



Revista Virtual Universidad Católica del Norte  
ISSN: 0124-5821  
editorialucn@ucn.edu.co  
Fundación Universitaria Católica del Norte  
Colombia

González Giraldo, Omaira Elizabeth; Castellanos  
Sánchez, María Teresa; Bolaños Motta, José Ignacio  
Crisis en la identidad profesional docente en estudiantes de Licenciatura  
en Pedagogía Infantil. Estudio de caso en una universidad pública  
Revista Virtual Universidad Católica del Norte, núm. 64, 2021, Septiembre-, pp. 180-207  
Fundación Universitaria Católica del Norte  
Medellín, Colombia

DOI: <https://doi.org/10.35575/rvucn.n64a8>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194267200008>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

[redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto

González Giraldo, O. E., Castellanos Sánchez, M. T., y Bolaños Motta, J. I. (septiembre-diciembre, 2021). Crisis en la identidad profesional docente en estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Estudio de caso en una universidad pública. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (64), 180-207. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n64a8>

**Crisis en la identidad profesional docente en estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Estudio de caso en una universidad pública**

*Crisis in the professional teaching identity in undergraduate students in Child Pedagogy. Case study at a public university*

**Omaira Elizabeth González Giraldo**

Doctora en Educación

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Universidad de los Llanos  
Villavicencio, Colombia

[omaira.gonzalez@unillanos.edu.co](mailto:omaira.gonzalez@unillanos.edu.co)

Orcid: <https://orcid.org/000-0003-2991-6285>

CvLac: [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0000990833](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000990833)

**Maria Teresa Castellanos Sánchez**

Doctora en Educación

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Universidad de los Llanos  
Villavicencio, Colombia

[mcastellanos@unillanos.edu.co](mailto:mcastellanos@unillanos.edu.co)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7850-3183>

CvLac: <https://scienti.minciencias.gov.co/gruplac/jsp/visualiza/visualizagr.jsp?nro=00000000007746>

**José Ignacio Bolaños Motta**

Magister en Educación Multicultural y Etnoeducación

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Universidad de los Llanos  
Villavicencio, Colombia

[jbolanos@unillanos.edu.co](mailto:jbolanos@unillanos.edu.co)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9976-1808>

CvLac: [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0000755974](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000755974)

Recibido: 05 de julio de 2020



Evaluado: 22 de diciembre de 2021

Aprobado: 22 de abril de 2021

**Tipo de artículo:** Investigación Científica y Tecnológica

### **Resumen**

La identidad profesional docente se configura en la relación entre los procesos educativos, la autobiografía formativa y las características de las culturas profesoras. Este artículo de investigación tiene por objetivo comprender la condición de crisis en la configuración de la identidad profesional docente de los estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de los Llanos. Se desarrolló en el ámbito de la investigación cualitativa, desde el enfoque de la fenomenología hermenéutica, con elementos de la semántica estructural y del método de análisis estructural de contenido. La información se recabó en entrevistas biográficas narrativas individuales y grupales. Se develaron dos categorías semánticas: la relación entre los trayectos formativos del futuro pedagogo infantil y la crisis en la identidad profesional, y las complejas interacciones entre la crisis en la identidad profesional docente y la crisis de la categoría infancias. Se concluye que la configuración de la identidad profesional docente es continua e inicia en los primeros años de formación escolar, y continúa hasta la vida laboral. Esta identidad en los futuros pedagogos infantiles está en crisis por la desvalorización a su quehacer educativo, y se profundiza esta situación por la crisis de su objeto de formación: la educación de las infancias.

**Palabras Clave:** Biografías Narrativas; Crisis; Docencia; Identidad; Pedagogía Infantil; Profesión.

### **Abstract**

The teaching professional identity is shaped in the relationship between educational processes, formative autobiography and the characteristics of teaching cultural. This research article aims to understand the crisis condition in the configuration of the teaching professional identity of the undergraduate students in children's pedagogy of the University of the Llanos. Method: It was developed in the field of qualitative research, from hermeneutic phenomenology with elements of structural semantics and the method of structural content analysis. The information was collected in individual and group narrative biographical interviews. Results: Two semantic categories were revealed: the relationship between the formative paths of the future childhood pedagogue and the



crisis in professional identity and the complex interactions between the crisis of the childhood category and the crisis in the teaching professional identity. Conclusion: Students' narratives describe an antagonistic understanding of childhood education, academic, state and magisterial discourses show the importance of childhood education as a process of training but on the other hand in the education system manifests devaluation of knowledge and educational action of the preschool teacher.

**Keywords:** Narrative Biographies; Crisis; Teaching; Identity; Childhood Pedagogy; Profession.

## Introducción

La percepción social de la profesión docente ha cambiado, en tanto se transita de un docente que era respetado y ocupaba un lugar importante en la sociedad a una desvalorización de su labor formativa; esta percepción de demérito es ocasionada por los rápidos y continuos cambios en las dinámicas sociales, políticas y culturales, y por las relaciones valorativas entre los conocimientos, los docentes y los educandos, las cuales impregnan la posmodernidad, en la sociedad del conocimiento, de los aprendizajes para toda la vida. Estas situaciones sociales (Marín Castaño y Padierna Cardona, 2020) y culturales propician desajustes, discontinuidades, rupturas y nuevas configuraciones en la identidad profesional docente.

Las investigaciones en educación sobre identidad profesional docente, que iniciaron en la década de los 80, muestran un prolífico desarrollo con indagaciones en los procesos de constitución de esta identidad: la formación inicial, los primeros años, el tránsito profesional y la finalización de la praxis de la docencia. Académicos e investigadores desde diferentes escuelas de pensamiento plantean que la identidad profesional docente se construye y presenta en su constitución tensiones, mutaciones, incertidumbre y crisis (Ávalos et al., 2010; Ávalos y Sotomayor, 2012; Bolívar, 2006; Canton y Tardif, 2018; Hargreaves, 2005; Hargreaves y Dennis, 2012; Tenti, 2005, 2007; Van den Berg, 2002; Vélaz y Vaillant, 2009).

Tensiones y crisis en la configuración de esta identidad profesional ocasionada por el aumento progresivo en las demandas y exigencias que la sociedad le hace a los docentes en los saberes y en su hacer, solicitudes que exceden y, en diversas ocasiones, no corresponden con los desarrollos de las disciplinas ni con los propósitos de formación en las licenciaturas. Para Tenti

(2007), los docentes realizan además tareas de: “trabajadores sociales y psicólogos. Algunos docentes sienten que se les exige más de lo que es su especificidad en la formación profesional con una escasa comprensión, valoración y remuneración por el trabajo desempeñado” (p. 58). En el mismo sentido, señalan el conflicto identitario (Ávalos y Sotomayor, 2012).

En Colombia, académicos y grupos de investigación, también discuten las condiciones del hacer docente, la pauperización de las condiciones laborales y la crisis de la educación de las infancias, que interpelan la identidad profesional (Fandiño, 2008; Martínez Boom, 2012, 2016). Para Martínez Boom (2016): “Asistimos a un replanteamiento del ejercicio docente, lo que se traduce en el cuestionamiento de los propósitos educativos, de los espacios donde se cumple aquella función y de las implicaciones que estas tareas derivan para la formación del profesorado” (p. 13).

De esta manera se encuentran investigaciones (Ávalos et al., 2010; Ávalos y Sotomayor, 2012; Bolívar, 2006; Canton y Tardif, 2018), tanto en Europa como en Latinoamérica y en Colombia, con fuertes preocupaciones en los procesos de formación docente, en las comprensiones de las infancias para la educación infantil y el escaso reconocimiento estatal que invita a la reflexión crítica sobre su acción en la conformación de la identidad profesional docente.

### **Identidad profesional docente, identidad narrativa**

La categoría de la identidad cuenta con una larga tradición en diferentes campos del conocimiento (Lamote & Engels, 2010; Mahsa, 2012); no obstante, para esta investigación se consideran, principalmente, los desarrollos teóricos de Dubar (2002), en la sociología de las profesiones; los aportes de Bolívar (2006), en la identidad profesional del docente; y los de Ricoeur (1996, 1998), en la identidad narrativa. Dubar (2002) establece dos grandes posturas para la categoría de identidad, la “postura esencialista” (p. 10) y la “postura nominalista” (p. 11). En la postura nominalista o existencialista, la identidad se construye por cada sujeto en un aquí y un ahora, con el otro y con los otros; identidad que se constituye en las dinámicas de la relación subjetiva en un ambiente social y ambiental, y que está mediada por factores externos, familiares, históricos, culturales y contextuales.

Dubar (1991, como se citó en Monereo y Pozo, 2002) conceptualiza la identidad como “el resultado a la vez estable y provisorio, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y

estructural, de diversos procesos de socialización que conjuntamente construyen los individuos y definen las instituciones” (p. 197). De esta manera, es en los procesos de socialización donde y cuando el sujeto individual y social construye, evolutiva, dinámica y continuamente, su identidad; además, cada sujeto la interioriza en su constitución identitaria.

La identidad profesional docente, según los conceptos de Dubar (2002) de una “identidad para los otros” y “una identidad para sí”, se configura en función de las organizaciones sociales y culturales que determinan y establecen los ritos, las valoraciones positivas y negativas, lo aceptado y lo excluido, las jerarquías, las normas, los elementos de poder y de ideología de una profesión, en relación con un proceso biográfico individual y particular, y el “espacio biográfico” subjetivo de cada persona. La dialéctica entre los grupos profesionales y la trayectoria personal e individual, configuran la propia identidad profesional. De este modo, la identidad profesional docente se determina por el grupo profesional de referencia, por la tradición de la profesión del docente y la valoración otorgada por la sociedad y la cultura, por las vivencias de los integrantes de la profesión y por sus propias vivencias de formación como docentes y en el ejercicio laboral profesional; “Las identidades profesionales son para los individuos formas socialmente reconocidas de identificarse mutuamente en el ámbito del trabajo y del empleo” (Dubar, 2002, p. 113).

De esta manera, es la comunidad profesional de los docentes el espacio identitario laboral en donde se establecen las funciones, los códigos, los registros, el cómo y el qué de la labor desempeñada; también, se valora la distancia o cercanía de este ideal de profesión en el ejercicio de cada integrante de la profesión, y las experiencias que determinan el grado de consistencia o distorsión de la identidad profesional docente que cada sujeto constituye para sí (González, 2019). En este sentido, Bolívar (2006), en la obra *La identidad profesional del docente de secundaria: crisis y reconstrucción*, plantea en relación con la identidad profesional:

La identidad profesional responde a la relevancia que ocupa el trabajo en su configuración identitaria (somos lo que hacemos), junto a un conjunto de rasgos asociados (conocimiento y competencias poseídas, satisfacción e identificación con el trabajo, socialización, estatus conferido, etc.). De hecho, el mundo social se configura básicamente a través de las actividades resultantes del trabajo. (p. 46)

Por otra parte, Marcelo y Vaillant (2013) consideran que la identidad del docente se relaciona en:

Cómo los docentes viven subjetivamente su trabajo y cuáles son sus factores básicos de satisfacción e insatisfacción. También guarda relación con la diversidad de sus identidades profesionales y con la percepción del oficio por parte de los propios docentes, y por la sociedad en la cual desarrollan sus actividades. (p. 35)

De otro lado, desde la filosofía hermenéutica, en el discurso de la identidad, Ricoeur (1996) resalta dos conceptos diferentes, inseparables y que se oponen dialécticamente en el concepto de la identidad personal: la mismidad y la ipseidad, o la identidad *idem* y la identidad *ipse*. Mientras que la primera, la identidad *idem*, es una identidad formal y sustancial que permanece invariable en la historia de vida del sujeto, la identidad *ipse*, aunque implica ser uno mismo, abarca los cambios experimentados por el sujeto a lo largo de la vida, en un proceso de reflexión hacia las acciones, epifanías, contextos vividos, y experiencias vitales.

Ricoeur (1996, 1998, 1999) plantea un concepto determinante en la comprensión de la identidad: <<Identidad narrativa>>, el cual comprende la relación de imputación entre el sujeto que realiza la acción y quien lo narra; “la propia identidad del quién no es más que una identidad narrativa” (Ricoeur, 1999, p. 997). Lo anterior, permite establecer que la identidad narrativa se da en un continuo vital, biográfico, como expresión de la secuencia de vida; es decir, la vida del sujeto, su autobiografía transcurre a lo largo de un pasado, presente y futuro. Así, el término identidad, es la reconstrucción de un pasado traído al presente, pero que prefigura un futuro; narrativa que también se corresponde con las situaciones críticas vitales en las que se encuentre el sujeto; además, sus relatos de vida variarán en función de las nuevas perspectivas que vaya adquiriendo a lo largo de su desarrollo evolutivo.

De esta manera, para Ricoeur (1996), “narrar es decir quién ha hecho qué, por qué y cómo, desplegando en el tiempo la conexión entre estos puntos de vista” (p. 146). El personaje que se narra en el relato tiene una identidad personal que es la narrada en sus experiencias. Esta identidad es la que se ha denominado *identidad narrativa*. Con claridad, afirma Ricoeur (1996): “es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje” (p. 147). Para Delory-Momberger (2014, 2015), se está en un continuo proceso existencial, temporal, narrativo y vivencial de *biografización*.

La dialéctica entre la identidad *idem* y la identidad *ipse*, y el tránsito de esta “identidad profesional” a la “identidad narrativa”, al trasladar la acción al personaje, planteadas por Ricoeur (1996), permitió establecer la importancia de los relatos de historia de vida académica de los

estudiantes en formación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, y que configuran la crisis identitaria profesional docente: las experiencias vitales, las epifanías narradas, las biografías narrativas de estos estudiantes/personajes/actores conforman su identidad. Relatos, narrativas autobiográficas, historias de vida formativas que develan la comprensión que tiene el sujeto de sus tránsitos vitales, en una creencia de sí mismo, una identidad *ipse* reflexiva, de reconocimiento de sí mismo.

### **El educador infantil y la infancia**

En los espacios de formación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, se revela el mundo del niño al futuro educador, quien descubre al infante como sujeto educable con sus potencialidades y desarrollos; también, se encuentra con la vulnerabilidad y fragilidad de las características singulares de la infancia. Para el educador infantil, el interés supremo por la infancia se constituye en elemento fundamental para su formación; de esta manera, el futuro licenciado configura una sensibilidad pedagógica hacia las necesidades de los infantes y la importancia de valorar las individuales de los niños para su desarrollo. Van Manen (2004), a las acciones de cuidado y abrigo a la infancia en los contextos educativos y pedagógicos, las denomina tacto “pedagógico”.

Para el pedagogo infantil, el reconocimiento en la niñez de la *humanidad del otro* se constituye en el deber y encargo generacional en el ejercicio profesional y personal; las diferencias y semejanzas entre los adultos y los niños exigen para el futuro docente abrogarse el compromiso de que los niños vivan su humanidad como un derecho inalienable y que él mismo se haga consciente de su propia humanidad y humanización, también como derecho; humanidad construida con otros en la escuela, como uno de los principales espacios determinados por la sociedad y la cultura. Así, el hacer y el saber del pedagogo infantil, en clave educativa y pedagógica, *el qué y el cómo* del *quién* en el recorrido de formación corresponde a las vivencias con los niños en los espacios y tiempos, social, histórica y culturalmente establecidos para la formación de los niños; vivencias experimentadas de manera particular y singular, que las deslindan de otras experiencias, para y con los niños; así, por ejemplo, los pediatras, los terapeutas ocupacionales, los terapeutas del lenguaje, entre otras profesiones, viven experiencias con los niños, pero con los propios



propósitos de estos campos disciplinares. Las vivencias del educador infantil conciernen a la infancia escolarizada y no escolarizada con propósitos de formación.

Las comprensiones históricas, sociales y culturales de *las infancias*, en la contemporaneidad, no permiten homogeneizar la categoría infancias. Es insuficiente la edad, el desarrollo y el crecimiento para fijar y designar conceptualmente las infancias; las vivencias experienciales de las infancias son múltiples, diversas, enriquecidas, deprivadas —con escolarización o sin ella—, donde el niño se puede sentir querido, apreciado y valorado, o despreciado, humillado, excluido. Infancias con las alegrías y tristezas propias de la niñez o con responsabilidades de adultos, con las diferencias entre la infancia rural y la urbana y en las acciones educativas para los niños excepcionales o en situación de discapacidad. Para Runge (2008):

La infancia como construcción histórica, social y cultural es un tema que ha venido ganando mucha visibilidad en las últimas décadas dentro de las ciencias sociales y humanas. (...) la concepción de ésta como una construcción histórica y social ha sido de aparición reciente y sólo hasta hace muy poco se han empezado a analizar las consecuencias de ello, sobre todo para la reflexión pedagógica y la praxis educativa. (p. 4)

De manera particular, la historiografía de la infancia escolarizada señala las relaciones entre la infancia, la escuela y la modernidad; es en la constitución de los sistemas educativos modernos, con el nacimiento de la escuela, donde se inician las disquisiciones sobre la infancia escolarizada y el anclaje a la praxis de los docentes en pedagogía infantil.

Estas interpretaciones hermenéutica, analítica, fragmentada, biologicista, holística, cultural e histórica de las infancias, tematizada por teóricos, señalan también momentos historiográficos y de periodización de dicha categoría; así mismo, en estas interpretaciones múltiples de las infancias se desarrollan diversas concepciones y representaciones que dan cuenta de las particularidades de infancias contextualizadas en la historia y la cultura. Las infancias como categoría polisémica, y en su análisis historiográfico, autores como Ariès (1987), en el texto *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, y De Mause (1982), en el capítulo “La evolución de la infancia”, se constituyen en potentes referentes para las comprensiones, en la modernidad, de la construcción social de las infancias. Para De Mause (1982):

La historia de la infancia es una pesadilla de la que hemos empezado a despertar hace muy poco. Cuánto más se retrocede en el pasado, más bajo es el nivel de la puericultura y más

expuestos están los niños a la muerte violenta, el abandono, los golpes y el terror y los abusos sexuales. (p. 15)

Desde la sociología y la antropología de las infancias, así como desde el campo de la educación y la educación infantil, diversos autores plantean cambios estructurales y fracturas en las interpretaciones y comprensiones de las infancias. Son adjetivos en la postmodernidad de la categoría infancias, la división de las infancias (Frigerio, 2008); mutaciones en la experiencia infantil (Carli, 2011), infancia hiperrealizada y la infancia desrealizada (Baquero y Narodowski 1994; Narodowski, 2013); infancia vulnerable, primera infancia, infancia como sujeto de derechos (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989); infancias hiperescolarizadas (Narodowski y Snaider, 2017), desaparición de la infancia (Postman, 1994).

Infancias múltiples, diversas, plurales, divergentes, discursos en la postmodernidad que expresan las heterogéneas interpretaciones de esta categoría y las exigencias de articular disciplinas y saberes para comprender su polisemia, y que se constituye en una construcción social y cultural que desborda las miradas unilaterales y jerárquicas de las relaciones adulto-niño, sociedad-niño y niño-niño, para considerar unas nuevas y diferentes relaciones más horizontales de los adultos y la sociedad con los niños, devaluando elementos de estas relaciones que impregnaban la comprensión unívoca de la infancia: las diferencias etáreas, los criterios de autoridad, el dominio de las informaciones consideradas tabú y principalmente las competencias para hacer uso de las herramientas y la tecnología; también, en las relaciones niño-niño, las cuales en la modernidad se conforman como unas comunidades particulares, sin que se requiera para su configuración y desarrollo de la supervisión ni la intervención de los adultos.

En este sentido, Diker (2009), en el texto *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?*, plantea al respecto:

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

Infancias múltiples, diferenciadas, privilegiadas, vulnerables, marginadas, que pueden corresponderse o no con las infancias latinoamericanas; estas últimas en países como Colombia

con altos índices de desigualdad social, infancias favorecidas y con riqueza cultural y material, pero también infancias empobrecidas, desescolarizadas, con diversidad en los grupos indígenas, infancias atrapadas en el conflicto armado y con procesos de migración interna; historiografía de las infancias en Latinoamérica que muestra que,

No existió un modelo de infancia en cada época, sino que la niñez se expresó en múltiples vertientes: niños delincuentes, niños indígenas, niños escolarizados (...) niños salvajes o primitivos. Así mismo, las representaciones sobre la infancia no fueron homogéneas, el niño se configuró como un depositario de diversos idearios, proyectos políticos y sociales (...). El niño se encontró siempre en una suerte de bisagra entre el Estado y la familia. (Sosenski y Jackson, 2012, p. 9)

En Colombia, Gómez-Mendoza y Alzate-Piedrahíta (2014), Jiménez Becerra (2012), y Martínez Boom (2012), consideran que los discursos de las infancias son las denominadas infancias contemporáneas; estas narrativas de las infancias se corresponden con las nuevas representaciones culturales y sociales de las infancias: múltiples, plurales, rurales, vulnerables y diversas. Miradas de las infancias que, para Martínez Boom (2012), deben ser problematizadas en su comprensión desde la formación de los futuros licenciados para la educación infantil, “Porque no es cuestión de decir simplemente: ‘hay muchas infancias’, lo que interesa es mirar cómo está teniendo esa reorganización discursiva de las infancias contemporáneas” (p. 2).

## Metodología

La investigación desarrollada fue de tipo cualitativa (Vasilachis, 2006), en el paradigma explicativo-comprensivo y la teoría del texto y de la acción (Ricoeur, 2002), con enfoque fenomenológico-hermenéutico (Van Manen, 2003, Ricoeur, 1998); cualitativa, porque su interés es la experiencia de las personas (Van Manen, 2003). El enfoque fenomenológico-hermenéutico, se caracteriza por iniciar en la vida misma de la persona (Van Manen, 2003), en su cotidianidad, por estudiar el mundo de la vida, tal y como es experimentado. Para el presente artículo, es la experiencia de crisis en la configuración de la identidad docente en los estudiantes en formación universitaria desde sus propias narrativas. El propósito fue establecer, desde las narrativas biográficas de los estudiantes en formación en la Licenciatura en Pedagogía Infantil, y en un continuum de presente-pasado-futuro, la trayectoria académica, biográfica y contextual que

permitió la configuración de las identidades y sus sentidos en los futuros profesionales de la educación en la primera infancia; narrativas en el aquí y en el ahora que posibilitan una reconfiguración y reconocimiento de estas experiencias personales y con otros, significativas del ser docente para la primera infancia.

El contexto de la investigación fue la Universidad de los Llanos, ubicada en la ciudad de Villavicencio en el departamento del Meta; se determinó como población a los estudiantes matriculados en el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de esta universidad. Para la selección de la muestra (intencionada para los propósitos del estudio), se presentó el proyecto a los estudiantes, a quienes se les invitó a participar en la investigación; posteriormente, se envió vía correo electrónico a cada estudiante el nombre de la investigación y nuevamente la invitación a la participación en esta. En la selección de los participantes se consideraron los siguientes criterios: estudiantes de la Universidad de los Llanos, matriculados en el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, que estuvieran cursando los semestres de V a IX, con el propósito de considerar la secuencia curricular del programa. La decisión de que los/las estudiantes estuvieran en los semestres V a IX, se da porque a partir del V semestre hay una mayor retención de los/las estudiantes en los programas de formación en pregrado y se encuentran desarrollando cursos de la práctica formativa y la práctica profesional docente.

También, se consideraron para la muestra, en la saturación de los corpus de las narrativas, los criterios de “redundancia y clausura para los corpus” (Greimas, 1976, p. 219). Se revisaron cuidadosamente las entrevistas y se decidió que las 11 que se realizaron inicialmente eran suficientes para dar cuenta del fenómeno a investigar. Se hicieron nueve entrevistas a mujeres y dos entrevistas a hombres, dos estudiantes de los semestres V a VIII y tres estudiantes que cursan IX semestre, para un total de once entrevistas biográfica narrativas y una entrevista grupal. El conjunto de entrevistas fue recolectado entre el 15 de octubre de 2017 y el 30 de enero del año 2018, para las cuales se presentó y se firmó el consentimiento informado.

Las técnicas para la recolección de información de las narrativas biográficas fueron las entrevistas biográfico-narrativas individuales y entrevistas narrativas grupales (Alheit, 2013; Appel, 2005; Bolívar, 2006). En el primer momento de la entrevista individual se hizo la pregunta narrativa ¿cómo ha transcurrido tu vida académica desde que iniciaste la escuela (como espacio institucionalizado de niveles de escolarización), o si no fuiste a la escuela en cualquier espacio que pueda considerarse de educación (en Colombia, en las edades de 0 a 7 años, denominados centros

maternales, jardines infantiles), hasta tu proceso formativo como estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Infantil en la Universidad de los Llanos? Se les solicitó a las/los estudiantes entrevistados que dicha narración de la biografía escolar personal, fuera una narrativa muy enriquecedora, expresando las vivencias, situaciones y anécdotas que consideraran muy significativas en la experiencia formativa de escolaridad. En un nuevo encuentro individual se realizaron las preguntas: ¿Quién es el/la pedagoga/pedagogo infantil? ¿Qué hace el/la pedagoga/pedagogo infantil? ¿Cómo se ve en el futuro como pedagoga/pedagogo infantil?

En las entrevistas biográficas-narrativas grupales se realizaron, entre otras, las preguntas: ¿Cómo valoran los licenciados de otras áreas y niveles al licenciado de pedagogía infantil?, ¿quién debería ser una pedagoga/pedagogo infantil?, ¿cuál será el futuro de la pedagoga/pedagogo infantil? Las entrevistas fueron transcritas, organizadas y codificadas. Las siguientes son las convenciones establecidas para las ocurrencias: las letras “EI” para las entrevistas individuales con el número (entre 1 y 9), y las letras “EG” para la entrevista grupal. El análisis del corpus de las entrevistas se realizó con el método de análisis estructural de contenido (MAE) y la representación en las estructuras simbólicas (paralela, cruzada y abanico) (Suárez, 2008); método que proviene de la semántica estructural de Greimas (1976) y traído a las investigaciones en educación por su potencia para el análisis de los relatos y textos de los actores educativos y pedagógicos (Nieto, 2014; Ríos, 2004, 2013; Suárez, 2008; Taborda, 2009). La organización de las estructuras semánticas, para establecer los sentidos y significados de los corpus, se realizó a través de las reducciones operacionales del corpus (Greimas, 1976, pp. 244-251), que muestran las estructuras semánticas de la apertura de sentidos de las narraciones de las/los estudiantes, las cuales se describen en los resultados.

Así, en la primera fase, se configuró el corpus, a partir de las entrevistas biográfica-narrativas individuales y grupales. En la segunda fase, se realizó el análisis del corpus, atendiendo las estructuras desarrolladas por Greimas (1976) en la Semántica Estructural; en el primer momento del análisis del corpus se determinó el nivel de su constitución (pertinencia, representatividad, exhaustividad y homogeneidad) (Greimas, 1976, pp. 219-221). Posteriormente, estos corpus fueron despsicologizados y objetivados para la estructura de base, lo cual sirvió para la elaboración del modelo de análisis; además, se eliminan todos aquellos elementos lingüísticos que proporcionaban información particularizada de los autores del discurso. De esta manera, inicialmente se eligieron 1131 párrafos, 238 ocurrencias consideradas como *representativas* de la

isotopía de los corpus, y de ellas, y teniendo presente que se encuentra dicha isotopía, se seleccionaron 44 que son especialmente potentes y significativas. En tanto es un proceso de descripción operacional, se escogieron 29 ocurrencias de donde se determinan las estructuras y a las cuales se hace el procedimiento de *retroanálisis*.

Este procedimiento se realizó en cada uno de los párrafos seleccionados; posteriormente, estos términos, derivados de las ocurrencias escogidas, fueron llevados a un “inventario de términos objeto” (Saldarriaga, como se citó en Suárez, 2008, p. 181), los cuales se consolidan en un listado. Con estos términos y las relaciones entre ellos, se organizan las *estructuras lingüísticas*. Se culminó esta segunda fase con los procedimientos de construcción del modelo de las estructuras simbólicas (paralela, cruzada y abanico) de los semas y ejes semánticos (Greimas, 1976, p. 243).

En la tercera y última fase de la investigación se interpretaron, a través del método de análisis estructural (MAE) (Suárez, 2008, pp. 119-142), los semas y los ejes de sentido de los cuadrantes de las estructuras semánticas del corpus de las narrativas, en un continuo ir y venir comprensivo, desvelando en una interpretación profunda las experiencias vivas del proceso de formación y la comprensión de sus identidades profesionales, determinando de esta manera las categorías semánticas de la configuración de la identidad profesional docente de los estudiantes de la Universidad de los Llanos. Así, se develaron dos categorías semánticas: la relación entre los trayectos formativos del futuro pedagogo infantil y la crisis en la identidad profesional, y las complejas interacciones entre la crisis de la categoría infancias y la crisis en la identidad profesional docente, las cuales a continuación se interpretan.

## Resultados

Las categorías semánticas develadas y su interpretación en el propósito de la investigación emergieron en las fases de la metodología descrita: el pedagogo infantil y la crisis en la identidad profesional docente, la crisis en la identidad profesional docente y su relación con la crisis de la categoría infancias; que a continuación se analizan.

## El pedagogo infantil y la crisis en la identidad profesional docente

El relato de las experiencias vitales biográficas en su proceso de formación posibilitó al estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Infantil recuperar la singularidad de las historias narradas, propiciando una visibilización de su constitución como ser de trayectorias, y estableció una flecha de sentido de su ser, hacer y quehacer como futuro docente. En las narrativas biográficas se reconstruyeron los sentidos del ser docente, recabando en la propia formación y reconfiguración del sí mismo, desde el presente hacia el mundo laboral. Por tanto, es desde las biografías narrativas de los estudiantes en formación, en la interpretación de estos relatos contextuales escolares, familiares, sociales, de procesos de formación, en dónde se determinan los sentidos personales y profesionales de la configuración identitaria, que consideran los estudiantes es una identidad en crisis. Bolívar (2006) considera que:

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

Los estudiantes en formación en pedagogía infantil, en el proceso de configuración identitaria, en la que se relaciona la autobiográfica de formación, *identidad para sí*, con los entornos sociales, culturales y de la comunidad de docentes, *identidad para los otros*, describieron en sus narrativas la percepción de desvalorización por un segmento de la sociedad, de compañeros docentes y de algunas las familias; creencias que fragmentan la conformación de la identidad profesional del futuro docente de educación para la infancia. En algunos entornos culturales se expresan comportamientos de poca valía a la condición de ser profesor de la primera infancia y hacia el saber y el hacer de este profesional. La siguiente ocurrencia en una entrevista, ejemplifican esta vivencia:

Mi experiencia como Pedagogo Infantil, es que éste es considerado como el bicho raro, donde la labor que hace es cualquiera, como decía la compañera, es un cuidador, no pertenece a otro grupo, él no puede desplazarse, el intercambio de conocimiento no existe,

porque se supone que es menor a los otros y cualquier persona hasta un muchacho de 11, puede cuidar los niños, pero nadie lo va a ser mejor que un Pedagogo Infantil. (EG 4)

También, advierten que, en el sistema educativo colombiano, en relación con los pares docentes, los profesores de preescolar tienen poco prestigio y poco estatus, así como espacios, tiempos y acciones diferenciadas; además, se otorga un mayor valor y reconocimiento a los saberes y a las enseñanzas de las áreas de los grados de la básica primaria y media. Situación debida a que la sociedad supone que es muy *fácil* formarse como pedagogo infantil, porque no existe exigencia académica y disciplinar, o estas son muy pocas en la formación de la licenciatura, y que, además, no se requiere mayor formación para ser *niñeros*. El pedagogo infantil encuentra que su profesión carece de reconocimiento y valoración en la sociedad, que además le cuestiona el saber y el hacer docente. Vivencia que se describió en una narrativa:

Pues yo vi algo que me parecía muy extraño [en la práctica pedagógica], la coordinadora, en el momento en esa institución, yo veía que a ella [la profesora de preescolar] le daban otros mandos, otras reglas, otras órdenes diferentes, digamos lo que eran los planes, los trabajos de investigación entre ellos [los profesores de básica], digamos que los ambientes que tienen las instituciones para preescolar eran diferentes, para ella [la profesora de preescolar] eran diferentes, el almuerzo era diferente, entonces yo creo que, la visión que tienen otras licenciaturas u otros profesionales, sí, es un poco, ustedes allá con sus niños. (EG1)

Esta crisis en la configuración de la identidad profesional docente en los futuros pedagogos infantiles, producto de la discordancia entre las vivencias constitutivas de la identidad para sí y las experiencias y los elementos de la identidad para otros, es definida por Bolívar (2006) en los siguientes términos, “la crisis de la identidad docente se ve provocada por un conjunto de factores (escolares y sociales) y que su evolución está ligada a una difícil (re) construcción identitaria” (p. 13). Y añade, en relación con este concepto:

La identidad viene dada por el horizonte o marco desde el que se actúa, se ve el mundo (...) Cuando el ejercicio de una profesión pasa de algo estable, transmitido y asentado en unas prácticas, a una actividad incierta, mal reconocida o problemática, estamos ante una “crisis de identidad”, que se siente como estigmatizado con una condición desvalorizada. (Bolívar, 2006, p. 190)



Crisis de identidad narrada en algunas entrevistas de los estudiantes, en las cuales se expresan las tensiones vividas en el proceso de formación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil; en el siguiente corpus se mostró esta incertidumbre profesional:

La verdad sí, en el momento de mi crisis de estudiar y no estudiar, yo veía a mis amigas que estaban muy felices por querer ser profesoras, pero yo no quiero ser profesora, si yo consiguiera un trabajo, no estaría preparada para ser una profesora y yo no quiero ser profesora, no quiero quedarme toda mi vida en un salón de clases, entonces también por eso es mi interés en el trabajo social. (E11)

Otro aspecto importante en la comprensión fenoménica de la crisis identitaria se origina en la existencia para los docentes de condiciones laborales que vulneran su calidad de vida y desarrollo profesional; situación de trabajo del profesor que se agrava con los bajos emolumentos devengados. Esta condición de precariedad para la profesión se profundiza para el docente de la educación infantil.

Organizaciones internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT), describen en recientes documentos que en Colombia el educador infantil se encuentra en inequidad laboral (OCDE, 2016; OIT, 2012). Así, la Organización Internacional del Trabajo (2012), en el documento *Un buen comienzo: La educación y los educadores de la primera infancia*, describe la remuneración en el sector educativo de la primera infancia como:

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

### **La crisis en la identidad profesional docente y su relación con la crisis de la categoría infancias**

El desarrollo del presente artículo ha venido dialogando con los discursos de teóricos y de resultados de investigaciones que enuncian las tensiones, titubeos, dilemas y crisis en la identidad profesional docente (Ávalos y Sotomayor, 2012; Canton y Tardif, 2018; Hargreaves y Dennis,

2012) ocasionados por la modernidad, la cual determina profundos cambios sociales que impregnan las representaciones sociales y creencias culturales de las funciones profesionales de los docentes (Ming-yue & Benson, 2015). Aspecto que se constituye en la primera escisión en la configuración identitaria de los estudiantes en formación de pedagogía infantil. Posteriormente, se describieron los conflictos en la construcción de las identidades (Ávalos y Sotomayor, 2012; Bolívar, 2006; Vélaz y Vaillant, 2009), entre otros, que en los futuros profesionales se originan, desde las situaciones experienciales de formación en las instituciones y los entornos cercanos de la comunidad educativa, los padres y los docentes, demérito profesional que también perciben en algunos contextos sociales y culturales, en los que encuentra desvalorización de su hacer y quehacer docente, y que interpelan las acciones educativas y formativas del pedagogo infantil. Esta situación biográfica y social ocasiona una segunda escisión en la construcción de la identidad profesional en este educador para la infancia.

En la configuración de la identidad profesional docente, del futuro pedagogo infantil, estas discontinuidades, tensiones y crisis, anteriormente mostradas, se imbrican complejamente con la intencionalidad, conciencia pedagógica y la práctica del pedagogo infantil: la educación de las infancias. Esta categoría de infancias, en educación, comprende una enorme riqueza semántica, con diversidad de miradas disciplinarias e interdisciplinarias (Baquero y Narodowski, 1994; Narodowski, 1999, 2013). Infancias con condiciones particulares: culturales, sociales y de aprendizaje; en contextos educativos que diferencian las infancias rurales y urbanas; niños en condiciones de vulnerabilidad, de discapacidad o excepcionalidad; niñez en situaciones de riqueza o marginalidad. Estas comprensiones y conceptualizaciones de las infancias en la actualidad, como se señaló anteriormente, suscitan crisis en la identidad profesional docente; pero, también la modernidad y las transformaciones sociales que esta determina configura una crisis de las infancias (Zuluaga, 2019, en Martínez, 2019). Este último aspecto, para algunos autores, ha causado el borramiento y la desaparición de la infancia (Narodowski, 2013; Postman, 1994).

En las narrativas biográficas de los estudiantes, estas infancias múltiples que demandan diversas comprensiones y prácticas singulares son descritas con profunda sensibilidad:

A mí me toca mucho porque un niño le toca salir del colegio solo y mire a ver qué hace en la casa solo o saber que su papá está robando y sabe qué es robar, él sabe que su mamá está en no sé qué dónde, son, no sé cómo decirlo, maduros para la edad que tienen, si, la realidad la viven de otra forma y que digamos, uno viene con la visión de lo que se enseña no, el

niño nace en una familia buena y todo el mundo es feliz, el papá trabaja, en fin, ver ese tipo de dinámicas que para mí son fuertes, yo no quería que mis hijos las tuvieran. (EI9)

Pero digamos lo más esencial creo yo es como desde pequeño te cubren, te cuidan y no te mandan al mundo y por eso hay niños que tú los ves o peladitos que de niños chupan bóxer, es fuerte y tanto así que eso a mí se me pone la piel de gallina hace poco una compañera me comentó, que no, es que, los indígenas bajaron al pueblo por allá en el Guaviare y los niños indígenas se la pasan chupando bóxer y pidiendo plata. (EI9)

## Discusión

Los resultados de la investigación muestran la constitución de la identidad profesional docente como una construcción dinámica, cambiante, flexible, que imbrica las características y condiciones sociales y culturales en las que se encuentran las personas con sus propias experiencias de formación individual; hallazgos que se corresponden con lo señalado por Stenberg & Maaranen (2020), Barreto Osma et al. (2019) y con los resultados de la investigación de Macías Villegas et al. (2020), quienes concluyeron que la construcción de identidad de los docentes implica un proceso continuo y su desarrollo está en constante cambio, debido a las experiencias de enseñanza e interacciones sociales.

En las narrativas biográficas de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil se configura la identidad del pedagogo infantil, en tanto estas narrativas biográficas constituyen el ser, el saber y el hacer de dichos licenciados. Es decir, la narración constituye la reflexión del sí de este futuro profesional; estos elementos de la reflexión de sí se corresponden con lo que denomina Ricoeur (1996), la *identidad narrativa*. En estas narraciones el sujeto se imputa las acciones de sí mismo y con otros, es una relación sincrónica y diacrónica entre él como sujeto que realiza la acción y el sí mismo que se narra. Imbrica en el relato las acciones del tiempo pasado que trae al presente en la narración, considerándose a sí mismo como el causante o quien recibe la acción; el estudiante en las narrativas elige, de los múltiples, variados y dispersos acontecimientos del trayecto educativo, aquellos que vivifica como los más significativos para construir una historia comprensiva en la actual experiencia de formación en la Licenciatura en Pedagogía Infantil. Este proceso narrativo identitario de la configuración de sí coincidió con lo que Bolívar (2006) denomina la crono-topografía de los relatos de las vivencias de formación.

En esta configuración identitaria el estudiante de Pedagogía Infantil, y en correspondencia con lo planteado por Dubar (2002), en el concepto de *formas de identificación*, esta identidad articula los componentes de esta forma de identificación, la *identificación para sí* y la *identificación para los otros*. En la primera, identificación para sí, puede sentir al inicio de la carrera o en el transcurso de ella satisfacción, plenitud, alegría, empoderamiento, pertenencia y dominio, o, por el contrario, expresar sentimientos de fracaso, compromiso, obligatoriedad y desencanto; hallazgos que concuerdan con los resultados de Martínez de la Hidalga y Villardón-Gallego (2018). En esta identificación, para los otros, hacia lo esperado por las familias y el entorno social, el estudiante puede tener este mismo aprecio hacia la carrera o, al contrario, sentir que esta no da cuenta de las expectativas concebidas para su trayectoria. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Flores (2020), quien describe que en los relatos de los estudiantes en formación inicial del profesorado son temas develados, entre otros, el confrontar experiencias presentes y pasadas: tensiones y dilemas internos (p. 145).

En dicha configuración de la identidad profesional docente del pedagogo infantil, y en coincidencia con Hargreaves (2005), Tenti (2007), Ávalos et al. (2010), Ávalos y Sotomayor (2012), y Vélaz y Vaillant (2009), esta identidad no es lineal, sin extravíos; es una identidad en construcción, zigzagueante, con una profunda pasión, pero también con intensos cuestionamientos por el trayecto formativo, y con incertidumbre en el futuro ejercicio de la profesión. Estas vivencias de una identidad en construcción, son causadas principalmente por las transformaciones sociales y culturales de la posmodernidad y la desvalorización de la profesión docente. Para Hargreaves y Dennis (2012) “al sentirse las presiones de la posmodernidad, el rol del docente se amplía para hacerse cargo de nuevos problemas y obligaciones, (...) las innovaciones se multiplican a medida que se acelera el cambio, creando (...) una sensación de sobrecarga” (p. 30).

Esta identidad narrativa que se construye en la licenciatura, y que emerge de las vivencias del proceso de formación en un continuo presente-futuro, recupera emocionalmente lo vivido para traerlo al presente como una experiencia fuertemente afectiva; esta experiencia se encadena temporalmente en el texto narrado, que posibilita aprehender la conciencia de sí como estudiante, para otorgar un sentido y significado a ese punto de inflexión experiencial, reflexión del sí del estudiante. Proceso de continuo temporal en las narrativas, que coincidió con lo señalado por Delory-Momberger (2014, 2015) como una biografización del ser; “inscribir nuestra experiencia en esquemas temporales orientados que organizan mentalmente nuestros gestos, nuestros

comportamientos, nuestras acciones, según una lógica de configuración narrativa que asegura el sentimiento que cada uno tiene de ser ‘sí-mismo’ a través del tiempo” (Delory-Momberger, 2015, p. 6).

Así mismo, los resultados muestran los sentidos de la configuración de la identidad profesional docente de los estudiantes en los discursos de su vivencia, en la experiencia del proceso formativo para ser docente; narrativas en las que se describe la sensibilidad a las condiciones particulares y singulares educativas, sociales y culturales de los niños, indicando como determinantes en el ser, saber y hacer del pedagogo infantil: el interés superior de la infancia y la conciencia de la responsabilidad en el proceso de humanización, educabilidad y desarrollo integral; resultados que ratifican lo encontrado en la literatura acerca de la formación, la intencionalidad pedagógica y el cuidado para la educación infantil (Alzate, 2004; Runge, 2008; Van Manen, 2004). Resultado hacia el interés superior de la infancia en las narrativas de los estudiantes, que concuerda con las investigaciones de Van Manen (1998) acerca de los aspectos esenciales para una buena pedagogía: “vocación, preocupación y afecto por los niños, un profundo sentido de la responsabilidad, intuición moral, franqueza autocrítica, madurez en la solicitud, sentido del tacto hacia la subjetividad del niño” (p. 24).

Por otra parte, la categoría infancias que se devela en las narrativas de las entrevistas biográficas reafirman lo encontrado en diversas investigaciones (Baquero y Narodowski, 1994; Carli, 2011; De Mause, 1982; Frigerio, 2008; Saldarriaga, 2003); también, en este mismo sentido, Gómez-Mendoza y Alzate-Piedrahíta (2014) exponen que “el paradigma del desarrollo [infantil] no se encontraría en un estado de suficiencia y capacidad para dar plena cuenta de la experiencias de la infancia de hoy, ni para englobar la pluralidad y la complejidad de su representaciones sociales” (p. 89). Construcciones culturales y sociales de las infancias en plural, que ocasionan un profundo impacto para la configuración de la identidad social y profesional del docente en formación en Pedagogía Infantil, de tal forma que la categoría nuclear infancias y sus diversas comprensiones sociales, que emergen en los resultados de la investigación, determinan la constitución de espacios de reflexión que permitirán consolidar los procesos de formación y prácticas pedagógicas intencionadas, que consideren a los niños en su diversidad y singularidad, y para las “muchas infancias” (Martínez Boom, 2012, p. 2). Infancias en plural que describe Narodowski (2013) como: “una infancia hiperrealizada es una suerte de infancia 3.0 (...). Niños que parecerían no necesitar más la protección del adulto” (p. 12); y, por otra parte, la infancia

desrealizada “es la infancia de la calle. Es la infancia que desde edades tempranas trabaja, que vive en la calle, que no está al resguardo del adulto que ha encontrado suficientes herramientas para ser independientes, autónomos” (Narodowski, 2013, p. 17).

Así, los sentidos y significados en la relación entre la formación del futuro maestro de pedagogía infantil y la crisis en su identidad profesional docente, como categorías lingüísticas que se develan en los resultados de las entrevistas biográfico-narrativas, convergen con lo señalado por autores acerca de las vivencias de crisis de esta constitución identitaria (Bolívar, 2006; Fandiño 2008; Martínez Boom, 2016), debido a la desvalorización social y cultural y a la consideración del poco saber académico en la formación del pedagogo infantil. Estos resultados también coinciden con los obtenidos por Martínez de la Hidalga y Villardón-Gallego (2018) y con los de Brunetti & Marston (2018). Martínez de la Hidalga y Villardón-Gallego (2018), encontraron que los futuros docentes señalan, para explicar la falta de prestigio de esta profesión, la “facilidad para superar los requisitos académicos durante la formación, sencillez de las tareas y funciones, ventajosas condiciones laborales y escaso impacto social” (p. 302).

Así mismo, la categoría de crisis identitaria que se develó en la hermenéusis de las narrativas de los estudiantes en formación en Pedagogía Infantil, concuerda y ratifica lo planteado por organismos internacionales, como la OCDE y la OIT, acerca de las condiciones de precarización laboral de los educadores de la primera infancia. La OIT (2012), en relación con las remuneraciones de los educadores de la primera infancia frente a otros profesionales, señala que:

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

También, las categorías semióticas que emergen en los resultados de las entrevistas biográfico-narrativas: la relación entre la formación del futuro maestro de pedagogía infantil y la crisis de la categoría infancias en la configuración de su identidad profesional docente, convergen con lo señalado por las investigaciones acerca de las tensiones e incertidumbres de la identidad docente (Bolívar, 2006; Vélaz y Vaillant, 2009). En concordancia con esta crisis identitaria, Ávalos y Sotomayor (2012) señalan en sus pesquisas que “el contexto de cambio (...) contribuye a producir rupturas y conflicto identitario (...) en la carrera docente” (p. 83). Crisis identitaria de estos estudiantes en formación que se complejiza con lo que se ha denominado la crisis de las

infancias (Narodowski, 2013; Postman, 1994; Martínez, 2019), siendo las infancias diversas y múltiples el objeto y sujeto educativo en su tránsito académico. Esta crisis identitaria se corresponde con lo planteado por Martínez (2019), acerca de la necesidad de la formación de los educadores infantiles en la historia de la pedagogía y la pedagogía en la modernidad “para enfrentar la crisis de la educación de las infancias” (p. 153).

Finalmente, los resultados del estudio mostraron fuerte concordancia con investigaciones que también indagan sobre la conformación de la identidad profesional docente: con los estudios en el campo educativo en Latinoamérica y Europa, en la necesidad de realizar una profunda e interdisciplinaria comprensión del desarrollo de la identidad profesional docente en los maestros de los niveles del sistema educativo. También en la importancia de desarrollar investigaciones en la construcción de identidad de los futuros docentes, desde las narrativas de los propios estudiantes que cursan las carreras de licenciatura o de formación profesoral; y finalmente, se encuentra concordancia con investigaciones que muestran una baja valoración social del profesor.

Se constituye en un aporte a estas importantes investigaciones las propias percepciones de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, de una situación de *crisis* en su formación y como futuros profesionales, crisis que es muy poco visibilizada en estos estudios; una crisis de identidad profesional que se ahonda por la fuerte interrelación con la también crisis de las infancias; esta última actualmente emerge aún muy tímidamente en las reflexiones de los investigadores, pero se carece de estudios más amplios en Latinoamérica y Colombia que analicen esta situación.

Se considera que los resultados del presente estudio permiten orientan algunas de sus implicaciones prácticas: a) fomentar en las universidades con programas de licenciatura líneas de investigación en identidad profesional docente; b) la importancia en estos programas de generar discusiones y puestas en común de las propias biografías formativas de estos estudiantes en las que se develen las creencias, percepciones y representaciones del ser, saber y hacer docente, y que permeen en sus inicios la configuración de la identidad profesional; y c) fomentar revisiones críticas a profundidad de la literatura e investigaciones de las diversas disciplinas sobre la categoría infancias, la crisis de ésta categoría y su relación con la formación de los educadores infantiles, entre otras.

## Conclusiones

El estudio permitió colegir que la configuración de la identidad profesional docente del pedagogo infantil es una identidad en construcción, con altibajos, con motivación y pasión por el trayecto formativo de la profesión, pero también con inquietudes y cuestionamientos para ser un profesional de la educación infantil; suscitados estos últimos por las percepciones y valoraciones sociales culturales a su futura profesión. Las narrativas también develaron reconocimiento de las *infancias en plural* y el respeto superior a la infancia como propósito formativo para las condiciones particulares de la niñez múltiple y diversa. Se concluye desde las narraciones en el hacer y del saber pedagógico las posturas críticas hacia los discursos hegemónicos de las infancias, y la consideración de la necesidad de cuestionar estos discursos como estudiantes en formación.

El artículo describió la consideración de crisis en la educación que impacta la configuración de la identidad profesional docente, suscitando en los profesores desencanto, desmotivación e incertidumbre en la praxis pedagógica y en el desarrollo profesional en las instituciones educativas. Las narrativas de los futuros educadores infantiles expresaron las condiciones de crisis de la configuración de su identidad profesional, con percepciones de poco reconocimiento y poca valoración social de los conocimientos y saberes adquiridos en el trayecto de formación, así como en las funciones discriminatorias en los niveles educativos del sistema educativo.

Las narrativas de los estudiantes describen que en Colombia existe una antagónica comprensión de la infancia entre los espacios educativos y los discursos estatales y magisteriales; de una parte, la importancia de la educación de la infancia como un proceso de formación y humanización; y de otra parte, una desvalorización del ser docente de preescolar, de los saberes y de su actuar educativo, la vulneración laboral a las que somete el Estado a los profesores de la infancia y las fuertes debilidades conceptuales en las políticas educativas, y en los propósitos de la formación para la niñez. Surge así, la imperiosa necesidad de cuestionar críticamente en espacios y comunidades académicas y en instituciones de formación en licenciaturas, particularmente en las licenciaturas en pedagogía infantil y en educación infantil, la categoría infancias descritas en disertaciones internacionales y nacionales como polifónica, múltiples, divididas, diferenciales, en desaparición y en crisis; también, se hace necesario reflexionar las consideraciones de crisis en la educación y su relación con las percepciones de crisis en la configuración de la identidad profesional docente para propiciar la construcción de un discurso y un pensamiento sólido y



reflexivo en los docentes en formación para la infancia.

## Referencias

- Alheit, P. (2013). La entrevista narrativa. *Plumilla Educativa*, 10(2), 11-18.  
<https://doi.org/10.30554/plumillaedu.10.84.2012>
- Alzate, S. (2004). El “Descubrimiento” de la Infancia (I): Historia de un Sentimiento. *Revista Repes*, 1(1). <https://revistas.utp.edu.co/index.php/repes/login>
- Appel, M. (2005). The Autobiographic-Narrative Interview: The Theoretical Implications and the Analysis Procedure of a Case Study About Cultural Changes Among the Otomi-"Indians" in Mexico. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-6.2.465>
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). *Convención de los derechos del niño*.  
<https://www.un.org/es/documents/ag/res/44/list44.htm>
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M., y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: Temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos* 36(1), 235-263.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173516404013>
- Ávalos, B., y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los chilenos. *Perspectiva Educativa*, 51(1), 77-95.  
[http://www.ciae.uchile.cl/download.php?file=2015-docentes/Como\\_ven\\_su\\_identidad.pdf](http://www.ciae.uchile.cl/download.php?file=2015-docentes/Como_ven_su_identidad.pdf)
- Baquero, R., y Narodowski, M. (1994). “¿Existe La infancia?”. *Revista del Instituto de Investigaciones em Ciencias de La Educación*, 3(4).  
<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4904>
- Barreto Osma, D. A., Celis Estupiñan, C. G. y Pinzón Arteaga, I. A. (septiembre-diciembre, 2019). Estudiantes universitarios que trabajan: subjetividad, construcción de sentido e insatisfacción. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (58), 96-115.  
<https://doi.org/10.35575/rvucn.n58a4>
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del docente de secundaria: crisis y reconstrucción*. Ediciones Algibe.

- Brunetti, G., & Marston, S. (2018). A trajectory of teacher development in early and mid-career. *Teachers and Teaching*, 24(8), 874-892. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1490260>
- Canton, I., y Tardif, M. (Coords.). (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea, S.A.
- Carli, S. (2011). *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Paidós
- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 695-710. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14031461003>
- Delory-Momberger, C. (2015). *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- De Mause, Ll. (1982). *Historia de la infancia*. Alianza Editorial.
- Diker, G., (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Biblioteca Nacional.
- Dubar, C. (2002). *Las crisis de las Identidades. La interpretación de una mutación*. Ediciones Bellaterra
- Fandiño, G. (2008). Formación de maestros y maestras para la Pedagogía Infantil: entre el currículo y la práctica. En A. Castro (Comp.), *Formación de docentes y educadores en Pedagogía Infantil. Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia* (54-64). Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa, IDIE – Formación de docentes y educadores.
- Flores, M. (2020). Feeling like a student but thinking like a teacher: a study of the development of professional identity in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 46(2), 145-158. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1724659>
- Frigerio, G. (2008). *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcóntica*. Serie Pensamiento Contemporáneo. El estante Editorial.
- Gómez-Mendoza, M. A., y Alzate-Piedrahíta, M. V. (2014). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 77-89. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140721061938/art.miguelangelgomez.pdf>
- González, O. (2019). La narrativa biográfica como una prometedora experiencia (auto) formativa en el trayecto de formación docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1), 68-90. <https://doi.org/10.17151/rlee.2019.15.1.5>
- Greimas, A. (1976). *Semántica estructural: investigación metodológica*. Gredos.

- Hargreaves, A. (2005). *Docente, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el docente*. Morata.
- Hargreaves, A., y Dennis, S. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo. Repensar la educación*. Editorial Octaedro.
- Jiménez Becerra, A. (2012). *Emergencia de la infancia contemporánea*. Editorial Universidad Distrital
- Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3-18. <https://doi.org/10.1080/02619760903457735>
- Macías Villegas, D. F., Hernández Varona, W., & Gutiérrez Sánchez, A. (2020). Student teachers' identity construction: A socially-constructed narrative in a second language teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 91, 103055. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103055>
- Mahsa, I. (2012). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694-713. <https://doi.org/10.1080/01411926.2012.679614>
- Marín Castaño, J. P., y Padierna Cardona, J. C. (mayo-agosto, 2020). Representaciones sociales sobre formación profesional en estudiantes de actividad física y deporte en Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (60), 251-270. <https://www.doi.org/10.35575/rvuucn.n60a13>
- Martínez Boom, A. (2012). ¿Un poliedro para pensar la infancia? *Revista Colombiana de Educación*, (63), 317-320. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635256009>
- Martínez Boom, A. (2016). Maestro, función docente y escolarización en Colombia. *Propuesta Educativa*, (45), 34-49. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403047128005>
- Martínez, M. (2019). Olga Lucía Zuluaga Garcés: 40 años de historizar y conceptualizar la Pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (51), 145-154. <https://orcid.org/0000-0001-9872-547X>
- Ming-yue, M., & Benson, P. (2015). The formation of english teacher identities: A cross-cultural investigation. *Language Teaching Research*, 19(2), 187-206. <https://doi.org/10.1177/1362168814541725>

- Monereo, C., y Pozo, J. I. (2002). *La identidad en psicología de la educación. Necesidad, utilidad y límites*. Narcea
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2013). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.
- Martínez de la Hidalga, Z., y Villardón-Gallego, L. (2018). El prestigio social de la profesión docente según los futuros docentes de educación primaria y secundaria. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(2). <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/663744>
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase: desencantos de la escuela actual*. Novedades Educativas.
- Narodowski, M. (2013). Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. *Actualidades Pedagógicas*, (62), 15-36. <https://www.researchgate.net/publication/302138514>
- Narodowski, M., y Snaider, C. (2017). ¿Bebés en las escuelas? Infancias hiperescolarizadas en una cultura prefigurativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 45-55. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77349627002>
- Nieto, L. (2014). *Sentidos de la relación entre el ocio y el desarrollo humano que establecen los/las profesionales del ocio en el Eje cafetero colombiano* (Tesis de doctorado). Universidad de Deusto.
- OCDE. (2016). *La Educación en Colombia* (Ministerio de Educación Nacional -MEN-, trad.). MEN. [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356787\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf)
- Organización Internacional del Trabajo -OIT-. (2012). *Un buen comienzo: La educación y los educadores de la primera infancia. Informe para el debate en el Foro de diálogo mundial sobre las condiciones del personal de la educación de la primera infancia*. [https://www.ilo.org/sector/Resources/publications/WCMS\\_171720/lang--es/index.htm](https://www.ilo.org/sector/Resources/publications/WCMS_171720/lang--es/index.htm)
- Postman, N. (1994). *The Disappearance of Childhood*. Vintage books.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (1998). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo Veintiuno editores.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Paidós.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura

Económica.

- Ríos, T. (2004). *La configuración de sentidos en un grupo de jóvenes liceanos de sectores populares* (Tesis de doctorado). Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Ríos, T. (2013). *La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional y social. Articulaciones entre Ricoeur y la pedagogía crítica de Paulo Freire*. Universidad de Manizales.
- Runge, P. (2008). Heterotopías para la infancia: reflexiones a propósito de su “desaparición” y del “final de su educación”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), 31-53. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77360102>
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Sosenski, S., y Jackson, E. (2012). *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina. Entre prácticas y representaciones*. UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas.
- Stenberg, K., & Maaranen, K. (2020). The differences between beginning and advanced student teachers' teacher identities based on their practical theories. *Education Inquiry*, 11(3), 1-15. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1716541>
- Suárez, H. (2008). *El sentido y el método. Sociología de la cultura y análisis de contenido*. Colegio de Michoacán, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Taborda, J. (2009). *Sentidos de formación en maestros de una ENS colombiana* (Tesis de doctorado). Rudecolombia-Universidad de Caldas.
- Tenti, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Fundación Gospe, IIEP, Unesco, Siglo Veintiuno Editores.
- Tenti, E. (2007). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI Editores.
- Van den Berg, R. (2002). Teacher's meaning regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625. <https://doi.org/10.3102/00346543072004577>
- Van Manen M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. IDEA Books
- Van Manen M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. IDEA Books
- Van Manen M. V. (2004). *El tono de la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Paidós Ibérica.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa, S.A.
- Vélaz, C., y Vaillant, D. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. OEI y Fundación Santillana.