnan *los sentidos* de la formación en la licenciatura. Algunos de esos sentidos son conmovedoramente relatados:

A mí me toca mucho porque un niño le toca salir del colegio solo y mire a ver qué hace en la casa solo, o saber que su papá está robando y sabe qué es robar, él sabe que su mamá está en no sé qué, donde son, no sé cómo decirlo, maduros para la edad que tienen. Sí, la realidad la viven de otra forma y que digamos, uno viene con la visión de lo que se enseña... No, el niño nace en una familia buena y todo el mundo es feliz, el papá trabaja y ya, pero cuando uno compara la realidad, por ejemplo, la gente del campo, los niños hacen labores del campo y no por eso están siendo explotados, hacen labores del campo que es normal, diría yo, dentro de nuestra cultura, que ir a acompañar a la mamá a ordeñar, sí, eso es normal, asimismo, digamos para ellos es normal ver ese tipo de dinámicas que para mí son fuertes, yo no quería que mis hijos las tuvieran. (EI9D9Q1832S9ETPU)

Pero digamos lo más esencial, creo yo, es cómo desde pequeño te cubren, te cuidan y no te mandan al mundo y por eso hay niños que tú los ves o peladitos que de niños chupan bóxer, es fuerte y tanto así que eso a mí me pone la piel de gallina. Hace poco una compañera me comentó que no, es que los indígenas bajaron al pueblo por allá en el Guaviare y los niños indígenas se la pasan chupando bóxer y pidiendo plata. ¿Por qué? Porque han sido sacados de su territorio y, ¿pues qué llegan a encontrar? Lo que les vende una sociedad. Entonces, no les brindan esa protección de estar, no, es que todavía faltan muchas cosas, les brindan unos espacios, pero es que esa gente está por allá en una casa como con unas 30 familias más y los niños salen por allá a pedir plata, a pedirle a la gente, pues los sacan de sus territorios y es complicado, pero a uno lo sensibilizan mucho, uno quisiera ayudarles, pero, en qué forma, ¿enseñándoles? Yo creería que no sería la mejor forma. ¿Qué hace uno para que estén mejor?... O elaborar proyectos para los niños, para las poblaciones vulnerables, eso era lo que me sensibilizaba en ese momento. (EI9D9Q1834S9ETPU)

Pienso que también es importante conocer experiencias y contextos diferentes, también uno debe buscar modelos, países externos, que la educación ha mejorado, que uno ve resultados positivos en la educación, entonces países como Finlandia, bueno, ¿qué hacen allí? Entonces sí me gustaría adentrarme, mirar el contexto de ellos, cómo puedo yo modificar ese modelo y pasarlo al país donde yo estoy. Entonces, yo sí pienso que el pedagogo debe ser crítico y debe ser una persona de mente abierta, o sea, aprender comunidad indígena, escuela rural, escuela urbana, aprender diversidad funcional, aprender de todas las posibles cosas que uno se vaya a encontrar en un aula. (EI7D7Q4725S6ETU)

Esta interpretación hermenéutica, analítica, fragmentada, holística e histórica de las infancias es tematizada por diversos autores; algunos de ellos postulan la situación extrema de la *desaparición de la niñez* (Postman, 2012). En el texto *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Diker (2009) plantea al respecto que:

Los discursos actuales se han ido poblando de nuevos nombres destinados a reconocer “lo que hay de nuevo en la infancia”: infancias (en plural), nuevas infancias, infancia hiperrealizada e infancia desrealizada, cyberniños, niños-adultos, niños vulnerables, niños en riesgo, niños consumidores, son solo algunos de ellos. También se han generado diversas hipótesis acerca de “lo que queda de infancia en lo nuevo”, llegándose a postular incluso que estamos asistiendo al fin de la infancia. (p. 1)

Y añade:

Desde nuestra perspectiva, el agotamiento de la concepción moderna de infancia no es otra cosa que el agotamiento de los universales que describen lo que la infancia es y debe ser. Y no se trata tanto del contenido de esa concepción, sino de la operación a través de la cual se instala una definición homogénea y unívoca de lo que es ser niño, que al mismo tiempo que funciona como un universal (toda vez que describe algo del orden de lo “natural”), se pronuncia en singular:

establece un modelo de niño y un modelo de intervención sobre los niños válido para todos. (p. 1)

La inmersión en las prácticas obertura la contemplación activa de las *infancias en plural*. Acogiendo el registro de Diker (2009), impregna, impacta y moviliza la configuración de la identidad reflexiva del pedagogo infantil, el *ipse*, la conciencia reflexiva del quién soy en relación con los sujetos de las infancias; así, en esta reflexión pedagógica de la práctica, hay cuestionamientos propios acerca del ser del pedagogo infantil, interrogantes hacia el sí mismo como sujeto adulto en estado de formación en la intersubjetividad con el otro, el niño y las infancias. El pedagogo infantil se encuentra reclamado e impelido a realizar acciones para el devenir pleno de realización de los niños.

El texto de las narrativas expresa que en el proceso de formación se siente la solicitud, la exigencia, la demanda y la obligatoriedad de buscar maneras de dar respuesta pertinente hacia la niñez como un propósito formativo. Es importante señalar que, en estas historias de formación, las prácticas también exponen en plenitud las relaciones intersubjetivas asimétricas entre los adultos y los niños, vínculos desiguales que son relaciones de poder y control, y que son fuertemente vivenciadas en varias narraciones de los estudiantes de pedagogía. Veamos algunas ocurrencias en este sentido para continuar la interpretación:

Y pues a mí aún no me gustaba la pedagogía, yo la estudiaba como por el hecho de hacer algo. Entonces, cuando yo llegué allá, no sé si se oiga mal, pero el poder que le dan a usted los niños, usted tiene el control, usted es el señor, el dueño de todo, poderoso del aula, usted tiene poder sobre ellos, quédese quieto y él se queda quieto, si a usted se le cayó el esférico y a usted le da pereza, le dice a un niño que se lo recoja, es súper bueno. (EI6D6Q1589S6ETU)

El ser pedagogo infantil, para mí, además de identidad, es un poder; para mí es un poder, es un poder de cambiar, es el poder de transformar, es el poder de convencer, es un poder manipulador, sino que manipular suena muy muy feo, muy

muy feo, pero creo que es mejor transformar y creo que ha sido lo que más me ha llamado la atención de ser pedagogo infantil. (EI6D6Q2627S6ETU)

Estas ocurrencias nos permiten reconocer las dos acepciones del término *poder* en las intersubjetividades del profesor con el niño: *poder* con valencia positiva, poder para transformar, cambiar las condiciones inadecuadas que envuelven las infancias, y *poder* con valencia negativa, el poder irrespetuoso de la manipulación en el abuso de la vulnerabilidad y fragilidad de los niños.

Cerramos esta interpretación crítica, que a la vez da paso a la interpretación del siguiente momento escritural del *hacer y saber del pedagogo infantil*, con las palabras de Van Manen (1998), con las cuales coincidimos acerca de las condiciones para una pedagogía sensible hacia el otro:

[...] Las siguientes cualidades son probablemente esenciales para una buena pedagogía: vocación, preocupación y afecto por los niños, un profundo sentido de la responsabilidad, intuición moral, franqueza autocrítica, madurez en la solicitud, sentido del tacto hacia la subjetividad del niño, inteligencia interpretativa, comprensión pedagógica de las necesidades del niño, capacidad de improvisación y resolución al tratar con los jóvenes, pasión por conocer y aprender los misterios del mundo, la fibra moral necesaria para defender algo, una cierta interpretación del mundo, una esperanza activa ante la crisis y, desde luego, sentido del humor y vitalidad. (p. 24)

3.3. EL PEDAGOGO INFANTIL DEBE OÍR LAS VOCES DE LOS NIÑOS

Ahora se da continuación al segmento del capítulo tres denominado *El pedagogo infantil siente pasión por lo que hace*, en el cual se interpretaron la segunda estructura *ser pedagogo infantil* (+) y (-) y los ejes semánticos *infancia* (+) y (-) en las vivencias --en plural-- de la formación de licenciatura con las infancias --en plural-- como comprensión del objeto del *quién* profesional.

Así, entonces, se describe e interpreta la tercera estructura cruzada (figura 9) que emerge en el horizonte de sentidos del *corpus* de las narrativas:

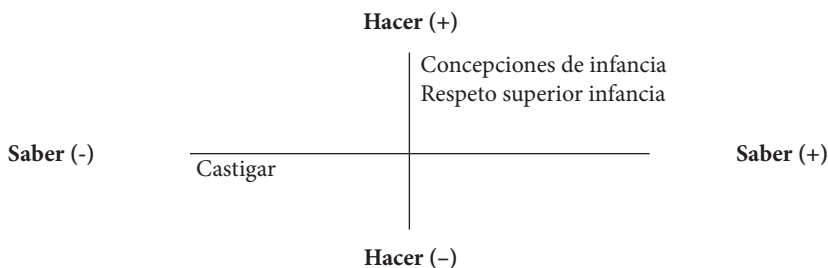


Figura 9. Relaciones entre el hacer y el saber del pedagogo infantil. Fuente: elaboración propia.

De la misma manera como indicamos en las figuras 7 y 8, y en correspondencia con lo tematizado por Suárez (2008), esta tercera estructura cruza dos códigos disyuntivos, el eje semántico *hacer* con las valoraciones (+) y (-) y el eje semántico *saber*, igualmente con valoraciones (+) y (-), estructura que también presenta en los cuadrantes los semas que permiten revelar que estos ejes del modelo estructural se encuentran fuertemente interrelacionados. Así, en el cuadrante *hacer* (+) y *saber* (+), los semas son *concepciones de infancia* y *respeto superior por la infancia*, que también se encuentran en conjunción con otros semas que resultan de los términos objeto: didácticas, alguien mejor, mejor persona, mundo mejor, vida mejor, preescolar, o a 6 años, visibilizar la infancia, respetar postura del niño, oír las voces de los niños, valorar cada niño, formar, jugar, entre otros.

En el cuadrante *saber* (-) y *hacer* (-), el sema que los relaciona es *castigar*, sema que se encuentra en conjunción con gritar, no enseñar, coartar y limitar. Los ejes semánticos y los semas que los relacionan permiten la interpretación crítica de esta estructura develada en las relaciones entre saber y hacer del pedagogo infantil en la configuración de la identidad profesional.

El hacer y el saber del pedagogo infantil, en clave educativa y pedagógica, *el qué* y *el cómo* del *quién* en el recorrido de formación

corresponden a las vivencias con los niños en los espacios y tiempos institucionalizados social, histórica y culturalmente: qué enseñar y qué no, cómo enseñar y cómo no, qué dejar aprender y qué no, a quién enseñar y quién no quiere aprender o no puede aprender, en una entrega de la humanidad a los niños para este específico camino sinuoso de formación del saber acumulado como derecho y en respeto a las potencialidades de humanización. El hacer y el saber del pedagogo infantil se exponen en las vivencias con los niños en espacios y tiempos para enseñar y para aprender, vivencias experimentadas de manera particular y singular, que las deslindan de otras experiencias, de otros saberes para y con los niños; así, por ejemplo, los pediatras, los terapeutas ocupacionales, los terapeutas del lenguaje, entre otras profesiones, viven experiencias con los niños, pero con los propios propósitos de estos campos disciplinares.

La experiencia en la pedagogía infantil enmalla dos conceptos, *pedagogía e infantil*; este último se conjuga con los conceptos *infancias y niñez*. El concepto de pedagogía al que nos suscribimos es el que presentan Runge y Muñoz (2005):

La pedagogía reflexiona sobre la educación y la formación *humanas*. Además, cuando la pedagogía analiza el fenómeno educativo y el devenir humano —formación, personagénesis, individuación—, lo hace generalmente con el propósito —y muchas veces con el ideal— de hacer de los seres humanos seres *más* humanos —esto significa, necesariamente, que siempre se está anclado a un marco de comprensión determinado de lo que eso se debería entender por humano—. (p. 3)

De esta manera, asumimos que “la *pedagogía [es]* entendida, en su sentido moderno, como disciplina o campo de saber en el que se llevan a cabo indagaciones teóricas y prácticas sobre la educación y la formación humanas” (Runge y Muñoz, 2005, p. 4).

Esta comprensión de la pedagogía como experiencia reflexiva y praxiológica formativa para la humanización se conecta con lo interpretado en la estructura 2, donde se señalaba la relación de intersubjetividad del pedagogo infantil con el niño en el propósito de la educabilidad para la plena realización y desarrollo de las potencialidades de este. Es una experiencia humana de formación,

en donde se entrecruzan dos mundos de vida: el del adulto y el del infante, con un propósito céntrico, pedagógico, de reflexión acerca de la educación para el infante. En la pedagogía infantil, el pedagogo reflexiona en conciencia el devenir histórico y cultural de cada niño, la singularidad de su historia de vida y sus adherencias, la conciencia reflexiva de su propia historia de vida formativa, la cual surca *el aquí y el ahora* de su *práctica pedagógica*, de su hacer y saber pedagógicos, dos mundos de la vida interconectados, una experiencia pedagógica intersubjetiva, que es bellamente descrita en *Sobre la experiencia* (Larrosa s.f.) y que consideramos potente para la experiencia de formación:

Finitud, cuerpo, vida.

La experiencia suena a finitud. Es decir, a un tiempo y a un espacio particular, limitado, contingente, finito. Suena también a cuerpo, es decir, a sensibilidad, a tacto y a piel, a voz y a oído, a mirada, a sabor y a olor, a placer y a sufrimiento, a caricia y a herida, a mortalidad.

Y suena, sobre todo, a vida, a una vida que no es otra cosa que su mismo vivir, a una vida que no tiene otra esencia que su propia existencia finita, corporal, de carne y hueso. (p. 24)

Experiencia intersubjetiva del pedagogo infantil con el otro, el niño: es en la vivencia con el niño como se configura la identidad del pedagogo infantil, una vivencia transformadora, individual, en la ipseidad reflexiva y también en la comprensión de las características particulares y específicas de los infantes y sus transformaciones; es, por tanto, una experiencia intersubjetiva transformadora de estos dos *mundos de la vida*, a saber: el de cada niño en la experiencia de escolarización y el de cada pedagogo en la experiencia de formación. Esta fuerte significación de la vivencia, en el trayecto de formación, es ricamente descrita en algunas ocurrencias:

Porque además de que la gente considere que no es un cargo importante (ser pedagogo infantil), realmente es muy muy importante y no es fácil, no es fácil, es muy difícil, es complicado, porque los mismos niños le enseñan a uno a que ellos lo acepten y hay que aprender muchas cosas: estrategias, comprenderlos, satisfacerlos, no vulnerarlos... Son cosas que

la gente no ve, pero los niños saben, ellos tienen conciencia de quiénes son. Así sean cansones y fastidiosos, nosotros somos los que estaremos con ellos, y eso es como otra de las partes que me gusta, y es que el ser docente le genera a uno, en especial ser pedagogo, le genera a uno amor. Yo soy una persona que ha fracasado en el amor, mejor dicho, y los niños lo hacen querer a uno, lo hacen querer a uno, a las buenas o a las malas, pero ellos le hacen enseñar a uno ese amor que le hace falta a uno, entonces es como un crecimiento personal que le dan los niños a uno, creo que ser pedagogo infantil es, es de lo mejor, pero no todo el mundo quiere serlo, es que eso es muy difícil. (EI6D6Q2628S6ETU)

El ser pedagogo infantil lo veo construido desde dos características, la académica y la profesional. A manera personal, la mayoría de las compañeras que escogimos esta profesión, no por amor o porque nos gusten los niños, más bien porque se considera que es fácil. Pero, entonces cuando llegamos al encuentro de... Lo que fue la academia, la universidad, la parte académica para mí, no sé, es muy fácil, es muy sencilla, es ganarse las becas, los proyectos integrados, los parciales, las materias... Es todo muy fácil, sí. Pero en el momento de enfrentarse a la práctica, para mí ha sido muy complicado y la mayoría de los compañeros encuentran que puede que usted tenga las mejores notas del semestre, pero usted, al estar frente a esos niños y usted se da cuenta: “Tengo baja autoestima, ¿yo cómo le voy a decir a este niño que tenga alta autoestima?, ¿cómo lo aplico?”. Entonces, creo que, como dicen las compañeras, es esa parte de amarse, amar al otro, comprenderlo, ser íntegros y no solamente quedarse con conocimientos académicos, no sé qué más, es que todo lo han dicho ya. (EG1D6Q41070S6ETU)

Estas vivencias del saber y del hacer del pedagogo infantil en formación acaecen en Colombia en espacios institucionalizados y comunitarios, como los jardines infantiles, los Centros de Desarrollo Integral, los hogares comunitarios y las instituciones educativas con el grado de transición y los maternales, en los que los niños, desde algunos días de nacidos y hasta los 7 años, reciben procesos

educativos y formativos con profesores o con otros agentes educativos para la infancia. En estos espacios de convivencia se configura la experiencia pedagógica de la reflexión consciente de la educación infantil. Parafraseando a Van Manen (1998), se vive una situación pedagógica, hay un propósito y una intencionalidad pedagógica, ya que el pedagogo infantil dispone para los niños espacios, tiempos y actividades que, atendiendo a las singularidades e individualidades de cada niño, propicien crecimiento, madurez y desarrollo integral de las dimensiones del ser, a saber, biológicas, fisiológicas, lingüísticas, cognitivas, afectivas, sociales y culturales. Estas relaciones formativas son pedagógicas porque su sustrato se sustenta en la perfectibilidad del niño.

En la situación pedagógica se viven los momentos pedagógicos y ocurre la experiencia pedagógica, experiencia del profesor con el otro --niño-niños--, experiencia holística que, a su vez, como nos muestra Larrosa (s.f.), es experiencia de sensibilidad, piel, voz, mirada, caricia y herida, es una relación intersubjetiva desigual y diferente: diferente en cada estudiante de pedagogía infantil en la relación con cada niño desigual en los tiempos de los tránsitos de formación, en las edades (por lo menos cuatro veces la edad de los niños), en la autoridad pedagógica, en las intenciones pedagógicas de la experiencia, en el control, el poder y el ejercicio democrático que se tejen en las aulas, en las características singulares y particulares de la niñez en contraste con las propias de la adultez, intersubjetividad entre desiguales que los aproxima el compromiso pedagógico del *respeto superior por la infancia*, que devela al niño en clave pedagógica en el saber y hacer del estudiante de pedagogía.

Así, la espléndida niñez de alegría, juego, asombro, amorosidad transparente, tanteos e inicios en el saber, confianza plena en la bondad, generosidad y sapiencia del profesor, también presenta fragilidad, vulnerabilidad, diferentes maduraciones, habilidades, aptitudes, derechos. Entonces, se erige en otra autoridad la potestad del niño que reclama la responsabilidad ética pedagógica del adulto que lo forma, un respeto hacia la niñez que se infiere fuertemente en algunas ocurrencias:

He visto que he aprendido a respetar esa postura de un niño, a saber que un niño piensa, a saber que un niño se expresa,

a saber que un niño necesita, a respetar ese interés del niño, ¡uy, espectacular!, yo creería que desde el primer semestre se debería empezar a hablar sobre el interés del niño. Recuerdo que nos lo han dicho desde el primer semestre, pero creemos que el niño es un ser pequeñito, es un niño pequeñito, pero no, es un ser igual a nosotros, no le da pena decir las cosas, no se achanta por nada, no sufre de pudor, en cambio uno ya grande, ¡ay no, me da pena hablar en inglés!, no, yo no canto, yo no puedo hacer una exposición porque me da pena, ellos nos enseñan más de lo que nosotros les podemos enseñar, entonces, me quedo corta en palabras. (EI3D3Q23o8S9ETU)

(El pedagogo infantil es) cualquiera que entienda el potencial de los niños, cualquiera que entienda el poder transformador que pueda llegar a tener un docente en pedagogía infantil, cualquiera que quiera un mundo mejor, cualquiera que tenga un respeto superior por la infancia, cualquiera que quiera oír las voces de los niños y las niñas antes que la suya, cualquiera que entienda que en la divergencia también hay convergencia, cualquier idealista, cualquier soñador, cualquiera con un pensamiento propositivo y de cambio. (EG1D11Q41o58S8ETU)

Cualquiera no, un pedagogo infantil puede educar a un niño porque los demás lo van a perfilar para lo mismo, no se fijan en el interés supremo del niño, eso no se piensa, no lo veo... (EG1D11Q611o5S8ETU)

En la práctica pedagógica, en la experiencia pedagógica, el pedagogo infantil, en una comprensión aguda de las características individuales y madurativas para los aprendizajes de los niños, reflexiona acerca de las formas más adecuadas y las estrategias que permitan el equilibrio entre las actividades que el niño puede realizar solo o con el acompañamiento de los pares, atendiendo a las orientaciones proporcionadas por el profesor, y aquellas ante las cuales podrían sentirse abrumados y desconsolados y asumir los trabajos sin la suficiente confianza para el reto de la tarea y desmotivarse y abandonarla antes de la posible conclusión exitosa. Este período de la niñez en las edades de los primeros meses hasta los 7 años, en los cuales se enmarca la educación preescolar, es vertiginoso, con

cambios rápidos y abruptos en el desarrollo y el crecimiento y hace indispensable una comprensión profunda del mundo de los niños, con una especial sensibilidad a las, algunas veces, grandes diferencias entre los procesos madurativos infantiles, en la responsabilidad ética del respeto superior de la infancia, de cada niño y cada niña. Infancias en plural, experiencias pedagógicas que exigen adaptaciones curriculares para la niñez en situación de diversidad cultural y para las distintas diversidades funcionales.

En las prácticas de formación, como lo planteamos en otro lugar y trayéndolo como conexión en la interpretación de esta estructura, el pedagogo infantil encuentra modelos del hacer en los profesores y agentes educativos en los espacios y tiempos institucionalizados y comunitarios de enseñanza para la infancia, lo que le posibilita la reflexión pedagógica de este hacer y las distancias y cercanías al *ideal* de la experiencia pedagógica de la vivencia con los niños. Dichos procesos de enseñanza y de aprendizaje en las prácticas pedagógicas y educativas desdibujan dramáticamente *lo esperado* y aprendido en las aulas universitarias, bien sea por las condiciones del contexto, bien por las características personales de los profesores e incluso por los modos de enseñanza y de aprendizaje y las condiciones de los docentes. Estas situaciones halladas en las prácticas de formación entre lo imaginado e idealizado y la *realidad* en la educación y formación infantil generan tensiones, incertidumbres y dudas en la configuración de la identidad profesional de los estudiantes en formación de la licenciatura en Pedagogía Infantil. Algunas ocurrencias de las numerosas narradas permiten ejemplificar este escenario:

En noveno, (durante) la práctica [...] siempre decíamos con mi compañera la dificultad no está en los niños, la dificultad está en la docente, en su didáctica, algo pasa con la docente de transición del G. N. (EI3D3Q1298S9ETU)

La práctica... Creo que fue bueno, es divertido al inicio y cansador al final, cansador porque, digamos E*, usted lo escuchaba y le salían flores de arcoíris, que ser docente era lo mejor del mundo, entonces uno, ¡yo quiero ir ya, ya! Y usted llegaba allá y su modelo a seguir más cercano era su docente

titular, estoy súper contento de aprender cómo callar a estos niños y tener que decirles “cállense”... Yo, ¡ah!... Es una desilusión completa: la docente titular es peor que uno. No, señor, pero a usted no se le puede decir nada, usted tiene que sonreír porque o si no, no le firma. (EI6D6Q1591S6ETU)

La profesora gritaba muchísimo, mucho, mucho, y a mí me daba fastidio ir a ese lugar porque yo me sentía como un niño más, porque yo me sentaba al lado de los niños a ayudarles y esa señora gritaba y gritaba y gritaba, como cuando esos problemas de la casa se quedan en la casa, y las niñas, es que mi profesora tan linda, pero es que grita mucho, pero es chévere, es de buen corazón, yo no estaba acostumbrado a la gritadera de la docente. Y la niña que tenía problemas de aprendizaje y la profesora no tenía esa sensibilidad por la niña, entonces la niña se ponía a llorar y no hacía nada. Fue en ese momento el que me marcó muchísimo, porque mis compañeras tenían que entretener a la niña, que hiciera algo, no molestara a los compañeros, entonces la niña no les trabajaba y cuando me tocaba a mí, la niña trabajaba y era supremamente gozoso para mí. (EI6D6Q1592S6ETU)

Nuestra profesora, con la profesora que nosotros estábamos en la práctica era como una mamá para los niños, de las actividades o el trabajo pedagógico era muy poco, pero los trataba bien y de alguna u otra manera ella no creía que estaba trabajando con los niños, pero con los juguitos que hacía con los niños, ella sin darse cuenta los ayudaba y desarrollaba muchas capacidades de los niños y las competencias que tienen los niños, y a los niños les gustaba mucho estar allá, nosotras teníamos que trabajar con algunos niños allá y hacer también visitas domiciliarias. (EI8D8Q1790S7ETU)

Junto con estas reflexiones en la acción educativa en cuanto a la experiencia educativa en el momento pedagógico, realizadas por ellos mismos o por los profesores y agentes educativos con los infantes, y en coherencia con el concepto de pedagogía que se asume en la investigación, las narraciones expresan también la importancia y la obligatoriedad de que los estudiantes de pedagogía infantil

también piensen y hagan reflexiones teóricas, escriturales, se alejen del *objeto* acción pedagógica y vuelvan a él debatiendo y develando lo *evidente*, en una interpretación profunda de la infancia, en una mirada potente del pedagogo infantil que escudriña su hacer en el aula y que tiene el poder de dar voz y fijar en *texto* lo que vive en el aula para llegar a una construcción social y cultural de las enseñanzas y los aprendizajes de la infancia y del *mundo* de la infancia. Estas reflexiones escriturales, que tan alto valor tienen en la comunidad académica en relación con el hacer y el saber en la pedagogía infantil, dan cuenta del interés del licenciado en formación de establecer redes y colectividades hacia escuelas de pensamiento que dialoguen esta deontología del pedagogo infantil. De esta manera, en las narrativas se enuncia la importancia de considerar el aula, en la convivencia con el niño, como un espacio y un tiempo para la investigación educativa y pedagógica.

Las siguientes ocurrencias muestran potentemente esta preocupación por el hacer y el saber reflexivo:

[...] El pedagogo infantil debe ser investigador, quizás no dejar pasar las experiencias que se viven a diario en la labor: son situaciones que cada día son diferentes, los niños son diferentes. Hay investigación en el aula que uno la deja perder, entonces, yo creo que también debe ser investigador. (EG1D-2Q41069S9ETU)

[...] El docente de pedagogía infantil debe tener una postura crítica frente a muchas situaciones, o sea, no es solo el entorno del salón y la comunidad y de la institución, sino, más allá, digamos, la situación actual del país y del mundo. Ese tipo de cuestionamientos y de cuestiones que a mí personalmente me rodean, digamos: ¿cómo el sistema de educación está así formado? ¿Por qué hay pocos recursos para la educación? Y ese tipo de cuestionamientos que, como docentes, debemos hacernos. Debe ser un poco más ambicioso, yo comparto y creo como que... Yo estoy convencida de eso... Como que parte de ahí, de ese amor propio por la labor misma, pero esa labor misma me genera a mí cuestionarme cosas que llevan al accionar mismo. (EG1D9Q41066S9ETU)

[...] Yo creo que también debe ser un docente o un pedagogo infantil que escriba, que investigue, que publique. Yo digo que, así como lo hacen otras carreras, otras profesiones que muestren sus resultados [...]. (EG1D9Q51075S9ETU)

En consecuencia, la pedagogía infantil se comprende en la reflexión sobre la experiencia en la situación pedagógica y la reflexión desde la conciencia de la escritura de estas situaciones pedagógicas. Este interés, deseo, pasión y frustración en el quehacer del pedagogo infantil tiene como pilar *el respeto superior por la infancia* y, como lo mencionamos en otro lugar, el propósito de humanización. Van Manen (1998), desde la fenomenología hermenéutica, que consideramos muy pertinente y en el mismo sentido dado en las interpretaciones profundas de las estructuras, traza tres condiciones fundamentales para la pedagogía: “el amor y el afecto, la esperanza y la confianza y la responsabilidad” (p. 79). También, en un giro hermenéutico de estas condiciones fundamentales, sugiere vivencias en la experiencia educativa que son lo opuesto a las pedagógicas:

Existen formas de vivir o ver la vida que son intrínsecamente antipedagógicas. En primer lugar, una visión de la vida que ve el futuro sin esperanza destruye la posibilidad de establecer una relación pedagógica con los niños, porque cualquier relación entre un padre o un profesor con un niño siempre se basa en la esperanza. En segundo lugar, una postura en la vida que rehúse asumir una responsabilidad activa respecto al mundo al que se ha traído al niño también es inaceptable desde un punto de vista pedagógico, puesto que no podemos ser responsables de los niños si no reconocemos que somos corresponsables del mundo en que vivimos. En tercer lugar, una perspectiva social que niegue a cualquiera de sus ciudadanos la oportunidad de desarrollar su pleno potencial en relación con el resto de la sociedad es corrupta desde un punto de vista pedagógico. (p. 215)

De estos delicados y potentes conceptos que constituyen para Van Manen las características de la pedagogía, los conceptos *amor*, *afecto* y *responsabilidad* han sido desarrollados en las interpretaciones comprensivas de las estructuras 1 y 2. Los conceptos de *esperanza*

y *confianza* nos remiten a algunas significaciones que otorgan las narrativas en el propósito pedagógico del hacer del pedagogo infantil, *hace posible una vida mejor, hace del niño alguien mejor, que quiera un mundo mejor, cambio positivo en la infancia*. Estas consideraciones del *hacer* constituyen una *profunda mirada* a la niñez en clave de devenir, de expectativa, de futuro desde el presente en la espera depositada en que las reflexiones sobre los momentos pedagógicos y las teorías del hacer del pedagogo infantil se constituyan en señales luminosas que muestren el camino a un futuro venidero de pleno perfeccionamiento de las potencialidades, habilidades y sentimientos reconocidos, valorados y desarrollados en la infancia para cada niño.

Ayala (2011) denomina *esperanza pedagógica* a esta confianza y esperanza en la educación y formación, la cual reconocemos para la formación y educación infantil:

La esperanza en el núcleo de la experiencia pedagógica: la esperanza está implicada en todo encuentro entre un educador y un educando. Es la esperanza que *perdemos* o *recobramos*, que *alimentamos* o *abrigamos*, al educador le es necesaria una doble confianza: confianza en *sí mismo* y confianza en *el otro* o en *lo otro*. Confianza en *sí mismo* como educador: en la propia intención pedagógica y en la posibilidad de educar. Confianza en *lo otro*, en el *poder* de la educación y en la intrínseca y plena *disponibilidad* de los niños y jóvenes *a ir siendo más*. Confianza en su posibilidad de cambiar y mejorar en su perfectibilidad. (p. 17)

Sobre esta experiencia de la esperanza Van Manen (2004) afirma lo siguiente:

Distingue una vida pedagógica de otra que no lo es. Revela, además, que solo podemos tener esperanza para los niños a los que realmente queremos, en un sentido pedagógico. Lo que la esperanza nos da es esta sencilla confirmación: “No te voy a dar por perdido. Sé que sabrás labrarte tu propia vida”. (p. 85)

Hacer desde el saber. Saber que en el recorrido de formación del pedagogo infantil se determina por las normativas, leyes y regulaciones expedidas en Colombia por el Ministerio de Educación

Nacional, el cual establece las titulaciones y los marcos generales de los currículos para la formación en las licenciaturas. En las narraciones biográficas de formación se expresa de manera frecuente una valoración positiva para los cursos, tanto hacia el profesor que lo enseña como en los contenidos desarrollados, que conforman el currículo del programa de licenciatura en Pedagogía Infantil. También hablan acerca de algunos cursos que consideran que requieren revisión por parte del programa para un mejor desarrollo, ya sea en las condiciones de un mayor dominio disciplinar del curso por parte del profesor o en la pertinencia de los contenidos.

Los espacios académicos que enuncian los estudiantes como los más significativos son aquellos denominados *disciplinares*, que son los que permiten el desarrollo de estrategias para las situaciones pedagógicas, la comprensión de las características y condiciones del desarrollo y crecimiento físicas, biológicas, cognoscitivas, lingüísticas, motoras, afectivas, corporales, culturales, sociales y de protección normativa de la infancia, y los cursos de las prácticas formativas y profesionales en las que vivencian momentos educativos y pedagógicos con niños de edades maternas, en situación de diversidad funcional y cultural, en Centros de Atención Integral, espacios comunitarios como los del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y en unidades educativas con grados de preescolar.

La práctica final en noveno semestre, denominada *práctica profesional docente*, la consideran los estudiantes de la licenciatura el momento culmen de la formación, que les permite valorar para sí mismos y por parte del docente orientador de práctica el saber y el hacer para asumir el papel profesional de pedagogo infantil en el sistema educativo. Algunas ocurrencias ilustran ampliamente estas consideraciones:

En la práctica profesional hubo muchos factores personales. Primero, me di cuenta que mi carrera sí es pedagogía infantil. Sí, yo dije: esta es mi carrera. (EI2D2Q1154S9ETU)

[...] Se habló sobre la paz, hicimos un mural, nos fuimos al vivero, sembramos plantas, regamos las plantas, fuimos al parque, jugamos, o sea, una experiencia muy muy muy rica lo de la práctica profesional, cansancio, agotamiento. (EI3D-3Q1305S9ETU)

Y la práctica profesional para mí fue, después de todo, de todos los semestres, que yo decía algunas cosas me hicieron falta como, voy a decirlo, me hizo falta más motivación para escribir, para investigar... (EI9D9Q1838S9ETPU)

Seguimos con el profe E* direccionándonos la práctica. Bien, el profe es joven y es muy contemporáneo a nosotros, es un profe egresado de ahí, entonces él se siente como estudiante todavía, entonces como con esa energía, la disposición del profe es muy positiva, es muy dedicado, nos hace muy fuerte en investigación, que nosotros investiguemos. I y C** con la profe M*... Yo siento que de alguna forma nos hizo falta en ese curso, porque la profe M* es muy... Lo que son las dos palabras, I y C**, ella no lo tiene tan fuerte, sí, ella no tiene I y C**, sí, entonces no eran con esas actividades enfocadas allá. Sí vimos, por ejemplo, a Vygotsky, sí era más lecturas, pero nosotros teníamos una perspectiva más alta del curso, no sé, creación de historias, cómo narrar, cómo los niños pueden transformar la realidad, teníamos otra mirada del curso, el curso no nos gustó, teníamos otras expectativas del curso. (EI7D7Q1710S6ETU)

De esta manera, acerca del *saber* del pedagogo infantil hay en las narrativas un consenso en la importancia para la formación y el hacer profesional de los contenidos de formación en el currículo del programa, cursos profesionales y cursos de prácticas formativas y profesionales. Pero también en estos relatos se encuentran fuertes cuestionamientos para develar y poner una mirada crítica hacia estos *saberes* estudiados en la licenciatura, saberes acerca de las infancias que circulan como conocimientos hegemónicos en la sociedad y la cultura, discursos sobre las infancias, en claves política, normativa, ideológica, educativa y formativa y, de manera particular, en las interpretaciones y comprensiones sociales y culturales sobre las infancias hacia y dentro de la escuela. ¿Qué emociones, sentimientos, creencias sobre la infancia escolarizada son las aceptadas por los colectivos humanos? ¿Por qué estas disquisiciones fijan y demarcan los propósitos de formación para la sociedad y de manera directa las acciones pedagógicas, sociales y culturales de los profesores que conviven con los infantes?

Así, en algunas ocurrencias se indica que “el pedagogo infantil debe saber sobre las concepciones de la infancia. Es muy importante porque hay una concepción de infancia en la población...” (EG1D-2Q51072S9ETU). Asimismo, se encuentra que:

Un pedagogo infantil hace muchas cosas, transforma el aula. Hay una reflexión constante de uno mismo, sí, cambia las concepciones de infancia, el papel de uno como pedagogo no está solamente en “venga le doy contenidos”, sino también en visibilizar la infancia como tal. (EI2D2Q3163S9ETU)

En las miradas reflexivas críticas del saber de las infancias que orientan o desvirtúan el hacer de los licenciados en Pedagogía Infantil emerge en las ocurrencias el sema *currículo oculto* como aquellos saberes e ideologías que median conceptual, social, emocional y culturalmente las relaciones intersubjetivas entre el profesor y los niños, pero que no son explícitos ni reconocidos como saberes sustrato de las situaciones pedagógicas. La conciencia de la existencia de un currículum oculto en la vivencia escolar permite develar y poner en *suspense* lo que se considera *que debe ser* para problematizarlo y comprender los intereses y las relaciones de poder y de control social y cultural. Las siguientes ocurrencias muestran esta crítica a los saberes no reflexionados:

Entonces, (el pedagogo infantil) sí debe ser una persona propositiva, que tenga ideas nuevas, que no se quede en ese paradigma o en ese encasillamiento de que el docente de pedagogía infantil debe cumplir esto, esto y esto, como hacerle chulitos y chulitos y chulitos a una lista de mercado, sino más bien a proponer cosas nuevas en pro de la niñez. (EG1D9Q-41067S9ETU)

Creo que como docentes tenemos que... digamos... esas ideologías, para hacer discursos más amplios [...] creo que no se le deja explorar al niño y a la niña, son cuestiones que uno debe... Yo cuestiono ese rol docente. ¿De qué forma se está dando ese currículum oculto? ¿Y de qué forma influencia tanto la caracterización propia del niño y de la niña? ¿Y cómo ese niño y esa niña crean sus propias visiones de vida?... (EG1D9Q71134S9ETU)

[...] Dentro de nuestra labor docente se llama el currículum oculto esa parte que nosotros vamos a las aulas y generamos conocimiento y un currículum y un PEI. Bueno, en fin, dentro del PEI hay un currículum oculto. ¿Cómo nosotros nos relacionamos con los estudiantes?, ¿con las niñas?, ¿cómo ciertas actividades, ciertos patrones, influyen tanto la niñez? Y también en ese futuro adulto que va a estar en la sociedad. Yo creo que hay que prestarle atención mucho a ese currículum oculto, porque muchas ocasiones determinan una postura de género en especial, tenemos conductas en que las encasillamos mucho a los niños y las niñas, por el mismo hecho que tenemos una formación cultural, religiosa, ideológica, política y así mismo tratamos de vincular a nuestros niños y a nuestras niñas. (EG1D9Q71133S9ETU)

Estos saberes y conocimientos, validados social y culturalmente, y el develamiento por la conciencia reflexiva para *visibilizar la infancia* y también para desentrañar las relaciones intersubjetivas del pedagogo infantil con los niños apertura las interpretaciones del siguiente apartado acerca de *cómo se siente* apreciado y valorado por algunos actores de la comunidad educativa este profesional en formación de la licenciatura en Pedagogía Infantil.

3.4. TÚ NO ERES UN DOCENTE, ERES UN CUIDADOR

Ahora, en este apartado denominado *Tú no eres un docente, eres un cuidador* fijamos un nuevo amarre en la interpretación reticular de la configuración de la identidad profesional de la población observada a partir de lo que Dubar (2002) denomina las *formas de identificación*, la *identidad para los otros*, identidad de las relaciones sociales en los contextos culturales e históricos particulares, lo que es esperado, valorado y demandado por las familias, otros licenciados y los niños acerca de su ser, saber y hacer. Así, entonces, se describe e interpreta la cuarta estructura cruzada (figura 10) que emerge en el horizonte de sentidos del *corpus* de las narrativas.

De igual forma, como indicamos en las figuras, 7, 8 y 9, y en concordancia con lo tematizado por Suárez (2008), esta cuarta

estructura cruza dos códigos disyuntivos, el eje semántico *padres/estudiantes/licenciados* con las valoraciones (+) y (-) y el eje semántico *percepción*, también con valoraciones (+) y (-). Esta estructura presenta en sus cuadrantes los semas que demuestran que estos ejes del modelo estructural se encuentran fuertemente interrelacionados. Así, en el cuadrante *padres/estudiantes/licenciados* (+) y *percepción* (+), los semas potentes son *escribir y leer*, como aprendizaje de los niños, y *autoridad*, los cuales se encuentran en conjunción con otros semas que también son resultantes de los términos objeto: ley, razón, aprender, enseñar, interés, niño, responsabilidad, entre otros.

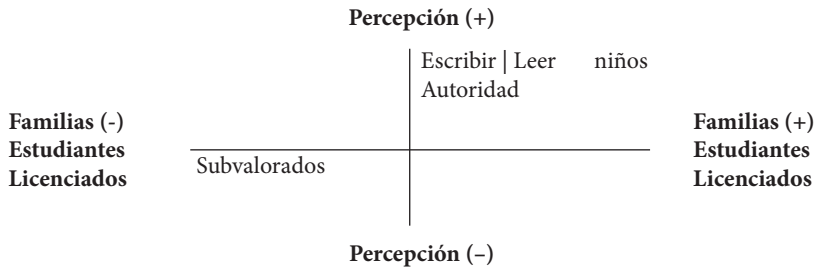


Figura 10. Percepción hacia el pedagogo infantil. Fuente: elaboración propia.

En el cuadrante *padres/estudiantes/licenciados* (-) y *percepción* (-), el sema que imbrica fuertemente esta relación es *subvalorados*, sema que se encuentra en conjunción con *niñeras* (-), *no escribir*, *no leer*, *entretener*, *menor a los otros profesionales*, *no eres docente*, *eres un cuidador*, *cualquier persona puede cuidar a los niños*, *ustedes allá con los niños*, *fomi.com* (fomi o fomy o foami es el material que ahora es más usado en la elaboración de manualidades y en las actividades para los niños en preescolar). Estos ejes semánticos y los semas que los relacionan permiten la interpretación crítica de esta estructura develada en las relaciones entre percepción y algunos integrantes de la comunidad educativa en la configuración de la identidad profesional del pedagogo infantil.

En las narraciones, se evidencia que la percepción que tienen los niños de preescolar (nombre genérico para las experiencias educativas y pedagógicas antes del primer grado) de las vivencias

con los estudiantes en formación de Pedagogía Infantil, dentro de los espacios de *prácticas* institucionalizados y comunitarios, está permeada por la alegría y el gozo que los niños expresan, por el afecto y amor por el pedagogo infantil y por el entusiasmo por las experiencias pedagógicas que se desarrollan. Así mismo, estos sentimientos y emociones de alegría, aprecio, reconocimiento y cariño son también prodigados a los profesores en los preescolares. Las características y condiciones de la niñez determinan este amor y esperanza confiada en los profesores: alegría, permanente curiosidad, deseo de descubrir, asombro, incesante aprendizaje, así como la vulnerabilidad, la fragilidad, la ternura y la confianza plena en el adulto de que este le provee y proveerá amor, afecto y cuidado. Leamos algunas cálidas ocurrencias en este sentido:

Además de que el modelo pedagógico nos ayuda muchísimo con el tópico generador para la comprensión, nos facilita, o me facilita, muchísimo eso. Entonces, todos los días yo les llevo la sorpresa que sale del buzón, la sorpresa que sale de un globo, la sorpresa que sale en el parque detrás del árbol, allá vamos a caminar, vamos a contar, vamos a sumar, vamos a hacer esto, entonces me ven así como... Y a veces cuando nos toca hacer ensayos o estamos muy quietos, ¿y hoy no vamos a buscar los tesoros? ¿Y hoy no vamos a buscar eso? Entonces, ellos ya ven en uno como esa persona que va a divertirme, que me va a proporcionar espacios diferentes, esos espacios llamativos, esa es la manera como ellos me ven... Bonito cuando se equivocan y me dicen "mami". (EG1D3Q31040S9ETU)

Y en el público es mucho más el afecto que tienen por uno, entonces allá los niños lo ven como la alegría, porque muchas veces vienen de sectores que no son escuchados y uno les da esa posibilidad, juegos, y el aprendizaje es significativo. Entonces, lo valoran a uno de cierta manera, como de su afecto. Sí, lo que dice B*, los consejos que uno les da en clase los llevan a la casa, y uno se entera en la entrega de boletines: en la entrega de informes uno no habla tanto de la nota como de la carita feliz, no de cómo se maneja en la institución, sino de qué hace el niño en la casa. (EG1D2Q31047S9ETU)

También en los textos de las narrativas se encuentra que los niños consideran a estos profesores como autoridad, con expresiones como “[...] el maestro como ley, que lo sabe todo, como él lo dice está bien...” (EG1D6Q31057S6ETU). En el mismo sentido, “[...] a mí, personalmente, los padres me dicen lo que la *teacher* dice es ley, yo soy una figura de autoridad y de respeto...” (EG1D3Q31039S9ETU). Para el niño, el profesor es el que enseña, el que le ayuda a descubrir y a asombrarse del mundo físico y de la naturaleza, el que fija y regula lo *permitido* y lo que se excluye en las relaciones entre estudiantes y entre estos y los profesores, quien lo *reconoce* en su individualidad, pues el niño siente que *existe* para el profesor y que también este maestro le estimula las potencialidades y desarrollos de los cuales los niños se sienten orgullosos y felices en la vivencia escolar y en los entornos familiares, es la autoridad del profesor en el propósito pedagógico formativo.

A esta potestad del profesor para prescribir normativa, afectiva, social, cultural y éticamente los espacios y tiempos en las relaciones intersubjetivas y experiencias pedagógicas con el estudiante Van Manen (1998) la denomina *autoridad pedagógica*:

Pero el adulto solo puede tener influencia pedagógica sobre el niño o el joven cuando la autoridad se basa, no en el poder, sino en el amor, el afecto y la autorización internalizada por parte del niño. La autoridad pedagógica es la responsabilidad que el niño concede al adulto, tanto en el sentido ontológico (desde el punto de vista del pedagogo) como en el sentido personal (desde el punto de vista del niño). El niño, por decirlo de alguna manera, autoriza al adulto directa o indirectamente a ser moralmente sensible a los valores que aseguran su bienestar y su desarrollo hacia la autorresponsabilidad madura. (pp. 83-84)

La autoridad que solícita y éticamente responsable se le otorga al docente, en algunas situaciones pedagógicas, se convierte en autoritarismo, como lo indicamos en la interpretación de la estructura 1, que era manifestada en las autobiografías formativas de los primeros años de escolarización en las remembranzas de recibir

gritos, regaños y castigos, sintiéndose estos niños ahora adultos maltratados y vulnerados.

Por otra parte, las emociones y sentimientos expresados en las narrativas acerca de cómo los padres y madres perciben al pedagogo infantil muestran las tensiones y simpatías en dichas relaciones. En estos relatos se plantean principalmente resistencias o acuerdos en dos aspectos: el hacer y el saber, teniendo en cuenta las consideraciones familiares hacia este hacer y saber y la valoración del ser de los docentes. La estimación positiva o negativa de estos aspectos está influida, en un alto grado, según lo narrado, por el nivel socioeconómico de las familias.

Así, en la vivencia con los niños dentro de las *prácticas* en espacios institucionalizados y comunitarios, en donde hay una predominancia económica de familias de pocos ingresos, provenientes de trabajos informales o con bajos pagos salariales y cuyos integrantes han cursado solo algunos años de escolaridad, los padres y madres manifiestan actitudes y conductas de simpatía, empatía, afecto y reconocimiento hacia el profesor y hacia el saber y el hacer de este en las acciones pedagógicas desarrolladas dentro de la institución o espacio escolar, estableciendo alianzas con los docentes al realizar en los hogares las sugerencias, trabajos y tareas planteadas desde la escuela, así como también incentivando o sancionando los comportamientos que la escuela reconoce o desaprueba.

Al compartir los propósitos formativos y educativos de la escuela y al valorar positivamente las vivencias escolares y el aprendizaje de los niños, y también las acciones pedagógicas de los profesores, las familias hacen un reconocimiento de la persona del profesor y de la autoridad pedagógica en el saber y el hacer, depositando como familias la confianza y la esperanza en las bondades de la educación para el desarrollo integral y crecimiento de los niños para un futuro provechoso en los ámbitos educativo, personal, familiar y laboral.

Así mismo, cuando los profesores perciben que los padres o acudientes responsables de los niños entienden y se comprometen con la formación y educación de los infantes y apoyan en el hogar las sugerencias y demandas de la escuela, es decir, cuando las familias les otorgan autoridad pedagógica, sienten entusiasmo, motivación

y reconocimiento por su función profesoral. Leamos algunas ocurrencias que dan cuenta de estos aspectos:

Hay diferentes tipos de padres y diferentes tipos de instituciones. Entonces, voy a comentar una situación que a mí me marcó, digamos que la población con la que yo estaba eran niños vulnerables en San C*, en la institución JEG**. Para mí es una población vulnerable, por eso digo que hay diferentes tipos de padres. Yo me voy para una institución en el Buque y los padres son diferentes respecto al trato con los profesores. En especial (en la institución JEG**) eran unos padres colaborativos, creían en lo que la profesora les decía a los niños, aquí hay que hacer un mejoramiento, la profe era el ejemplo a seguir en esa población y si la profe decía no, hay que llevar a los niños más arreglados, los padres cumplían ciertas indicaciones. En la práctica profesional, los niños llevaban información a la casa y los padres me decían “mira, profe, el niño nos ha venido contando su proyecto del cuaderno”. Bueno, en fin, entonces para mí era gratificante. (EG1D9Q21018S9ETU)

Son muchas cosas en cuanto a la evaluación de los padres, el estrato socioeconómico siempre va a demarcar mucho. El contexto donde los padres tienen cierto poder va a cuestionar todo, porque ellos tienen su método, así no sean licenciados, así sean ingenieros también se creen profesores, creen tener un diplomado en docencia y así sucesivamente. (EG1D11Q-21030S8ETU)

Por otra parte, las tensiones mencionadas en los relatos en las relaciones intersubjetivas entre padres y profesores de preescolar respecto de los aspectos ya mencionados --el hacer y el saber, las consideraciones familiares hacia estos y la valoración del ser de los docentes-- son vivenciadas en los espacios institucionalizados de los preescolares de *colegios privados*, denominación que reciben en Colombia aquellas instituciones educativas en donde las familias o acudientes pagan matrículas y pensión a personas particulares para la formación de los niños y jóvenes. Estos colegios son principalmente solicitados por padres o acudientes de estratos económicos con ingresos provenientes de trabajos con medianos o altos pagos

salariales, o trabajadores independientes, además de pertenecer a familias donde se cursan profesiones o ya son profesionales.

Las narrativas expresan que estas familias son las que en las instituciones detentan el poder y, por lo tanto, manifiestan actitudes y conductas de ambivalencia, resistencia y, en algunas ocasiones, de clara oposición y hacen visible el uso de dicho poder en relación con las situaciones pedagógicas desarrolladas por los profesores de preescolar en las vivencias pedagógicas del niño y en los compromisos y responsabilidades derivadas de estas en el hogar. Algunas de las conductas que los estudiantes de licenciatura en Pedagogía Infantil perciben por parte de los padres y madres son indiferencia, desvalorización, poca estima a la condición de *ser profesor de preescolar* y poca valoración hacia el saber y el hacer de este profesional en la consideración de la poca valía de un saber y hacer que tiene como propósito cuidar a los niños, cuidado en la acepción de *poner a hacer algo, estar mirando, disminuir los riesgos de accidentes y atender las necesidades fisiológicas y alimenticias*. Dejamos entre paréntesis este significado de cuidado para volver a él en la interpretación profunda del cuadrante de esta estructura *padres/estudiantes/licenciados (-)* en relación con *percepción (-)*.

En las narraciones se percibe que estas familias no establecen alianzas con los profesores, por cuanto se les ve como empleados o subalternos para el cumplimiento de algunas funciones. Incluso, ante las vivencias en la institución o las solicitudes de compromisos académicos informados o demandados por el docente, se encuentra que estas pueden ser claramente ignoradas o encontradas inadecuadas y puestas en cuestionamiento en las instancias jerárquicas institucionales. Estas situaciones, dadas en la relación con los padres, invalidan la autoridad pedagógica del profesor. Sin embargo, para este nivel escolar estas familias sí otorgan reconocimiento y valía a la autoridad pedagógica y educativa de algunas áreas que consideran importantes en la educación del niño, como la enseñanza del inglés, aprendizajes en deportes o actividades artísticas, entre otras.

La interpretación de algunas familias que hacen los futuros pedagogos infantiles, en las que no perciben acuerdos y alianzas para los propósitos formativos y de desarrollo de los niños, que llevan, en algunas ocasiones, a tachar de desinteresados o apáticos a estos pa-

dres, originan sentimientos de desmotivación, apatía y desconsuelo hacia la valoración de la profesión y vacilaciones en la configuración de la identidad profesional docente. Ejemplifiquemos lo develado con algunos apartados de desanimadas ocurrencias:

Me encuentro con compañeras que si, digamos que estuvieron en otras poblaciones, no le decían la profe, le decían *la chica*, “hola, *chica*”, entonces *la chica*, *la chica* no sé qué, entonces había otro tipo de estrato y así mismo con las profes, no es el respeto en un nivel socioeconómico alto. El trato es totalmente diferente, porque el que tiene la razón es el niño, el padre, y si le cayó mal la profesora, pues porque como no se cree en la labor del maestro, en el desarrollo... (EG1D9Q21019S9ETU)

[...] Y creo que... Lo comparo y mis compañeras que vivieron esa experiencia, “yo no quiero ir allá a un colegio a hacer lo que el niño me diga, o si no me tengo que ir del colegio”, es una cuestión de que los padres valoran de acuerdo con las instituciones en las que están [...] yo trabajé en un colegio privado y como que no lo comparto. (EG1D9Q21020S9ETU)

[...] Allá valoraban al pedagogo infantil como el cuidador, no tenían valor más agregado allá en el colegio privado. El caso que yo veía de la profe de preescolar era un poco similar, pero debido a las instituciones, le hacía buena cara y le reparte la manzanita al niño, y la carita, y que lo peine, entonces era el cuidado igual, sí. (EG1D2Q21023S9ETU)

Sí, en el campo privado, la profe de mi hijo o de mi hija, cómo va vestida, sí, así es el cuidado con los niños, pero igual sigue siendo el rol del cuidador, no es valorado más allá; a veces, tienden los padres y las madres a decirle a uno qué debe hacer, es que si yo aprendí a leer así por qué el niño no aprende así, que la plana, eso fue siempre un conflicto en las dos instituciones. (EG1D2Q21024S9ETU)

Sin embargo, a pesar de las profundas diferencias de las familias en relación con la valoración en el ser, saber y hacer del futuro pedagogo infantil y del profesor de preescolar, todos los padres o acudientes consideran que para este nivel de escolaridad es *obligatorio* que los niños adquieran las competencias de lectura y escritura

de palabras y de números y realicen operaciones básicas de suma y resta. Dicha enseñanza del docente y el aprendizaje de los niños lo hacen *buen o mal* profesor.

Esta cuestión no es menor y constituye en las narraciones una situación pedagógica de fuerte y constante fricción entre los docentes, las familias y las instituciones. Para la gran mayoría de familias, lo único que *a veces justifica* que los niños se matriculen en preescolar en las edades de 5 a 6 años es el aprendizaje de estas competencias de lectura, escritura y del cálculo. La demanda y preocupación de los padres y madres porque los niños dominen estos procesos académicos se basan en la consideración de que dichos aprendizajes les permitirán cursar con éxito los años de escolaridad de la básica primaria.

Esta idea de *enseñanza* relacionada con los procesos de lectura, escritura y cálculo en el preescolar, vigente en las familias, para el pedagogo infantil y profesores de este nivel se aparta de los presupuestos epistemológicos y pedagógicos de la vivencia de estos muy importantes procesos culturales, ya que desde dichos supuestos se considera que los fundamentos de lectura, escritura y aritmética en el niño son progresos individualizados y particulares, puesto que unos niños pueden aprenderlos más rápido que otros dependiendo de la imbricación de factores madurativos y culturales, que las situaciones pedagógicas se encaminan a diseñar diversas estrategias pedagógicas que posibiliten una inmersión educativa en estos códigos culturales y que el niño *descubra* cognitiva y afectivamente las regularidades semánticas y de conteo de dichos códigos para su uso en contextos sociales, personales y culturales. Esta manera de entender la *enseñanza* de estos procesos académicos por parte de las familias es compartida por la sociedad colombiana en general y por los profesores de básica primaria, que esperan que al ingreso a primer grado los niños *lean, escriban, cuenten, hagan sumas y restas*. Algunos apartados de varias ocurrencias muestran esta percepción de las familias:

La evaluación para el docente: si el niño sabe leer o escribir (por parte de los padres), depende del docente. A mí me pasó ese caso: en grado prejardín, una mamita que tenía un sobrinito que lo llevaba a cuanto curso había, el niño súper pilo de

3 años ya leía, ya sumaba, ya restaba, venía a rectoría, es que la profe B* no sabe, porque cómo es posible que mi niño de 3 años todavía no me lee, no me resta, no me suma. Entonces el director me llamó... (EG1D3Q21036S9ETU)

Yo lo que iba a decir es que los padres califican a los profes: “Si mi niño sabe leer y escribir, es un buen profesor”, sin mirar otros avances que se van logrando con los niños y las niñas, es más de si el primo tiene la misma edad y ya sabe leer y escribir, “¿por qué mi hijo no?, es una mala profesora porque no le está enseñando como debe ser”, entra como en esa vaina de cuestionar el trabajo del docente. (EG1D9Q21021S9ETU)

Pero es que hay ciertos cánones, su imaginario de educación, que los niños en esas edades tienen que leer y escribir, entonces, si su hijo no lee y escribe es un mal docente, pero ya es una estandarización que ya más adelante, precisamente saber, encuentro y ya sabemos que la metodología por proyectos rompe ese esquema. (EG1D11Q21032S8ETU)

Una última y contundente ocurrencia en las relaciones entre padres y pedagogos infantiles y profesores de preescolar:

Y frente a la valoración hay algo que nosotros como docentes debemos hacer, que los papás le echan a uno la culpa cuando pasa algo con los hijos, pero uno como docente siempre le echa la culpa a los padres: “es que usted no lo acompaña a hacer tareas, es verdad, papito, mire, papito, ahí va en la agenda”, frente a la valoración porque es una cosa de punta y punta, siempre, en general, es buscar quién tiene la culpa cuando, en general, juntos compartimos la responsabilidad. (EG1D11Q21034S8ETU)

Tensiones, resistencias, acuerdos, alianzas, reconocimiento, desconfianza en las relaciones entre las familias y los profesores que Hargreaves (2001), como lo señalamos en la interpretación de la estructura 1, denomina *geografías emocionales* y que categoriza en sociocultural, moral, profesional, política y física. Estas categorías corresponden a determinar qué *distancia* o *cercanía* consideran los padres que hay entre sus propias ideologías, valores, creencias, condiciones sociales, económicas y culturales con las de los profesores y

las instituciones en las cuales se educan y forman sus hijos. De esta manera, una estrecha cercanía en las geografías emocionales en estas relaciones propiciaría un respeto mutuo, coincidencias, armonía, compromisos y responsabilidades compartidas en los propósitos de formación de los niños. Por otro lado, percepciones de una fuerte discrepancia en estas geografías emocionales entre las familias o acudientes y los profesores predispondrían el trato desconsiderado, irrespetuoso, de reproche mutuo respecto de a quiénes le corresponde una u otra responsabilidad, y, por supuesto, a distantes y en ocasiones antagónicos propósitos formativos y educativos.

También, en el texto *Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje emocional*, Hargreaves (1996) habla de los profesores en relación con estas geografías sociales:

Quisiera destacar dos áreas del profesionalismo y el aprendizaje profesional donde el cambio de dichas geografías sociales se está haciendo notar: en los tiempos postmodernos las implicaciones para el aprendizaje profesional de las cambiantes geografías sociales en la relación escuela y comunidad... Lo que sugiere implicaciones adicionales en el aprendizaje profesional de los maestros: [...] 1. *La formación inicial y en servicio del docente debe ampliar y mejorar el aprendizaje profesional sobre la relación padres-maestros.* 2. *La comunicación padres-maestros debe ser tratada como una valiosa modalidad de aprendizaje profesional per se.* 3. *En las escuelas y comunidades que tengan acceso a las nuevas tecnologías, los maestros pueden hacer uso efectivo de ellas con el fin de abrir las vías de comunicación con los padres.* (pp. 27-28)

Igualmente, sobre esta tematización de las *distancias* y *cercanías* en las relaciones intersubjetivas entre los profesores, en el artículo *Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común*, Bolívar (2006) considera que:

Si bien es hoy una necesidad reafirmar la función educativa de la escuela, hay también sin duda graves problemas para ejercerla. Ni la escuela es el único contexto de educación ni sus profesores y profesoras los únicos agentes, al menos también la *familia* y los medios de comunicación desempeñan un

importante papel educativo. Ante las nuevas formas de socialización y el poder adquirido por estos otros agentes en la conformación de la educación de los alumnos, la acción educativa se ve obligada a establecer de nuevo su papel formativo, dando un nuevo significado a su acción con nuevos modos. Entre ellos, la colaboración con las familias y la inserción con la comunidad se torna imprescindible. (p. 2)

Y añade:

[...] La cuestión de fondo es cómo pasar de considerar a los padres posibles adversarios, que vigilan y cuestionan la labor del profesorado y de la escuela, a socios y aliados políticos con intereses comunes en la defensa de una mejor educación para todos. (p. 14)

La interpretación de la estructura de las percepciones de los padres y madres hacia el ser, saber y hacer del pedagogo infantil que devela tensiones y vínculos, así como lo declarado por Hargreaves (2005) y Bolívar (2006), en las relaciones entre familias, profesores, escuela y el aprendizaje en el proceso formativo de estas relaciones padres-maestro corresponden a las denominadas por Tenti (2007) como *transformaciones sociales* que impactan al trabajo docente, donde la segunda transformación refiere a “los cambios en las relaciones de poder entre las generaciones y en la estructura y dinámica de los grupos familiares” (p. 127), que conduce a que recordemos lo ya expuesto: “[...] con frecuencia produce una sensación de malestar e impotencia que inevitablemente afecta la identidad profesional de los trabajadores de la educación” (p. 127).

En el cuadrante *padres/estudiantes/licenciados* (-) y *percepción* (-), como lo indicamos al inicio del apartado, el sema que imbrica fuertemente esta relación es *subvalorados*, sema que se encuentra en conjunción con estos: *fomi.com*, *niñeras*, *menor a los otros profesionales*, *no eres docente, eres un cuidador*, *ustedes allá con los niños*, entre otros, que permiten la interpretación crítica de estas relaciones a través de los rodeos comprensivos.

Las valencias negativas para los dos ejes semánticos *padres/estudiantes/licenciados* (-) y *percepción* (-), en estas narrativas de los estudiantes en formación de licenciatura en Pedagogía Infantil,

ponen una señal de alerta en la configuración de la identidad de este profesional en tanto, como hemos señalado con anterioridad, esta forma identitaria *ser pedagogo infantil* se constituye, acogiéndonos a los registros de Dubar (2002), en la imbricación entre la identidad para sí y la identidad para otros, es decir, entre el eje biográfico (las narrativas de formación) y el eje relacional (la interacción con los integrantes de la comunidad académica: las familias, los profesores de otras áreas y los estudiantes).

De los tres integrantes de la comunidad académica, los estudiantes de preescolar perciben, como lo interpretamos en el cuadrante anterior, con amor, afecto y autoridad pedagógica a este profesor. Por tanto, no ahondaremos más en esta relación intersubjetiva entre los estudiantes y los docentes, sino que avanzaremos en la interpretación de las percepciones de las familias hacia el ser, saber y hacer del pedagogo infantil, en la cual develamos que los padres o acudientes presentan percepciones positivas hacia los profesores de preescolar y también percepciones ambivalentes, es decir, positivas y negativas.

Por tanto, para este cuadrante centraremos la interpretación crítica en las percepciones que expresan las narrativas alrededor del *cómo miran* los profesores de otras áreas y disciplinas, y también algunas directivas, el ser, el saber y el hacer del pedagogo infantil y de los profesores de preescolar. Lo primero que *se destaca* en estos relatos son los adjetivos escogidos para expresar *cómo se sienten* en las relaciones intersubjetivas con sus pares profesionales, quienes, al realizar también funciones de docencia, se supondría que tienen una mayor comprensión del ser, saber y hacer del docente de preescolar. Las narrativas de estas percepciones de los futuros compañeros docentes provienen de las vivencias en espacios institucionalizados, principalmente en las instituciones educativas estatales en donde realizan las prácticas formativas y profesional docente. A continuación, enunciaremos algunos de los sustantivos y adjetivos empleados: *subvalorados, niños, cuidador, fomi.com*.

El adjetivo *subvalorados* muestra las valoraciones que en las instituciones educativas se hacen en relación con las áreas, las disciplinas, los saberes y conocimientos, lo que otorga mayor valor y prestigio a los saberes y las enseñanzas de las áreas de los grados de

la básica primaria, secundaria y media, prestigio que aumenta en relación con la enseñanza en los grados superiores de escolaridad. Dicha valoración se sustenta en las creencias profesionales profesoras de que existen *contenidos* que requieren mayor empeño de aprendizaje en el período de formación para ser docentes y también un considerable esfuerzo cognitivo para la enseñanza. Así, por ejemplo, es de mayor reputación académica en un colegio ser profesor de física o química en grado 11 que ser profesor de ciencias naturales en grado 2. Dentro de esta *escala* del prestigio y reconocimiento de los profesores de otras disciplinas en las instituciones educativas, la subvaloración hacia el ser, el saber y el hacer del pedagogo infantil manifiesta la consideración de que es muy *fácil* formarse como pedagogo infantil, porque no existe exigencia o esta es muy poca en la formación de la licenciatura, porque, además, tampoco se requiere mayor formación para ser *niños*.

En estas jerarquías de estatus profesional y de *poder* para la toma de decisiones en los establecimientos educativos, los relatos manifiestan que los profesores de preescolar tienen muy poco o ningún estatus y muy poca o ninguna injerencia en las dinámicas institucionales y las determinaciones en las diferentes instancias colegiadas son realizadas por los profesores de primaria y secundaria. Una de las *razones* dadas en las narrativas corresponde con las características propias de los niños hasta los 7 años y para quienes se establecen lugares y espacios específicos y también la *necesidad* de que los niños de preescolar permanezcan con el profesor para la seguridad de estos estudiantes. Otra razón para este alejamiento de los colectivos académicos es el convencimiento, por parte de los profesores de los demás niveles del sistema educativo, de que los docentes de preescolar no tendrían los conocimientos y saberes para aportar en la comprensión de estas situaciones institucionales.

Frente a la relación con las directivas académicas expresan sentirse apartados de la totalidad de la institución debido a que las solicitudes, tareas, tiempos, espacios y comunicación son particulares y diferenciados hacia ellos. Dichos diálogos atañen principalmente al *cuidado* de los niños, cuidado no en la comprensión de solicitud pedagógica, de proteger y cubrir en el propósito de perfectibilidad en su condición de humanización, sino en la prosaica acepción, ya

descrita, de poner a hacer algo, estar mirando, disminuir los riesgos de accidentes y atender las necesidades fisiológicas y alimenticias.

De otra parte, cuando los profesores de preescolar se nombran a sí mismos *fomi.com* incurren en una expresión altamente castigadora y extremadamente agresiva para el ser, el saber y el hacer del pedagogo infantil en tanto reduce la totalidad de las situaciones y acciones pedagógicas a una irreflexiva elaboración de manualidades. Esta subvaloración al profesor de preescolar muestra fuertemente los sentimientos de vulneración y agravio experimentados en las vivencias del profesor de preescolar, las cuales impactan negativamente en su configuración de la identidad profesional docente.

Las siguientes acertadas y penetrantes ocurrencias dan cuenta de estas situaciones:

Subvalorados. La cuestión acá es que el cuerpo no ve en la misma línea, en el mismo escalafón ni a la misma altura al licenciado en pedagogía infantil, porque desde la educación superior terminamos replicando *fomi.com*. Terminamos siendo los niños o niñas y, de alguna forma, nosotros entendemos que eso trasciende, eso es algo que se hace, es como una estrategia. Yo también tengo muchos amigos licenciados, yo también estudié licenciatura en idiomas en su momento y es más complicado, porque es el mismo sistema el que predica ese tipo de paradigma, que te encasilla, tú no eres un docente, eres un cuidador. (EG1D11Q11007S8ETU)

Los de educación física, ellos son los que animan el colegio, ellos se creen que son los más importantes en ese ámbito, entonces ven a los licenciados en pedagogía infantil como que son esos, como decía G*, los cuidadores, la guardería de los niños. Ellos son los que se encargan de entretener a los niños, pero cuidándolos. Pero sí considero que los de pedagogía infantil, los pedagogos infantiles son como apartados totalmente de los demás, de los niños grandes. Cuando estaba en la práctica, la profesora no los dejaba salir porque los grandes estaban afuera y ella se encargaba de darle temor a los niños para que no salieran porque eran niños más grandes, no se incluía para compartir el ambiente del colegio. (EG1D10Q-11016S5ETU)

Mi experiencia como pedagogo infantil es ser considerado como el bicho raro, donde la labor que se hace es cualquiera, como decía la compañera: es un cuidador, no pertenece a otro grupo, él no puede desplazarse, el intercambio de conocimiento no existe porque se supone que es menor a los otros y cualquier persona, hasta un muchacho de 11º, puede cuidar a los niños, pero nadie lo va a ser mejor que un pedagogo infantil. (EG1D6Q11017S6ETU)

Pues yo vi algo que me parecía muy extraño: la coordinadora de esa institución... Yo veía que a ella le daban otros mandos, otras reglas, otras órdenes diferentes, digamos lo que eran los planes, los trabajos de investigación entre ellos, digamos que los ambientes que tienen las instituciones para preescolar eran diferentes, para ella eran diferentes, el almuerzo era diferente, entonces yo creo que... Creería yo que la visión que tienen otras licenciaturas u otros profesionales sí es un poco *ustedes allá con sus niños...* (EG1D9Q11010S9ETU)

Pues porque allá se desarrollan otras cosas diferentes y acá la primaria y la básica, podemos cuadrar cosas como más grandes, creería yo, yo creo que lo muestran de esa forma y aparte el docente es algo grave, yo lo viví en mi práctica profesional. (EG1D9Q11011S9ETU)

Con los amarres en las interpretaciones profundas de cada uno de los modelos de las estructuras *Relaciones entre el deber ser del docente y el afecto en la relación pedagógica con los estudiantes, Relaciones entre el ser pedagogo infantil y las infancias, Relaciones entre el hacer y el saber del pedagogo infantil y Percepción hacia el pedagogo infantil* transitamos, mediados por la metodología del análisis estructural de Greimas (1976), de una interpretación ingenua a una interpretación profunda de los textos de las experiencias en la configuración de la identidad profesional docente de los estudiantes en formación de la licenciatura en Pedagogía Infantil.

Desde los relatos de estos estudiantes, en esta interpretación crítica se ha develado la imbricación entre la identidad para sí y la identidad para otros; la identidad para sí en la exégesis de las narrativas de formación educativa: *Relaciones entre el deber ser del docente*

y el afecto en la relación pedagógica con los estudiantes, *Relaciones entre el ser pedagogo infantil y las infancias, Relaciones entre el hacer y el saber del pedagogo infantil* y la identidad para otros en la interpretación de la estructura *Percepción hacia el pedagogo infantil*. De esta manera, en este *horizonte de sentidos* se ha mostrado que las identificaciones atribuidas por las familias y los pares de otras áreas y niveles de formación están en contradicción con la identidad que reclama para sí el futuro pedagogo infantil, discordancia que impacta fuertemente y cuestiona aspectos fundamentales en la configuración de la identidad de este profesional.

Discordancia y contradicción entre la identidad para otros y la identidad para sí vivenciada por los estudiantes en formación de la licenciatura en Pedagogía Infantil, que se enmarca en lo que Hargreaves (2012) denomina *las problemáticas de los impactos de la posmodernidad en los roles y funciones de la profesión docente*. El último de ellos, como ya lo mencionamos en otro lugar, “los métodos y estrategias que utilizan los docentes, junto con los conocimientos básicos que los justifican, están sometidos a una crítica constante --incluso entre ellos mismos-- a medida que las certezas científicas pierden credibilidad” (p. 30). Esta es la situación que vive el pedagogo infantil, en la que el hacer y el saber propios de la profesión no son validados ni reconocidos por las familias y otros docentes; por el contrario, son examinados, cuestionados y, en muchas ocasiones, impugnados.

Otras vivencias de estos futuros pedagogos infantiles, que también menoscaban el prestigio profesional, son las que Schulman (1998) denomina *condiciones generales de toda profesión* y que pueden ser asumidas como atributos de la profesión docente: a) están sustentadas en un *cuerpo de teorías* o conocimientos establecidos, b) un cualificado *dominio de actuaciones prácticas*, c) ejercicio de *autonomía y juicio* en condiciones de inevitable incertidumbre, d) necesidad de *aprender de la experiencia* como interacción de la teoría y práctica, e) una *comunidad profesional* que desarrolla la cualidad e incrementa el conocimiento, f) una obligación de *servicio a otros*, con una cierta *vocación* y g) los profesionales tienen un *reconocimiento social específico* (Bolívar, 2006). Ello se debe a que estas condiciones de la profesión docente no son cabalmente

desarrolladas o no son percibidas como adecuadamente llevadas a cabo. Así, en relación con la condición *a*, la profesión se sustenta en un *cuerpo de teorías*, su adquisición requiere una formación y capacitación rigurosa, por cuanto, como ya señalamos, se considera que la profesión de pedagogo infantil es de una formación *fácil* y poco exigente para su aprendizaje y práctica; en las condiciones *b*, un cualificado *dominio de actuaciones prácticas*, y *c*, *aprender de la experiencia*, para algunas familias y pares estas se reducen al *cuidado* de los niños.

En relación con la condición *e*, una *comunidad profesional* que define los estándares de desempeño necesarios, como hemos expuesto, hay una discordancia entre *el saber y el hacer* considerados por el colectivo académico de los docentes de preescolar, y los que se arrojan las familias y las instituciones. En la condición *g*, los profesionales tienen un *reconocimiento social específico*, frente a lo cual los relatos muestran que existen conductas de subvaloración hacia las acciones pedagógicas del pedagogo infantil en los entornos escolares. Finalmente, encontramos que la condición *f* es la única que se cumple en alto grado de la profesión docente: una obligación de *servicio a otros*, con una cierta *vocación*. Los conocimientos y habilidades propios de la profesión deben ser mediados por una matriz moral a la cual hemos denominado, en el principio de humanización, *responsabilidad pedagógica*.

Así mismo, las interpretaciones críticas de las estructuras visibilizan algunos focos de conflicto de la identidad docente definidos por Van den Berg (2002); entre ellos encontramos:

- (a) El cuestionamiento a la calidad de su propio trabajo.
- (b) Dudas acerca de la legitimidad de las definiciones externas que afectan la valoración de su trabajo.
- (c) Percepción negativa personal expresada en dudas, resistencia, desilusión y culpa.
- (d) Incertidumbre y desconcierto ante demandas externas difusas o poco claras. (p. 600)

De esta manera, lo expresado acerca de las vivencias de la experiencia de *cómo se sienten mirados* los pedagogos infantiles por

los contextos educativos, así como las interpretaciones de autores como Bolívar (2006), Schulman (1998) y Van den Berg (2002), se encuentran en el mismo horizonte de sentidos con lo expresado claramente por Ávalos, Cavada, Pardo y Sotomayor (2010): “la revisión realizada muestra el cuadro complejo de una profesión importante que valora su trabajo, pero que se siente acorralada por demandas externas que exceden su capacidad para responder y con un reconocimiento social ambiguo” (p. 251).

Así, en un cierre bisagra, se da apertura a la última interpretación crítica de los modelos de estructura de la configuración de la identidad profesional docente del estudiante en formación de la licenciatura en Pedagogía Infantil y que corresponde a cómo perciben el futuro del pedagogo infantil.

3.5. EL FUTURO DEL PEDAGOGO INFANTIL ES OSCURO

Así, entonces, se describe e interpreta la quinta estructura cruzada (figura 11) que emerge en el horizonte de sentidos del *corpus* de las narrativas.

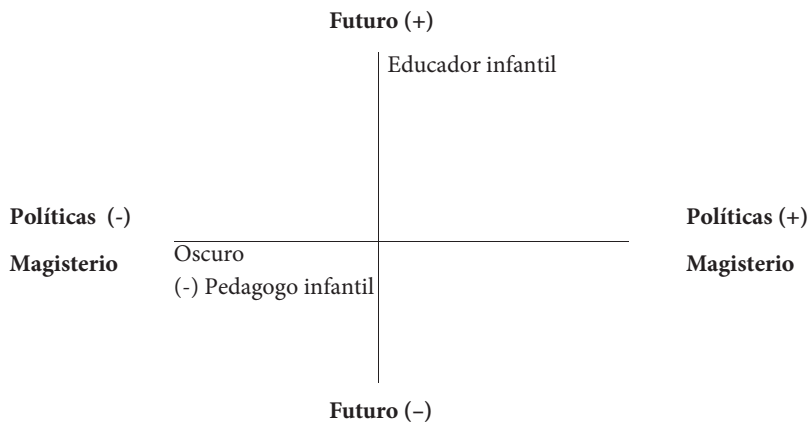


Figura 11. Futuro del pedagogo infantil. Fuente: elaboración propia.

En la presente estructura *Futuro del pedagogo infantil*, y en concordancia con lo tematizado por Suárez (2008), esta quinta estructura cruza dos ejes semánticos: *futuro*, con las valoraciones (+)

y (-), y *políticas magisterio*, también con valoraciones (+) y (-). Esta estructura presenta en los cuadrantes los semas que muestran la fuerte interrelación de los ejes semánticos. En el cuadrante *futuro* (+) y *políticas magisterio* (+), el sema que compendia esta relación es *educador infantil*, que se encuentra en conjunción con los semas que también son resultantes de los términos objeto: *adaptarse a la tecnología* y *nuevas estrategias*. En el cuadrante *futuro* (-) y *políticas magisterio* (-), los semas que imbrican fuertemente esta relación son *oscuro* (-) y *pedagogo infantil*, semas que se encuentran en conjunción con los semas *terrible*, *no valorado*, *salarios*, *desplazados por la tecnología*, *relegados*, *difícil*, *incierto* y *malo*. Estos semas permiten la interpretación crítica de esta estructura develada de las relaciones entre *futuro* y *políticas para el magisterio* en la configuración de la identidad profesional del pedagogo infantil.

La interpretación en la figura 11 expone críticamente, dentro de las narrativas de los estudiantes en formación, el devenir laboral y profesional. Es una mirada desde el presente en perspectiva de horizonte del lugar a ocupar, en términos de profesión, en la sociedad y la cultura, profesión de docencia que, como ya señalamos con anterioridad, históricamente ha cambiado la percepción social de la profesión docente. Se transita de un docente que era respetado y ocupaba un lugar importante en la sociedad a una desvalorización en diversos aspectos de su labor. También hemos descrito cómo diversos autores e investigadores, como Bolívar (2006), Hargreaves (2005), Tenti (2007) y Ávalos (2010), señalan las tensiones, incertidumbre, crisis y preocupaciones de los docentes frente a las exigencias sociales, personales y profesionales.

Los análisis anteriores se corresponden con las conclusiones de diversas investigaciones alrededor de las profesiones para la enseñanza en educación infantil, educación preescolar y pedagogía infantil que, a su vez, guardan una muy estrecha concordancia con las comprensiones profundas de las narrativas que hablan de las vivencias y las percepciones sobre *el hacer y saber* del pedagogo infantil, entendidas por las familias y los pares docentes.

Algunas de las principales conclusiones de estas investigaciones acerca de la situación laboral y profesional del licenciado en la prime-

ra infancia, que señalamos en los primeros apartados del texto y que se constituyen en amarres para la interpretación de esta estructura, son las que se plantean en *La construcción de la identidad del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo IDENTIDOC* (2001), donde señalan como preocupaciones y desafíos de la profesión la (no) existencia de carrera docente y la existencia de políticas educativas desprofesionalizantes.

Le merece la misma consideración las condiciones de precariedad laboral en Colombia del educador o pedagogo infantil a Fandiño (2008), quien considera que el maestro de educación o pedagogía infantil se encuentra con unas condiciones laborales muy desfavorables, además de que debe afrontar otro elemento que impacta en la percepción de los licenciados en Pedagogía Infantil y en las condiciones de su trabajo como docente, esto es, el hecho de que este no tiene carrera.

Estas conclusiones de investigaciones y reflexiones de prestigiosos académicos nacionales e internacionales, las vivencias de las experiencias en la formación y percepción de los licenciados en Educación Infantil y Pedagogía Infantil que muestran las condiciones inequitativas laborales en diversos países y en Colombia son, asimismo, señaladas por organismos internacionales como la Organización Internacional del Trabajo (2012) en el documento *Un buen comienzo: La educación y los educadores de la primera infancia. Informe para el debate en el Foro de diálogo mundial sobre las condiciones del personal de la educación de la primera infancia*, que indica en su objeto:

Examina datos que demuestran que la educación de la primera infancia es una estrategia rentable para prevenir o corregir los retrasos en la capacidad de aprendizaje y las desventajas derivadas de la pobreza y las condiciones socioeconómicas desfavorables. El informe hace eco de los argumentos de muchos analistas en el sentido que la educación preescolar proporciona beneficios significativos a corto y largo plazo, tanto individuales como para la sociedad en su conjunto. [...] Contratar y conservar un número suficiente de profesionales debidamente formados y motivados es esencial para mejorar

el acceso a los servicios de educación preescolar o de la primera infancia, así como la calidad de los mismos. (p. 61)

Manuscrito que, en relación con las condiciones de remuneración en el sector educativo de la primera infancia, la describe como:

Los dedicados a la educación de la primera infancia suelen ganar salarios mucho más bajos que sus homólogos de primaria o de niveles de enseñanza superiores, lo que refleja la subestimación histórica de que es objeto el sector, la baja condición concedida socialmente a estos trabajadores y el nivel inferior de sus calificaciones, pese a progresos alcanzados en años recientes (IE, 2010, pág. 28; OCDE, 2009, págs. 3-4). Organización Internacional del trabajo. (p. 61)

El informe añade:

Los escasos datos disponibles para comparar los salarios de los educadores de la primera infancia con la remuneración de otras profesiones con calificaciones equivalentes, o bien para medir la evolución salarial en la trayectoria profesional de los educadores de la primera infancia, suelen develar un panorama sombrío. (p. 61)

Otro aspecto que es importante tener en cuenta en las situaciones pedagógicas de las condiciones de vivencia laboral con los niños de este profesional es también descrito en este documento de la Organización Internacional del Trabajo (2012):

Aunque las condiciones de trabajo influyen en gran medida en la calidad de los servicios prestados en la educación de la primera infancia, en la que la relación tanto educativa como de cuidado entre los educadores y los educandos es tan importante, el personal de este sector a menudo trabaja en un entorno empobrecido de enseñanza y aprendizaje que se caracteriza por un déficit de trabajo decente, en particular entre los que se ocupan de los niños más pequeños (de 1 a 3 años de edad). Con frecuencia trabajan más horas en contacto con los niños que sus homólogos de primaria, si bien no parece haber un patrón constante. [...] No se dispone de datos comparables recientes, pero informes presentados a la OIT revelan que los

docentes suelen trabajar un número elevado de horas diarias semanales en contacto con los niños, por lo que disponen de poco tiempo para realizar las múltiples tareas que se esperan de un profesional de la enseñanza, relacionadas con el número de educandos y la preparación de las clases, el número de educandos por educador [...], las actividades paraescolares, las consultas con los padres y las actividades destinadas a promover su desarrollo profesional (OIT/UNESCO, 1966, artículos 90 a 93). (p. 63)

En un documento más reciente, *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*, publicado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2016), en el capítulo *Educación inicial y atención integral a la primera infancia en Colombia* se describen “las principales características contextuales de la Educación Inicial y Atención Integral a la Primera Infancia (EIAIPI) y las tendencias más importantes en términos de acceso, equidad y calidad” (p. 83). Con respecto a la EIAIPI, determina que:

Es fundamental para iniciar la vida y el aprendizaje con paso firme. La evidencia nacional e internacional destaca los beneficios de la EIAIPI en el bienestar de la niñez, así como de las familias y la sociedad (Bernal, 2014; ICFES, 2014; OCDE, 2012a). (p. 84)

El informe presenta, en algunos apartes, los contextos particulares de esta EIAIPI en las condiciones laborales de los profesionales de Educación Infantil y Pedagogía Infantil, en los que se halla una fuerte concordancia con las investigaciones mencionadas, con el informe de la OIT (2012) y las narrativas de los estudiantes en formación; así, por ejemplo, considera que:

Si bien Colombia promueve un enfoque integrado de EIAIPI, el componente educativo está poco desarrollado. Los servicios públicos de EIAIPI se pueden clasificar en la enseñanza preescolar, cuyo enfoque es educativo, pero llega únicamente a una minoría de niños y las modalidades comunitaria, familiar e institucional (como se les conoce en Colombia) que se enfocan principalmente en la atención y constituyen la mayor

parte de los servicios de EIAIPI. La falta de un énfasis en el aprendizaje es particularmente problemática debido al contexto familiar de escaso aprendizaje en el que viven muchos de los niños. (p. 85)

Otro cariz de los escenarios laborales de la educación de la infancia en Colombia se presenta también en el documento de la OCDE y el MEN (2016), bajo el capítulo *Agentes educativos y docentes de preescolar*, en el que describe sucintamente las características educativas y formativas de las personas que vivencian la educación de la primera infancia:

Colombia ha invertido esfuerzos y recursos importantes en mejorar la calidad del personal de la EIAIPI, especialmente los agentes educativos. Hasta hace poco los requisitos de cualificación eran demasiado bajos. A las madres comunitarias, quienes constituyen la mayor parte del personal de la EIAIPI (cerca de 62.000 en el 2014), no se les exige ni siquiera educación secundaria (MEN, 2015a). Los lineamientos de la EIAIPI del 2014 para las modalidades comunitaria e institucional exigen que las madres comunitarias nuevas y antiguas, y cualquier proveedor de atención infantil del ICBF obtenga un título técnico profesional (una cualificación superior de corta duración, equivalente al grado 5 de la Clasificación Internacional Normalizada de Educación [...] en pedagogía o en desarrollo infantil, además de contar con cinco años de experiencia (véase MEN, 2014a). Todos los agentes educativos en las modalidades comunitaria, familiar e institucional del ICBF también deben participar en un taller introductorio de 60 horas sobre los lineamientos y estándares de atención integral, aunque hay indicios de que las actividades profesionales son muy básicas y están más enfocadas en problemas administrativos que en pedagogía. Asimismo, las oportunidades de formación en el empleo y desarrollo profesional parecen limitadas. (p. 96)

Más adelante, sobre la formación de los profesores de preescolar, el informe indica:

Los de preescolar de grado de transición en los servicios públicos de la EIAIPI están sujetos a los mismos requisitos de

los de educación primaria [...]. Deben contar mínimo con un título de licenciatura o poseer un certificado de normalista de una Escuela Normal Superior (ENS) en educación infantil, educación especial, psicología, pedagogía, psicología educativa o educación preescolar. Además, los de preescolar [...] deben presentarse a concurso de ingreso y matricularse en un registro (Escalafón Docente) que clasifica el nivel profesional de los docentes y calcula su salario [...]. La diferencia entre niveles de cualificación indica que los de preescolar tendrían mejor capacidad y conocimiento pedagógico que las madres comunitarias, lo que implica diferencias significativas en la calidad y el apoyo educativo a los que los niños de edad preescolar pueden acceder. (p. 97)

Y si bien este documento de la OCDE y el MEN establece las bondades de la EIAIPI en el desarrollo, la educación, el crecimiento, la formación de los niños y los impactos culturales en las familias y los contextos sociales, también expone las debilidades de la ejecución de la política de la EIAIPI en comparación con otros países latinoamericanos:

La participación en los servicios de EIAIPI en Colombia ofrece beneficios positivos para el aprendizaje en el transcurso de la vida. Los niños colombianos que asistieron a la EIAIPI al menos durante un año tuvieron un mejor desempeño que aquellos que no lo hicieron, en los tres dominios medidos por las Pruebas PISA 2012 (comprensión lectora y escrita, matemáticas y ciencias). No obstante, la correlación es menos sólida que en la mayoría de los países de la OCDE, lo cual sugiere que los estándares de calidad pueden ser bajos en muchas de las instituciones prestadoras de EIAIPI. Los beneficios de la EIAIPI en Colombia también parecen bajos en comparación con los de otros países en América Latina y registran una baja frente a países seleccionados [...]. Estos hallazgos del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes son coherentes con un estudio sobre EIAIPI en 15 países de América Latina, el cual indica que la participación en servicios de EIAIPI en Colombia tuvo el impacto más bajo en cuanto a competencias de idiomas y matemáticas en

los grados 3 y 5 de todos los países incluidos en la muestra. (UNESCO, 2010, p. 101)

En los aspectos de la política de la EIAIPI, con la clara necesidad de fortalecer en Colombia esta EIAIPI para un mayor impacto en la niñez y las familias, el documento de la OCDE y el MEN (2016) concluye:

La estrategia colombiana De Cero a Siempre promueve un enfoque integral de la EIAIPI que aborda todos los aspectos del bienestar y desarrollo infantil, desde la atención, la salud y la nutrición hasta la educación, el juego y la socialización. Esta es una característica positiva del sistema de la EIAIPI en Colombia. Para su desarrollo y aprendizaje, es vital abordar al niño en su condición de persona integral, y la mayor parte de los países de la OCDE procuran garantizar que los servicios de la EIAIPI satisfagan la gama completa de necesidades físicas, sociales, emocionales y cognitivas del niño (OCDE, 2012a). Sin embargo, en la práctica no todos los aspectos de esta visión integral han recibido atención similar en Colombia. En particular, la dimensión educativa de la EIAIPI para los niños menores de 6 años parece estar considerablemente subdesarrollada, con escasa atención prestada al desarrollo de las competencias básicas de tipo cognitivo, social y emocional que todos los niños necesitan desarrollar satisfactoriamente en la escuela y en la vida. Una reciente evaluación de la modalidad institucional colombiana registró prácticas compuestas casi exclusivamente de juego libre y prácticamente sin ninguna actividad estructurada (Bernal et al., 2012). Las visitas a las sedes y las entrevistas realizadas por el equipo de revisión confirmaron la prevalencia de tales prácticas y la carencia de un énfasis firme en el aprendizaje del niño. El impacto limitado de la EIAIPI en los puntajes de las pruebas PISA en Colombia, comparado con países de la OCDE y de América Latina, sugiere que el aspecto educativo de los servicios para la primera infancia podría mejorarse. (p. 102)

La disparidad en los procesos educativos y formativos para la niñez en Colombia, con desventaja en las calidades pedagógicas, de nivel de escolaridad y condiciones laborales de quienes desa-

rollan la EIAIPI, en los espacios comunitarios e institucionales de los niños de familias con menor nivel educativo y menores ingresos, documentada por la OCDE y el MEN (2016), también ha sido reseñada en diversos momentos en investigaciones y documentos regulativos por la prestigiosa académica colombiana Fandiño (2008; 2013). Algunos resultados de estas investigaciones sobre formación profesional para la educación y formación en educación infantil y aspectos de vinculación al trabajo ya los hemos presentado, pero se resumen en dos aspectos: condiciones laborales muy desfavorables y ausencia de carrera profesional en este ciclo de enseñanza.

Por tanto, centraremos la hermenéusis en lo que se ha desvelado es una problemática central en la EIAIPI y que se planteó en la descripción del problema:

Existe una problemática central estatal y es la carencia de unos lineamientos curriculares y pedagógicos para el nivel de educación infantil; persiste un enfoque preescolar, es decir, un ciclo que está estructurado en función de los siguientes y no de él mismo, cuyas lógicas a menudo son rígidas, homogéneas y despersonalizadas; las perspectivas pedagógicas en los jardines se mueven en los dos extremos que tradicionalmente se han analizado en la pedagogía infantil, pero que persisten a pesar del tiempo: el asistencialismo y la escolarización prematura. (Fandiño, 2008, p. 59)

Carencia que desde las políticas de infancia se ha intentado solucionar (MEN, 2014), pero que, sin embargo, no son suficientes para resolver esta situación de la EIAIPI. Así, la OCDE y el MEN (2016) señalan que:

De acuerdo con la estrategia De Cero a Siempre, el MEN introdujo los lineamientos de la EIAIPI en 2014 para proporcionar estándares básicos para las modalidades familiar e institucional (véase MEN, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d). Los lineamientos para la modalidad comunitaria están en desarrollo y esperan armonizar más el servicio con la modalidad institucional. Siguiendo la visión integral de la estrategia De Cero a Siempre, estos estándares abarcan todos los aspectos del desarrollo integral de la primera infancia: atención y

crianza, salud y nutrición, educación inicial, participación ciudadana y recreación (MEN, 2014a). Los lineamientos abordan componentes y procesos básicos (cantidad de agentes educadores por niño, acción administrativa, necesidades de infraestructura en un contexto integral). Estos ofrecen orientación más clara que en el pasado sobre las competencias y la capacitación esperada del personal. También brindan pautas sobre el tipo de actividades que se deben llevar a cabo en las distintas modalidades, centrándose en experiencias asociadas al juego, la exploración, el arte y la literatura (véase MEN, 2014a). Sin embargo, los lineamientos no establecen metas sobre los resultados educativos y de desarrollo de los niños. Casi todos los países de la OCDE tienen un currículo o estándares de aprendizaje desde la edad de 3 años hasta el inicio de la escolaridad obligatoria, centrados en el desarrollo cognitivo y socio-afectivo, y con un fuerte enfoque en el juego (OCDE, 2012a). Colombia no tiene un currículo ni estándares nacionales de aprendizaje para los niños de edad preescolar y son los prestadores de servicios y los empleados quienes toman las decisiones sobre las competencias básicas que deben fomentarse, de qué manera y en qué nivel. (OCDE, 2012a, p. 95)

Y añade el documento en el mismo sentido:

A diferencia de los países de la OCDE, Colombia no tiene un currículo ni estándares de aprendizaje de la edad temprana. Si bien los lineamientos del MEN para el 2014 sobre modalidades familiar e institucional ofrecen una guía general del aprendizaje en estas instituciones, [...] estos lineamientos no definen las expectativas de aprendizaje en cuanto al desarrollo social, afectivo ni cognitivo de los niños en las distintas edades ni establecen las áreas temáticas que se deberían impartir en los espacios de EIAIPI. (p. 103)

Por otra parte, el documento *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación inicial en el Distrito* (Secretaría Distrital de Integración Social, 2013), en relación con lo que hemos llamado *disparidad en los procesos educativos y formativos para la niñez en*

Colombia, y que se entrecruza con la ausencia de un currículo y de estándares para la educación infantil, describe las tensiones entre asistencialismo y educación y entre preparar para la educación formal o potenciar el desarrollo, tensiones que corresponden a las diversas intencionalidades y vivencias pedagógicas de las modalidades de educación a la primera infancia. En la tensión entre asistencialismo y educación, la primera, los académicos consideran que el asistencialismo se encuentra en las experiencias educativas con niños de condiciones económicas y sociales desfavorables y, la segunda, la educación, es principalmente vivida en entornos con mejores condiciones culturales y sociales. De manera contundente expresan:

Desde los inicios de la Educación Inicial se observan dos tendencias, una llamada comúnmente asistencialista y otra con una orientación más pedagógica. Estas dos tendencias serán comunes a la gran mayoría de países de América Latina [...]. La primera considera que los aspectos de alimentación, cuidado e higiene serán lo más importante en la atención de niños y niñas; la segunda incorpora la idea de que los niños y niñas de estas edades requieren empezar sus procesos educativos o formativos en las instituciones escolares. Esta diferencia estará desafortunadamente marcada por la clase social de los niños y niñas, es decir, los modelos asistenciales serán más propios de las instituciones que atienden niños y niñas de las clases bajas o sectores pobres de la población, o sea las instituciones oficiales. Esta tendencia está acompañada con la idea de que la atención a las necesidades básicas y la formación de hábitos es lo prioritario para estos sectores. Lo anterior está ligado a la idea de pobreza como un problema individual y no como un problema de la misma estructura de la sociedad.

Los modelos pedagógicos, por el contrario, serán más propios para la atención de las clases medias y altas de la población y allí se considera que los aspectos de atención y cuidado los satisface la familia y la institución educativa tendría que concentrarse en aspectos de índole pedagógico. Estas ideas sostienen la fuerte diferenciación y discriminación social entre sectores que nuestra sociedad incluso hoy en día mantiene. (p. 16)

En relación con la tensión entre preparar para la educación formal o potenciar el desarrollo, el documento *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación inicial en el Distrito* (Secretaría Distrital de Integración Social, 2013) expresa taxativamente:

La tendencia de potenciamiento del desarrollo se ha venido trabajando sobre todo con las artes, la literatura y el juego, pero quedó relegada a unas pocas instituciones que atendían a niños de sectores medios y altos. [...] Dentro de la tendencia de preparación para la primaria, podemos decir que incluso hoy en día se encuentran a su vez dos orientaciones que se imbrican, pero que vale la pena diferenciar. Una de ellas [...] más dedicada a la preparación de los niños para la escuela primaria y otra en la cual el fomento de la precocidad y la estimulación temprana son los objetivos. La relacionada con la preparación para la escuela primaria, [...] aquí encontramos el llenado de guías desde los 2 años y a veces desde más temprano; se trata de repetir los números, de escribirlos, de aprender a manejar el lápiz desde muy temprana edad, de aprender las vocales y las letras. [...] La segunda, relacionada con la precocidad y la estimulación, se trata de aprender a leer y escribir lo más rápido posible, ojalá que ingresen al grado de transición (5 años) con ese aprendizaje, [...] por ejemplo, en matemáticas ya no solo se espera el conocimiento de los números sino el dominio de las operaciones. (pp. 17-18)

Estas tensiones también se develaron en la interpretación crítica de la estructura *Percepción hacia el pedagogo infantil*, en donde las familias, en una apreciación compartida por los profesores de básica primaria, esperan que al ingreso a primer grado los niños “lean, escriban, cuenten, hagan sumas y restas”. De esta manera, en una imbricación entre las conclusiones de investigaciones nacionales e internacionales, los documentos de agencias nacionales y también internacionales y la interpretación profunda de las narrativas de formación de los estudiantes de pedagogía infantil se develan diáfana-mente las condiciones desfavorables que vulneran la vida laboral de los agentes educativos y profesionales que educan y forman a los niños en la primera infancia.

Se añaden a esta precaria situación laboral algunas políticas del Ministerio de Educación Nacional que desconocen los campos de conocimiento, las prácticas y los saberes específicos de la profesión docente, como el Decreto 1278 de 2002, que permite ejercer la docencia a “profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la función docente de acuerdo con lo dispuesto en este decreto”, y que para la educación y formación de la infancia, como se ha reiterado, *no se requiere ser profesional*, es decir, con un título de tecnólogo de campos disciplinares relacionados con la infancia y aun sin ellos (modalidades comunitaria y familiar) el Estado valida la competencia para la educación infantil. Esta lamentable condición de vulneración y pauperización laboral de los profesionales de la educación y la formación de niños en su prospectiva de futuro es fuertemente mostrada en las narrativas de los estudiantes en formación de la licenciatura en Pedagogía Infantil: “Viéndolo desde el punto político (el futuro del pedagogo infantil) será terrible, porque no se nos valora, el gremio de docentes no es valorado [...] y esas son las condiciones que se viven aquí en Colombia” (EG1D-3Q61088S9ETU).

El futuro del pedagogo infantil es oscuro, porque desde el Ministerio de Educación, creo que es una ministra, estamos en desventaja, porque los que manejan los hilos del país son abogados y se articula con un sistema neoliberal que es el que predomina en la educación y en la salud, y por eso es que vemos tantas falencias. Está demostrado que de alguna forma hemos perdido muchos espacios, ya llegamos al punto de que por lo menos, en relación con las competencias, logros, hace poco volvieron a modificar, nosotros replicamos muchas cosas que nos dicen, pero no se sabe lo que estamos aplicando ahorita y de alguna forma tener estrategias. (EG1D11Q61102S8ETU)

Yo no le veo mucho futuro, no le veo mucho futuro porque en este sistema cualquiera puede ser docente, cualquiera, entonces cualquiera puede estar con los niños, como un pedagogo infantil, como nosotros. [...] Lo veo más como que el futuro del pedagogo infantil debe estar articulado con otra carrera para poder tener un futuro, en mi caso, yo soy ingeniero de minas, diseñador gráfico, es necesario para poder tener un

futuro tener otra forma de moverse, lo que habla B*, que ella terminó dando la clase de expresión corporal. Yo creo que la única forma de poder... Porque yo no veo un futuro articulado a la normativa y al futuro que nos están estableciendo nosotros las políticas mismas del Gobierno, no lo veo, cada vez es mucho más difícil. (EG1D11Q61103S8ETU)

Las fuertes imbricaciones entre las conclusiones de las investigaciones de las características diversas e inequitativas en la educación y formación de los niños en Colombia, también mostradas en los informes de organismos internacionales como la OIT y la OCDE, acerca de las dispares condiciones laborales entre los agentes y educadores de la primera infancia, y de estos con los pares docentes de los grados de primaria y básica secundaria en Colombia y en otros países también expuesto por la OIT y la OCDE, se señalan en esta interpretación de la estructura *El futuro del pedagogo es oscuro*. Estas imbricaciones se añan con las percepciones de desvalorización por parte de las familias y los profesores de grados y disciplinas hacia los profesores de preescolar, así como con la consideración de un futuro poco promisorio en la vivencia laboral. Esto devela con claridad la abertura para considerar unas *condiciones de crisis en la configuración de la identidad profesional docente de los estudiantes en formación de la licenciatura en Pedagogía Infantil en la Universidad de los Llanos*.

Las condiciones de crisis en la configuración de esta identidad profesional se consideran a la luz de lo descrito por Bolívar (2006): “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. 13). Y añade en el mismo sentido:

La identidad viene dada por el horizonte o marco desde el que se actúa, se ve el mundo. [...] Cuando el ejercicio de una profesión pasa de algo estable, transmitido y asentado en unas prácticas, a una actividad incierta, mal reconocida o problemática, estamos ante una *crisis de identidad*, que se siente como estigmatizado con una condición desvalorizada. (p. 190)

Estas condiciones de crisis sociales y culturales de la profesión del pedagogo infantil se profundizan con la reciente Resolución

2041 de febrero de 2016 del Ministerio de Educación Nacional, “por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado” debido a que el título de Pedagogo Infantil ya no se otorgará a quienes cursen esta licenciatura, la denominación de este pregrado a partir de esta Resolución es “Licenciatura en Educación Infantil”, en la cual ya se encuentran matriculados estudiantes de la Universidad de los Llanos. Algunas de las consideraciones y preocupaciones hacia la formación y el devenir laboral en relación con esta nueva denominación de las licenciaturas *para la enseñanza a grupos etarios* son mostradas en algunas de las ocurrencias:

Yo pienso que las cosas han cambiado totalmente, yo creo que nosotros los pedagogos infantiles... Esto es difícil, es incierto, sí, porque yo lo veo incierto, como había dicho, es difícil porque, pues, desde la pedagogía infantil uno tiene una formación un poco más superficial en comparación con la educación infantil, sí, creo que va a ser una competencia de conocimientos, por más que uno no quiera, en este país hay que sobrevivir, es difícil y el campo laboral va a ser como complicado, sí, que desde las prácticas pedagógicas que uno lleve y que uno implemente, pues ahí se ve la diferencia. Pero creo que no veo un futuro muy bueno, me preocupa mucho la pedagogía, porque el título pedagogo infantil tiene para mí más peso, con enfoque profesional, que la educadora infantil. El educador infantil... No sé, no, no lo veo como tan profesional, al pedagogo que es como con un enfoque científico, investigativo... Entonces, yo veo es como un futuro incierto. (EG1D1Q61098S5ETU)

Yo me siento bien a nivel general, aunque con algunos vacíos, pero en general bien, no excelente, pero bien, pero yo digo deseo, sueño con ver a aquellos que vienen detrás en esta nueva etapa del programa mucho mejor, mucho, muchísimo. Entonces, el futuro de aquellas personas será mejor, de nosotros depende, de cada uno, el título se lo dan, la experiencia la obtiene uno, la universidad no va a venir a decirle, venga,

no, la experiencia es de uno, entonces eso depende de cada uno. (EG1D3Q61092S9ETU)

Con respecto a los educadores infantiles, como vamos los pedagogos infantiles, es mejor ser educador infantil. [...] Entonces, yo creo que para tener un futuro que nos favorezca es difícil, porque toca iniciar desde ya y habrá personas que no lo harán, espero que sea un mejor futuro. (EG1D6Q-61101S6ETU)

Así, entonces, cerramos con esta última interpretación de la estructura 5 *El futuro del pedagogo infantil es oscuro* las interpretaciones profundas de las estructuras develadas de las narrativas biográficas de los estudiantes en formación, para dar paso a la síntesis conclusiva y a las nuevas fronteras de lo que denominamos *la configuración de la identidad profesional docente de los estudiantes en formación de la licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de los Llanos*, los aportes y las líneas de futuro de la investigación.

AD

ENTI

CAPÍTULO 4

SÍNTESIS CONCLUSIVA Y NUEVOS HORIZONTES

EN ESTE ÚLTIMO momento de la escritura, cuando ya hemos desarrollado los aspectos teóricos, metodológicos y de interpretación de las estructuras develadas a partir de las narrativas biográficas de formación de los estudiantes de licenciatura en Pedagogía Infantil (las cuales nos han permitido ahondar profundamente en las tematizaciones y elaborar interpretaciones profundas de lo que hemos venido estudiando), imbricamos estas interpretaciones para constituir una comprensión de los propósitos que hemos alcanzado en el desarrollo de la escritura. A continuación, teniendo en cuenta el tejido logrado, se dejan ver inicialmente los sentidos que fueron develados en las biografías narrativas de la identidad profesional docente en los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía Infantil para finalizar con los aportes y las líneas que podría seguir la investigación, escritas a la manera de *nuevos horizontes*.

En primer lugar, en un sentido profundo, en las vivencias de la experiencia de los futuros licenciados en Pedagogía Infantil en el capítulo denominado *Horizontes de sentido desde las estructuras semánticas*, el apartado subtulado *Hay profesores que marcan la vida de sus estudiantes* da a pensar que las emociones, el llanto, la alegría, el sentirse aceptado y reconocido, los sentimientos, las pa-

siones, los duelos, el encuentro y el desencuentro con el otro están hondamente surcados por el afecto y el desafecto *vivido* en la escuela como institución. Es en la relación intersubjetiva entre los profesores y el estudiante hendido por el *amor* o el *desamor pedagógico* lo que está en la base de la intencionalidad pedagógica de la *formabilidad*, como señalamos tan profusamente en la interpretación crítica de esta primera estructura develada, la cual deja huella profunda en la vida narrada por los estudiantes.

Durante todo el trayecto de formación, desde la escolaridad inicial hasta la educación superior, los estudiantes viven relaciones intersubjetivas con los profesores, algunas de ellas con emociones positivas, como reconocimiento mutuo, afecto y empatía; y otras, por el contrario, con emociones negativas de odio, hostilidad, desprecio y, en situaciones extremas de desapego afectivo, de humillación por parte de los profesores. Situaciones emocionales que determinan las motivaciones e intereses del estudiante por el conocimiento y el saber, siendo estos los principales propósitos de la escolarización. De esta manera, para el estudiante, como señalamos en la interpretación crítica de la estructura, el deseo de aprender y mostrar lo aprendido al profesor es un gesto de reconocimiento a la valía del profesor, los estudiantes muestran que son *buenos estudiantes* al profesor que *merece* tener buenos estudiantes.

Las narrativas de los estudiantes describen que los *buenos profesores* manifiestan comportamientos de dominio y pasión por lo que enseñan, es decir, *aman lo que enseñan*, lo que los estudiantes aprecian, además de otras cualidades y competencias de los profesores como las decisiones tomadas con justicia en clase, la empatía con los estudiantes y el sentido del humor. Una de las principales valoraciones hacia los profesores se otorga cuando estos consideran las diferencias, dificultades y dudas en los aprendizajes y pacientemente establecen estrategias de enseñanza para que los educandos aprendan estos saberes. Algunas de las características particulares de estos *buenos profesores* son asumidas como modelos de *ser profesor* y de *saber enseñar*, también aquellas características de los *malos profesores* son recordadas y descalificadas para el presente de la formación como licenciados en Pedagogía Infantil.

Un segundo sentido encontrado corresponde a lo que hemos subtitulado *El pedagogo infantil siente pasión por lo que hace* y que describe la estructura develada *Relaciones entre el ser pedagogo infantil y las infancias*. En este apartado se establece, por parte del narrador, el reconocimiento del sí mismo. En una *identidad narrativa* reflexionada, el estudiante en formación se *identifica* como agente de la acción narrada, estableciendo una *identidad ipse* en un *estar configurando o rechazando* ser y estar siendo pedagogo infantil.

Como describimos en el capítulo 3, esta configuración de la identidad profesional docente del pedagogo infantil no es lineal, sin extravíos ni con propósitos establecidos de antemano ni por los propios estudiantes ni por los entornos sociales y culturales; por el contrario, es una identidad en construcción, zigzagueante, con altibajos, con una profunda pasión por el trayecto formativo de esta profesión, pero también con intensos cuestionamientos en torno al deseo e interés por ser un profesional de la pedagogía infantil. Al terminar el grado 11° de la básica secundaria en Colombia, contrario a lo que el sistema educativo establece para aquellos que continúan su formación académica en la educación terciaria, tecnológica o superior, los estudiantes se encuentran en situaciones de incertidumbre acerca de qué formación o profesión adelantar.

Las narraciones de estos estudiantes en formación expresan una gran tensión en la toma de estas decisiones, además de otras situaciones económicas o de la inexistencia en la oferta de algunos programas de educación superior en la región. En ocasiones, estas decisiones, como se mostró en los textos, son producto de la presión familiar y social de matricularse en una formación profesional, de manera particular, en la licenciatura en Pedagogía Infantil, y evitar así obstáculos en el tránsito de formación, aunque este título no corresponda a los intereses, competencias y habilidades del estudiante.

El tránsito de formación en la configuración de la identidad profesional docente culmina en el proceso académico para algunos de ellos en una *identidad para sí* de ser pedagogo infantil y para otros con una desilusión y un deseo de concluir rápidamente dichos estudios para *ahora sí* estudiar aquella carrera profesional en la que realmente se quieren formar.

Un tercer sentido develado en el apartado *El pedagogo infantil debe oír las voces de los niños*, interpretado críticamente en la estructura *Relaciones entre el hacer y el saber del pedagogo infantil*, muestra la fortaleza conceptual y del dominio del *qué se enseña* y del *cómo se enseña* y el compromiso y responsabilidad con el *quién aprende*. En los relatos de las narrativas de formación se encuentra que los estudiantes comprenden reflexivamente cuáles son los saberes y conocimientos indispensables que requieren para la vivencia pedagógica con los niños en los espacios de educación y formación institucionalizados y comunitarios, y también cómo estos saberes deben ser experimentados en la relación intersubjetiva con los niños en las situaciones pedagógicas.

Vivencias en las situaciones pedagógicas en las que los estudiantes comprenden que en los momentos pedagógicos con los niños estas tienen un principio pedagógico que es la intencionalidad en la formación humana en perspectiva de futuro, en el propósito de la perfectibilidad de los niños como seres humanos y de crecimiento y desarrollo de las capacidades, potencialidades y habilidades integradas: psicológicas, afectivas, motoras, lingüísticas, biológicas y corporales. Este *cómo se enseña* que se imbrica con *a quién se enseña* se devela claramente con un concepto que se expresa en muchas ocurrencias, el de *respeto superior por la infancia*, el cual da cuenta, en su uso lingüístico y acción pedagógica, de la comprensión de los estudiantes de las diferencias y diversidades de las infancias y el reconocimiento de estas infancias que se hacen singulares en cada niño en las situaciones pedagógicas.

En este reconocimiento de las *infancias* (en plural) y el respeto superior a la infancia como propósito formativo, también se muestra una reflexión profunda en las narrativas de las condiciones particulares de la niñez, de la alegría, la confianza en el adulto y, en sus acciones pedagógicas, la necesidad del juego como principio rector del aprendizaje en la primera infancia; también la fragilidad, vulnerabilidad, diferentes maduraciones y sujeto de derechos que *obligan pedagógicamente* al cuidado consciente y reflexivo de la totalidad del ser de los niños. Así mismo, en estas reflexiones del hacer y del saber pedagógico se exhiben posturas críticas de los discursos hegemónicos de las infancias que, como estudiantes en formación,

es necesario develar y cuestionar y que también invitan al desarrollo de una investigación pedagógica desde las situaciones pedagógicas.

Un cuarto sentido develado en lo que hemos denominado *Tú no eres un docente, eres un cuidador*, interpretado críticamente en la estructura *Percepción hacia el pedagogo infantil*, en las narrativas de los profesores en formación, muestra que los niños les expresan afecto y reconocimiento y les otorgan una cierta autoridad pedagógica, autoridad recibida por el profesor como la influencia pedagógica que ejerce en el propósito de formación para la perfectibilidad del ser humano. Sin embargo, esta valoración y aceptación de la autoridad pedagógica solo es admitida en algunos entornos sociales y culturales, especialmente en los considerados con menor capital cultural y menor escolaridad de los integrantes de la familia, porque, según describen las narraciones, en entornos familiares con mayores posibilidades económicas y culturales se encuentra ambivalencia, desvalorización y poca estima a la persona del profesor de la primera infancia y a las solicitudes educativas derivadas de las situaciones pedagógicas vivenciadas en los espacios institucionalizados.

Poca estima y subvaloración al ser, hacer y saber profesional que también es experimentada con los pares docentes de otros niveles de escolaridad y disciplinas de saber en el sistema educativo colombiano. Los estudiantes en formación en Pedagogía Infantil perciben que en las instituciones educativas los profesores de preescolar tienen poco prestigio, poco estatus y poco reconocimiento, así como espacios, tiempos y acciones diferenciadas de sus compañeros docentes. Los docentes de básica secundaria y media consideran que la única y *sencilla tarea* de la profesora de la primera infancia es enseñar a leer y escribir decodificando enunciados en español, enseñar a leer y escribir los números hasta un determinado dígito y algunas operaciones matemáticas básicas para que así pueda *realizar un buen primero*, apreciación compartida por la totalidad de las familias de los estudiantes.

Estas percepciones y vivencias de subvaloración hacia el papel profesional del licenciado en Pedagogía Infantil se expresan en sentimientos de desmotivación, apatía, desconsuelo y menoscabo en la

configuración de la identidad profesional docente, estableciéndose una ruptura, discordancia y contradicciones entre la identidad vivenciada para sí de los futuros pedagogos infantiles y la identidad para otros de este profesional.

El quinto y último sentido develado en el apartado del capítulo 3, que hemos denominado *El futuro del pedagogo infantil es oscuro*, muestra en las narrativas las tensiones, incertidumbres y preocupaciones en el devenir laboral y profesional del pedagogo infantil, ocasionadas por las políticas educativas magisteriales colombianas dirigidas a los agentes educativos y profesionales de la educación preescolar; entre ellas, señaladas por académicos e investigadores nacionales y por organismos internacionales como la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Organización para el Comercio y el Desarrollo Económico (OCDE), que fueron profusamente ilustradas en el capítulo 3, se encuentran: la condición de que en el sistema educativo colombiano es inexistente la carrera profesional, en términos de avances en los ciclos profesoraes, y que también se evidencian condiciones laborales desfavorables debido a que solo quienes se vinculan al magisterio con el Estado reciben los estipendios de ley, no así los profesores de preescolar que forman a los niños en las modalidades comunitaria y familiar estatales y los profesores de preescolar en instituciones particulares que no están administradas por el Estado.

También se develó en la interpretación de la estructura la enorme distancia en las condiciones de educación y formación de los niños en los aspectos de nivel de escolaridad, competencias, saberes y conocimientos, así como en la intencionalidad pedagógica de las situaciones y momentos pedagógicos de los actores educativos, estando estas condiciones a favor de los niños con familias en entornos culturales y económicos con mayor poder adquisitivo y en detrimento de los niños y las familias en condiciones de pobreza. Así mismo, se expuso la inexistencia de lineamientos curriculares y pedagógicos nacionales que contribuyen a la inequidad y discrepancia en los procesos formativos de la niñez colombiana.

A los aspectos señalados se añadió, de manera particular y sentida como una amenaza para el ejercicio profesional de los futuros

licenciados en Pedagogía Infantil, la Resolución 2014 de 2016, la cual establece la única titulación para los licenciados en la enseñanza de la primera infancia, esta es, la de *Educadores Infantiles*, extinguiendo desde la fecha de esta resolución el título obtenido de Pedagogía Infantil. Consideramos que la interpretación profunda y reticular de las estructuras nos devela con potencia lo que señalamos de la existencia de unas condiciones de crisis en la configuración de la identidad profesional docente de los estudiantes en formación de la licenciatura en Pedagogía Infantil en la Universidad de los Llanos.

Así, entonces, finalizamos la escritura de la *Identidad profesional docente en los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía Infantil desde las biografías narrativas* con este último apartado de lo que hemos denominado *nuevas fronteras*, que se constituyen de manera interrelacionada con los aportes y las líneas de futuro que emergen de la investigación.

El primer aporte que consideramos producto de la investigación es la develación de *las condiciones de crisis en la configuración de la identidad profesional docente de los estudiantes en formación de la licenciatura en Pedagogía Infantil en la Universidad de los Llanos* y que demanda una aguda y profunda reflexión de las instancias académicas y curriculares del programa, de los estudiantes que adelantan esta formación profesional y de la administración de la universidad.

Un segundo aporte es la propia investigación de la identidad profesional docente del pedagogo infantil en el contexto colombiano como una problemática muy poco explorada que posibilita los diálogos de la comunidad académica de las facultades en educación en los procesos de formación profesional y posibles líneas de investigación en las propuestas curriculares de estos programas de formación.

Un tercer aporte es la reflexión en clave educativa de la fenomenología hermenéutica desde las comprensiones de Ricoeur y Van Manen en instituciones de educación superior con programas de formación en licenciaturas, que fortalezcan en Colombia y Latinoamérica estas escuelas de pensamiento para futuras investigaciones en las vivencias de ser licenciados y licenciadas.

Un cuarto aporte que se considera es el método de análisis fundado en la semántica estructural de contenido de Greimas como camino investigativo que posibilita *objetivar*, en un momento clave, los discursos fijados en texto, en el marco de una investigación cualitativa en educación. Lo dicho señala una posibilidad de establecer conexión entre interpretación de superficie y profunda, siguiendo en parte lineamientos metodológicos de la fenomenología hermenéutica en Van Manen y Ricoeur.

Un quinto aporte está dado por el uso de la biografía narrativa, también poco explorada en Colombia como método o técnica en procesos de investigación educativa que recupere la voz de los maestros y maestras como hacedores del saber y el hacer del conocimiento educativo y pedagógico en los escenarios políticos, educativos y formativos en el país y en los países de América Latina.

De esta manera, algunas posibles líneas de futuro y nuevas fronteras de conocimiento de las tematizaciones de la identidad profesional docente de los licenciados en Pedagogía Infantil, ahora denominados *licenciados en Educación Infantil*, son:

- Investigaciones que ahonden en las condiciones de crisis en la identidad profesional docente de los licenciados en Pedagogía Infantil y su posible impacto en los programas de formación de la primera infancia, así como realizar estudios comparativos con las configuraciones de la identidad profesional docente de otras licenciaturas.
- Investigaciones en identidad profesional docente de los licenciados en Educación Infantil en la Universidad de los Llanos y otras universidades del país con este programa de formación que se constituyan en líneas de investigación y que son nucleares para la formación docente.
- Investigaciones en identidad profesional docente de profesores nóveles de licenciatura en Pedagogía Infantil y Educación Infantil desde la fenomenología hermenéutica, reflexionando acerca de las vivencias de la experiencia de ingreso al mundo de la vida profesional.

- Finalmente, se pueden hacer investigaciones de la identidad profesional docente de los licenciados en Pedagogía Infantil y Educación Infantil desde los profesores formadores de las licenciaturas.

IDENTENT

IDAD

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAMOWSKI, A. (2009). *Los “afectos magisteriales” una aproximación a la configuración de la afectividad docente contemporánea* [tesis de maestría, FLACSO]. SCRIBD. <https://bit.ly/3jXUANf>
- ABRAMOWSKI, A. (2010). *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Paidós.
- ALHEIT, P. (2013). La entrevista narrativa. *Plumilla Educativa*, 10(2), 11-18. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.10.84.2012>
- ALLIAUD, A. & Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique Educación.
- ALLIAUD, A. & Duschatzky, L. (comp.). (1992). *Maestros, Formación, práctica y transformación escolar*. Miño y Dávila Editores.
- APPEL, M. (2005). The Autobiographic-Narrative Interview: The Theoretical Implications and the Analysis Procedure of a Case Study About Cultural Changes Among the Otomi-”Indians” in Mexico. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(2). <https://bit.ly/2BMDdoi>
- ARFUCH, L. (2007). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- ARFUCH, L. (2013). *Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites*. Fondo de Cultura Económica.
- ARIÉS, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Tauro Editorial.

- ÁVALOS, B. & Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los chilenos. *Perspectiva Educacional*, 51(1), 77-95. <https://bit.ly/2DkYvdh>
- ÁVALOS, B., Cavada, P., Pardo, M. & Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: Temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, 1, 235-263. <https://bit.ly/3gkoNrs>
- AYALA, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409-430.
- BALLESTER, L. & Colom, A. (2012). *Epistemología de las Ciencias Sociales y de la educación*. Tirant Humanidades.
- BÁRCENA, F. & Mélich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Papeles de Pedagogía*. Paidós.
- BASOMBRÍO, M. (2008). *De la filosofía del yo a la hermenéutica del sí mismo. Un recorrido a través de la obra de Ricoeur*. Ediciones Universidad de Málaga.
- BAUMAN, Z. (2005). *Identidad*. Losada.
- BEIJAARD, D., Meijer, P. C. & Verloop N. (2004). Reconsidering research on teacher professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://bit.ly/2BNV8Lt>
- BEIJAARD, D., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2000). Teacher's perceptions of professional identity: and exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764.
- BENNER, D. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Ediciones Morata; Fundación Paideia.
- BENNER, D. (1998). *La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*. EDITORES: Pomares-Corredor.
- BERGER, P. L. & Luckmann, T. (1988). *La construcción social de la realidad*. Herder.
- BETANCUR, M. (2012). Identidad, narración y reconocimiento. En Mongin, O., Betancur, M., Begué M., Diez, F. *Improntas*

- de Ricoeur en el pensamiento contemporáneo* (pp. 57-91). Universidad de Caldas.
- BIDDLE, B., Good, T. & Goodson, I. (eds.). (2000). *La enseñanza y los profesores*. Paidós.
- BOLÍVAR, A. (1997). *La investigación biográfica-narrativa en educación. Guía Bibliográfica*. Force.
- BOLÍVAR, A. (2001). *Investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Editorial La Muralla S.A.
- BOLÍVAR, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?” Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). <https://bit.ly/2BMzGq2>
- BOLÍVAR, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 33(9), 119-146.
- BOLÍVAR, A. (2006). *La identidad profesional del docente de secundaria: crisis y reconstrucción*. Ediciones Algive.
- BOLÍVAR, A. (2014). Las historias de vida del docente. Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 711-734.
- BOLÍVAR, A., Domingo, J. & Fernández, M. (1999). *La investigación auto biográfico-narrativa en educación. Guía para la indagación en el campo*. Force-mac.
- BRALAVSKY, C., Dussel, I. & Scalitier, P. (Eds.). (2001). *Los formadores de jóvenes en América Latina: Desafíos, experiencias y propuestas*. UNESCO; OEI.
- BREZINKA, W. (1990). *Conceptos básicos de la ciencia de la educación: análisis, crítica y propuestas*. Herder.
- BRUNER, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Editorial Gedisa. S.A.
- CABALLERO, K. (2009). *Construcción y desarrollo de la identidad profesional del docente universitario* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/2200>
- CALVO, T. & Ávila, R. (1991). *Paul Ricoeur: los caminos de la interpretación*. *Actas del Symposium Internacional sobre el Pensa-*

miento Filosófico de Paul Ricoeur, Granada, 23-27 de noviembre de 1987. Anthropos.

- CARLI, S. (comp.). (2006). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Planeta; Paidós.
- CASAS, F. (1998). *Infancia. Perspectivas Psicosociales*. Planeta; Paidós.
- CASTRO, A. L. (2008). *Formación de docentes y educadores en Educación Infantil. Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia*. Ediciones SM.
- COLOM, A. (2002). *La deconstrucción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación*. Planeta; Paidós.
- CONGRESO DE la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115. *Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial 41214. <https://bit.ly/3237N87>.
- CONNELLY, F., Clandinin, D. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J., Aranaus, R., Ferrer, V., Pérez, N., Connelly, F., Clandinin, D. & Greene, M. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes.
- COURTES, J. (1976). *Introducción a la semiótica narrativa y discursiva*. Hachette S.A.
- DA SILVA, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el curriculum*. Octaedro.
- DAVINI, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Planeta; Paidós.
- DAY, C. (2006). *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional docente y sus valores*. Educadores XXI. Narcea.
- DE LARA, F. (comp.). (2011). *Entre fenomenología y hermenéutica. Franco Volpi in memoriam*. Plaza y Valdés.
- DEBESSE, M., Mialaret, G. (1982). *La formación de los enseñantes*. Oikos-tau S.A.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana; ediciones UNESCO.
- DELORY-MOMBERGER, C. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 695-710.

- DIKER, G. & Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y docentes: Hoja de ruta*. Planeta; Paidós.
- DIKER, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Biblioteca Nacional de Buenos Aires.
- DILTHEY, W. (1956). *Introducción a las ciencias del espíritu. Ensayo de una fundamentación del estudio de la sociedad y de la historia*. Editorial Revista de Occidente.
- DUBAR, C. (2002). *Las crisis de las Identidades. La interpretación de una mutación*. Ediciones Bellaterra.
- DUCH, L., Chillón, A. (2012). *Un ser de mediaciones. Antropología de la comunicación. Vol. 1*. Herder.
- DUSSEL, I. & Finocchio, S. (2003). *Enseñar hoy: Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Fondo de Cultura Económica.
- ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.
- ERICKSON, E. (1980). *Identidad, juventud y crisis*. Taurus.
- ERICKSON, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Planeta; Paidós.
- ESTEVE, J. (1987). *El malestar docente*. Laia.
- FANDIÑO, G. (2008). Formación de maestros y maestras para la Pedagogía Infantil: entre el currículo y la práctica. En Castro, A. (compilador). *Formación de docentes y educadores en Pedagogía Infantil. Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia* (pp. 53-60). Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa.
- FERRAROTTI, F. (2007). Las historias de vida como método. Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales*, 14(44), 15-40. <https://bit.ly/3hWzRi8>
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata; Fundación Paideia.
- FLICK, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- GADAMER, H. (1992). *Verdad y método I y II*. Ediciones Sígueme S.A.
- GÓMEZ, P. (ed.). (2000). *Las ilusiones de la identidad*. Ediciones Cátedra.

- GONZÁLEZ, J.C. (2000). *Cómo se fabrican los maestros. El conocimiento pedagógico en la formación del futuro docente*. Editorial Hergué.
- GONZÁLEZ, M. (2008). *Paradojas en la formación docente, elementos para avanzar en su reflexión y planteamiento de propuestas*. Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa, IDIE-formación de docentes y educadores.
- GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. & Ochoa, C. El giro narrativo en España. Investigación y formación con enfoques auto/biográficos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 809-829.
- GOODSON, I. (2000). *El cambio en el currículum*. Octaedro.
- GOODSON, I. (2003). *Estudio del currículum*. Amorrortu Editores.
- GOODSON, I. (2004). (ed.). *Historias de vida del docente*. Octaedro.
- GREIMAS, A.J. (1976). *La semiótica del texto: ejercicios prácticos. Análisis de un cuento de Maupassant. Semántica estructural*. Planeta; Paidós.
- GREIMAS, A.J. (1976). *Semántica estructural: investigación metodológica*. Gredos.
- GRONDIN, J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?* Herder
- GRONDIN, J. (2009). *El legado de la hermenéutica*. Universidad del Valle.
- HARGREAVES, A. & Dennis, S. (2012). *La cuarta vía. El prometedo futuro del cambio educativo. Repensar la educación*. Octaedro.
- HARGREAVES, A. (1996). *Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje social*. Seminario Internacional sobre Formación Inicial Perfeccionamiento Docente. Santiago de Chile.
- HARGREAVES, A. (2000). Emociones mixtas. Las percepciones de los maestros sobre sus interacciones con los estudiantes. *Enseñanza y formación docente*, 16, 811-826.
- HARGREAVES, A. (2005). *Docente, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el docente*. Ediciones Morata.
- HERNÁNDEZ, L. (2011). Identidad profesional de las maestras de Pedagogía Infantil en México. Nuevas dimensiones. *Revis-*

- ta electrónica de didáctica de las Ciencias Sociales*, 2, 16-24.
<https://bit.ly/33fZNRK>
- HOYOS, G. (ed). (2000). *Filosofía de la educación: Apuntes de su último seminario de doctorado (Conversaciones)*. Editorial Trotta.
- HUSSERL, E. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica.
- HUSSERL, E. (1991). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendente. Una introducción a la filosofía fenomenológica*. Editorial Crítica.
- IMBERNÓN, F. (coord.). (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Editorial Grao.
- IMBERNÓN, F. (coord.). (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del docente. Reflexión y experiencias de investigación cualitativa*. Editorial Grao.
- JEAN, G. (2000). *Bachelard, la infancia y la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica Ltda.
- JOSSO, M. C. (2014). Proceso autobiográfico de (trans)formación identitaria y de conocimiento de sí. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 735-761.
- KORNBLIT, A. L. (coord.). (2004). *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Editorial Biblos.
- LARROSA, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma*, 19, 81-112.
- LAVERDE, M. C. (2004). *Debates sobre el sujeto. Perspectivas Contemporáneas*. Siglo del hombre Editores.
- LUCKMANN, T. & Schütz, A. (1977). *Las estructuras del mundo de la vida*. Amorrortu.
- LUHMANN, N. (1996). *Teoría de la sociedad y Pedagogía*. Planeta; Paidós.
- MALLIMACI, F. & Giménez, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En Vasilachis, I. *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- MARDONES, J. M. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Editorial Anthropos.

- MARINAS, J. M. (2007). *La escucha en la historia oral*. Editorial Síntesis.
- McEWAN, H. & Egan, K. (comp.). (2012). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu Editores.
- MÉLICH, J. C. (1988). *Antropología simbólica y acción educativa*. Planeta; Paidós.
- MÉLICH, J. C. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Anthropos Editorial del hombre.
- MÉLICH, J. C. (1998). *Fenomenología y existencialismo*. Editorial Vicens-Vives.
- MONEREO, C. & POZO, J. I. (2002). *La identidad en psicología de la educación. Necesidad, utilidad y límites*. Narcea.
- MONGIN, O., Betancur, M., Begué M. & Díez, F. (2012). *Improntas de Ricoeur en el pensamiento contemporáneo*. Universidad de Caldas.
- NARODOWSKI, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Aique; Grupo Editor.
- NIETO, L. (2014). *Sentidos de la relación entre el ocio y el desarrollo humano que establecen los del ocio en el Eje cafetero colombiano* [tesis de doctorado no publicada].
- OBREGÓN, J., Saldarriaga, O. & Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903 - 1946. Dos volúmenes*. Ediciones Uniandes.
- OCDE & Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La Educación en Colombia*. OCDE. <https://bit.ly/3oipWNI>
- OLSON, D. & Torrance, N. (eds.). (1995). *Cultura escrita y oralidad*. Editorial Gedisa S.A.
- ORGANIZACIÓN DE Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2013). *Metas educativas 2021. Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional docente y mejora educativa*. OEI.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL del Trabajo. (2012). *Un buen comienzo: La educación y los educadores de la primera infancia. Informe para el debate en el Foro de diálogo mundial sobre las*

- condiciones del personal de la educación de la primera infancia*. OIT. <https://bit.ly/2XihaNP>
- PACKER, M. (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Ediciones Uniandes.
- PASSEGGI, M. (2011). Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográficas en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(61), 25-40.
- PEREYRA, M., González, J.C. & Coronel, J. (coord.). (2002). *Infancia y escolarización tardía*. Akal Editores.
- PÉREZ, A., Barquín, J. & Angulo, J. (eds.). (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Akal Editores.
- POPKEWITZ, T. S. (1998). *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Pomares.
- POPKEWITZ, T. S. (ed.). (1990). *Formación de docente. Tradición, teoría y práctica*. Universidad de Barcelona.
- POPKEWITZ, T. S., Franklin, B. & Pereyra, M. (comp.) (2003). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Pomares.
- PORTELA, H., Taborda, J. & Pinto, B. (2010). *Construyendo sentidos de disciplina escolar. Estudio de caso en territorio de frontera*. Editorial CÓDICE Ltda.
- POSTMAN, N. (2012). La desaparición de la niñez. *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud*, <https://bit.ly/313Vgz6>
- RICOEUR, P. (1985). Capítulo III. La acción considerada como un texto. En *Hermenéutica y acción* (pp. 47-75). Editorial Docencia.
- RICOEUR, P. (1991). *Los caminos de la interpretación. Actas del Symposium Internacional sobre el pensamiento Filosófico de Ricoeur*. Editorial Anthropos.
- RICOEUR, P. (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI Editores.
- RICOEUR, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores.
- RICOEUR, P. (1997). *Autobiografía intelectual*. Ediciones Nueva Visión.

- RICOEUR, P. (1998). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI editores.
- RICOEUR, P. (1999a). *Historia y narratividad*. Planeta; Paidós.
- RICOEUR, P. (1999b). *Tiempo y narración III: El tiempo narrado*. Siglo XXI editores.
- RICOEUR, P. (2001). *Tiempo y narración II. Configuración del tiempo en el relato de ficción*. Siglo XXI Editores.
- RICOEUR, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- RICOEUR, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones: Ensayos de Hermenéutica*. Fondo de Cultura Económica.
- RICOEUR, P. (2013). *En torno al psicoanálisis. Escritos y conferencias 1*. Editorial Trotta.
- RÍOS, T. (2004). *La configuración de sentidos en un grupo de jóvenes liceanos de sectores populares* [tesis de doctorado no publicada].
- RÍOS, T. (2013). *La hermenéutica reflexiva en la investigación educativa y social. Articulaciones entre Ricoeur y la pedagogía crítica de Paulo Freire*. Universidad de Manizales.
- RODRÍGUEZ, R. & Cazzanelli, S. (2012). *Lenguaje y categorías de la hermenéutica filosófica*. Biblioteca Nueva.
- ROJAS, C. (2010). *Filosofía de la educación. De los griegos a la tardomodernidad*. Universidad de Antioquia.
- RUNGE, K. & Muñoz, G. (2005). Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y excentricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(2), 51-81.
- SALDARRIAGA, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- SÁNCHEZ, M. (2015). Elementos de las historias de vida que influyen en la elección profesional de los maestros de Pedagogía Infantil en formación. *Pedagogía social: revista universitaria*, 27, 313-321.

- SANCHO, J. et al. (2013). *La construcción de la identidad docente de Educación Infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo (identidoc)* [simposio]. Simposio Internacional Aprender a ser docente en un mundo en cambio, Barcelona. <https://bit.ly/3jX3iiN>
- SCHÜTZ, A. (1972). *Fenomenología del mundo social*. Planeta; Paidós.
- SECRETARÍA DISTRITAL de Integración Social. (2013). *Lineamiento Pedagógico y curricular para la Educación inicial en el Distrito*. Alcaldía Mayor de Bogotá. <https://bit.ly/3145ijH>
- SERRANO, J. & Ramos, J. (2014). Boceto del espacio biográfico-educativo en México (2003-2013). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 831-858.
- SHULMAN, L. (1998). Theory, Practice, and the Education of Professionals. *The Elementary School Journal*, 98(5), 511-526. <https://bit.ly/2BKYb6W>
- SKLIAR, C. & Larrosa, J. (comp.). (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homosapiens Ediciones.
- SOLARI M., Rasskin, G. & Martín E. (2013). La investigación sobre la identidad profesional en contextos educativos: una revisión bibliográfica. *Revista Eidos*, 6,12-20.
- SOUZA, E. (2011). Acompañamiento, mediación biográfica y formación de formadores: dimensiones de investigación-formación. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(61), 41-56.
- SOUZA, E., Castañeda, J. & Morales J. (2011). Autobiografía y educación. Tradiciones, diálogos y metodologías. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 683-694.
- STEINBERG, SH. R, Kincheloe, J. L. (comp.). (2000). *Cultura Infantil y Multinacionales*. Ediciones Morata.
- SUÁREZ, D. (2014). Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina. Un mapa imperfecto de un territorio en expansión. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62),763-786.
- SUÁREZ, H. (coord.). (2008). *El sentido y el método. Sociología de la cultura y análisis de contenido*. Universidad Nacional Autónoma de México.

- TABORDA, J. (2009). *Sentidos de formación en maestros de una ENS colombiana* [tesis de doctorado no publicada].
- TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- TAYLOR, C. (2006). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Planeta; Paidós.
- TENTI, E (comp.). (2007). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI Editores.
- TENTI, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI Editores.
- UNESCO. (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Una apuesta por el cambio*. <https://bit.ly/3fi77hZ>
- UNESCO. (2012). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. <https://bit.ly/3jZ8GVs>
- UNESCO. (2013/2014). *Informe de seguimiento de la Educación para todos EPT en el mundo. Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos*. En: <https://bit.ly/3oeXP1Z>
- UNILLANOS (s. f.) *Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil*. <http://www.unillanos.edu.co>
- VAILLANT, D. (2007, 5, 6 y 7 de septiembre). *La identidad docente* [congreso]. I Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado”, Barcelona, España. <https://bit.ly/31bgACy>
- VAN DEN Berg, R. (2002). Teacher’s meaning regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72, 577-625.
- VAN MANEN, M. & Levering, B. (1999). *Los secretos de la infancia*. Planeta; Paidós.
- VAN MANEN, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. IDEA Books.
- VAN MANEN, M. (2004). *El tono de la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Planeta; Paidós.
- VARELA, J. (1995). El estatuto del saber pedagógico. *Volver a pensar la educación*, 2, 61-70.

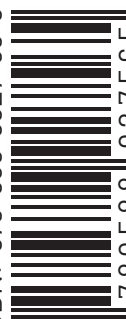
- VARGAS, G. & Reeder, H. (2004). *Ser y sentido. Hacia una fenomenología trascendental – hermenéutica*. Ediciones San Pablo.
- VASILACHIS, I. (coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa S.A.
- VÉLEZ DE Medrano, C. & Vaillant, D. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. OEI; Fundación Santillana.
- VERGARA, M. & Gutiérrez, A. (2013). La educadora infantil: práctica y conocimiento. *Revista Infancias. Imágenes*, 12(2), 29-37.
- VERGARA, M. & Gutiérrez, A. (2016). Factores para determinar la identidad de la educadora infantil desde las experiencias educativas (estudio de caso). *Folios de humanidades y pedagogía*, 6, 47-62.
- VERGARA, M. (2014). La identidad de la educadora infantil. Elementos para su comprensión. *Revista Pedagogía y Saberes*, 41, 111-120.

Esta 1ª edición de
Una investigación
realizada en los estudiantes
de la licenciatura en Pedagogía
Infantil desde las biografías
narrativas de Omaira Elizabeth
González Giraldo editado y diagramado
por la editorial de la Universidad
de los Llanos; se terminó de
imprimir y encuadernar en
junio de 2021

La Configuración de la identidad profesional docente del pedagogo infantil no es lineal, es una identidad en construcción, zigzagueante, con altibajos, con una profunda pasión por el trayecto formativo de esta profesión, pero también con intensos cuestionamientos en torno al deseo e interés por ser un profesional de la pedagogía infantil. Se muestra en las narrativas de los estudiantes, las tensiones, incertidumbres y preocupaciones en el devenir laboral y profesional del pedagogo/a infantil, las cuales son ocasionadas por las políticas educativas magisteriales colombianas para los profesionales de la educación preescolar.

Se plantea una *crisis en la configuración de la identidad profesional docente de las/los estudiantes en formación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil en la Universidad de los Llanos*, la cual demanda una profunda reflexión curricular en las instancias académicas del programa con las/los estudiantes que adelantan esta formación profesional.

ISBN: 978-958-8927-56-5



9 789588 927565

