

## Voces y narrativas en el devenir maestro



### Cómo citar el artículo

Ramírez-Osorio Yolida (2024). Voces y narrativas en el devenir maestro. Revista Encuentros, vol. 22-01 de enero-junio. Universidad Autónoma del Caribe.  
Doi: 10.15665/encuen.v22i01- Enero-Junio-.3331

Yolida Ramírez-Osorio  
Universidad de Antioquia  
yolida.ramirez@udea.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0003-3785-9030>

Recibido: 31 de agosto de 2023 / Aceptado: 21 de noviembre de 2023

### Resumen

En este texto se presentan los resultados de un proceso investigativo<sup>1</sup> que tuvo como propósito reflexionar sobre el devenir maestro<sup>2</sup> desde la co-construcción de 348 relatos y 3 historias de vida de maestros en ejercicio del departamento de Antioquia-Colombia. Uno de los resultados obtenidos es la polifonía de voces que se genera a partir de narraciones, para desde allí, de un lado, comprender cómo es que nos constituimos en el mundo y la sociedad y damos sentido y significado al oficio docente; y, de otro, como enfoque de interpretación del mundo y la realidad desde el método cualitativo en la investigación educativa, donde la perspectiva biográfica, la escucha atenta y la lectura colectiva de textos reconstruidos permiten, en voz propia, que los sujetos-maestros expresen y narren la configuración del devenir maestro.

*Palabras clave:* maestro, identidades, enfoque biográfico-narrativo, historias de vida, trayectoria profesional.

## Voices and narratives in becoming a teacher

### Abstract

In this text, the results of an investigative process are presented whose purpose was to reflect on the becoming of a teacher from the co-construction of 348 stories and 3 life stories of practicing teachers from the department of Antioquia-Colombia. One of the results obtained is the polyphony of voices that is generated from narrations, to from there, on the one hand, understand how it is that we constitute ourselves in the world and society and give meaning and meaning to the teaching profession; and on the other, as an approach to interpreting the world and reality from the qualitative method in educational research, where the biographical perspective, attentive listening and the collective reading of reconstructed texts allow, in their own voice, the subject-teachers to express and narrate the configuration of becoming a master.

*Keywords:* teacher, identities, biographical-narrative approach, life stories, professional career.

1 Este artículo se deriva de la investigación “Conversaciones entre dos: voces y narrativas en el devenir maestro” sustentada en diciembre del 2022 para optar al título de Doctora en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en la línea de investigación Historia de la práctica pedagógica en Colombia (HPPC)

2 En este documento se utilizará el “masculino genérico” para hacer referencia a los distintos sujetos (las/los/les, lectores/as/es, las/los/es, docentes, entre otros.)

## Vozes e narrativas no tornar-se professor

### Resumo

Neste texto são apresentados os resultados de um processo investigativo cujo objetivo foi refletir sobre o devir professor a partir da coconstrução de 348 histórias e 3 histórias de vida de professores atuantes do departamento de Antioquia-Colômbia. Um dos resultados obtidos é a polifonia de vozes que se gera a partir das narrações, para a partir daí, por um lado, compreender como é que nos constituímos no mundo e na sociedade e damos sentido e significado à profissão docente; e por outro, como abordagem de interpretação do mundo e da realidade a partir do método qualitativo na pesquisa educacional, onde a perspectiva biográfica, a escuta atenta e a leitura coletiva de textos reconstruídos permitem, com sua própria voz, aos sujeitos-professores expressar e narrar a configuração de se tornar mestre.

*Palavras-chave:* professor, identidades, abordagem biográfico-narrativa, histórias de vida, trajetória profissional.

---

### 1. Introducción

*“Contar es volver a vivir, pero poniéndose a salvo del desorden propio de la vida”  
Gustavo M. Garzo (1994).*

Esta investigación responde a la pregunta por el cómo un maestro deviene maestro de la mano del método biográfico, puesto que le apuesta al relato y su veracidad, no al argumento y su verdad (Bolívar, Domingo, y Fernández, 1998), ya que en sí mismo cuenta con su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento; además, se ocupa de las relaciones e intenciones humanas y en consecuencia de los significados que se le dan a la cotidianidad en lo individual y lo colectivo. Es el resultado de conversaciones entre maestros<sup>3</sup> desde un enfoque biográfico-narrativo como temática y como método, donde la experiencia es un diálogo en continuo desarrollo que motiva el pensar, reflexionar, narrar y dialogar como la capacidad que tienen los sujetos para adquirir conocimiento y dar cuenta de lo que son.

Este, es un ejercicio de conciencia e inconclusión, como lo señala Freire (2001) al afirmar que los seres humanos tienen la capacidad de reconocer-se a sí mismos y a otros en procesos de transformación. Así, podemos hacer-nos y rehacer-nos social y emocionalmente en espacios donde se logra contar la historia propia y la de los demás, para de esta manera encontrar uno de los tantos caminos que nos permiten reconocer quién es uno como maestro. Por ello, narrar-nos implica la configuración de un conocimiento particular de la realidad, no solo de la existencia, sino del momento histórico, político, económico y educativo en el que se habita. De hecho, somos seres de memoria y contar historias se convierte en la tarea más relevante del pensamiento y de la vida misma; pues, es una de las formas para construir conocimiento y dar cuenta de sí, es la posibilidad de escuchar la voz del otro y descubrir el mundo desde su perspectiva, tener voz y sobre todo con-ceder la voz para que cada uno se cuente, se narre y se diga, en palabras de Orozco-Gómez (2023) “recuperar la voz, la presencia y la mirada del maestro en clave de las figuraciones que la sociedad le atribuye” (p. 26) es la posibilidad para comprender la identidad del maestro en un ejer-

---

<sup>3</sup> Las vicisitudes y luchas históricas que permiten la reelaboración de dimensiones estructurales se nomina al sujeto-maestro, como sujeto de saber, como sujeto público y como sujeto social. (Zuluaga Garcés, 1999); Quiceno (2010) plantea que la “experiencia del maestro, es una experiencia individual, solitaria, de autotransformación, que exige la preocupación de sí, la existencia del Otro es pues, una experiencia ética” (p. 60). Esta forma de concebir el maestro supone pensar en un sujeto reflexivo, autodidacta, disciplinado e íntegro, que se forma a sí mismo

cicio que manifiesta el valor de la narración como forma de re4-interpretar lo que somos en un contexto, en este caso, educativo; voces singulares entrecruzadas para tejer relatos colectivos y compartidos sobre el devenir maestro, voces que dan significado y sentido en y para la transformación de conocimiento situado. Un devenir como lo que se refiere al llegar a ser o convertirse en algo a lo largo del tiempo, lo que implica una trayectoria personal y profesional que va desde la formación inicial hasta la consolidación de maestros como profesionales.

Esta investigación ubica a los maestros participantes en la experiencia y en los significados que individualmente le otorgan al mundo social y natural en el que la experiencia es vivida como conocimiento representado y articulado a los sistemas subjetivos y afectivos. Martínez Boom (2008) afirma que no existe una posición *sine qua non* que clasifique al maestro en un canon único e inamovible, sino que, por el contrario, “es necesario dar cuenta de sus particularidades, de su diversidad, de la destitución de tanta apariencia discursiva que lo extravía en su propia mismidad” (p. 44), lo que ratifica la renuncia a encasillarlo en atributos o categorías que lo señalan como buen o mal maestro, puesto que no es posible generalizar una forma de ser o de devenir en y para el oficio. Por su parte, Larrosa (2018) indica que el maestro es aquel que guía la atención, la mantiene, la comprueba (pp. 300-301), lo que vuelve la mirada a los señalamientos del maestro como artesano, en tanto que, condiciona los modos de hacer el oficio. En consecuencia, el maestro deviene en aquello que es para convertirse en maestro.

Así, para responder a la pregunta por el devenir maestro es necesario generar encuentros de conversación, ya que son los participantes (maestros) quienes tienen la información y con ella, su palabra. Por esta razón, el conocimiento se construye a partir de los relatos, de quienes narran su experiencia y las formas en las que se han posicionado en la sociedad, la institucionalidad, la familia, la academia y el mundo en general. Esta es una posibilidad que se convierte en alternativa para comprender la realidad, interpretarla, darle sentido y significado. Por ello, es vital recuperar la voz y escuchar a los participantes sobre lo que acontece en su devenir, con el fin de construir el relato e interpretar la perspectiva individual al momento de generar un conocimiento, aquí dar la voz es un principio ético y metodológico puesto que implica reconocer la importancia de la participación activa y significativa de los maestros como sujetos fuentes de conocimiento. Connelly y Clandinin (1990) afirman:

*La voz es el significado que le permite al individuo participar en una comunidad [...] La lucha por la voz comienza cuando una persona intenta comunicar el significado a otra persona. Encontrar las palabras, hablar por sí mismo y sentirse escuchado por los demás son parte de este proceso [...] La voz sugiere relaciones: la relación del individuo con el significado de su experiencia y, por tanto, al lenguaje y la relación del individuo con el otro, ya que la comprensión es un proceso social. (p. 4)<sup>5</sup>*

En esta oportunidad se propone la exploración del pensamiento en voz alta, una tarea que es en sí misma la reivindicación de la palabra y la cercanía, como bien lo han referenciado Rivas y Sepúlveda (2000), se trata de una estrategia para dar –voz- a los sujetos, como protagonistas de una realidad educativa, política y social, desde la que se reconocen multiplicidad de contextos a partir de procesos de deconstrucción ideológica y epistemológica, no solo de lo inmediato, sino, además, de la configuración de identidades, de la experiencia, la acción humana, el oficio de maestro, entre otros, como lo señala Lévinas (1977) en,

4 En este ejercicio de escritura se utiliza el prefijo “re” y “co” en diferentes apartados para señalar de manera reiterativa la posibilidad de un texto no terminado, de una escritura que permite la continuidad de aquellos que participaron, de quienes leen y quienes se perfilan como investigadores en el estudio de la profesión docente y con ella de la educación. Estos prefijos se hacen explícitos en el libro de Duschatzky (2019) para aludir a una posición de igualdad, en el sentido de no estar todos juntos o mezclados, sino de generar un entre, cada uno con su responsabilidad, para dar lugar a un espacio “inédito” del que poco se puede decir de antemano. Remarco la palabra inédito ya que implica aceptar una cuota de desconocimiento, de misterio [...] (p. 39)

5 Traducción propia.

con y en presencia del otro: “El Otro en tanto que otro [...] se sitúa en una dimensión de altura y de abajamiento” (p. 262). Un otro, en el rol de profesor, educador, docente, pedagogo o maestro, calificativos que indican matices en la jerarquía social y académica y con los que se han nombrado a lo largo de la historia.

En esta misma línea y como complemento del devenir, se encuentran la escritura y la experiencia individual y solitaria. Quiceno (2010) exige en la preocupación de sí, en tanto que reclama, la existencia del otro, en una experiencia ética y comunitaria, “que requiere de un grupo [donde] la transformación de la subjetividad es impuesta, es un deber, una orden y una exigencia moral” (p. 60). La tarea se basa en la pregunta del sí mismo, que implica que el investigador y los participantes se cuestionen por aquello que graban en sus cuerpos, por la experiencia individual y colectiva, por la re-significación, la proliferación del ser y el hacer en el oficio mismo, en un espacio donde se juega el maestro en sus múltiples sujetamientos, rostros y condiciones, para la construcción de una subjetividad que dé cuenta de las narrativas que lo descubren en su intimidad y lo relacionan con sus sueños, miedos, esperanzas, frustraciones y renunciaciones. Una subjetividad socialmente originada en procesos continuos que son mediados por el contexto social, cultural e histórico en el que se encuentran los individuos.

Una de las impresiones que esta reflexión deja es la importancia que tiene el maestro y la conciencia de que su identidad profesional está en continua transformación, su función se co-construye al lado de otros, por eso se hace referencia a la identidad en plural; Tardif y LeVasseur (2018) citados por Orozco-Gómez (2023) afirman que “la identidad profesional, como la identidad colectiva, es una construcción social que debe ser analizada en vínculo con los cambios sociales que afectan hoy en día, de diferentes maneras, a la situación de los profesores” (p.21). en esta misma línea y de acuerdo con Leite Méndez (2011), la identidad es un proceso:

continuo, inacabado, en constante transformación, por momentos estable, que puede asumir distintos rostros de acuerdo con la posición y situación contextual de una persona, la historia, la época, las relaciones, lo que implica reconocer que es una construcción social y no exclusivamente individual. (p. 186)

Lo que significa, además, que la identidad varía de un maestro a otro y que depende de las dimensiones y trayectorias que lo implican a partir de las cuales puede comprender los marcos sociales, políticos e ideológicos que lo atraviesan y de los que hace parte. Bolívar, Domingo y Fernández (1998) expresan que los relatos propios permiten re-configurar la trama de la identidad actual, a partir de sentidos que se constituyen alrededor del sí mismo y se retroalimentan desde circunstancias, situaciones o instituciones habitadas, lo que invita a no enmarcar al maestro en una definición única, estática e inamovible, ya que puede narrar en libertad desde diferentes esferas: ontológicas, sociales, políticas, religiosas, familiares, económicas, magisteriales, sindicales, entre otras, con el objetivo de comprender que el devenir se entiende desde la biografía de cada persona. Por estas razones se enfatiza en el enfoque metodológico, puesto que son los participantes quienes construyen el conocimiento sobre su propia experiencia, para representar, dar sentido y comprender el mundo. Tal y como lo señala Rivas, (2014) “la realidad es una construcción intersubjetiva, de carácter histórico, entendida como un relato que los sujetos y los colectivos hacen a partir de su experiencia” (p. 104), al mismo tiempo que plantea:

La acción humana es un proceso relacional, que supone el cruce y el intercambio de las biografías personales de los sujetos que interaccionan. desde el constructivismo social Gergen (1996) y cultural Bruner (1997 y 2002), queda claro cómo la construcción del sujeto se hace inteligible solo en el seno las relaciones vigentes, de forma que lo que realmente se produce en el encuentro cotidiano es un relato de relatos, como medio crítico a través del cual nos encarnamos en el seno del mundo social. (p. 21)

De esta manera, se valora la subjetividad y el ámbito de lo personal en la investigación, al mismo tiempo que se pone en evidencia la perspectiva de la realidad como construcción desde lo colectivo. La identidad es entonces la percepción que un maestro tiene de sí mismo, de su oficio, de su experiencia en el aula de clase y en la sociedad. Es una construcción que se configura a partir de la interacción entre la experiencia individual, el contexto social, la relación con los estudiantes y las políticas públicas educativas e institucionales a las que responde en la cotidianidad. Por ello, el devenir maestro puede arrojar múltiples formas de ser, tal y como lo señala Huberman (2005): “el relato de la vida de las personas es tan múltiple, pero al mismo tiempo tan singular que tenemos la impresión de estar deteriorándolo desde el momento mismo en que ponemos sobre ese material nuestras manos descriptivas y analíticas” (p. 225).

Así, la pregunta por el devenir maestro tiene que ver con los detalles expuestos en la voz de cada maestro que decide contar las razones por las que eligió su profesión-vocación; con el testimonio y la influencia de personas significativas o maestros que dejaron huella en sus trayectorias iniciales; otras preguntas, relatan con pasión las razones del por qué se queda uno siendo maestro, cuando esta no es la opción inicial al momento de asumir la vida profesional, lo que supone también un proceso de subjetivación que dura toda la vida.

En esta misma línea, una de las expresiones colectivas tiene que ver con el inicio de la actividad profesional, en tanto que se da en doble vía, de un lado, es una etapa colmada de aprendizajes, frustraciones, separaciones, desacomodos y encuentros; y de otro, esos aprendizajes exponen al maestro a condiciones múltiples y variadas, que oscilan entre los modos de contratación, la seguridad laboral entrecruzada con expectativas no cumplidas, el interés, la angustia y la incertidumbre que generan esas renunciadas y disposiciones al momento de decidir quedarse en el sistema educativo y sus formas, leyes y condiciones que, en general, no se corresponden con las responsabilidades propias del oficio. Por eso, este ejercicio de reflexión no se concentra en una clasificación de maestros o en demostrar la existencia única y fragmentada de lo que significa ser en el oficio docente; por el contrario, manifiesta un tejido que entrelaza voces para reconocer las múltiples formas en las que nos hemos hecho, lo que implica reconocer que esta es solo una cara de todo aquello que se ha logrado a lo largo de la trayectoria profesional que pareciera ser individual y que, en la voz propia del maestro que se narra, da cuenta de la necesidad de hacerse en colectivo.

Es así como se da valor a la voz propia del maestro, convirtiéndose en uno de los elementos más importantes de esta investigación, puesto que articula la información, la interpretación y la comprensión, entendiendo que el conocimiento se genera del relato y la narración en consonancia con la realidad, la vida, la sociedad y el mundo en general, lo que en últimas da cuenta de la articulación entre la forma y el contenido. Por ello, los relatos y las historias de vida bajo el enfoque biográfico-narrativo no se toman aquí como simples descripciones, listas o repertorios, por el contrario, son significados que dan sentido a lo que el maestro re-piensa, re-construye y re-significa a partir de imágenes que recupera y pone en conversación con eventos actuales y presentes acompañados, unos y otros, de fuentes empíricas como la fotografía, los relatos orales, los diarios, los autorregistros, las cartas, los testimonios, entre otros, para desde allí reconceptualizar lo que es e indicar qué quiere, qué sueña, cómo enseña, cómo aprende, cómo se resignifica cotidianamente, cómo son sus prácticas y que hace con ellas, en suma, como deviene maestro y cómo es por dentro y por fuera de la escuela y la institucionalidad desde su propia vivencia. En tal caso, un maestro, sujeto político, social y de conocimiento, está permanentemente reconfigurando su subjetividad como productor de saber pedagógico, en una lucha constante por ser reconocido como intelectual de su oficio.

Lo que aquí se presenta es una polifonía de voces que denotan y reclaman singularidad(es) en torno a cómo cada uno se ha hecho maestro, con una historia igualmente única y particular que demuestra, en un tono propio, múltiples caras que no permiten definir un único prototipo-modelo o arquetipo de maes-

tro, más bien, revela que entre más se desarticule el proceso y la tarea de definirlo, más rostros pueden encontrarse, y “entre más se descompone el proceso desde dentro, más podemos ver relaciones de inteligibilidad externa” (Garavito, 1999, p. 22), lo que reafirma que no hay un número exacto de rostros y que jamás podrían considerarse acabados. Por el contrario, puede interpretarse que las definiciones estáticas e inamovibles se alejan de las vivencias que tiene un maestro en su experiencia y en aquello que configura su devenir, renunciando a recetas o fórmulas generalizables, porque cada maestro deja en su cuerpo huellas que oscilan entre el ser, el hacer, el deber, el derecho y aquello que decide no ser, para dar cuenta de la articulación que existe entre la pedagogía y el relato. De este modo, se reafirma que la experiencia solo puede existir en el acto de narrarla, pues es a partir de allí donde se hace pública y se ubica en el lugar de lo colectivo y de la identidad, comprendida esta como lo plantea Joël (2008) “una construcción social, permanentemente redefinida en el marco de una relación dialógica con el Otro” (p. 9). Es decir, que se constituye dentro de un contexto social e institucional.

En suma, ser maestro implica la rebeldía misma de apasionarse y hacer que otros se apasionen; significa reconocer la posibilidad de comprender la educación como uno de los ejes vitales en la configuración de sujetos, requiere de un saber de sí que invita permanentemente a la concienciación en una transformación constante en el ejercicio de reencontrarse, pues se es, en tanto que, “no hay voz sin el otro” (Duschatzky, 2019, p. 87). La existencia, entonces, de un maestro no es clara si se piensa en los lineamientos ministeriales, pues no se cumple con las expectativas fijas que el Estado predice para el cumplimiento del rol específico en el devenir maestro, ya que los cambios y transformaciones que le piden están centradas fundamentalmente en políticas públicas sobre la educación, no necesariamente relacionadas con las condiciones laborales, sino con las maneras en las que se posiciona en la sociedad. Lo anterior tiene sustento en lo que bien manifiesta Álvarez Gallego (2016):

La condición del maestro no es una condición estática ni única, es móvil y múltiple. No hay una identidad por buscar en el pasado, ni por construir para el futuro; ser maestro ha sido algo muy diverso y el oficio ha cambiado radicalmente con el tiempo, en relación con sus fines políticos, con su importancia social, con el tipo de conocimientos y de valores que se enseñan. (p. 88)

De acuerdo con lo anterior, el maestro, a través de su historia y trayectoria, no ha sido siempre el mismo y no lo será, seguirá siendo y habitando en constante tensión a favor de sus propios tiempos y resistencias. Esta investigación pretende contribuir, entonces, a la reflexión, interpretación y comprensión del campo de la pedagogía desde el lugar del maestro, en un enfoque que permite contar la historia desde el tono propio. Además, da visibilidad al oficio de maestro en la emergencia de nuevos sujetos que se ocupan de tramitar sus pasiones en la elección de su profesión, en una posición donde se reconocen como portadores de saber y como productores de este. Echeverri (2002) lo ha llamado voluntad de saber, en tanto que se responsabiliza de un saber propio en la producción de conocimiento pedagógico, un saber que no se limita a “la relación de profesor/alumno, ni en la sociedad, ni en la ciencia, sino que viaja más allá, a los conocimientos y juegos que la pedagogía traza en los caminos cruzados con las instituciones, las ciencias y los sujetos” (p. 140). Más que delimitar una conclusión, este es un ejercicio experiencial, que tensa de alguna manera las concepciones dispuestas sobre las formas en las que debemos ser como maestros, nociones que anulan las múltiples identidades en las que podemos ser, puesto que hay quienes insisten en marcar, en primer lugar, “cómo debemos desempeñar el oficio” y, en segundo, “nuestra función como maestros”. Una identidad que implica el reconocimiento del maestro como persona, convocando a su condición humana y su subjetividad al plano de la reflexión y el análisis. Orozco-Gómez (2023, p. 25)

En esta invitación hay que detenerse a mirar, escuchar, pensar, sentir, opinar, accionar y vincularse, puesto que implica encontrarse con maestros en un acercamiento donde se abren las posibilidades para ir más

allá de la teoría y la práctica, para dejarse llevar por lo que pueda ocurrir en el relato y en la narración de acontecimientos. Significa tropezarse con la realidad como proceso sociohistórico contingente, teniendo en cuenta que es una construcción colectiva en la que el contexto y los objetivos son principales, no bajo una lógica organizada y sistemática, sino más bien desde la emergencia que tiene la vida misma, ya que contar significa revivir el pasado “no es posible acceder a la vivencia, a no ser por la reconstrucción que hacemos de ella; por tanto, no existe mientras no la relatemos” (Rivas Flores, 2014, p. 104). Únicamente desde allí se descubre, interpreta y comprende el mundo de manera dialógica y relacional, específicamente en el papel social y político que ocupamos, un proceso relacional que admite el intercambio y la interacción a partir de los relatos y las historias de vida de cada persona que participa, lo que garantiza la configuración de biografías en encuentros cotidianos que dan cuenta del mundo social y educativo. Según Correa Gorospe (2014) es “como si el propio texto y la narrativa de nuestro encuentro cobrase vida y no se resignase a una unívoca y unilateral interpretación de su propio significado y trascendencia” (p. 51). Desde la lógica de Bolívar Botía (2002), “comprender” como significante es “explicar por relaciones causa-efecto, la experiencia vivida y narrada” (p. 6). También, es “construir conocimiento mediante el establecimiento de relaciones con el mundo de la vida, la interioridad de los sujetos sociales y la atención centrada en los actores como constructores de la realidad social” (Galeano Marín, 2021, p. 112).

La escritura, la oralidad y los encuentros se convierten en la disculpa para el ejercicio mismo de reunirse y tejer juntos el acto de reconocer-se, porque “¿Para qué escribe uno, sino es para juntar sus pedazos?” (Galeano, 1989, p. 89). Así, escuchar, hablar, oír y escribir es ponerse en movimiento, es salir de sí mismo y mantener viva la pregunta por uno mismo y por el otro, en una relación entre dos que dispone de espacios para que algo suceda. En este caso, desde el encuentro intersubjetivo y en el marco de relaciones peculiares entre maestros. Como lo señala Freire (2010) “mi presencia en el mundo, con el mundo y con los otros implica mi conocimiento entero de mí mismo” (p. 95); un otro en el lugar, también de interlocutor, oyente, participante, posiblemente adversario, en donde el lenguaje en todas sus manifestaciones pretende enseñar condiciones de posibilidad y de comprensión de la realidad, puesto que somos esencialmente diferentes por las historias que portamos y los sentidos que le damos, en tanto que, “cuanto mejor me reconozco, tanto mayores posibilidades tendré, haciendo historia, de saberme rehecho por ella” (Ibid.).

Así, se hace referencia al maestro y al oficio de maestro. El primero se sitúa desde la lucha, no solo por un lugar, sino por el reconocimiento “como profesional y como sujeto de saber pedagógico” (Echeverri Sánchez y Zuluaga Garcés, 2015, p. 158), lo que supone otorgarle autonomía como trabajador de la cultura y agente transformador de la sociedad. Como bien alude Saldarriaga (2003), es una persona, un sujeto de saber, en tanto que su práctica constituye la base de la construcción de conocimiento escolar, una relación no enajenante del saber disciplinar, sino más bien productora de este. Su labor trasciende la transmisión y se ubica en el plano de la producción de explicaciones a los problemas también construidos por la clase o por el grupo con quien el maestro trabaja, dedicado al oficio de enseñar, tal y como lo manifiesta Zuluaga Garcés (1999) “es una profesión relacionada con el discurso de las ciencias y el conocimiento, a quien le es confiado el oficio metodológico, el designado en la historia como soporte del saber pedagógico” (p. 12)

El segundo, el oficio de maestro, como aquel que tiene que ver con “la humildad de los quehaceres de cada día” (Larrosa, 2008, p. 304), con la indistinción entre lo que se hace y lo que es. Por eso, el oficio docente no tiene que ver con competencias, con técnicas didácticas o con resultados, sino con serlo “de verdad”; con incorporar una serie de hábitos que constituyen un ethos, una costumbre, un modo de ser y de actuar, un modo de vivir. El oficio docente, ha de ser un ejercicio con devoción, es decir, de entrega a él, de compromiso y, a veces, de pelea; de cuestionarlo todo. El oficio docente defiende el peso histórico y cultural del término maestro, en tanto lo comparte con el artesano, como aquel técnico que ha asumido el lugar de “maestro de la civilización”; aquí “maestro y artesano, son ambos dueños de sus instrumentos

de trabajo y de un saber hacer personalizado” para hacer referencia a las experiencias que nos suceden y sobreviven como interacciones entre el yo y el mundo.

## 2. Metodología

Esta propuesta se basa en los parámetros de la investigación cualitativa, como la posibilidad de reflexionar sobre sí mismo, sobre las prácticas pedagógicas y sobre el lugar, para este caso, del maestro en la educación, como una de las alternativas que le permiten dejar ver cómo es que le da sentido a su vida y a su profesión en acciones individuales y colectivas; también, es un método que abre un camino para volver al pasado, centrar el presente y proyectar el futuro, para así recrear modos de pensar, sentir y vivir de aquellos maestros que participan, lo que implica necesariamente una reflexión sobre sí mismos, de autoconocimiento y sobre todo, una introyección en la tarea misma de vivir. Esta es una metodología que pone énfasis en la comprensión profunda de la vida de un maestro en ejercicio, entrecruzando aspectos de la investigación biográfica y de la narrativa, para darle significado a las representaciones que se configuran en la experiencia de un sujeto en un momento determinado.

El interés central de este enfoque para esta propuesta de investigación es, entonces, comprender el devenir maestro desde el oficio docente, desde adentro, desde el interior, desde la intimidad, desde el lugar y los contextos de trabajo, la realidad y la vida misma, desde los espacios que son propios, en palabras de Freydel (2019) “percibir la vida solo es posible viviéndola, y toda palabra se refiere a un mundo que se habita, que es susceptible de ser alcanzado, un mundo de sentido y significación (p. 115) por ello, los maestros fueron invitados a participar por el deseo de contar y narrar su trayectoria profesional. En esta investigación participaron con sus relatos 348 maestros, hombres y mujeres, de distintos municipios de Antioquia (Colombia), adscritos al decreto 1278 de junio 19 de 20026 y que encontraban inscritos en el curso ECDF II, Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa; y 3 con historias de vida, dos de ellas mujeres, una perteneciente al decreto 2277 del 14 de septiembre de 19797, recién pensionada, que se desempeñó en instituciones educativas privadas y públicas de la ciudad de Medellín; además, es docente de cátedra de educación superior de una universidad de la misma ciudad; la otra, incorporada al ya mencionado decreto 1278, docente en propiedad del sector público en el nivel de preescolar y docente de cátedra de educación superior en una universidad privada de la misma ciudad; el último, un maestro recién egresado de una facultad de educación en el área de Ciencias Sociales y Humanas que se desempeña como maestro en una institución educativa privada en el área de saber y en el bachillerato.

Esta investigación se llevó a cabo desde el enfoque biográfico-narrativo, aprovechando la posibilidad que este tiene para conocer a profundidad las trayectorias profesionales, experiencias y contingencias de la vida de los maestros, en tanto que centra su atención en la realidad subjetiva, en la vivencia como herramienta para recuperar, contrastar, rescatar y reconquistar la condición humana, por medio de relatos biográficos en el encuentro con el otro. Un enfoque que se manifiesta como una de las tantas formas de resistencia a políticas hegemónicas de y en la configuración y construcción de conocimiento situado y contextualizado, en tanto que, desde los vínculos que se establecen con los demás antes, durante y después del desarrollo de la investigación y escritura de relatos e historias de vida se motivan relaciones horizontales y democráticas en la transformación de realidades impuestas y determinadas, narraciones co-construidas como dispositivo alternativo para saber de sí y de los otros y para desde allí resignificar el lugar de lo colectivo y lo comunitario con sentido público, bajo discursos educativos sociopolíticos basados en la emancipación, la equidad y la solidaridad, parafraseando a Ferrarotti, (1984) quien además refiere,

---

6 Decreto 1278 de Junio 19 de 2002. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf)

7 Decreto 2277 de 1979 de Septiembre 14, Estatuto docente. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103879\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf)

desde esta lógica, una “dialéctica de lo relacional” para describir la interacción que se da entre narrador e investigador en el marco de una democratización del trabajo investigativo.

En efecto, el enfoque biográfico-narrativo supone una forma de conocimiento que interpreta la realidad, educativa para este caso, desde una óptica particular: la de la identidad como una forma de aprendizaje de los contextos en los que los sujetos viven y los modos como los narramos en un intento de explicarnos el mundo en que vivimos. Un matiz importante que lo diferencia de otros posibles argumentos es que, en este caso, lo relevante son las voces propias de los diferentes sujetos, no las teorías previas sobre las que intentamos encorsetar la realidad, por lo tanto, es en la historia que la palabra colma la existencia, no separando la vida de su expresión, puesto que “vida, y palabra que la referencia, forman parte del mismo campo de percepción” Freydell (2029, p. 115)

Bajo esta misma lógica, una de las pretensiones del enfoque biográfico-narrativo es descubrir en colectivo y a partir de los datos el significado que los sujetos dan a la vida y al mundo desde las propias historias, experiencias y trayectorias. Desde estas, se acceden a las reflexiones y comprensiones situadas, en donde la subjetividad es representada, reconocida y valorada (Goodson, 1992). En suma, este enfoque, como punto de partida y de llegada, permite al sujeto maestro narrar en su propia voz, como protagonista, su realidad, en una dialéctica subjetiva que le admite descubrir verdad-es en relación y diálogo con otros, en un ejercicio intersubjetivo, lo que implica que dar voz a quienes se investigan, en este caso, a los maestros, es un principio ético y metodológico fundamental, puesto que ello significa reconocer su autonomía como individuos con el derecho de expresar sus propias experiencias, representaciones, opiniones y realidad. Desde esta perspectiva, se plantea un saber de la experiencia comprendido por Larrosa (1998) como aquel que se adquiere en el modo en el que uno va respondiendo a lo que le pasa a lo largo de la vida y el que va conformando lo que uno es. *Ex-per-ientia* aquí significa salir hacia afuera y pasar a través de, experiencia es:

lo que le pasa a un ser en tránsito, a un ser que ya no está en su lugar, ni siquiera en sí mismo, y que siente al mismo tiempo el anhelo de habitar un lugar propio y de reposar en sí mismo. Y es en esta condición en la que aparece el método en la forma de camino como un cauce o un recorrido que guía y albergue ese transitar propio de la vida humana. (Larrosa, 1998, p. 78)

Por otro lado, Molano Bravo (2011) indica que el intento biográfico nace de la condición que permite entender la identidad “como igualdad de planos [en un] punto de partida para comprender, reconstruir y, al fin, explicar sin necesidad de disculparse apelando a lo conceptual” (p. 103). El enfoque biográfico-narrativo valora el sentido cambiante y transformador para entender que investigar es una oportunidad para que, a partir de diferentes encuentros, se creen espacios para que sucedan cosas lejos de la omnipresencia de un investigador que centra la mirada en el descubrimiento de una verdad única e intransferible que debe ser revelada en un momento particular de la historia de un grupo singular. Entre otros aspectos, plantea que investigar no es dar cuenta de los resultados, sino más bien de los cambios que suceden durante los encuentros, entre dos, lo que quizás signifique investigar desde la desobediencia alejada de los cánones estructurales aprendidos y aprehendidos, parafraseando a Rivas Flores (2009) es una investigación desde la resistencia.

Es así como esta investigación, se lleva a cabo en momentos diferenciados, que si bien no tienen una estructura rígida e inamovible si cuenta con la sistematicidad propia del método biográfico, que contiene, entre otras, etapas a escala que dan paso a la escritura desde el momento mismo en que se inicia el recorrido, los encuentros y la conversación, mediados estos, por la lectura de autores que se indican a lo largo del tejido escritural; por renunciaciones que surgen en los encuentros entre maestros; por exploraciones

biográficas, teóricas y contextuales para dar forma y cuerpo al devenir maestro, además de la disposición y la enunciación del rol como maestra e investigadora que se involucra y tiene que ver “con” el relato, las historias de vida y el tono propio asumido no como un modo de hacer sistemático, normatizado o reglamentado sino como una propuesta propia, con una mirada y unos insumos que relacionan espacios, personas y rupturas frente al “deber ser”. Tal y como lo señala Rivas:

- En primer lugar, se recupera el valor de la subjetividad al entender la realidad como una narración.
- La realidad es vista como una construcción colectiva, lo cual supone dar valor al contexto en el que se produce el relato
- La realidad es un proceso sociohistórico, por lo tanto, se da valor a lo contingente. (2014, p. 82).

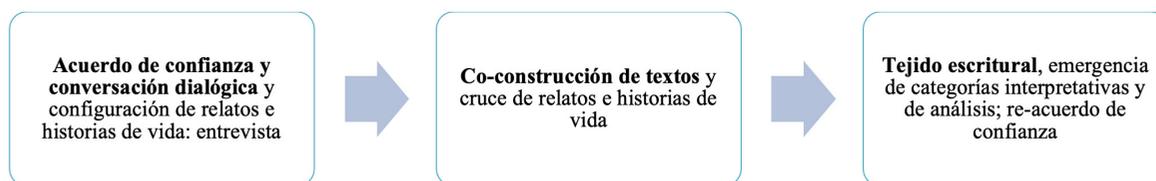
En suma, este enfoque no tiene como fin último la reconstrucción de un texto que se posicione como única verdad; el ejercicio es, más bien, una descripción de la realidad social, de los acontecimientos propios y de hechos vitales que imprimen en el discurso conversaciones, relatos, nombres y relaciones que objetivizan la realidad y reconocen en ella una diversidad descriptiva de la que pueden emerger múltiples textos en una singularidad que le es propia a aquella persona que escribe, interpreta, explica, imagina y cuenta su propia realidad. Configurando así aspectos que surgen de las múltiples formas de aprender-aprehender, estrategias de conocimiento y quizá otras maneras de enfrentar los fenómenos y las realidades de lo que es vital para cada individuo, por tanto, esta visión lo que confirma es que el método biográfico va más allá de sí mismo, es por eso que:

La problematización de las visiones, opiniones y valoraciones sobre los hechos, se desarrolla por medio de procesos reflexivo/dialógicos, donde los involucrados decodifican representaciones, imaginarios y analizan e interpretan críticamente con un esquema de análisis acordado que permite reconocer, impugnar y objetar significados, sentidos y cambios otorgados, cuando se los relaciona con hitos históricos, eventualidades o acontecimientos desde miradas unidimensionales, acabadas y simplificadoras. (Ghiso., 2017, p. 262)

### **Instrumentos**

Este es un enfoque que no indica un modo de hacer predeterminado, bajo reglas específicas y estandarizadas; sino que, más bien, pone la mirada en los espacios y en las estrategias para aventurarse a la ruptura y a la confrontación del “deber ser”. Espacios que centran la mirada en encuentros destinados concretamente a la conversación, enmarcados en tres momentos, como se muestra en la Figura 1.

**Figura 1.** Momentos asignados a los encuentros



Momentos que dan cabida a la posibilidad de preguntar-se en un enfoque biográfico-narrativo: ¿Quién y qué narra?, ¿Por qué, para qué y para quién se narra?, ¿Cuándo y dónde se narra? Preguntas necesarias en tanto que los relatos y las historias de vida se cruzan, se conectan y existen en espacios colectivos, en lugares y tiempos que convergen en intereses comunes: la formación y la enseñanza de un lado, y el devenir de otro. De esta manera, ubicarse en el lugar de enunciación, de maestro, y en un contexto interpretativo marcado por la subjetividad señalan intentos por asumir y establecer posiciones epistemológicas

y políticas en el campo de la educación y en la construcción de conocimiento situado en clave de descifrar el material empírico, los relatos y las historias de vida, al respecto Acevedes Lozano señala que:

*La historia de vida es un proyecto de investigación en torno a un individuo donde lo que importa es la experiencia y trayectoria de vida del sujeto. La autobiografía se refiere al tipo de documento que se produce en la interacción entre el investigador y el narrador/informante. Así, toda historia de vida tiene como centro de análisis la autobiografía y los relatos de vida son las unidades de narración que organizan el contenido de una narración personal, de una autobiografía o de una entrevista. (1998, p. 215)*

Estas preguntas se conversan en encuentros y bajo la modalidad de entrevistas no estructuradas, pero sí a profundidad, ya que estas permiten explorar en mayor medida la trayectoria profesional de los maestros, dando oportunidad a quien narra que cuente sus experiencias y las formas en las que se ha configurado su oficio. Estas entrevistas se enmarcan en la perspectiva constructivista, en tanto que la relación que se establece entre investigador-participante da cuenta de una realidad construida y resignificada entre dos, referencia señalada por Duschatzky, (2019)

*Conversar significa “entrelazar” con palabras y producir un tejido nuevo. Palabras que dicen, que interpelean, que conectan, que componen. No cualquier palabra produce estos efectos. Son aquellas que expresan una voz, que imprimen un rostro, que tienen intensidad y ritmo. Como las notas en una melodía que conforman una sinfonía, en este caso, las palabras componen un texto. Texto, del latín textus, que significa tejido, enlace. (p. 108)*

En esta investigación se narran historias en dos niveles, tal y como lo menciona Leite Méndez (2011):

*uno que se manifiesta en el hacer cotidiano, en las rutinas, en las tareas diarias y otro más profundo, de los sentimientos, de las creencias, de lo moral, del yo interior que no siempre es mostrado a los otros pero que puede ser capturado mediante documentos autobiográficos o biográficos (p. 98)*

Dos niveles sumados a un tercero, el profesional, el que se elige y en el que se señalan formas como indicativos de una identidad propia, múltiple y en libertad. Por eso, y en la voz de Green Stocel (1998) se plantea la responsabilidad que se tiene al investigar, en tanto que, significa cambiar el corazón y la metodología para indagar ¿Quién soy yo? ¿De dónde yo vengo? ¿Dónde estoy? ¿A dónde quiero ir? (p. 5) pues “no basta reconocer al otro en aquella dimensión que nos interesa o parece correcto o urgente o parecido en tal caso, nos estaríamos viendo y proyectando a nosotros mismos en el otro, pero no viendo al otro como alguien diferente (p, 3) como tampoco, y en sus palabras

*“basta con la máscara de las palabras, debemos preparar las manos, el cuerpo, los ojos, la boca, los oídos... [...] para ver al otro no bastan tampoco los ojos, incluso después de tener el cuerpo y el corazón preparados, debemos seguir cuidando que la mezquindad no nos engañe, que la vanidad no nos ciegue, porque entonces, los abuelos-anaconda o los abuelos-águila no habitarán en nosotros y las máscaras eran apenas unos malos disfraces. Ir al otro y volver del otro, no es un problema intelectual, es un problema del corazón, claro que uno puede estudiar al otro, es más, es su deber hacerlo, pero comprenderlo es algo distinto [...]” (1998, p. 1)*

Teniendo en cuenta lo anterior, a cada uno de los participantes se les expone el interés en profundizar sobre el devenir maestro a partir de relatos e historias de vida, para ello se explicita, el tema, el contenido, la forma y las posibilidades de narración, para concretar al momento de relatar y de dar sentido y significado a los acontecimientos señalados como clave en la vida propia, en la comunidad o en el contexto cultural

al que pertenecen, el objetivo del encuentro, un encuadre, permanente y constante que tiene, como fin último, lograr que cada participante decida su implicación en este tejido, una estrategia que da la libertad de que cada uno cuente a partir de su experiencia, los modos en los que se comunica y las formas en las que interpreta el mundo.

Es un ejercicio en primera persona donde el lenguaje se dispone en un marco temporal propio, no cronológico, esquemático o cíclico, puesto que las historias, los recuerdos y la experiencia aparecen independiente del momento en el que sucedieron, este orden depende de los acontecimientos compartidos por cada maestro en su relato, nombrados como epifanías en tanto que vienen como recuerdos en momentos determinados porque significan una huella para la persona que lo representa, la narración aquí se muestra como la posibilidad que tiene quien cuenta de ponerse en un lugar, de nombrarse desde lo que es o piensa que es, un relato donde además emergen muchos “debería” pero donde es posible ser. En estas historias aparecen también lugares, personas y referencias a relaciones otras que hacen parte de la vida y lo cotidiano, señalamientos que se hacen constantes cuando se cuenta un hecho particular.

### **Entrevistas biográfico-narrativas**

Uno de los instrumentos para la recolección de la información de mayor efectividad en investigaciones que asumen el método biográfico bajo el enfoque biográfico-narrativo es la entrevista semiestructurada, puesto que va más allá del simple hecho de sistematizar discursos en un acto dialógico y conversacional. Esta es una técnica que permite que el maestro participante se cuente, se narre y/o se escriba y reflexione sobre su trayectoria profesional a través de su propio relato o historia de vida, estos reconstruidos constantemente por el investigador y el maestro en un encuentro de subjetividades tal y como lo indica Galindo (1998) citado por Rueda O, y Calonje (2014) la entrevista

Es una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, más o menos continuo y con una cierta línea argumental del entrevistado sobre un tema definido en el marco de la investigación. (p 122)

En esta forma de entrevista, se tiene libertad para formular preguntas, además de elegir la secuencia y el contenido de estas, lo que interesa es lograr un diálogo entre personas para intentar conocer, sin olvidar la situación global de su implementación, el para que ésta está siendo realizada, en esta entrevista se sigue un modelo convencional, como lo propone Buendía (1997):

La entrevista biográfica consiste en un dialogo abierto con pocas pautas, en el que la función básica del investigador es estimular al sujeto para que proporcione respuestas claras, cronológicamente precisas, en las que se expliciten de la forma más amplia posible las referencias a terceras personas y a ambientes concretos en los que transcurren los diferentes episodios biográficos, ya que el objetivo del protocolo de la entrevista biográfica no es convertirse en un guion de una entrevista formal, sino ser el guion de la –conversación- que constituye la entrevista biográfica (p. 129)

Para efectos de este ejercicio investigativo las entrevistas entonces demarcan momentos que son centralizados en dos componentes concretos:

**Ámbito personal.** Se refiere a trayectorias personales, infancia, adolescencia y juventud, etapa escolar, ambiente familiar, social, cultural y afectivo, elección profesional, además de la participación en grupos, entre otros;

**Ámbito profesional.** Tiene que ver con trayectorias profesionales, experiencia escolar, formación inicial y

continua, cualificación docente, cultura institucional, participación en grupos gremiales, políticas educativas, cambios en el sistema educativo nacional, evaluación docente, consolidación laboral, entre otros.

Además de las entrevistas esta investigación se apoya en documentos que complementaron la narración y/o escritura y el testimonio de los maestros, según Pujadas (2000), son llamados: documentos personales, entendidos como:

Registros escritos por el mismo sujeto, que reflejan su trayectoria humana y poseen un valor afectivo y simbólico para ser analizado. Se encuentran: cartas, autobiografías, producciones literarias, historia oral, historias de vida, testimonios en audio y vídeos de la vida cotidiana, blogs, páginas web, redes sociales. Además, las huellas biográficas rescatadas de terceras personas que han interactuado con el sujeto pueden servir para configurar un acercamiento narrativo. (p. 45)

Estas herramientas pueden perfeccionar el diálogo generado en las entrevistas lo que a su vez posibilita la confrontación y argumentación de la palabra hablada, de esta manera surge el discurso como texto y el discurso oral para dar sentido a la experiencia educativa contada por los maestros. Desde una perspectiva constructivista la entrevista se convierte en “una relación social, de manera que los datos que provee el entrevistado son la realidad que este construye con el entrevistador en el encuentro” (Guber, 2012, p. 71). Tal y como lo señala Duschatzky (2008) pareciera ser un tejido entre dos, entre voces que dan lugar a verdades propias, no únicas

Lejos de buscar explicaciones, será a partir de un trabajo artesanal, hilando y deshilando textos de diferentes autores y dichos entrevistados que emergerá mi propia voz construyendo otro texto. Sin desconocer en cada momento las distintas fuentes, es justamente mi voz la que operará ligándolas, entramándolas en una misma red y haciéndolas dialogar (p. 18).

### 3. Resultados

Esta investigación vislumbra diferentes disposiciones de ser maestro, modos y formas de representar-se, de ser y de dibujar rostros magisteriales puestos en aquellos que vemos, en los que nos forman y señalan una ruta enmarcada en paisajes, territorios, personas, prácticas pedagógicas, modelos, lineamientos y academia que, en conjunto, dejan ver en el espacio, el tiempo y la experiencia el devenir como conocimiento acumulado sobre la profesión, el oficio y las múltiples formas de ser. En este caso, los relatos y las historias de vida van marcando, no el camino, sino los múltiples caminos en los que vamos siendo, voces en polifonía que generan rupturas con el conocimiento, la estandarización, la homogeneidad, la historia y la igualdad del ser, el hacer y el saber. Esta investigación, transita entre relatos e historias de vida, suelta, asimila y expone los modos en los que vamos siendo maestros, permitiendo vislumbrar unos núcleos de interpretación que son homologables a tensiones, problemáticas y acontecimientos, no solo individuales, sino colectivos, como resultado del entrecruzamiento de las voces, las narraciones y la experiencia, las formas de pensar, sentir, ver y actuar de los maestros en su trayectoria profesional (Popkewitz, 1990).

De esta manera, siempre será importante tener en cuenta la voz y los gestos de los maestros y sus acontecimientos, pues es ahí donde emergen los rostros magisteriales (Echeverri, 1991 y 2021), en donde aparecen otros que nos configuran y donde el saber propio emerge. Estos relatos ahondan en las preguntas y vislumbran expresiones sueltas que hacen señalamientos<sup>8</sup> como: “la educación está en crisis y si no nos organizamos vamos a desaparecer”; “los maestros no están preparados para afrontar la juventud de hoy”;

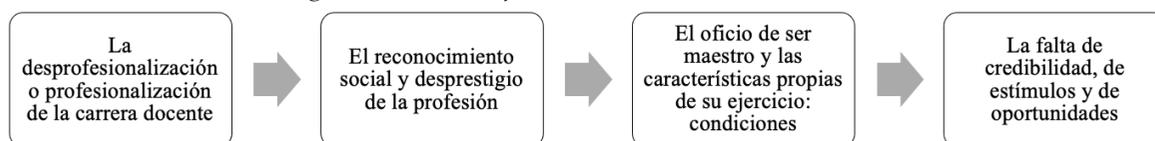
<sup>8</sup> Los cuales son extraídos de los relatos construidos por algunos de los maestros participantes y reposan en el archivo que da cuenta de las evidencias de esta investigación



pone más bien la atención en las formas en las que pueden expandirse los diálogos, las relaciones, los pensamientos y las comprensiones, todo ello alrededor del devenir maestro como punto de partida en la resignificación del oficio docente, lo que favorece quizá es: modos de representación múltiples y colectivos; modos de aprender y aprehender; modos de relacionarse y encontrar conexiones, reflexiones, reconfiguraciones y resignificación de la realidad y el mundo, y que podrían denominarse como tensiones, en tanto existen, preguntan e involucran a los maestros, a lo que Martínez Boom, (2008) señala: “en las últimas décadas del siglo XX ningún grupo humano, con excepción de los sectores pobres de América Latina, ha sido sometido a mayores tensiones, intervenciones y experimentos que los maestros” (p. 148), afirmación que corrobora a Rivas-Flores (2014) cuando plantea que los maestros “suelen estar sometidos a presiones continuas por parte de múltiples agentes, desde los políticos y los gestores educativos hasta las familias del alumnado y la opinión pública” (p. 103).

Las experiencias identifican controversias que las visibilizan y se encuadran en discursos del deber ser. Un deber que ha instrumentalizado al maestro como productor y operador a consecuencia de las reformas educativas, a lo que se suma la evaluación, el tipo de contratación, el estatuto con el que asumió su rol en atributo de propiedad, la profesión o la vocación, entre otros, bien lo alude Leite Méndez (2011): “pareciera que hoy se percibe más al docente como un funcionario del Estado, que debe cumplir con la función que le ha sido encomendada, que como un profesional de la educación que sabe cómo dirigirla” (p. 84). Estas tensiones (Figura 3) se especifican en unas categorías de análisis, como aquellas que “dan cuenta de tramas identitarias docentes entretrejidas en la formación, el trabajo, el conocimiento, la vida personal y el género y confluyen en singulares y colectivas formas de ser estar y sentir docente” (Leite Méndez, 2011, p. 13). Tensiones que se resumen en:

**Figura 3.** Tensiones y controversias en el devenir maestro<sup>9</sup>



En suma, para hacerse maestro se requiere de una formación inicial en el ámbito educativo; sin embargo, esta afirmación está en entredicho, dadas las condiciones que profesionalizan la carrera docente. Por lo tanto, el devenir maestro requiere de un proceso de aprendizaje permanente que implica la reflexión, la práctica y el saber pedagógico, por eso los maestros deben estar dispuestos a aprender y desaprender de sus propias experiencias y vivencias y de las experiencias de otros. Entre otros aspectos se resalta:

La falta de reconocimiento social hacia el maestro afecta de manera significativa su identidad, haciendo casi imperceptible la imagen de admiración y reconocimiento que en tiempos pasados tenía por ser dueño de un saber y dedicarse a la enseñanza; por el contrario, se avizoran rasgos y diferencias significativas de autoridad, respeto y prestigio, puesto que la imagen que se tiene de él es basada en ideales y en esa medida es la exigencia que sobre su rol se deposita, lo que en la actualidad lo ubica en quien tiene sobre sus hombros los más altos índices de expectativas no cumplidas.

El énfasis de este resultado se pone esencialmente en la relación que existe entre el maestro y el conocimiento, una relación débil, por cierto, pues es ahí donde se imprimen la mayoría de los problemas de la calidad de la educación, lo que seguramente desencadena en el despliegue a un segundo plano de lo pedagógico y lo didáctico para dar paso a teorías que comprometen disciplinas como la psicología, la antropología y la sociología, entre otras.

La diversificación de profesionales y la desterritorialización del maestro como agente idóneo para el oficio

<sup>9</sup> Creación propia

de maestro ha significado también el incremento de la desigualdad, la heterogeneidad y la diferencia en términos de género, formación profesional, condiciones laborales y salariales, a raíz de los procesos de descentralización de la gestión educativa, la introducción de innovaciones científico-tecnológicas, la autonomía de las instituciones, la diversificación de roles, la proliferación de ofertas educativas privadas y públicas de diversa calidad educativa, etc. (Tenti Fanfani, 2005).

Desde esta perspectiva, se visiona un maestro presente, no desplazado por discursos gubernamentales e institucionales, sino como uno que se resiste a las demandas y no se identifica con discursos del deber ser. Así, es necesario, y como uno de los tantos ejercicios, legitimar el lugar histórico sobre los cambios en las políticas de la educación propuestas por el Estado que han emergido bajo dos decretos como documentos jurídicos que legitiman el estatuto docente.

#### 4. Conclusiones

Como perspectiva interpretativa el método biográfico es una posibilidad para que los maestros puedan contar, narrar y/o escribir sus narrativas, según Connelly y Clandinin, (1995) “los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas”. (p. 11), lo que significa que a través de ellas pueden visualizarse relatos subjetivos, rescatar la voz del maestro y dejar que se expresen preocupaciones, sueños, deseos, expectativas y construcciones identitarias, personales y profesionales. Al respecto Petit afirma que “el secreto de la narración es que nos ayuda a conocer el mundo, a habitarlo. Por esto han existido desde siempre los relatos porque ellos han sido mediadores entre la realidad y nosotros mismos” (2017) por ello, acercarse así, a un tema de interés supone ya una ruta, un camino y un punto de partida desde donde se inicia una exploración exhaustiva y profunda de producciones que anteceden la escritura propia, lo que precisa la tarea de buscar, seleccionar, organizar, leer, interpretar, analizar y desentrañar la información en un ejercicio cíclico que dé cuenta no solo de la revisión de aquello que otros investigaron sobre un objeto de estudio común, sino también de la apropiación, resignificación y comprensión de los hallazgos con relación a las propias preguntas, lo que en últimas invita a explorar una perspectiva en la cual se asume la investigación como un trayecto en el que ambos, investigador y participantes, se dejan sorprender y asombrar por lo que en ella va surgiendo. En este panorama, Hernández, et al. (2020) aduce que investigar es dar cuenta de sí, es hacer referencia a la trayectoria propia e individual, una que no es necesariamente lineal, que no tiene límites estrictos ni estructuras normativas, que puede resignificarse y recomenzar en cualquier momento, que “implica abrirse la posibilidad de generar modos de pensar y prácticas de escritura que ofrezcan otras miradas sobre la realidad a medida que se da cuenta de los tránsitos y desvíos que se recorren”. (pp. 39-40)

El análisis para la discusión de los resultados conlleva entonces a dar orden a la información empírica resultante de los relatos y las historias de vida, como un rompecabezas que funge en la investigación como un informe de las reflexiones que se interpretan, para dar sentido y comprender las múltiples formas en las que deviene un maestro. En primera instancia, se identifican líneas de relación que se exponen en relatorías gráficas, categorías interpretativas y de análisis que en conjunto dan cuenta del significado que cada maestro le otorga a las experiencias y a las trayectorias profesionales (Figura 4).



- Demostrar que uno se hace maestro por pasión, ésta nutrida permanentemente por otros, en colectivo y en contextos, otros-Otros, puesto que, sin el otro, no hay paisaje; a partir de relaciones profundas que se dan ligadas en la vitalidad de la existencia, “en un apropiarse de lo común, tanto para preservarlo y actualizarlo como para darle vida, movimiento, cambio” (Duschatzky, 2019, p. 45).
- Rescatar la pasión del maestro para que en su oficio no pierda su singularidad y habite con certeza en sus diferencias, tal y como se señala a lo largo de este texto, no existen dos maestros iguales. Como bien lo dice Recalcati (2016):

todo maestro enseña a partir de un estilo que lo distingue. No se trata de una técnica ni de un método. El estilo es la relación que el docente sabe establecer con lo que enseña a partir de la singularidad de su existencia y de su deseo de saber. (pp. 13-14)

- Resistir a las intenciones de disciplinar y domesticar con normas, lineamientos, estándares y condiciones interpuestos por el Estado, leyes que ponen en duda la tarea y el alcance de las posibilidades, habilidades y deseos que tienen los maestros en el oficio docente, lo que requiere un maestro con compromiso político, ético y moral acordes con valores universales y principios de equidad y justicia social, acciones que demandan un maestro con una tarea intelectual que lo vincule a la vida política, al desarrollo sostenible y a las competencias que le exigen.

Bajo estos postulados investigar la experiencia educativa se convierte en un reto para el maestro mismo en tanto lo que sucede es que se dará paso a nuevos saberes, a otras experiencias y otros modos de construir saber y conocimiento. En este sentido, se entiende la investigación como “aquella búsqueda por entender que se acepta el vacío de no entender, de necesitar conectar de algún modo con algo que se ha vivido o a lo que se puede atribuir alguna conexión con alguna vivencia propia” (Contreras Domingo y Pérez de Lara 2010, p. 17). De lo que se trata es, de señalar que no existe un maestro único, una identidad fija o un perfil específico para ocupar el oficio, uno que encasille al maestro en un lugar concreto, tal vez opuesto a aquello que le ha permitido ser; por el contrario, lo que surge aquí es la confirmación de representar un maestro plural y múltiple para reconocer en él las diversas subjetividades que le permiten ser y devenir mediante la re-interpretación y la re-imaginación de los relatos y las historias de vida para entonces Comprender que el maestro tiene una función prioritaria en la transformación de la cultura, no aquella impuesta por el Estado, sino la que reclama sus emociones y reconoce en su vida pasional el oficio, a partir de un trabajo que a veces lo implica tanto que no permite que piense en sí mismo como algo separado de lo que hace y es.

## Referencias

- Acevedes Lozano, J. (1998). La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación. En J. Galindo Cáceres (Coordinador), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp 207-276). Pearson Educación.
- Álvarez Gallego, A. (2016). El maestro en Colombia. En A. Álvarez, C. E. Noguera, & C. X. Herrera (Eds.), *Lecciones de historia de la pedagogía en Colombia. Escuela, maestro e infancia(s)* (pp. 87-157). Editorial Magisterio.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación: guía para indagar en el campo*. Universidad de Granada.

- Bolívar Botía, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=239448>
- Buendía, L. (1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. En L. Buendía, & M. P. Colás, *La investigación por encuesta* (pp. 120-155). Mc Graw-Hill.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). *Stories of experience and narrative inquiry*. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14. <https://www.jstor.org/stable/1176100>
- Contreras Domingo, J. y Pérez de Larra Ferré, N. (2010). *La experiencia y la investigación educativa*. En J. Contreras Domingo y N. Pérez de Larra Ferré (Coordinadores), *Investigar la experiencia educativa*. (p 21-86) Morata.
- Correa Gorospe, J. M. (2014). Empezar a trabajar en la educación infantil: las condiciones de acceso a la docencia en los relatos biográficos de las maestras principiantes. *Tendencias Pedagógicas*, (24), 41-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5236958>
- Deleuze, G. (1987). *¿Qué es un dispositivo?* En Foucault (pp. 155-163). España: Ediciones Paidós.
- Duschatzky, L. (2008). *Una cita con los maestros: los enigmas del encuentro con discípulos y aprendices*. Miño y Dávila.
- Duschatzky, L. (2019). *¿Cómo disfrutar de mis clases?* Morata.
- Echeverri, A. (2002). *El aporte de las expediciones pedagógicas al Movimiento Pedagógico*. En H. Suárez (Ed.), *20 años (1982-2002) del Movimiento Pedagógico: entre mitos y realidades* (pp. 129-163). Cooperativa Editorial Magisterio.
- Echeverri Sánchez, J. A. y Zuluaga Garcés, O. L. (2015). *Campo intelectual y campo pedagógico de la educación: posibilidades, complementos y diferencias*. IDEP.
- Echeverri, A. (1991). *La escuela en el cine y la literatura*. *Educación y Cultura*, (24), 39-44.
- Echeverri Sánchez, J. A. (2021). *Memorias de un viaje por las escuelas normales superiores*. *PRA*, 21(30), 82-107. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.30.2021.82-107>
- Freydell Guillermo (2019) *Configuración de identidad en la narrativa del cuerpo vivido*. En revista *Encuentros*, Universidad Autónoma del Caribe. Vol. 17- 01 de enero-Junio
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Morata.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno Editores.
- Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Siglo Veintiuno Editores.
- Galeano Marín, M. E. (2021). *Investigación cualitativa: preguntas inagotables*. Universidad de Antioquia.

- Garavito, E. (1999). *Escritos escogidos*. Universidad Nacional de Colombia.
- Ghiso, A. M. (2017). Reflexividad dialógica, como experiencia de epistemes sentipensantes y solidarias. *El Ágora. Revista de Ciencias Sociales*, 17(1), 255-264. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/issue/view/236>
- Goodson, I. (1992). Studying teachers' lives: and emergent field of inquiry. In I. Goodson (ed.), *Studying teachers' live* (pp. 1-17). Routledge.
- Guber, R. (2012). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo veintiuno
- Hernández, F., Jiménez de Aberasturi Apraiz, E., Sancho Gil, J. M., y Correa Gorospe, J. M. (2020). *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsito entre cartografía, experiencias, corporeidades y afectos*. Octaedro.
- Huberman, M. (2005). Trabajando con narrativas biográficas. En H. McEwan y K. Egan (compiladores.), *La narrativa en la enseñanza, aprendizaje y la investigación* (pp. 183-235). Amorrortu.
- Joël, C. (2008). *Memoria e identidad*. Ediciones del Sol.
- Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura: estudios sobre Literatura y Formación*. Leartes.
- Larrosa, J. (2002). Experiencia y pasión. En *Entre las lenguas: lenguaje y educación después de Babel* (pp. 165-178). Leartes.
- Larrosa, J. (2018). *P de Profesor*. Noveduc.
- Leite Méndez, A. L. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras: la interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. Repositorio Universidad de Málaga [https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4678/TDR\\_LEITE\\_MENDEZ.pdf](https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4678/TDR_LEITE_MENDEZ.pdf)
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Sígueme
- Martínez Boom, A. (2008). Rostros y rastros del maestro contemporáneo. *Quaestio*, 10(1/2), 41-70.
- Molano Bravo, A. (2011). La gente no habla en conceptos, a menos que quiera esconderse. *Revista Anthropos: Huellas del Conocimiento*, (230), 101-106. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/273714>
- Orozco-Gómez William (2023) *Consideraciones Teóricas sobre la Identidad Profesional Docente: Concepto, estructura, actores determinantes y otras implicaciones*. En revista *Encuentros*, vol. 21-01. Universidad Autónoma del Caribe
- Petit, M. (11 de Julio de 2017). "El relato es esencial para organizar nuestra experiencia". <http://www.lagatadealmohada.com>
- Popkewitz, T. S. (coord.). (1990). *Formación del profesorado: tradición, teoría y práctica*. Universidad de Valencia.

- Pujadas, J. (2000). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid.
- Quiceno, H. (2010). *El maestro, el docente y el formador*. En A. Martínez Boom y A. Álvarez Gallego (comps.), *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina: 30 años del grupo de historia de la práctica pedagógica*. (p 53-83). Magisterio Editorial.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de la clase: por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.
- Rivas, J. I. y Sepúlveda, M. P. (2000). *La Biografía como Estrategia de conocimiento*. IX Symposium Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, México.
- Rivas Flores, J. I. (2009). *Voz y educación: la narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Octaedro.
- Rivas Flores, J. I. (2014). *Narración frente al neoliberalismo en la formación docente: visibilizar para transformar*. *Magis*, 14(7), 99-112. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4934657>
- Rueda O., R. y Calonje, P. (2014). *El método biográfico: El retorno al sujeto y a la interacción como centro del proceso investigativo*. En S. C. Parra, *La vida de los maestros colombianos. Interculturalidad y ciudadanía en la escuela (Vol. Tomo 1)*. Universidad de Antioquia.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro: prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Magisterio Editorial.
- Tedesco, J. C., (1998). *Educación, mercado y ciudadanía*. *Nómadas* (9), 29-39.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI Editores.
- Zuluaga Garcés, O. L. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Siglo del Hombre Editores.