CONCEPCIONES SOBRE PEDAGOGÍA, MAESTRO Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE DOCENTES Y ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA INFANTIL

Yamileth Palomeque Quiñonez[1]
Institución Educativa Ceat General Piero Mariotti
Yumbo Valle, Colombia
estudioyamipalomeque@gmail.com
https://orcid.org/0009-0001-8638-7298

Recibido: 11/04/2023 **Aprobado**: 21/7/2023

Resumen

Durante el transcurso de los estudios de licenciatura, se construyen concepciones individuales sobre pedagogía, maestro y práctica pedagógica que muestran concordancia disímil entre el conocimiento de la teoría pedagógica y el ejercicio profesional. En este artículo se estudiaron las concepciones sobre los citados conceptos, en docentes y estudiantes de la licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad Minuto de Dios (Valle del Cauca, Cali, Colombia). A partir de la hermenéutica reflexiva se discute sobre el maestro como un intelectual, la pedagogía como su saber y la práctica pedagógica como un ejercicio de constante reflexión. Se presentan los resultados de una entrevista semiestructurada, aplicada a cinco profesores y 73 estudiantes, cursantes de séptimo, octavo y noveno semestre. Se evidencian indicadores de tensión en las relaciones entre la formación, la pedagogía, el maestro y la práctica pedagógica, dado que estudiantes y maestros formadores no relacionan el estatus teórico pedagógico con las condiciones de maestro.

Palabras clave: formación, pedagogía, maestro, práctica pedagógica.

CONCEPTIONS ON PEDAGOGY, TEACHER AND PEDAGOGICAL PRACTICE OF TEACHERS AND STUDENTS OF EARLY CHILDHOOD PEDAGOGY

Abstract

During the course of undergraduate studies, individual conceptions about pedagogy, teacher and pedagogical practice are built that reflect little agreement between the knowledge of pedagogical theory and professional practice. In this article, the conceptions of the aforementioned concepts were studied in teachers and students of the degree in Early Childhood Pedagogy, at the Minuto de Dios University (Valle del Cauca, Cali, Colombia). From reflective hermeneutics, the teacher is discussed as an intellectual, pedagogy as his knowledge and pedagogical practice as an exercise of constant reflection. The results of a semi-structured interview are presented, applied to five teachers and 73 students, students of the seventh, eighth and ninth semester. Indicators of tension are evident in the relationships between training, pedagogy, the teacher and pedagogical practice, since students and teacher educators do not relate the theoretical pedagogical status with the conditions of a teacher.

Keywords: training, pedagogy, teacher, pedagogical practice.

[1] Licenciada en Educación Primaria y Promoción de la Comunidad, Universidad de Santo Tomás. Especialista en Derechos Humanos con Énfasis en Currículo, Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. Magíster en Educación: Desarrollo Humano, Universidad de San Buenaventura. Doctoranda en Ciencias de la Educación con Énfasis en Investigación, Evaluación y Formulación de Proyectos Educativos, Universidad UMECIT, Panamá. Docente de la Institución Educativa Ceat General Piero Mariotti.

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, *38*(2), octubre, 2023, pp. 23-47

Introducción

En el presente artículo se presentan las concepciones sobre pedagogía, maestro y práctica pedagógica que van construyendo los maestros en formación a lo largo de sus estudios. Este proceso implica que los maestros deben fundamentarse, reflexionar, analizar y, a la vez, adoptar una postura política y ética que le permita proponer, desde la realidad, cambios que fortalezcan y le den sentido al acto educativo. De esta manera, se pondrá de manifiesto la voz del maestro, como actor fundamental, en la teoría y en la praxis del decurso educativo. Actualmente, hablar de formación, maestro y pedagogía, implica reconocer la existencia de un saber y una práctica, en los que pareciera, como lo señalan algunos autores (Vélez, 2010), que se vuelve a plantear lo que ya se ha discutido suficientemente, aunque, al adentrarse en esas concepciones, es inevitable reconocer que este debate continúa abierto.

Partiendo de tales premisas, en este trabajo se exploran las concepciones que, en el devenir académico, las estudiantes de séptimo, octavo y noveno semestre de la licenciatura en Pedagogía Infantil, en la Universidad Minuto de Dios, han construido sobre pedagogía, práctica pedagógica y maestro, durante su formación y cómo dichas concepciones se relacionan con su práctica pedagógica. El estudio se plantea desde la hermenéutica reflexiva, como una interpretación de los hechos, con el fin de develar aspectos de la pedagogía inmersos en los saberes y contextos que asumen las futuras docentes durante el desarrollo de la licenciatura.

En la primera parte del artículo se efectúa la revisión teórica relacionada con el concepto de *bildung* y sus vínculos con el campo de la pedagogía, el maestro, la práctica pedagógica y la formación, como categorías seleccionadas para la investigación, incluyéndose autores que adoptan posiciones disímiles, con la finalidad de transitar la pluralidad, las tensiones y las opacidades que pueden apreciarse desde la óptica personal. De igual manera, se ofrecen las alineaciones del Programa de estudio de la licenciatura en Pedagogía Infantil y las competencias del educador en Educación Inicial.

En la segunda parte de la exposición se presentan las concepciones de maestro, práctica pedagógica y pedagogía, derivadas de entrevistas no estructuradas, que se realizaron a las cursantes de los semestres VII, VIII y IX de la licenciatura, así como a los profesores, formadores de maestros en la referida licenciatura.

Seguidamente, se presentan los hallazgos emergidos de la indagación, los cuales llevan a confrontar las concepciones de las estudiantes que se forman en la licenciatura, con los estudios planteados, generando reflexiones y movilizaciones sobre la formación de maestros desde las categorías analizadas. El trabajo finaliza con las conclusiones y las implicaciones pedagógicas que se constituyen en consideraciones de primera importancia por la naturaleza de esta investigación.

La motivación personal por este tema se relaciona con los inicios de la autora como docente, en una escuela pública ubicada en un ambiente socioeconómico caracterizado por pobreza, violencia y marginalidad, circunstancias que convertían la labor educativa en un reto cotidiano. En tal contexto, no podía dejar de observar, con preocupación, que en la universidad en la que estaba terminando la licenciatura en Educación Primaria y Promoción de la Comunidad, solo se hablaba de los postulados

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, *38*(2), octubre, 2023, pp. 23-47

teóricos, de los paradigmas y de los modelos pedagógicos, sin que se discutiesen las posibilidades y estrategias para articular dichos conceptos con la práctica. La necesidad de establecer una relación era perentoria en un entorno tan difícil, en el que, a las precarias condiciones físicas en las que se encontraba la escuela, se sumaban las angustiosas situaciones socioeconómicas familiares, que determinaban frecuentes casos de dificultades de aprendizaje en los niños y niñas, falta de normas en el hogar, apatía por las actividades escolares y repitencia escolar prolongada, entre otras situaciones adversas.

Posteriormente, la oportunidad de cursar una especialización en Derechos Humanos con Énfasis en Currículo, seguida de una maestría en Educación y Desarrollo Humano, permitió adquirir más y mejores herramientas para abordar la investigación acerca de los problemas mencionados. Ya desde la Educación Superior, se podían, también, comprender con mayor profundidad a través del constante diálogo con los colegas y los estudiantes de pregrado, trayecto que desembocó en el deseo de contribuir, por medio de la investigación, a aminorar los problemas aludidos.

Con base en lo anteriormente expuesto, la presente investigación se planteó como objetivo analizar las concepciones de pedagogía, práctica pedagógica y maestro, mediante la revisión archivística del proyecto curricular del programa de licenciatura en Pedagogía Infantil, así como de las aplicaciones obtenidas de la información proporcionada por maestros en ejercicio y maestros en formación.

Contexto epistémico

Este trabajo se aborda a partir del enfoque de la formación de maestros que llega a Colombia desde la *bildung*, concepto educativo procedente de la lengua alemana, en la que se distingue del término educación (Erziehung), ya que el primero hace referencia a la formación en la cual la filosofía y la educación están vinculadas para fortalecer el camino de maduración personal y cultural. En este camino, se pretende que los individuos se relacionen de forma autoactiva con el mundo y, por lo tanto, se desarrolla una capacidad multidimensional de autodeterminación, bajo los términos de la moralidad (Rucker, 2020).

Es conveniente recordar que la *bildung* se ve sujeta a la influencia de múltiples factores, entre los que pueden señalarse las políticas públicas, las orientaciones de las diferentes facultades de educación y el imaginario de los maestros en cuanto a la formación. En este estudio *bildung* se enfocará como la simbiosis entre formación y educación, lo que permitirá descubrir el proceso de los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía Infantil en las elaboraciones de las concepciones de pedagogía, maestro y práctica pedagógica.

La noción combinada de formación y educación proporcionará la apertura para tratar los conceptos y las prácticas desde el propio contexto y las visiones que surgen de la realidad. La nominación de bildung, debido a sus constantes devenires relacionados con el proceso emprendido, emerge a partir de revisiones de distintos autores y enfoques. Tal como lo expresa Noguera (2012), dicho concepto no resulta fácil de abordar, en primer lugar, por el insuficiente conocimiento de la lengua alemana, de la cual es originario y, también, debido a que, sobre todo en el contexto latinoamericano, como lo señalan algunos autores (Gaspar, 2017; Peña-Zerpa, 2012; Zatti y Pagotto-Euzebio (2021), se ha empleado de manera imprecisa, en trabajos sobre el problema de la

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, *38*(2), octubre, 2023, pp. 23-47

formación, la educación o la pedagogía.

Al respecto, para la presente investigación se consideraron y asumieron los aportes de Hegel (1991) y Gadamer (1993). Desde la visión de Hegel (1991), la bildung implica una transformación por la cual la voluntad humana abandona el estado natural y alcanza el mundo universal del espíritu, donde se concitan todas las creaciones individuales. Este proceso se ubicaba desde las ciencias del espíritu, las cuales estudiaban al hombre, la realidad histórico social, las formas de experiencias no verificables que desbordan el concepto de verdad, como verificabilidad, entre las que se destaca la experiencia filosófica, estética e histórica. Con esto, Hegel muestra a la esencia humana (Díaz, 2022). El ser humano no es y en su devenir va siendo; tarea que le resulta interminable. Por ello necesita de la formación, para llegar a ser en lo que en su devenir va siendo. Es decir, el hombre no nace formado, pero en su trayectoria se va formando, eso hace pensar que la formación es inevitable y necesaria. Así mismo, destaca la formación como el resultado de un proceso complejo y continuo, y establece dos modos para alcanzarla, los cuales se complementan: formación práctica y formación teórica (Schuck, 2020).

De acuerdo con esta postura, la formación teórica es la continuación de un trabajo formativo que empieza desde temprana edad en el individuo, del cual surge la formación práctica. Las dos, al final, son el objetivo de una formación holística que supone ir más allá de lo que se sabe y experimenta. Por ese motivo, se puede entender lo extraño como propio y resolver las situaciones complejas y universales que pueden presentarse a cada individuo, a fin de lograr trascender a lo práctico, dejando de lado el provecho propio. En lo práctico, esto supone renunciar a los deseos de adquirir hábitos de ocupación y habilidades universales, a favor de la relación con la naturaleza y con los semejantes. Significa adquirir conciencia de lo que está alrededor, para formarse y transformarse (León Suárez, 2019). Tal actitud no se centra en las particularidades del ser y debe estar alejada de los intereses individuales, dándole paso a la generalidad, esto implica que todas las acciones que suceden ajenas al individuo, deben asumirse como propias (Moya, 2019).

Por otra parte, según la óptica de Gadamer (1993) la formación nace como aporte del clasicismo alemán, el movimiento cultural más importante del siglo XVIII, según el cual el nuevo humanismo forjaría una nueva imagen humana (Gadamer, 1993; Gadamer y Olasagasti, 1992). Para Gadamer, la formación sería lo que necesita el ser humano para evolucionar, despojándolo del individualismo y permitiendo que ingrese al mundo; esto es, la capacidad de salirse de sí mismo e ingresar a un colectivo que determina su particularidad (Hovey et al., 2020). Por tanto, esa formación se caracteriza por elmomento que permite al ser humano reencontrarse consigo mismo.

Desde la misma posición, Gadamer (1993) plantea que dicha formación deviene en un elemento del espíritu. Es una nueva particularidad del individuo para acercarse al mundo que lo rodea; representa el cauce natural para desarrollar la dimensión humana, a fin de que la racionalidad dialógica y experiencial sean las que se impongan en el contexto

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, *38*(2), octubre, 2023, pp. 23-47

(Grondin y Ruiz-Garrido, 2003; Herrero, 2021). Tanto la formación como la racionalidad dialógica y experiencial, se dan en el momento del dialogo, de interactuar con el otro, cuando no se impone lo que se piensa, sino que hay un punto en el cual convergen las coincidencias, para lograr una interpretación común del mundo, basada en la solidaridad moral y social. No es solo un proceso, sino también un elemento en el que se está moviendo constantemente aquel que se ha formado, porque el ser humano se apropia de aquello en lo que se forma (Jaberynasr, *et al*., 2020).

En síntesis, tanto la formación como la racionalidad dialógica y experiencial, se dan en el momento del dialogo, de interactuar con el otro, cuando no se impone lo que se piensa, sino que existe un punto en el cual convergen las coincidencias, para lograr una interpretación común del mundo, con base en la solidaridad moral y social. No es solo un proceso, sino también un elemento en el que se está moviendo constantemente aquel que se ha formado (Gadamer y Olasagasti, 1992; Herrero, 2021). Así, la formación, desde su inicio, es concebida como una obligación consigo mismo, como un devenir que se encuentra en constante desarrollo, en otras palabras, el ser humano está permanentemente en el camino de la formación, pues su mundo está conformado por lenguaje y costumbres. Por ende, se puede afirmar que, para el caso de la formación de maestros licenciados, la *bildung* generará una persona experimentada, que tenga una actitud abierta al cambio y volcada hacia los otros (Noguera, 2012).

Con base en las anteriores consideraciones, puede establecerse que la formación del docente debe concebirse por dos vías convergentes: a partir de la episteme y filosofía de la pedagogía, por una parte, y desde la formación disciplinar, por la otra. Tal enfoque permitiría formar maestros intelectuales, que construyan sus propios campos de saber; que reflexionen sobre el ejercicio de la enseñanza, el rol del maestro, el estudiante, la escuela y la sociedad, nutriendo, consecuentemente, el amplio saber que se llama pedagogía (Peña Zerpa, 2012; Quiceno, 2011; Zuluaga y Echeverry, 2003).

La licenciatura en Pedagogía Infantil

La denominación de licenciatura en Pedagogía Infantil es una titulación definida en el artículo 1° de la *Resolución 1036* del 24 de abril del 2004, en la que expone que los programas cuyo énfasis esté dirigido a la formación de educadores para el preescolar, fortalecerán su orientación hacia la pedagogía infantil de acuerdo con los artículos 15 y 16 de la *Ley 115* de 1995 (Ministerio de Educación Nacional, 2004). Con base en dicha resolución y en el acta de aprobación del programa del 11 de diciembre de 2009, el funcionamiento de la licenciatura en la sede Valle del Cauca de Uniminuto, es de 10 periodos académicos, con modalidad a distancia.

El área principal de conocimiento lo constituyen las ciencias de la educación y el área secundaria está representada por la educación preescolar, otorgándose el título de Licenciado o Licenciada en Pedagogía Infantil. El proyecto del programa expresa que el profesional licenciado en Pedagogía Infantil tendrá las competencias necesarias para ser un agente activo, que ofrezca a los niños y a las niñas un proceso de formación continua y permanente de interacciones, con el fin de potenciar las capacidades y desarrollar sus

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, *38*(2), octubre, 2023, pp. 23-47

competencias para la vida.

En este programa, la categoría "maestro" se presenta como el rol profesional específico, que posea las características exigidas por la ley, así como capacidad y autonomía para decidir, conciencia social, interés por conocer, innovar, investigar y profundizar en asuntos propios de su profesión. Asimismo, debe desarrollar su identidad como maestro preescolar, de tal forma que dé sentido a su ser, saber y quehacer educativo, además de poseer conocimiento de la realidad social y cultural del país y del niño. A partir de lo anterior, podrá asumir una posición crítica frente a los distintos contextos y comprometerse con la transformación de las realidades educativas en las que actúa.

Dicho plan de estudios define, para el licenciado en Preescolar, un perfil profesional dirigido a la prestación del servicio en el seno del sistema educativo, así como al diseño, administración y asesoría de proyectos educativos en general y, en particular, a la resolución de problemas específicos de la infancia (Rodríguez-Pérez, 2019). Igualmente, en este perfil se definen las competencias relacionadas con la realización de prácticas de investigación respecto a su quehacer educativo, a la infancia y a la educación de niños y niñas.

Las competencias del educador preescolar

Estas competencias perfilan las condiciones para reflexionar acerca de teorías y creencias a través de las cuales desarrolla su quehacer profesional y, a su vez, esta caracterización trasciende el escenario escuela, en el ejercicio del educador preescolar. El programa se desarrolla desde tres vértices: las competencias profesionales, las competencias de desarrollo humano y las competencias en responsabilidad social.

En las competencias profesionales la formación del licenciado se dedica a su adiestramiento como pedagogo desde el desarrollo epistemológico e histórico de la pedagogía. La formación pedagógica está enmarcada dentro de los núcleos del saber pedagógico y la fundamentación general pedagógica: conceptos, historia, epistemología y discurso pedagógico (Juliao Vargas, 2017; Runge, 2002). En este contexto, se conceptúa la pedagogía en tanto momento de interpretación de la intervención intencional que caracteriza el acto educativo y que permite reflexionar y establecer procesos de dialogicidad sobre la praxis y la práctica pedagógica, en relación con los elementos teóricos de la pedagogía, organizando la observación de la realidad y los métodos a utilizar. Se trata de lo que en la Institución se ha consolidado como una praxeología pedagógica, con base en los postulados que exponen autores como Castillo-Cedeño y Ramírez-Abrahams (2022).

Así, la praxeología pedagógica se entiende como un discurso de tipo reflexivo y crítico sobre la acción; en el caso educativo, sobre la práctica social y pedagógica, con miras a su mejoramiento a través de la cualificación de su coherencia, pertinencia y eficiencia (Juliao Vargas, 2017). Por lo tanto, el Programa no aborda la pedagogía como disciplina sino como un conjunto de relaciones que permiten reflexionar la práctica pedagógica, se asume desde un saber específico y no desde la conceptualización, aplicación y experimentación de los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas, tal como lo entienden Zuluaga y Echeverry (2003).

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, *38*(2), octubre, 2023, pp. 23-47

La práctica pedagógica en el Programa se plantea como el ejercicio de la formación de las actividades sociales y culturales del maestro. Se fundamenta en el saber educativo, en aquel que se ocupa de las teorías pedagógicas y de las propuestas didácticas. Para Uniminuto la práctica pedagógica la define la práctica profesional y se conceptualiza como la actividad complementaria a su formación, a través de su vinculación con una organización, para realizar una labor específica en el área disciplinar de la carrera que adelanta, con el fin de demostrar su idoneidad para desempeñar la profesión y aplicar los conocimientos adquiridos en el transcurso de la profesión. Un detalle interesante, es que no se habla de un saber pedagógico, sino de un saber instruccional, el cual está conformado por los diferentes cursos que ofrece el Programa y que se relaciona con la práctica que deberá ejercer el futuro licenciado.

Aspectos metodológicos

La realidad social se puede interpretar desde diferentes ópticas de enunciación; de estas emergen subjetividades, es decir, las posturas que asumen los sujetos con las ideas, vivencias, creencias y expectativas que aquellos van concibiendo. Como parte de tales posturas, que son particulares en cada uno de los contextos y actores presentes, esta investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, ya que intenta acceder al conocimiento de la realidad social, de manera que permita una lectura de un lugar y unos sujetos determinados. Así planteado, lo cualitativo es un modo de encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y con otros actores sociales. (Galeano 2004).

Con esta perspectiva y bajo un diseño de campo, se examina la pedagogía, la práctica pedagógica y el maestro, desde un análisis de los testimonios en relación con la teoría, por cuanto, como lo señala Galeano (2003), los investigadores cualitativos parten de categorías teóricas preliminares, o de conceptos sensibilizadores, que proveen un sentido general de referencia y orientación, con el propósito de aproximarse a las instancias empíricas. De esta forma, permiten generar nuevas ideas que serán contrastadas con las percepciones de los actores involucrados, en un contexto y una realidad, posibilitando que el investigador tome distancia entre sus creencias y los hallazgos, a fin de que su análisis resulte relevante.

El referido contexto está representado por la Corporación Universitaria Minuto de Dios, en el cual se toman como sujetos de investigación a las estudiantes de la licenciatura en Pedagogía Infantil que se encuentran realizando la práctica profesional. La aproximación a estas estudiantes permitió contrastar sus ideas con relación a los conceptos de pedagogía, práctica pedagógica y maestro, así como sobre las proposiciones explícitas en el proyecto curricular del programa y sobre los planteamientos de los diferentes autores sobre dichos conceptos.

Igualmente, el enfoque cualitativo del estudio de estas concepciones que se evidencian en la formación de maestros y que buscan analizar las reflexiones en la práctica pedagógica, permite el rescate de la diversidad de pensamientos y las diferente lógicas particulares que se encuentran en cada una de las estudiantes, docentes y en el contexto que integran el grupo objeto de indagación.

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, *38*(2), octubre, 2023, pp. 23-47

Es importante destacar que la configuración cualitativa permite darle a la investigación un sentido hermenéutico reflexivo, desde un enfoque comprensivo-interpretativo (Ricoeur, 2013), por cuanto se ofrece la posibilidad de develar sentidos encubiertos, a fin de analizar no una sino múltiples realidades en las cuales emergen las concepciones de los sujetos. Como lo señala Ríos (2005), la hermenéutica, en rigor, no es una metodología, ni un instrumento, sino una filosofía de la comprensión. Es una reflexión filosófica que nos muestra una vía de acceso a la dimensión de los sentidos, en el plano de la investigación. Por lo antes expuesto, en esta indagación la hermenéutica facilita el análisis de los conceptos emergentes, los cuales son inherentes a los cambios educativos y sociales.

La estructura del trabajo aconsejó, en principio, una revisión de los documentos de formación de maestros, así como de la concepción de pedagogía y práctica pedagógica instaurada desde la creación de las escuelas normales, bajo la influencia de Pestalozzi (Pozo Bravo, 2018). A continuación, se analizó el estado de la cuestión sobre la formación docente en pedagogía, práctica pedagógica y maestro en un periodo de 10 años entre el 2005 y 2015, tanto en Colombia como en Argentina, Venezuela, Costa Rica, Chile y Uruguay. Seguidamente se realizó un análisis documental del Proyecto Curricular del Programa de licenciatura en pedagogía infantil de Uniminuto, con el fin de identificar las concepciones referidas anteriormente y contrastarlas con las de las estudiantes en formación y de los maestros formadores.

La población en estudio estuvo integrada por cinco docentes que laboran a tiempo completo orientando los procesos de la licenciatura en Pedagógica Infantil y 73 estudiantes de séptimo, octavo y noveno semestre, que están realizando la práctica profesional. A esta unidad de investigación se aplicó una entrevista semiestructurada, con base en diez preguntas destinadas a explorar la concepción de pedagogía, práctica pedagógica y maestro que, desde el saber cada estudiante y docente involucrado de la licenciatura, ha logrado conceptualizar y cómo dicha concepción se refleja en la práctica pedagógica.

Las preguntas formuladas fueron las siguientes:

1. ¿Cree usted que en la licenciatura en Pedagogía Infantil de Uniminuto se imparte formación pedagógica? Explique.
2. ¿Qué cree usted que debe ser lo más importante en la formación del maestro? Exprese las razones.
3. ¿Se considera maestro, profesor, docente, agente educativo o educador? Justifique su respuesta.
4. ¿Ha escuchado hablar de la práctica pedagógica, el saber pedagógico y la relación con la pedagogía? Comente su respuesta.
5. ¿Considera que la formación que ofrece la licenciatura le sirve para ejercer la práctica pedagógica? Exponga sucintamente sus argumentos.

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, *38*(2), octubre, 2023, pp. 23-47

6. ¿Cuál es la mayor dificultad que ha encontrado al momento de ejercer la práctica pedagógica? Descríbala brevemente.
7. ¿Cuál considera que es el mayor beneficio que ha obtenido en el ejercicio de la práctica pedagógica? Indique sus razones.
8. En su opinión, ¿qué condiciones requiere una persona para ser maestro o maestra?
9. Según su concepto, ¿qué diferencia a un maestro de profesionales como psicólogos, sociólogos o filósofos? Explique brevemente.
10. De acuerdo a su criterio, ¿qué importancia tiene la pedagogía en la formación y la práctica del maestro?

Cada una de las preguntas indicadas propende a develar las citadas concepciones, sin pretender obtener argumentos que invaliden las apreciaciones de los entrevistados; por el contrario, las preguntas son formuladas para asignarle un lugar a todos los actores involucrados, teniendo en cuenta el contexto y sus particularidades, además de permitir que los encuestados analicen la formación que reciben en la licenciatura. Dichas preguntas ponen de manifiesto la conceptualización que se tiene de las tres categorías, a las que se le agrega como variable la formación, a fin de ayudar a identificar la concepción que manejan los sujetos respecto a la formación de maestros, lo cual les permitirá reflexionar sobre cómo puede mejorarse su formación y cuál sería la fundamentación apropiada para tal propósito.

De esta forma, la investigación contribuye a relacionar las concepciones de los estudiantes y docentes, lo que está estipulado en el proyecto curricular del programa y lo que algunos investigadores aportan a las tres categorías estudiadas. Posteriormente, se sistematizan las entrevistas, con el fin de identificar las diferentes concepciones y determinar cuál es el lugar de enunciación de las estudiantes de licenciatura en relación con la formación y su incidencia en la práctica pedagógica.

Una vez concluida la aplicación de las entrevistas y analizados los resultados referidos a las concepciones de los sujetos, se elaboró una recapitulación (Tabla 1) que sintetiza e identifica las diferentes concepciones de las categorías identificadas en esta investigación. Luego, con base en la información obtenida, se plantean algunas reflexiones relacionadas con la fundamentación teórica sobre la que se sustenta esta investigación y con los lineamientos del Proyecto Curricular del Programa de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, a la vez que se exploran las concepciones de las estudiantes y de los docentes de dicho programa, en cuanto a su incidencia en la práctica pedagógica.

A continuación, a la luz de las preguntas formuladas en la entrevista, se presenta la discusión de las concepciones de las estudiantes y de los maestros formadores de la licenciatura en Pedagogía Infantil.

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, *38*(2), octubre, 2023, pp. 23-47

Discusión de los resultados

La entrevista semiestructurada partió de la pregunta: ¿Cree usted que en la Licenciatura de Uniminuto se imparte formación pedagógica? Explique. Con este ítem se buscaba establecer si los sujetos reconocen en la formación que reciben las estudiantes y que ofrecen los maestros formadores, la pedagogía como parte fundamental del maestro. La mayoría respondió afirmativamente y un comentario destacado, que integra esencialmente las concepciones mayoritarias, fue:

> "Contamos con excelentes maestros que nos imparten una buena formación para nuestro crecimiento profesional; se encargan de darnos información, conocimientos para nuestro desenvolvimiento como futuros docentes en las tutorías. La forma de trabajo de la Universidad me guía con muchas herramientas para mi labor profesional"

Esto lleva a pensar que la formación pedagógica es vista más desde lo instrumental y desde la preparación del docente. La segunda pregunta planteaba: ¿Qué cree usted que debe ser lo más importante enla formación del maestro? Exprese las razones. Con ella se pretende determinar cuál es laprioridad en la formación que recibe el cursante y la del docente formador en la formaciónque brinda. Las respuestas prevalecientes incluyen el respeto por el otro, el amor por su profesión y el hecho de ser un profesional con deseos de investigar y apasionado por sustareas. Que se forme como un ser con valores, con principios, que investigue, que proponga,que indague, que ingrese al mundo laboral con soluciones a los problemas del ámbito escolar. También se afirmó tener pasión, interés y entrega para adquirir la formación adecuada. Otro aspecto que se consideró importante incluyó la experiencia, las prácticas enel campo. Estas respuestas sugieren que en la formación de maestro se privilegia la formación personal, la formación como profesional de la educación, mientras que la baseintelectual, que es la pedagogía, no parece atribuírsele importancia.

Con la tercera pregunta: ¿Se considera usted maestro, profesor, docente, agente educativo o educador? Justifique su respuesta, la intención fue dimensionar su campo de acción y ubicarse en un lugar; se busca evidenciar si el sujeto se reconoce dentro de un rol independiente del título que escoja y logra asumir el papel que desempeña frente a la práctica. A este planteamiento la mayoría indicó reconocerse como maestra, que acompaña y orienta a los niños para adquirir una buena formación y un buen desarrollo en el ámbito de clase. También, señalaron que,

> "Como maestra, coordino y oriento el proceso de enseñanza para un mejor desempeño de la comunidad estudiantil".

Otras expresiones fueron:

> "En este momento considero ser una educadora debido a que soy una orientadora de aprendizajes significativos".

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, *38*(2), octubre, 2023, pp. 23-47

> "Maestra, porque doy todo de mí para que los niños se sientan bien".
> "Me considero agente educativo, ya que me queda un largo camino por aprender y mejorar mi práctica docente, para llegar a ser una gran maestra".

Estas respuestas suponen reflexiones sobre considerarse maestras o maestros, o bien agentes educativos, especialmente, desde la óptica de lo que brindan al estudiante más que sobre la formación que reciben, en definitiva, como intelectuales de la educación.

El cuarto ítem: ¿Ha escuchado hablar de la práctica pedagógica, el saber pedagógico y la relación con la pedagogía? Comente su respuesta, tiene la intención de realizar un acercamiento a lo que es cada una de las anteriores categorías de manera directa. Las respuestas pueden sintetizarse como sigue:

> "Sí, he escuchado hablar del tema, la relación es importante ya que estos conceptos se complementan e integran en los conocimientos".
> "Tienen relación, ya que son parte de una formación integral".
> "Sí, porque todo está estrechamente enlazado en las temáticas".
> "Son una serie de estrategias para el desarrollo interno del individuo".
> "La práctica pedagógica es lo que hago dentro de un aula de clase. El saber pedagógico es lo que sé para llevar mis estudiantes".
> "Sí, práctica es lo que hago cotidianamente en el aula, saber es su aplicación con los niños y ambos conceptos se relacionan en lo que he aprendido y aplico".

De estas respuestas se deduce que tanto algunos de los maestros formadores como las estudiantes, entienden estas categorías como parte de los contenidos de la enseñanza y otros como lo que se hace en el campo docente, mientras que solo algunos establecen las relaciones entre los conceptos.

Ante la quinta pregunta: ¿Considera que la formación que ofrece la licenciatura le sirve para ejercer la práctica pedagógica? Exponga sucintamente sus argumentos, el estudiante y el maestro formador deberán manifestar si la formación que, respectivamente, reciben e imparten es pedagógica y si tiene relación con la práctica pedagógica. Las respuestas mayoritarias fueron las siguientes:

> "Sí, porque nos forman para las necesidades del niño y tenemos las herramientas necesarias para afrontarlas".
> "Sí, ya que nos han aportado muchos conocimientos sobre la labor del maestro y de cómo llevarlos a la práctica".
> "Me sirve en lo teórico, pero se queda corta en el momento de llevarlos a la práctica".
> "Sí, porque le da herramientas para trabajar con los niños".
> "Sí, nos sirven en nuestra práctica profesional, ya que hemos adquirido herramientas para poder implementarlas a la realidad.
> "Sí, porque analizo diariamente mi labor como maestra y pongo en práctica lo que aprendo".

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, *38*(2), octubre, 2023, pp. 23-47

Además de observarse notorias similitudes en algunas respuestas, hay otras que revelan claras evidencias de diferencias individuales. Se concluye que la formación es vista como un manual de instrucciones, que dista, en algunos casos, de la realidad y en otros les permite ejercer una supuesta práctica.

En el sexto ítem se plantea: ¿Cuál es la mayor dificultad que ha encontrado al momento de ejercer la práctica pedagógica? Descríbala brevemente. Esta preguntapermite reflexionar acerca de las dificultades que se presentan los sujetos al momento deponer ejercicio sus saberes, en términos de fundamentación, método o estrategias. La mayoría de las respuestas fueron del siguiente tenor:

> "Al momento de realizar planeaciones, se requiere de mucha dedicación y tiempo y a veces no puedo sacar el tiempo para trabajar".
> "El tiempo para desarrollar el proyecto".
> "Al momento de mi práctica la mayor dificultad ha sido en cuanto a la planeación y realización de proyectos pedagógicos".

La reflexión, en este caso, sería entonces que la fundamentación no tiene tanta importancia como lo instruccional y que el tiempo disponible para la ejecución de las tareas encomendadas es reducido.

Con la séptima pregunta, ¿Cuál considera que es el mayor beneficio que ha obtenido en el ejercicio de la práctica pedagógica? Indique sus razones, se pretende inducir a pensar en qué grado la formación que se está recibiendo incide en la oportunidad de establecer una dialogicidad entre la teoría y la práctica. Las respuestas más frecuentes fueron:

> "Compartir con los niños y observar desde otra perspectiva".
> "Tener la oportunidad de relacionarme con los niños, enseñarles, compartir con ellos y además de eso aprender mucho de la labor del maestro".
> "Adquirir la experiencia en el aula y llevar los conocimientos adquiridos a la práctica".
> "Las experiencias significativas que hacen que cada día mejore mi trabajo"

La reflexión que se desprende de tales comentarios se relaciona con la concepción de que la pedagogía no es relevante en maestros formadores y estudiantes, ante la importancia que se atribuye al rol que desempeñan como profesionales dentro del aula.

El octavo ítem indaga: En su opinión, ¿qué condiciones requiere una persona para ser maestro o maestra? En este caso se exploran las percepciones sobre las cualidades que definen la identidad del maestro y que se conciben dentro de su contexto, preparación y singularidad, como estudiantes en formación. En este punto la mayoría respondió:

> "Tener vocación por lo que hace, tener una buena formación para el desarrollo del niño"
> "Necesita tener la capacidad de formar individuos, para su integridad física, corporal e intelectual"

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, *38*(2), octubre, 2023, pp. 23-47

"Carisma, vocación, interés".
"Necesita ser un maestro flexible, que tenga buena ética profesional".
"Tener la dedicación, el tiempo para conocer a los alumnos, brindando valores".

Se deduce que el maestro y la maestra son vistos todavía como seres casi perfectos, que deben proporcionar lo mejor de sí. El perfil se plantea en términos de valores y no de intelectualidad y conocimiento.

Para el noveno ítem se plantea: Según su concepto, ¿qué diferencia a un maestro de profesionales como psicólogos, sociólogos o filósofos? Explique brevemente. Esta pregunta es complemento de la anterior para contrastar la concepción acerca de si el maestro considera que tiene un estatus y si estima que su fundamento es la pedagogía. Las respuestas más representativas fueron las siguientes:

"El maestro se interesa por el bienestar integral del niño y por su entorno".
"El maestro educa para la vida en todas las áreas".
"Psicólogo o filosofo abarcan temas en áreas que se relacionan con el trabajo de los maestros".
"El maestro se encarga de trabajar integralmente con cada una de las dimensiones, mientras los demás se quedan en una sola".
"Considero que la diferencia son los campos, pero tienen relación, ya que trabajan para la comunidad".
"No hay diferencia porque se tienen los saberes"

Para la mayoría de los encuestados, la educación es lo que hace visible al maestro y por lo tanto no se visualiza a la pedagogía como el fundamento; de igual manera, algunos no encuentran diferencias con los profesionales de la psicología, la sociología o la filosofía, porque suponen que cada profesión tiene sus saberes específicos pero la tarea del maestro la consideran más abarcadora.

En la décima y última pregunta el planteamiento fue: De acuerdo a su criterio, ¿qué importancia tiene la pedagogía en la formación y la práctica del maestro? Esta pregunta permite evidenciar si la pedagogía se concibe como un elemento fundamental en la formación y en la práctica pedagógica o bien en qué nivel de importancia la perciben los sujetos. Algunas de las respuestas fueron las siguientes:

"La pedagogía se encarga de la formación del ser humano, por tanto, nos educan sobre cómo formar en valores y las necesidades de los estudiantes".
"Un maestro debe tener formación en pedagogía y retroalimentar sus conocimientos acerca del tema, para así llevar sus conocimientos a la práctica".
"La pedagogía abarca las técnicas metodológicas que un maestro debe tener para su formación".
"Consiste en tener los recursos para hacer una buena pedagogía".
"La pedagogía es una de las bases más importante en nuestra práctica, ya que el maestro encuentra allí las bases para la educación".

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, *38*(2), octubre, 2023, pp. 23-47

De las respuestas indicadas se concluye que la pedagogía es concebida como un conjunto de técnicas, o como la forma de acercarse a la práctica y como formación de valores y recursos para el quehacer educativo, lo cual no responde totalmente al estatus disciplinar que la caracteriza.

Cuando los estudiantes ingresan a la licenciatura en Pedagogía Infantil que ofrece la Universidad Minuto de Dios, tienen conciencia de lo que necesitan: una formación que les capacite sobre el cómo enseñar, por lo que buscan adquirir las competencias para ser un buen maestro. Lo anterior reafirma la reflexión sobre la incongruencia en las concepciones que se crean al interior de la formación. Todas estas concepciones inciden en la forma como se visualiza el campo educativo. Muchos de los sujetos se ven como una maestra o maestro, pero no desde el estatus que da la pedagogía sino desde lo subjetivo: el amor, la vocación, el ideal de maestro entregado, sumiso, condiciones que prevalecen por encima de las del maestro como intelectual. Es decir, el trabajo que realiza el docente con los maestros y maestras en formación, solamente se encuentra articulado por vínculos de tipo subjetivo y familiar. Hay una suerte de resistencia, a algunas lógicas racionalizadoras que intentan dotarlo de mayor profesionalismo (Vezub, 2005).

Sin la formación específica, el maestro profesa un saber imbuido en algunas teorías descontextualizadas, que no contribuyen a la pedagogía. Tal como lo señala Veenam (1984), el profesor principiante puede quedar desprotegido y sentirse perdido ante el nuevo reto, dado que en esta etapa el profesorado se enfrenta a las diferencias entre los ideales y la realidad. Lo anterior puede atribuirse a que es formado para reproducir conocimiento, sin un fundamento epistémico. Al respecto, Fullan (2002) sostiene que la formación del profesorado es, al mismo tiempo, el mayor problema y la mejor respuesta de la educación, aseveración que lleva a pensar que un verdadero proceso de formación no tendría las herramientas para corresponder a los desafíos actuales que enfrenta el sistema educativo, dado que la pedagogía y su relación con la práctica pedagógica y con el maestro siguen ausentes.

A continuación, se sintetizan las concepciones de pedagogía, práctica pedagógica y el maestro, mediante la revisión archivística del proyecto curricular del programa de licenciatura en Pedagogía Infantil, así como de la fundamentación teórica de investigaciones y las aplicaciones de entrevistas tanto a maestros en formación, como a maestros formadores.

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, *38*(2), octubre, 2023, pp. 23-47

Tabla 1

Síntesis de las diferentes concepciones de las categorías identificadas en esta investigación

Categorías	Fundamentación teórica	Plan curricular del programa	Concepción de los estudiantes	Concepción de los docentes
Maestro	Maestro como intelectual de la pedagogía que produce un saber.	Es visto como un profesional que tiene un rol específico y replica un saber.	Un profesional que se identifica por el amor y la vocación y que replica un saber.	Discípulo y guía, el término maestro es unideal a lo largo de suexperiencia. No produce ni replica saber, sino que orienta el saber.
Pedagogía	Es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a laenseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas; contiene un saber y otorga identidad intelectual al maestro.	Es el conjunto derelaciones que permite reflexionar la práctica pedagógica.	Es un arte y una ciencia que constituye los fundamentos de la formación del ser humano.	Es un proceso que opera en lo educativo y diferencia al maestro del profesor.
Práctica pedagógica	Es el campo donde se materializa ese saber de forma objetiva e intencional, en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los sujetos implicados en el proceso pedagógico.	Es el ejercicio de la formación de la práctica social y cultural del maestro.	Es la manera como se enseña, es la puesta en acción lo que se sabe.	Es llevar a la práctica, la teoría.

Fuente: elaboración propia.

Todas las reflexiones anteriores permiten pensar que la brecha entre lo que se formula al interior de la facultad de esta institución de educación superior y lo que tanto docentes como estudiantes conciben, es bastante amplia. Las reflexiones de los maestros surgen de su experiencia y de la formación que han recibido, pero no se articulan con lo que pretende el programa desde su proyecto curricular. En consecuencia, vale la pena señalar y analizar los factores que inciden en este distanciamiento, con el fin de lograr un sentir común que propenda a la adecuada formación de los maestros.

Las estudiantes que se están formando como futuras licenciadas, producen elaboraciones conceptuales en el transcurso de su formación, para lo cual toman como base lo transferido por el maestro formador. Esto les permite adquirir concepciones, las cuales, en su intento por pensarlas a la luz de las prácticas pedagógicas, crean confusión y generan en ellas incertidumbre, determinada por su rol como profesantes de conceptos y la pedagogía como un manual de instrucciones.

Con relación a las anteriores consideraciones, la matriz presentada en la Tabla 1 permite reflexionar acerca de la teoría y de los diferentes discursos que manejan la institución, los estudiantes en formación y los docentes formadores, debido a que hay singularidades y particularidades que se destinan a cohesionar una articulación coherente, entre lo que debe ser, lo que se quiere y lo que se logra. Así, se puede considerar que el fundamento de algunos docentes formadores es su sentido común, que estandariza su ejercicio en la experiencia propia, en sus saberes previos, en los ejemplos de sus maestros y en sus estudios en la Normal o en la Universidad. Tal situación conduce a que reproduzcan ante los maestros en formación, un perfil con pocos cimientos pedagógicos, que desfavorece la práctica y les compele a desempeñar un rol diferente al de un intelectual de la comunidad académica, por lo que es importante interpretar y comprender esos significados, a fin de encontrar los elementos necesarios para una formación pedagógica plena.

Esto significa que la fundamentación que reciban los maestros en su formación, podría generar la transformación del sistema educativo en un escenario generador de conocimiento, de reflexión de la práctica pedagógica y de un análisis permanente sobre la enseñanza, objeto de su ejercicio profesional. Por esta razón, las comunidades académicas en la cuales se encuentran inmersos, como grupos de investigación y facultades de educación, intelectuales y pedagogos deben reflexionar sobre las debilidades y fortalezas en el contexto de los estudiantes que se están formando como maestros, con el propósito de mejorar su desarrollo como profesionales altamente cualificados.

Es importante remitirse al documento rector del Ministerio de Educación Nacional (2013), el cual propugna un sistema concreto de interrelaciones, que produzcan un modelo de sistema educativo y maestros como sujetos sociales de la educación. Este documento, por su importancia, requeriría en cada institución educativa un análisis exhaustivo, a fin de verificar en qué grado las concepciones objeto de estudio de la presente indagación,

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, *38*(2), octubre, 2023, pp. 23-47

son contempladas en el nuevo sistema.

La propuesta de constitución de un Sistema de Formación de Docentes (Ministerio de Educación Nacional, 2013), podría contribuir a superar muchas de las deficiencias e incongruencias hasta ahora comentadas con base en las encuestas aplicadas en esta investigación, pero debe ser construido desde el maestro, en aras de lograr establecer una relación entre su sentir, su hacer y su saber. De forma equivalente, permitiría que las incoherencias que se presentan en los programas de formación, empezaran a ser objeto de reflexión y análisis profundo, destacándose la importancia del maestro como productordel saber y la pedagogía como saber. Estas acciones impulsarían a extrapolar una práctica pedagógica pensada en términos de evaluación permanente sobre la base de investigaciones que permitan establecer con claridad lo que debe ser la educación.

Conclusiones

Al concluir esta fase de la investigación, quedan en tensión algunos aspectos relacionados con la formación, la pedagogía, el maestro y la práctica pedagógica. Para darle continuidad a este trabajo, sería recomendable abordar la formación de los estudiantes desde un proceso de transformación, en el cual los sujetos se sustraen al individualismo para integrarse a un colectivo, aun reconociéndose y rescatando la particularidad de cada uno. Bajo esta óptica, la formación que reciben los estudiantes deben ajustarse a los procesos de reconocimiento y colectividad como maestros, porque desde el proyecto curricular de la licenciatura en Pedagogía Infantil, se evidencian escasamente los lugares de enunciación de cada actor involucrado y la reflexión con el saber. De igual modo, las concepciones de los maestros formadores distan de lo que se pretende desde la estructuración del programa, tal como lo demuestran las respuestas de los sujetos, sintetizadas en la discusión de los resultados de este trabajo.

Ahora bien, la pedagogía se ha consolidado, a través de su desarrollo histórico, como un saber y como la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas (Barros y Turpo, 2017). No obstante, es preciso anotar que este saber tiene poca trascendencia en las estudiantes, aun cuando se encuentran participando activamente en los estudios de la licenciatura, para su proceso de formación, porque su interés se centra en lo instrumental, antes que en la construcción epistémica. Los métodos y materiales, según sus concepciones, son los factores que posibilitan ejercer su práctica docente de manera efectiva. Por estas razones, es forzoso señalar el avance poco significativo en los procesos de reflexión teórica que sustentan su práctica pedagógica.

Lo anterior significa que el maestro, como intelectual de la pedagogía, queda con poco sustento cuando se visibilizan sus discursos sobre los procesos de formación y en su ejercicio profesional. Generalmente, se manifiestan a favor de las técnicas y herramientas para la enseñanza y de los discursos sobre estrategias disciplinares. De esta manera, se resta importancia, cuando no resulta invalidado, el acto de reflexión y producción,

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, *38*(2), octubre, 2023, pp. 23-47

respecto del saber pedagógico, para su ejercicio. De igual modo, es importante concluir que la práctica pedagógica, como campo donde se materializa y se hace visible el saber pedagógico, queda minimizada, a juzgar de las concepciones expresadas por los maestros en formación en las preguntas correspondientes, en relación con la reproducción de saberes y haceres, instituidos desde las prácticas tradicionales en el proceso de la enseñanza, todo lo cual aleja la identidad del maestro y su reflexión permanente como intelectual de la pedagogía.

La investigación también permite concluir que los planteamientos del proyecto curricular del Programa, no permean a los maestros formadores y a los estudiantes, por lo cual tienen poca eficacia, rasgo que también puede reconocerse en el hilo conductor en la reflexión del ejercicio docente, donde se aprecia una distancia entre lo que se pretende formar, lo que se forma y la práctica (Freire, 2017).

Cada uno de los actores involucrados en este proceso evidencia encontrarse distanciado de las concepciones que van construyendo y esto hace que la formación de los maestros no coincida con los planteamientos expresados en las disposiciones oficiales y en los programas curriculares. Estos documentos son concebidos, en teoría, para atender los requerimientos de la educación en los tiempos presentes y en sus previsiones para el futuro cercano, así como para situaciones extraordinarias, como las que planteara, recientemente, la pandemia de COVID-19 (Dussell, 2020).

De manera similar, la información recabada en la encuesta referida, permite afirmar que tanto las estudiantes como los maestros formadores, no se identifican en el estatus del maestro, por consiguiente, manifiestan una concepción que puede calificarse de tradicional en lo tocante a la significación de maestro, concepción que se remonta a épocas y circunstancias superadas, pero que en la actualidad se sigue sosteniendo. Cuando el docente formador no conoce a cabalidad las concepciones antes referidas, esto se ve reflejado en los estudiantes que están en formación, por cuanto plantean confusiones e incoherencias, interfiriendo el saber del docente formador sobre las concepciones que logran construir los estudiantes de Pedagogía Infantil.

Adicionalmente, la vocación como el elemento esencial del maestro es frecuente en sus concepciones, puesto que la mayoría de los actores de la investigación piensan más en el rol del maestro por vocación, que en un maestro con fundamentación. Para los sujetos entrevistados, es más relevante que el maestro exprese “las ganas de enseñar”, desde su individualidad, que el hecho de que se manifieste dispuesto a una reflexión constante, acerca de la práctica a través de la pedagogía como disciplina fundante, a la vez que se manifiesta proclive a la asunción de la pedagogía habilitada para los recursos educativos abiertos (Wiley y Hilton, 2019).

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, *38*(2), octubre, 2023, pp. 23-47

Del mismo modo, la investigación revela la poca ilustración de las estudiantes respecto a la discrepancia de los conocimientos de los maestros que las forman y la relación con el proyecto curricular del Programa. Esto sugiere que las universidades formadoras de maestros deberían considerar como un imperativo la preparación de formadores y la conexión en sus discursos, para permitir la reflexión con sus estudiantes sobre el saber, el impacto de este en su profesión y la consolidación del conocimiento para ejercer su práctica pedagógica.

Para cerrar estas conclusiones, es conveniente asentar algunas reflexiones finales, que añaden argumentaciones a las anteriores deducciones. Destacados autores, como Bagni y Buondonno (2021), Dmitrenko et. al. (2023) y Freire (2017), sostienen que el desarrollo de la profesionalidad docente debe repensarse por completo. Esto deberá darse a partir de la formación inicial de los nuevos maestros, proceso que durante años ha estado a merced de las vacilaciones incoherentes del mundo de la política y que ha tomado mil caminos distintos sin haber llegado a una meta satisfactoria.

El mundo escolar ha cambiado profundamente en los últimos años; su ámbito de acción ahora debe incluir la capacidad de manejar una filosofía de la educación adaptada a los cambios, la propia propuesta de formación, investigación y experimentación didáctica, relaciones con el territorio y con otras escuelas para compartir caminos y proyectos. Es una autonomía funcional que puede conducir a un mejor aprendizaje, solo bajo la condición de que el profesor posea la competencia disciplinaria pedagógica y psicológica necesaria, para dialogar y trabajar estrechamente con sus alumnos, actuando de acuerdo con las necesidades que debe ser capaz de reconocer en ellos en relación con un sólido conocimiento del saber pedagógico.

Pero esto aún no resulta suficiente; también debe tener habilidades organizativas en la construcción de redes entre escuelas nacidas desde abajo y dirigidas no a la competencia, sino al crecimiento de la cooperación, en la conciencia de que la unidad evolutiva no es un estudiante aislado, sino el estudiante en su propio contexto, cultural, social y familiar. ¿Quién sino el maestro puede mejorar el diálogo con los padres, basado en el principio de la corresponsabilidad educativa? ¿Quién mejor que él para desarrollar la colaboración entre todos los sujetos que desempeñan distintas funciones educativas y formativas en el área, con un peso intelectual suficiente para apoyar a sus propios estudiantes?

La centralidad de la escuela y de sus docentes no debe sugerir una autonomía que se conciba como autosuficiencia. El reto no se gana en solitario: solamente cuando la política considere, seriamente, la formación intelectual de sus docentes como elemento de inversión y no de gasto, y la comunidad, con las instituciones que la integran, potencie a los docentes en un papel activo y específico en la construcción del sistema de capacitación en el área, solamente entonces, la escuela podrá tener más herramientas en su posición de garante formador para enfrentar y ganar la apuesta.

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, *38*(2), octubre, 2023, pp. 23-47

Implicaciones pedagógicas

La etimología del término educare, derivado de *ex ducere*, es decir, sacar, revela una imagen mayéutica de la educación, que se contrapone a la idea de la instrucción solamente como acumulación de datos o como mera formación técnica. Con tal sentido puede entenderse la afirmación según la cual la educación es un proceso de formación que empuja al ser humano a asumir el valor de la utopía (Schaub y Zenkel, 2001; Webster, 2022), ya que extrae el potencial y la capacidad, cualidades del individuo deseables, que aún no se expresan y por lo tanto se configuran como algo que aún no está.

Para que la relación educativa se caracterice de forma eficaz y efectiva, capaz de dejar una huella positiva en la experiencia escolar, el papel del docente es fundamental. Tanto al maestro formador en la Licenciatura como a los docentes en formación, la sociedad les asigna una tarea nada sencilla: convertir sus propias capacidades en un aprendizaje intelectual, volcar las relaciones en nociones empíricas y lograr la transposición didáctica en un andamiaje práctico, sin siquiera reconocer previamente sus potencialidades. Se espera que los maestros puedan motivar a los estudiantes, incluso en momentos de dificultad, y que sepan evocar escenarios inspiradores con sólidos fundamentos teóricos, que van desde la filosofía a la pedagogía, desde el arte a la física, y desde la historia a la poesía. Para ello, se urge de una gran capacidad profesional y por lo tanto es natural preguntarse cómo se construye un perfil que es capaz de comprender y asumir un desafío tan complejo.

Aún hoy, intelectuales o figuras ajenas a los quehaceres pedagógicos, continúan hablando de una supuesta vocación hacia el magisterio, como si innumerables hombres y mujeres quienes, durante muchos años, han estado al frente de un aula, hubiesen sido objeto de un “llamado”; idea que, ciertamente, genera una confusión entre la idea del maestro como profesional de la docencia y un ser humano entregado a la obra misionera, alimentando el mito de la vocación docente (Sánchez Lissen, 2009). Todavía más a menudo, tal como se ha comprobado en la presente investigación, la profesionalidad docente se ha identificado con el conjunto de habilidades y técnicas que se adquieren con la experiencia, de las que se desprende la idea de que el mero hecho de trabajar en el aula puede sustituir una adecuada formación.

El mito del maestro por vocación aún está muy extendido y no solo en la narrativa pública y en el imaginario colectivo, concibiéndose como un héroe (Ribosa, 2020) que afirma su valor independientemente del contexto social, de las reformas que han afectado –en ciertos casos azotado- a la escuela, de la situación cotidiana en la que trabaja, de los modelos educativos propuestos, de la relación con los compañeros y de todo lo que ocurre antes y después de la práctica diaria. Este es el modelo que maximiza la idea individualista de la enseñanza funcional para justificar la ideología del mérito, de la evaluación, de la recompensa, como elementos de crecimiento del sistema, que en cambio estos mismos factores contribuyen a deteriorar.

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, *38*(2), octubre, 2023, pp. 23-47

En algunas reflexiones acerca de la identidad del maestro, Genovesi (2016) recuerda el apotegma según el cual los educadores no nacen, sino que se hacen, afirmación que se interpreta como que el rol del docente demanda efectivamente habilidad, intencionalidad y una conciencia, crítica que no puede ser el resultado de la improvisación, sino que impone una formación específica. En otras palabras, expresa, como se ha hecho repetidamente en el presente artículo, que la formación es la base de la profesionalidad; condición que, por supuesto, no es exclusiva de la carrera docente, pero que en los quehaceres pedagógicos requiere de un equilibrio complejo de diferentes componentes, entre los que cabe mencionar un sólido bagaje cultural, que conforma el marco conceptual necesario para la construcción de horizontes de sentido de la realidad. En concreto, se precisa de un conglomerado de las grandes categorías para interpretar el mundo, indispensables para comprender históricamente los fenómenos políticos, culturales, científicos y sociales, marcos también en los que ocurre la toma de conciencia del rol docente, de la función educativa y cultural, en sentido amplio, así como de los problemas fundamentales de su contexto profesional.

El maestro debe poseer también de un profundo conocimiento disciplinario, que representa la base para comunicar y dar vida al estatuto epistemológico de la disciplina que enseña. Esto deriva en una profunda competencia pedagógica y didáctica, que pueda constituir la herramienta principal de la relación educativa entre profesor y estudiante. En los tiempos actuales, a la par, debe incluirse entre estas competencias para los docentes la alfabetización digital adecuada, como la familiarización con el uso de la tecnología, que permite utilizarla con maestría y creatividad, adaptándola a las necesidades de la enseñanza, al tiempo que les permita discernir y tomar conciencia sobre los efectos del uso generalizado de las tecnologías y las redes sociales, en términos de estilos cognitivos, procesos cerebrales, identidad y relaciones interpersonales, a fin de asumirse como individuos dedicados al conocimiento.

Como se señaló, ninguno de estos componentes de profesionalidad puede improvisarse; ellos son el resultado de procesos específicos de estudio, reflexión, comparación y profundización en los programas de estudio de la Licenciatura. Por otra parte, todos estos elementos también son útiles para adquirir un apego a la formación que luego acompaña y se integra al concepto de escuela como comunidad educativa democrática. Esta idea juega un papel fundamental para la posibilidad de crear un sistema educativo en el que la colegialidad, el profesionalismo y el pluralismo, sean elementos que conformen un equilibrio funcional, articulados con las disposiciones contempladas en las políticas educativas del Estado.

Para finalizar, conviene recomendar que, a la luz del fuerte vínculo entre las emociones de los docentes con sus estudiantes, como se observó en las respuestas a las entrevistas, la Institución debe esforzarse, activamente, para formar a los docentes en experiencias cognitivas y afectivas. Se entiende, sobre todo en nuestras realidades, que esto es, a veces, mucho más fácil enunciarlo que llevarlo a la práctica, ya que se

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, *38*(2), octubre, 2023, pp. 23-47

interponen múltiples factores que van desde la conformación del programa curricular de la asignatura, pasando por los recursos humanos y materiales necesarios para este tipo de formación. Igualmente, entran en juego factores como la cultura institucional, los problemas personales, la presión profesional y las dificultades propias del sistema educativo.

Definitivamente, como lo sugieren Hagenauer *et al*. (2015) y Moskowitz y Dewaele (2021), los propósitos deben apuntar a impulsar a los docentes en el desarrollo de su trabajo, activamente, en conjunción con los elementos simbólicos, sus propias subjetivaciones y la conformación de significados sobre el sentir pedagógico asociados a la práctica. Se aspira que la información y las reflexiones aportadas en este artículo, puedan contribuir, en algún grado, a la consecución de tales fines.

Referencias

Bagni, G. y Buondonno, G. (2021). Suonare in caso di tristezza: dialogo sulla scuola e sulla democrazia. PM Edizioni. http://digital.casalini.it/9788831222716

Barros, C. y Turpo, O. (2017). La formación en el desarrollo del docente investigador: una revisión sistemática. Revista espacios, 38(45), 1-10. https://www.revistaespacios.com/a17v38n45/17384511.html

Castillo-Cedeño, R. y Ramírez-Abrahams, P. (2022). Los procesos de formación de docentes para la primera infancia desde la integración de la investigación a la práctica pedagógica durante la carrera Universitaria de Educación Preescolar y Primera Infancia. Estudios, (45), 2-12. https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/ view/533

Díaz, J. (2022). La formación general (die allgemeine bildung) en Hegel. Estudios, 20(140), 47-75. https://biblioteca.itam.mx/estudios/revista/140/000303158.pdf

Dmitrenko, N. Y. et. al. (2023). Smart education in the prospective teachers' training. CTE Workshop Proceedings, (10), 414–429. https://doi.org/10.55056/cte.568

Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. Revista Científica EFI·DGES, 6(10), 13-25. dges-cba.edu.ar.

Freire, C. E. (2017). Formación continua en la formación docente. Revista Conrado, 13(58), 30-35. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado

Fullan, M. (2002). Los nuevos significados del cambio en la Educación. Octaedro.

Gadamer, H. G. (1993). Verdad y método. Sígueme.

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, *38*(2), octubre, 2023, pp. 23-47

Gadamer, H.G. y Olasagasti, M. (1992). Verdad y método. Análisis. (Vol. 1). Sígueme.

Galeano, E. (2004) Diseños de proyectos en la investigación cualitativa. Fondo Editorial EAFIT.

Gaspar, M. (2017). Apuntes para una teoría de la traducción latinoamericana. Literatura: teoría, historia, crítica, 19(2), 231-246. https://doi.org/10.15446/lthc.v19n2.63183

Genovesi, G. (2016). L'educatore. Riflessioni sulla sua identità. Annali online della Didattica e della Formazione Docente, 8(11), 5-18. https://ojs.unife.it/adfd/article/view/2458

Grondin, J. y Ruiz-Garrido, C. (2003). Introducción a Gadamer. Herder.

Hagenauer, G., Hascher, T. y Volet, S. (2015). Teacher emotions in the classroom: Associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. European Journal of Psychology of Education, 30(4), 385-403. https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0

Hegel, G. (1991). Escritos pedagógicos. Fondo de Cultura Económica de España. Herrero, A. P. (2021). Filología, filosofía y Bildung. Estudios Nietzsche, (21), 47-65. https://revistas.uma.es/index.php/estnie/article/view/12994

Jaberynasr, M., Valavi, P., Safaei, M. y Haji, A. (2020). The Study of Creativity as an Understanding from the Perspective of Gadamer's Philosophical Hermeneutics and its Implications for Education. Wisdom and Philosophy, 16(61), 150-179. https://wph.atu.ac.ir/article_12440_en.html

Juliao Vargas, C.G. (2017). Epistemología, pedagogía y praxeología: relaciones complejas. Corporación Universitaria Minuto de Dios.

León Suárez, J.P. (2019). Hermenéutica dialógica: claves para pensar la escucha en la educación. Folios, (49), 71-81. https://doi.org/10.17227/folios.49-9392

Ministerio de Educación Nacional. (2004). Resolución 1036 por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado y especialización en Educación. https://www.mineducacion.gov.co/1621/article- 86386.html

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política. https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/673/sistema-colombiano-formacion- educadores-lineamientos-politica

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, *38*(2), octubre, 2023, pp. 23-47

Moskowitz, S. y Dewaele, J. M. (2021). Is teacher happiness contagious? A study of the link between perceptions of language teacher happiness and student attitudes. Innovation in Language Learning and Teaching, 15(2), 117-130.

Moya, A. (2019). Bildung i formació de l'universal al pensament hegelià. Temps d'Educació, 56, 79-94. https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/360523

Noguera, C. E. (2012) El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas. Siglo del Hombre Editores.

Peña-Zerpa, C. (2012). De Alemania a Latinoamérica: revisiones respecto a la bildung y bildungsroman. Revista de Educación y Desarrollo, (20), 53-59. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/20/020

Pozo-Bravo, P. (2018). Influencia de Pestalozzi en la Educación Infantil española a lo largo de la historia. Revista Publicaciones Didácticas, (102), 1-3. https://core.ac.uk/download/pdf/235851117.pdf

Quiceno, H. (2011). Epistemología de la pedagogía. Ediciones Pedagogía y Educación. Ribosa, J. (2020). El docente socioconstructivista: un héroe sin capa. Educar, 56(1), 77-90. https://educar.uab.cat/article/view/v56-n1-ribosa

Ricoeur, P. (2013). Hermeneutics: Writings and lectures. Wiley.

Ríos, T. (2005). La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. Revista Enfoques Educacionales, 7(1), 51-66. https://revistateoria.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48177

Rodríguez-Pérez, M. V. (2019). Reflexión sobre las prácticas educativas que realizan los docentes universitarios: El caso de la Facultad de Educación de UNIMINUTO. Formación Universitaria, 12(1), 109-120. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000100109

Rucker, T. (2020). Teaching and the claim of Bildung: The view from general didactics. Studies in Philosophy and Education, 39(1), 51-69. https://doi.org/10.1007/s11217-019-09673-0

Runge, A. K. (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga. Revista de Pedagogía, 23(68), 361-385. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000300002

Sánchez Lissen, E. (2009). Mitos y realidades en la carrera docente. Revista de educación, (348), 465-488. https://idus.us.es/handle/11441/47068

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, *38*(2), octubre, 2023, pp. 23-47

Schaub, H. y Zenke, K.G. (2001). Diccionario Akal de pedagogía (Vol. 30). Ediciones Akal.

Schuck, R.J. (2020). Formación (Bildung) y apropiación de la tradición en tiempos tecnológicos. Cuestiones de Filosofía, 6(27), 111-126. https://doi.org/10.19053/01235095.v6.n27.2020.12027

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. Review of Educational Research, 54(2), 143-178. https://doi.org/10.2307/1170301

Vélez, C. (2010). Pedagogía Social en Colombia, literatura y experiencias educativas diversas en educación-sociedad, 1982-2000. Universidad de San Buenaventura.

Vezub, L.F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 11(1), 1-24. https://www.redalyc.org/pdf/567/56711102.pdf

Webster, N. (2022). A Common-School Dictionary of the English Language. BoD–Books on Demand.

Wiley, D. y Hilton, J. (2019). Definiendo la pedagogía habilitada para REA. Revista mexicana de bachillerato a distancia, 11(21),153-178. http://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/view/68216

Zatti, V. y Pagotto-Euzebio, M.S. (2021). La educación como proceso de formación humana y sus raíces no utilitarias: Paideia, Humanitas y Bildung. IXTLI: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación, 8(16), 193-215. http://ixtli.org/revista/index.php/ixtli/article/view/157

Zuluaga, O. y Echeverri, A. (2003). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. Pedagogía y Epistemología. Cooperativa Editorial Magisterio.

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, *38*(2), octubre, 2023, pp. 23-47