

La formación de la identidad del maestro, una construcción entre el saber pedagógico y la investigación*

A formação da identidade do professor, uma construção entre o saber pedagógico e a pesquisa

Formation of the teacher's identity, a construction between pedagogical knowledge and research

Ivoneth Lozano R.**

* Este documento hace parte de las reflexiones, no derivadas de investigación, presentadas en el panel sobre Identidad docente, "¿Son posibles otras maneras de formar_nos docentes?", desarrollado en la Universidad de los Andes el 4 de julio de 2013. Es producto de construcciones colectivas realizadas en la ENSDMM a nivel institucional y de la experiencia personal como maestra de pedagogía en investigación en el ciclo de formación complementaria.

** Magíster en estructuras y procesos del aprendizaje. Docente del programa de formación complementaria de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Docente catedrática de la Universidad Pedagógica Nacional en el programa de Educación Infantil y de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. Correo electrónico: mivolor@yahoo.com

Resumen

Este artículo es una reflexión sobre el proceso de formación de maestros en el Ciclo Complementario de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Se analiza cómo este proceso contribuye a la constitución de la identidad del maestro a través de la construcción de un saber pedagógico sustentado en la investigación. Desde la fundamentación que se hace de los conceptos de saber, práctica pedagógica e investigación, sustenta, describe y evidencia la formación que contribuye a configurar la identidad de un maestro, como un sujeto con pensamiento crítico y contextualizado, capaz de preguntarse y de realizar ejercicios de transformación en contextos particulares.

Palabras clave

Formación, saber pedagógico, investigación, practica pedagógica, identidad del maestro.

Resumo

O artigo apresenta uma análise sobre o processo de formação dos professores no Ciclo Complementar da Escola Normal Superior Maria Montessori. No texto analisa-se como esse processo contribui na constituição da identidade do professor através da construção de um saber pedagógico suportado na pesquisa. A fundamentação feita dos conceitos saber, prática pedagógica e pesquisa fundamenta, descreve e evidencia a formação que contribui na configuração da identidade de um professor que, como sujeito do pensamento crítico e contextualizado, está capacitado para se perguntar e adiantar exercícios de transformação em contextos particulares.

Palavras chave

Formação, saber pedagógico, pesquisa, prática pedagógica, identidade do professor.

Abstract

This article is a reflection on the teacher's training process in the complementary cycle at Escuela Superior Normal Distrital Maria Montessori, and how it contributes to the formation of the teacher's identity through the construction of a pedagogical knowledge supported on research. From its foundations on the concepts of knowledge, pedagogical practicum and research, this work supports, describes and evidences the formation contributing to shape the teacher's identity as a contextualized subject with critical thinking, able to self-question and perform transformation actions in particular contexts.

Key words

Training, pedagogical knowledge, research, teaching practicum, teacher's identity.

Fecha de recepción: 29 de septiembre de 2013

Fecha de aprobación: 3 de noviembre de 2013

Introducción

La Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (ENSDMM) es una institución formadora de maestros y se ha planteado como propósito central a nivel curricular contribuir a la formación de un maestro que integre de manera crítica, reflexiva y ética en su ser personal y profesional diversos campos del saber que le posibiliten generar procesos de identificación, comprensión y transformación de problemáticas educativas de la infancia en diferentes contextos socioculturales (Plan de estudios del programa de formación complementaria, 2012).

Este objetivo, que orienta el proceso de formación, es un punto de partida importante para la reflexión sobre el papel del programa de formación complementaria de la ENSDMM y la construcción de la identidad del maestro. Se reconoce la identidad como un proceso que determina la perspectiva desde la cual se actúa y se interpreta el mundo.

En este sentido, la propuesta curricular de la ENSDMM le brinda al maestro en formación elementos para la construcción de este propósito, de tal forma que, de manera crítica, pueda identificar, comprender y generar propuestas de transformación de problemáticas educativas en contextos diversos a los que tiene la oportunidad de acercarse a través de todo su proceso formativo. La propuesta, así, se orienta a partir de cuatro ejes fundamentales que atraviesan los diferentes campos de formación y espacios académicos: pedagogía, estética, ética, investigación.

La *pedagogía* se constituye en el saber fundante de la profesión docente, es el saber que identifica al maestro y le permite desarrollar una conciencia y apropiación social de su función y de la praxis educativa.

La *estética* es el campo de conocimiento que estudia el conjunto de fenómenos, acontecimientos, hechos culturales y acciones humanas en relación con el modo que tiene el ser humano de percibir las, comprenderlas, expresarlas, interpretarlas y comunicarlas.

La *ética* es el conjunto de acciones que tiene como base principios reguladores o actuaciones referidas a las relaciones humanas y sociales que hacen posible el buen-vivir y el bien-estar en el mundo. Tiene como principios el cuidado de sí, la participación democrática y la construcción del sujeto político.

La *investigación* es el mecanismo a través del cual el maestro se vuelve sobre sí mismo y se despliega hacia el exterior para hacer de la formación un principio de acción. Es una actividad que provoca experiencias que, al ser reflexionadas, modifican el acontecer en

el aula de clase y generan variaciones en las formas de pensar, conocer y aprender.

Estos ejes atraviesan el proceso de formación del maestro en los dos campos de conocimiento en que está organizado el plan de estudios. El campo de Ciencia y Sociedad comprende los saberes, conceptos disciplinares y competencias relacionadas con pensar, conocer y aprender en torno a la pedagogía, la didáctica, la investigación y el pensamiento social y científico que requiere el maestro en formación.

El campo de Arte, Comunicación y Cultura comprende los saberes, conceptos disciplinares y competencias relacionadas con pensar, conocer y aprender en torno a los diferentes lenguajes, entendidos como formas de construcción, comunicación, representación y recreación de la realidad a través de la lengua, los lenguajes estéticos, corporales, del movimiento y de las tecnologías de la información y la comunicación (documento de verificación de la condiciones de calidad ENSDMM, 2008).

Desde el campo de Ciencia y Sociedad se favorece, entre otros, la construcción del saber pedagógico y la formación investigativa del maestro, en la que se centrará esta presentación por constituirse en un saber que lo fundamenta y le da identidad como maestro.

Práctica pedagógica y saber pedagógico, una relación indisoluble que construye identidad

Abordar el problema del saber pedagógico y la investigación implica reconocer un concepto y una experiencia fundamental en la formación del maestro, la práctica pedagógica. Esta es entendida como un espacio complejo en el que confluyen todos los saberes construidos en el proceso de formación y que constituyen el saber pedagógico del maestro.

El saber pedagógico, desde la perspectiva planteada por Zuluaga y el grupo Historia de la Práctica Pedagógica (2000), se reconoce como un concepto que reúne los discursos relacionados con la enseñanza y la educación, y representa así una multiplicidad de discursos que se agrupan de acuerdo con un conjunto de reglas de significación que le dan su unidad, pero, a la vez, el saber lo constituye una práctica definida, que le confiere materialidad y permite que los conocimientos entren en acción en el mundo.

De esta manera, los espacios académicos específicos dentro del campo de ciencia y sociedad, orientados a la reflexión sobre el saber pedagógico, posibilitan a los maestros reconocer, analizar y

comprender diferentes propuestas pedagógicas que en contextos particulares y momentos históricos específicos han dado respuesta a las necesidades sociales, culturales, económicas y políticas de ese momento, y en este sentido determinan la construcción de dispositivos pedagógicos diversos. Estas reflexiones contribuyen a la construcción de la identidad del maestro, ya que le permiten reconocer que la constitución del saber pedagógico está influida por un conjunto de factores sociales y culturales; y se configura en relación dialéctica con una sociedad, un periodo histórico y una cultura que la van construyendo permanentemente. De este modo, la identidad profesional depende del pasado, de donde surgen las primeras caracterizaciones que dan origen a la profesión y le permiten al maestro desempeñar un papel en la sociedad. Es a partir de esta base que se va enriqueciendo y modificando, en la medida que va recibiendo nuevas demandas sociales y teniendo acceso a nuevos roles que consolidan su constitución.

El saber pedagógico, además, se genera en las experiencias, en el quehacer del maestro, que es reflexionado de manera individual y colectiva para ser comprendido y reconstruido. La práctica del maestro constituye el saber pedagógico y el campo en el cual realiza su práctica.

Así, la práctica de intervención del maestro en formación se sustenta en esta relación entre práctica pedagógica y saber pedagógico, en este sentido se entiende desde la idea de *praxis*, es decir, como *una acción reflexiva que puede transformar la teoría*, donde “la teoría es manifestación conceptual de la práctica y esta es la consecuencia empírica de aquella, ambas son dos maneras que tiene el educador de manifestar su quehacer educativo, el saber (consciente) hacer (reflexivo)” (Sañudo, 2000, p. 24). La práctica está conformada, entonces, desde esta misma autora, por un conjunto de acciones que intencionalmente propician procesos de transformación en el mismo maestro y el contexto particular donde se desarrolla, a partir del pensamiento reflexivo que favorece la resignificación de la práctica.

Este hacer reflexivo del maestro en formación, fundamentado en un saber que ha ido construyendo, se puede reconocer en los trabajos de grado. A continuación, una de las voces de los maestros en formación, expresadas en el planteamiento del problema de su proyecto:

En la escuela se trabaja la corporeidad concibiendo que el cuerpo es el reposo de conocimientos y acciones propias del ser humano. “La maestra para romper el hielo y entrar en confianza con los estudiantes, empieza a cantar la canción de las partes

del cuerpo: “cabeza, hombros, rodillas y pies...”. Los niños la repiten y sencillamente señalan la parte que ven que el compañero o la maestra les expresan con su cuerpo, sin importar si es la que debería ser, quedando esto sin importancia desde los ojos de la maestra y los maestros en formación. Así, el cuerpo no es visto como un conjunto sintético que se construye a partir de situaciones, de ahí que el cuerpo no es un mecanismo cerrado sobre sí, es un espacio donde no solamente puede expresarse en medio de todos los otros, sino que es el origen de estos. Pues es importante reconocer que, detrás de señalar y repetir cada parte de nuestro cuerpo, existen sentimientos, pensamientos, afectaciones y percepciones (Montaña y Murcia, 2013).

Los diarios de campo en el proceso de práctica pedagógica se constituyen en narrativas importantes, a través de las cuales los maestros en formación se miran a sí mismos, miran a otros y reflexionan sobre el problema educativo y pedagógico. Los diarios, además, como lo demuestra el anterior registro, son una herramienta importante para fundamentar la problemática planteada en el desarrollo de su proyecto de grado. Esta reflexión permite a los maestros en formación confrontar con la realidad los saberes construidos, enriquecerlos y problematizarlos.

De esta manera, se resalta el papel de la narrativa como herramienta importante en el proceso de construcción de identidad. Los maestros en formación reconstruyen, en los diferentes espacios académicos, su historia personal su formación en la escuela, sus procesos lectores y escritores, su vivencia de infancia, entre otros, para reflexionarlos. La acción de narrar su historia permite no solo reconocer al sujeto que narra, sino también desde lo que representa y expresa generar procesos de reflexión sobre la forma de verse y sentirse, en relación con su proceso de formación y actuación como maestro presente y/o proyectado. Estas voces de dos maestros en formación evidencian lo señalado:

Recuerdo que, cuando pequeña, mi mamá me hablaba de las montañas y del paisaje que íbamos mirando mientras íbamos de viaje, me contaba historias donde cada elemento que veíamos adquiría un rol, por medio de estos cuentos me enseñaba a ser responsable, ordenada, aprender a cuidar y apasionarme por la naturaleza. Aquí se puede evidenciar que “la didáctica se interesa, no tanto por lo que va a ser enseñado, sino cómo va a ser enseñado, también contribuye a hacer más consciente y eficiente la acción del profesor, y, al mismo tiempo, hace más interesantes y provechosos los estudios del alumno”, pues mi mamá⁹ buscaba, por medio de los cuentos, que fuera consciente de

la importancia del cuidado de mí misma y de la naturaleza” (maestra en formación de formación complementaria, 2010).

(...) Zaira empezó a ver materias de pedagogía, entonces el horario era un poco más largo, ahora la jornada duraba hasta las 2:30 p.m., a lo que tuvo que adaptarse. En segundo semestre, además, empezó a ver prácticas, para lo cual se necesitaba mucha preparación y trabajo, ya que el nivel de exigencia era realmente alto, lo cual, antes de tener prácticas, no entendía. Cuando tuvo prácticas, comprendió muchas cosas, entre otras, que la preparación es fundamental, que todo lo que le decían las maestras que la estaban formando para esto no era solamente por decirlo y sin fundamentos, y sobre todo entendió lo complicado de la labor de ser maestro. Estas intervenciones pedagógicas le enseñaron muchas cosas, pero le mostraron lo agradable que le parecía a ella enseñar; y que realmente esto era a lo que quería dedicarse (maestra en formación, 2011).

La práctica pedagógica del maestro en formación en la ENSDMM se ubica así desde la idea de *laboratorio de ideas pedagógicas*, no como metodología, sino como una perspectiva de trabajo pedagógico que promueve una constante invitación a pensar, problematizar e investigar los diversos contextos donde se realiza, con la intención de afirmar su condición de profesionales críticos con liderazgo académico y espíritu innovador a partir de la investigación como referente fundamental para resignificar el quehacer en la escuela (documento de verificación de la condiciones de calidad ENSDMM, 2008).

La investigación, un proceso fundamental que construye saber e identifica al maestro

La investigación, de acuerdo con lo planteado, se constituye en un eje transversal del proceso de formación del maestro. Es la herramienta fundamental que le permite describir e interpretar la realidad educativa, reflexionarla y confrontarla a la luz de los elementos teóricos que construye en los diferentes espacios académicos. Le posibilita, además, asumir una actitud crítica y propositiva de cambio y transformación.

La pedagogía, como saber fundante del maestro, y la investigación, como fuente de conocimiento pedagógico y didáctico, se constituyen así, como lo afirma Zuluaga *et al.* (2000), en dos componentes que le dan al maestro su identidad como profesional y como investigador de su propio saber y de su práctica. La práctica que realiza el maestro en formación

reúne de manera compleja estos dos componentes, en la medida en que articula el saber construido por el maestro en su proceso de formación, la práctica pedagógica y la investigación.

Es así como, en los dos primeros semestres de formación complementaria, el maestro en formación tiene la posibilidad de interactuar, intervenir y problematizar en diversos contextos educativos. Son considerados contextos diversos de intervención educativa, en la medida en que brindan al maestro en formación el reconocimiento de poblaciones infantiles diferentes: ciclo 1, ciclo 2, educación rural, educación especial en aula de inclusión y de exclusión, que le plantean problemáticas, necesidades, retos distintos y movilizan de manera intencional todos los saberes construidos en su proceso de formación a nivel investigativo, pedagógico, disciplinar y didáctico.

Coherente además con la idea de entender la investigación como una opción de cuestionarse, de movilizarse, de incursionar en nuevas experiencias y que tiene como punto de partida un problema y una pregunta que orienta el proceso, los maestros en formación de primer y segundo semestre construyen colectivamente una pregunta que les permite acercarse con una mirada problematizadora a los diferentes contextos donde realizan su práctica. Algunas de las preguntas que han orientado la práctica pedagógica de estos dos primeros semestres en los últimos años son:

¿De qué manera la experiencia que viven los niños en diferentes contextos socioculturales educativos les permite construir aprendizajes y desarrollarse?

¿De qué manera el entorno sociocultural influye en el aprendizaje de los niños del curso 103 de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori?

De igual forma, en el proceso de formación, se promueve la fundamentación y uso de propuestas didácticas diferentes: taller, secuencias didácticas, unidad didáctica y proyecto didáctico de aula, que posibilitan maneras diversas de actuar y configurar la construcción de conocimientos y experiencias significativas de aprendizaje en los niños. Estas propuestas se corresponden con una perspectiva de didáctica que va más allá de una concepción instrumental, es entendida como:

Un campo de acción, reflexión y recontextualización de saberes pedagógicos y disciplinares, cuyo objeto de estudio es el proceso de enseñanza en estrecha relación con el proceso de aprendizaje (...) es entendida como un campo de investigación que específicamente asume modalidades propias de la investigación acción, en tanto que el maestro como investigador es a la vez actor y observador del

campo que investiga y orienta sus acciones hacia la transformación de sus prácticas (Lozano, Rincón y Sierra, 2005).

Asimismo, en su proceso de formación investigativa realizan en todos los contextos donde desarrollan su práctica en los dos primeros semestres un proceso de caracterización institucional y de la población, teniendo como elementos fundamentales el uso de herramientas etnográficas como la observación, el registro en los diarios de campo, la realización de entrevistas y el análisis de documentos institucionales que le permiten posteriormente realizar procesos de codificación y categorización a partir de categorías definidas previamente (intereses, entorno familiar, actitudes, lectura, escritura, características socioculturales, entre otras) y, finalmente, realizar la construcción de textos de contextualización y caracterización de los niños.

El uso de estas herramientas etnográficas exige previamente una conceptualización en torno a la investigación educativa, la reflexión sobre las formas de acercamiento al conocimiento de la realidad social y natural; los elementos subjetivos y objetivos de esta realidad que determinan un enfoque investigativo y sus fundamentos epistemológicos (Bonilla, 1997).

Este ejercicio de caracterización y contextualización se constituye en un proceso importante de investigación y producción escrita que prepara al maestro en formación para la fase inicial de cualquier proyecto y le permite, además, hacerse consciente de que los procesos investigativos son contextuales y responden a las necesidades y características de una situación particular y, en este sentido, constituyen un marco de referencia de la investigación.

Así, los registros de las intervenciones que realizan los maestros titulares y los maestros en formación son analizados a la luz de la pregunta de investigación. Para ello, desarrollan indagaciones teóricas, por ejemplo, para el caso de la primera pregunta, sobre el concepto de experiencia de Dewey, que les permite construir categorías de análisis como: pensamiento reflexivo, ensayo-error-consecuencia, curiosidad, los sentidos como avenidas del conocimiento.

Los maestros en formación realizan un ejercicio investigativo que les posibilita, como lo plantean Griffith y Tann (1992), una reflexión sobre la acción, en la que pensamiento y reflexión se integran después de la actuación para llevar a la modificación de los planes de enseñanza, a partir de la necesidad de elaborar marcos teóricos que ayuden a interpretar la práctica. De esta forma, se pueden reconocer en este ejercicio procesos incipientes de análisis y

articulación teoría-práctica, tal como se expresa en los siguientes registros de diario de campo:

Los juegos realizados durante la jornada pueden constituirse en experiencia desde el punto de vista que el juego genera aprendizajes en el desarrollo social y en la dimensión motriz, sin embargo, Dewey plantea que la “experiencia como ensayo supone cambios, pero el cambio es una transición sin sentido, a menos que esté conscientemente conexas con la ola del retorno de las consecuencias que fluyen de ella”, por lo cual, como el juego no fue realizado con un propósito claro y se parte de los conocimientos implícitos, no generó ningún cambio consciente y los niños no sufrieron ninguna consecuencia, por ello no se constituyó totalmente en una experiencia (diario de campo, maestro en formación, segundo semestre, 2011).

Este ejercicio investigativo dentro de la práctica pedagógica es un proceso reflexivo importante en la formación docente y es realizado de manera interactiva con otros compañeros y con el maestro del seminario de investigación. En este sentido, como lo plantea Sañudo (2000, p. 24), “permite al educador superar su acción cotidiana, reestructurar su autocomprensión y orientar desde allí la acción, evidenciando las consecuencias prácticas (...) permite la recuperación, la construcción y el distanciamiento del educador a partir de la teoría” y, además, consolida de manera sustancial su saber pedagógico. Así, la deconstrucción de su práctica genera una profunda comprensión de su estructura, de sus fundamentos teóricos, de sus fortalezas y debilidades, es un saber pedagógico que explica su práctica y es punto fundamental para su transformación (Restrepo *et al.*, 2004). La investigación, así, se constituye en un eje de formación que contribuye a la construcción de identidad docente.

Los maestros en formación cuentan también con un seminario articulado al proceso de intervención, el cual tiene como propósito potenciar una actitud investigativa que le permita al maestro resignificar saberes y acciones orientadas a cualificar e innovar la práctica pedagógica a partir de la vivencia escolar. Le aporta, además, los elementos teóricos prácticos de la investigación en educación como medio para realizar lectura crítica de la infancia y la escuela, identificando y caracterizando problemáticas y diseñando propuestas educativas.

En tercer y cuarto semestre de formación complementaria, a partir de la experiencia vivida en los primeros semestres, se promueve la construcción de proyectos de investigación crítica, que le permitan describir, interpretar, problematizar la escuela y desarrollar alternativas pedagógicas en uno de los

contextos trabajados de acuerdo con las problemáticas reconocidas, en concordancia con las líneas de investigación que tiene la Normal y con los intereses investigativos de los maestros en formación. Para el desarrollo de su propuesta, hacen uso de talleres, secuencias didácticas, unidades didácticas o proyectos de aula de acuerdo con las necesidades del grupo y el interés del maestro en formación.

La construcción de proyectos por parte de los estudiantes cuenta, además, con un espacio de asesoría y tutoría a proyectos de investigación, entendida como un acompañamiento que brinda el maestro a la formación pedagógica y/o investigativa del estudiante, que posibilita de manera individual y/o colectiva un proceso gradual de apropiación de un saber desde una construcción conjunta mediada por la problematización constante hacia un proceso de construcción autónoma.

El desarrollo de los proyectos consolida todo el saber y experiencia construidos en los dos primeros semestres y permite a los maestros durante su proceso de sistematización realizar de manera fundamentada y crítica reflexiones sobre su propia práctica, el papel de la escuela y la propuesta que realiza, desde un saber específico y en correspondencia con la línea de investigación en el que está inscrito, tal como se puede evidenciar en los siguientes apartados del proyecto “Dejando huella y transformando desde la lectura crítica”, realizado en el planteamiento del problema:

La lectura en la escuela es vista desde un enfoque tradicional y monótono, el eje de la lectura como una habilidad en la que se aprecia la forma superficial del cómo se lee. La metodología va orientada a la memorización, los hábitos, como conducta repetitiva que son impuestos y no promueven la confrontación de ideas o realidades y el educando es visto como ente pasivo que recibe un tipo de conocimiento, pero no lo construye. Lo anterior se analizó a partir del registro de una práctica del contexto urbano donde:

“En la clase de sociales, los niños están leyendo cada uno en su libro sobre las profesiones, la maestra puso a alguien a leer en voz alta, como leía muy rápido, ella exclamó: es que usted si no sabe leer, tiene que aprenderse eso de memoria o si no le pongo una nota baja” (diario de campo, 2010).

De esta manera, en las actividades de lectura que propone la escuela no se generan espacios para debatir y construir conocimiento colectivo; comprender, interpretar, confrontar y juzgar no se hacen los objetivos principales a la hora de enseñar, según

lo observado en las prácticas pedagógicas. Se hace necesario entender que: “debe existir un dialogo, un intercambio dialéctico a partir del cual las ideas se formulan y se transformen, a medida que los educandos que participan reflexionan sobre lo que han pensado e interpretan sus interpretaciones” (Freire, 1987 y Romero y Guzmán, 2012).

Asimismo, en la sistematización de su proyecto de aula plantean:

Así pues, esta primera lectura consciente y reflexiva dio paso al segundo momento que fue la discusión, las niñ@s se organizaron por grupos de cuatro, a pesar de que habían leído previamente el texto brindado por las maestras en formación, para esta discusión se basaron también en las investigaciones que ellos llevaban previamente, de tal forma que las pudieran comparar y analizar qué tan acertada o no era la información consultada.

niñ@1: yo sé que la contaminación es toda la basura que está regada donde no debe ser, y que daña nuestra vida, como en Juana, que hay basura por todo lado.

niñ@2: sí, pero es que no solo nos daña a nosotros, sino también a los animales, a los arboles a las plantas y al agua.

Niñ@3: los seres humanos botan la basura, la dejan por ahí y se hacen los locos, pero en realidad se está afectando todo la Tierra y el Universo.

Maestra1: ¿cómo los afecta a ustedes, a lo que los rodea y al planeta?

niñ@1: pues a nosotros nos hace toser mucho, además esos olores que salen de Juana nos afectan en la salud.

niñ@2: ay sí, en la salud, una vez a mi hermanita le salió un brote en la piel y dijeron que eso era porque Juana se calentaba mucho por el sol y eso que producía le hacía daño.

De esta forma, se demuestra el posicionamiento y apropiación consciente de l@s niñ@s frente a la realidad ambiental, social y cultural que los rodea, por un lado, reconocen que la contaminación los afecta directamente, debido a que son conscientes de que el relleno sanitario de doña Juana hace parte de estos fenómenos, construyen un concepto propio de contaminación mediado por la interacción dialéctica en la discusión y piensan que es un acto de costumbre votar la basura al piso. Como lo mencionaba Freire (1987), la lectura de la palabra

implica una constante lectura de la realidad, de aquello que cotidianamente afecta a los sujetos; es así que los textos no pueden ser ajenos al contexto en el cual se encuentran inmersos l@s niñ@s (Romero y Guzmán, 2012).

Los proyectos que elaboran los maestros en formación evidencian así un saber construido, un posicionamiento frente a la realidad y un favorecimiento de propuestas didácticas transformadoras de la realidad y generadoras de ambientes de interacción y participación de los niños en su proceso de formación, que les permiten identificarse con el oficio de ser maestro en contextos reales de su medio social.

Desde esta idea de identidad con su rol en diferentes contextos, la Escuela Normal desarrolla un proyecto de “Viajes rutas y expediciones” como una estrategia de formación que le permite al maestro transitar lugares, escenarios e imaginarios del quehacer de los maestros en relación con el territorio y la cultura y desde esta experiencia, posicionarse como maestro viajero “portador de relatos, historias y experiencias educativas que expresan los saberes del maestro de la comunidad y la escuela” (Manosalva, Palacios y Gutiérrez, 2010). El viaje, así, le ofrece espacios para realizar intervenciones con la población infantil, conversatorios con otros maestros en formación y compartir muestras culturales que les permiten contrastar espacios geográficos, culturales y pedagógicos que, a través de ejercicios de sistematización, lo llevan a reflexionar sobre lo que significa el fenómeno educativo y el ser maestro en diferentes contextos socioculturales.

A manera de conclusión

El proceso que vive el maestro en formación de la ENSDMM se sustenta en reconocer que, cuando se construye un saber pedagógico fundamentado en la investigación de manera crítica, reflexiva y contextual, cuando se disponen diversos espacios de intervención y nuevas condiciones para la enseñanza, ambientes ricos en la discusión académica y en la reflexión sobre la práctica docente y, sumado a ello, se construyen unas relaciones profesionales basadas en la confianza y en la responsabilidad se logra que los maestros piensen y sustenten su práctica de otro modo, lo cual garantiza cambios educativos y una reafirmación de su *identidad profesional* como maestro.

Una *identidad* que le permite, como poseedor de un saber y una experiencia construidos a partir de la investigación, posicionarse en la sociedad como sujeto con un pensamiento crítico, propositivo y capaz de asumir posturas en una sociedad cambiante,

compleja, multicultural y diversa, donde se requieren discursos y prácticas que rompan con los procesos de estandarización, instrumentación e interroguen permanentemente las políticas educativas que se imponen desde agendas internacionales y nacionales. Es así como el maestro egresado de la Escuela Normal María Montessori cuenta con una sólida formación pedagógica e investigativa que le permite dar continuidad en programas de licenciatura a su proceso de formación como profesional de la educación de una manera autónoma, segura y convencida de su identidad como maestro, donde se caracteriza por su posicionamiento crítico y pedagógico, discurso seguro y argumentado y capacidad para desarrollar propuestas en el campo educativo en diferentes contextos relacionados con la niñez, campo en el que, de manera paralela a su proceso de formación, puede desempeñarse como maestro para la infancia.

La propuesta de formación de maestros de la ENSDMM, de esta manera, contribuye a la construcción de una identidad que se configura en procesos conscientes, formativos, rigurosos y fundamentados que le dan un cimiento firme a la formación de un profesional de la educación y le permiten, además, a él y a la sociedad, reafirmar que el oficio de maestro no puede y no debe ser desempeñado por cualquier profesional.

Referencias bibliográficas

- Bonilla, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Norma.
- Díaz, M. et al. (1990). *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Corprodic.
- Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. (2000). *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá: Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.
- Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. (2008). *Documento de verificación de condiciones de calidad, programa de formación complementaria*. Bogotá: Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Griffith y Tann. (1992). Ámbitos y modalidades de la investigación en didáctica de la lengua. En Camps (2000), *Investigación y formación en didáctica de la lengua*. Barcelona: Grao.
- Lozano, I., Rincon, C. y Sierra, M. (2005). Avances en la construcción de una propuesta didáctica para favorecer el desarrollo del lenguaje en su función cognitiva. En *Didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión en Colombia*. Bogotá: Universidad del Valle, ICFES.

- Montaño, N. y Murcia, S. Juegos de teatralidad: ambientes de experiencia que potencian la corporeidad en estudiantes de prejardín. (Trabajo de grado no publicado). Bogotá: Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.
- Restrepo, B. *et al.* (2004). *Investigación-acción educativa. Una estrategia de transformación de la práctica pedagógica de los maestros*. Bogotá: Santillana.
- Romero, K. y Guzman, L. (2012). Dejando huella y transformando desde la lectura crítica. (Trabajo de grado no publicado). Bogotá: Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.
- Sañudo, L. (2000). El proceso de significación de la práctica como sistema complejo. En Perales, R. (s. f.), *La significación de la práctica educativa*. Ecuador: Paidós.
- Zuluaga *et al.* (2000). Formación de maestros. En *Investigación educativa y pedagógica*. Bogotá: Asonen, Ascofade.
- Zuluaga *et al.* (2003). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Magisterio.