CARACTERIZACIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO DE LOS PROFESORES DEL PROYECTO ACADÉMICO DE INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN DE PEDAGOGÍA - PAIEP- EN LA UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

HAMLET SANTIAGO GONZÁLEZ MELO

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES. NIÑEZ Y JUVENTUD
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
MANIZALES
2016

CARACTERIZACIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO DE LOS PROFESORES DEL PROYECTO ACADÉMICO DE INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN DE PEDAGOGÍA - PAIEP EN LA UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

HAMLET SANTIAGO GONZÁLEZ MELO

Director de Tesis

Doctor Héctor Fabio Ospina

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de

Doctor en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud

ENTIDADES COOPERANTES:
UNIVERSIDAD DE CALDAS, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, UNIVERSIDAD CENTRAL, UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, UNIVERSIDAD DISTRITAL, PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA, UNIVERSIDAD DE LOS ANDES DE VENEZUELA, UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA, UNIVERSIDAD DEL NORDESTE DE ARGENTINA, UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES DE CHILE, PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SAO PAULO – BRASIL, UNIVERSIDAD CATÓLICA SILVA HENRÍQUEZ DE CHILE, UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES JEQUITINHONHA E MUCURI – BRASIL, FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES – FLACSO, CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS SOCIALES – CLACSO.
MANIZALES
2016

Nota de Aceptación

Tesis:
Caracterización del saber pedagógico de los profesores del proyecto académico de investigación y extensión de pedagogía - PAIEP en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Director de Tesis:

Héctor Fabio Ospina Serna
Doctor en Educación

Evaluadores:

Jesús Alberto Echeverri (Nacional)

Marcelo Vitarelli (Internacional)

Marco Fidel Chica (Evaluador interno)

Mención de la Tesis:

Summa cum Laude

Manizales, Abril de 2016

A las mujeres que amo:

Lalita, observadora, voluntariosa, tierna y sagaz.

Juanis pura nobleza, música y creatividad.

Pla, estudiosa de lenguas originarias y comprometida con la comunidad.

Eli, amante de la naturaleza compañera de todos los días con sus noches, maestra de la vida y el amor.

Clara, mi madre quien me enseñó a leer y apoyó siempre mi formación. A su ejemplo de disciplina, perseverancia y espiritualidad le debo lo que soy.

Anita, la abuela que me crió y de quien tengo los mejores recuerdos de generosidad y agudeza intelectual.

Toda una sinfonía colosal.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Distrital Francisco José de Caldas quien me brindó todo su apoyo.

A mis colegas del Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía por su tiempo y colaboración, en especial a Tomás y su hermana Maria Elvira quien me recibió en mis primeros viajes a Manizales, a Carlota y a Segundo. A mis alumnos de la universidad Distrital depositarios últimos de los aportes que este trabajo debe realizar.

A Héctor Fabio Ospina mi tutor quien confió en mí y en coherencia con mi autonomía como investigador, orientó acertadamente esta investigación de manera rigurosa. Pero por sobre todo agradezco su sentido humano, su apertura y su constante ejercicio de phronesis en sentido aristotélico. Gracias por las lecciones de vida más allá de lo estrictamente académico y por la oportunidad de compartir a nivel personal, gracias por la comprensión y toda la motivación que me impulsó a hacer mi mayor esfuerzo.

A los profesores y colegas de la línea de Educación y pedagogía quienes hicieron importantes aportes en todo el proceso de formación doctoral, en especial al Maestro Marco Fidel Chica quien siempre dio oportunas luces al trabajo y a quien agradezco su generosidad por su atenta lectura y los diálogos que establecimos.

A los profesores de los distintos seminarios de fundamentación y seminarios metodológicos y de profundización quienes contribuyeron con sus planteamientos a la formación investigativa. A los compañeros de la 11° promoción con quienes compartimos estos años en compañía de la bella gente de Manizales. En estos espacios también se continuó con la discusión y profundización de lo que se planteaba en los diferentes seminarios y líneas de investigación así como en otros campos de la vida.

Un especial reconocimiento a Marcelo Vitarelli, director de mis dos pasantías de investigación en San Luís Argentina, quien me acogió y me dio la oportunidad de

conocer su trabajo comprometido como Profesor, Investigador y Extensionista. Su conocimiento, su visión estratégica, su grandeza y generosidad realizaron aportes inconmensurables en mi formación como investigador y como ser humano. Al equipo docente con el que comparte su vida profesional y personal son un ejemplo de trabajo a exaltar en su compromiso por la vida y el conocimiento. Esta experiencia fue fundamental en mi formación como Doctor tanto por la experiencia académica como por el sentido de construcción humana y personal en la que con seguridad seguiremos trabajando a futuro.

Al profesor Jesús Alberto Echeverry con quien tuve la oportunidad de mantener un diálogo académico. La exigencia en sus conceptos me hizo también crecer investigativamente y comprender el valioso trabajo de su generación, en concreto los aportes del Grupo de Historia de la práctica pedagógica y el Movimiento Pedagógico. Estos trabajos deben recuperarse y continuarse con la rigurosidad que caracteriza a los integrantes de estos dos hitos de la vida intelectual de nuestro país, en los campos de la educación y la pedagogía. Sus aportes hoy están más vigentes que nunca y deben retomarse y proyectarse en la coyuntura actual.

A mi esposa Elizabeth gran soporte emocional quien no solo me alentó a que iniciara este Doctorado, sino que siempre colaboró en todo lo que le pedí, que francamente fue muchísimo, para sacar este proyecto adelante. Gracias por la dedicación con todo el amor y fuerza a nuestras dos pequeñas hijas y a la administración de nuestro hogar.

Ana Paula mi hija mayor quien en los momentos justos y precisos tomó un tiempo en medio de sus importantes proyectos de vida, para discutir académicamente este trabajo desde su formación en Lingüística y antropología, revisar y realizar aportes fundamentales en los análisis y darme todo su apoyo moral y amor incondicional.

Finalmente fue fundamental para mantenerme “en forma” mi fe en Dios a través de la práctica Católica, el conocimiento y aplicación del Reiki, (Carlos Arturo Hidalgo y

Ofelia Vanegas), Chi Kung y Taichi (Dioscórides Pérez), Kung fu (Jhon Alexander Castañeda y Oscar Martínez) y mi banda de Rock Marzo con mis compañeros, Sergio, Dany y Alfredo.

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD
CINDE-UNIVERSIDAD DE MANIZALES

GRUPO DE INVESTIGACIÓN: Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN: Educación y Pedagogía

1. Datos de Identificación de la ficha

Fecha de Elaboración:	Responsable de Elaboración:	Tipo de documento
26 de abril de2016	Hamlet Santiago González Melo	Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

2. Información general

Título	Caracterización del saber pedagógico de los profesores del Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía - PAIEP- en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Autor/es	Hamlet Santiago González Melo
Tutor	Hector Fabio Ospina
Año de finalización / publicación	2016
Temas abordados	Aspectos históricos en relación con el concepto del saber pedagógicoLa Pedagogía y el saber pedagógico en la actualidad Aproximaciones teóricas al concepto de saber pedagógico El saber pedagógico en el ámbito universitario Docencia Universitaria e Investigación La noción de saber pedagógico de los profesores universitarios Universidad, Educación y Sociedad Dimensiones del saber pedagógico
Palabras clave	Profesor de universidad, pedagogía, saber, enseñanza Superior.
Preguntas que guían el proceso de la investigación	¿Cómo se relaciona el *saber pedagógico* que construyen los profesores del Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía - Paiep – de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, con las dimensiones sociopolítica, magisterial - profesional y metodológica en las cuáles realizan su acción a partir de sus experiencias y conceptualizaciones en el ejercicio docente? ***Preguntas de investigación.*** • ¿Qué elementos y tensiones constituyen el *saber pedagógico* de

	los profesores? • ¿De qué manera entienden el *saber pedagógico* en su práctica pedagógica? • ¿Cómo construyen el *saber pedagógico* en su cotidianidad?

Identificación y <u>definición</u> de categorías (máximo 500 palabras por cada categoría) Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

El saber pedagógico se concibe en este trabajo investigativo como una forma de entender e interpretar el quehacer de los profesores, que retoma su propia mirada frente a las concepciones de vida y cultura en el contexto histórico social en el cual se desarrolla cada profesor, a partir de la reflexión individual que realiza sobre las formas como piensa y representa sus acciones pedagógicas. Si bien la categoría saber pedagógico de los profesores universitarios ofrece un amplio espectro para el análisis, su propia naturaleza y constitución prescribe un sentido de amplitud y complejidad al cual es menester aproximarse a fin de delimitar su campo de indagación, así como las posibilidades de acción que se ciernen sobre su análisis (p. 18).

Si bien, la pedagogía y el saber pedagógico, son conceptos que se encuentran íntimamente relacionados, este último se concibe desde una perspectiva más amplia. Este, permite un diálogo interdisciplinario de nociones y conceptos emergentes entre las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Educación, toda vez que permite aglutinar elementos dispersos en estas regiones de conocimiento, generando una mirada profunda analítica y reflexiva (p. 51).

La articulación entre teoría y práctica es evidente en la constitución del saber pedagógico y aunque prime el saber práctico de la experiencia en cuanto concibe y desarrolla sus clases, la referencia a lo teórico sigue presente. Es así como el saber pedagógico se desprende de las concepciones, creencias y conceptualizaciones que los docentes realizan a partir de una cosmovisión y sus correlatos en el ejercicio pedagógico (p. 132).

Es así como el saber pedagógico circula inmanentemente en los discursos y prácticas de los profesores que obedece a sus comprensiones, intereses e intencionalidades pensadas desde sus concepciones de vida, de mundo y en particular de la educación como dispositivo de acción. En síntesis se expresa en los diferentes niveles de su ejercicio profesional (p. 146).

Actores
(Población, muestra, unidad de análisis, unidad de trabajo, comunidad objetivo)
(caracterizar cada una de ellas)

La elección del Paiep como unidad académica para adelantar el estudio se encuadra en las distintas funciones que este grupo de profesores desempeñan en los procesos de formación de los licenciados de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital, y a su injerencia en la vida universitaria, en tanto tienen participación en diferentes espacios administrativos que ejercen fuerte influencia en la vida académica de la Facultad y la Universidad (p. 104).

En relación con la selección de los informantes, Hernández afirma que “los sujetos se eligen de forma intencionada de acuerdo con unos criterios establecidos por el investigador. Este proceso de selección se continúa prácticamente durante todo el proceso de investigación” (1997, p.73). En ese sentido, la población estudiada la conformaron los profesores (as) del Proyecto Académico de Investigación y Extensión en pedagogía, Paiep, quienes tienen bajo su dirección, las asignaturas de las áreas de educación, pedagogía psicología y socio humanística de los programas de licenciatura de la Facultad de Ciencias y

Educación, así como electivas abiertas para todos los programas académicos de pregrado de las diferentes Facultades de la Universidad (p. 104).

A dicha unidad académica también pertenece el investigador. El tiempo de interacción total con los compañeros de trabajo ha sido de siete años, en los cuales, se han compartido experiencias personales y profesionales, existiendo una confianza ganada y cercanía en razón a las relaciones establecidas con ellos en este tiempo (p. 1058).

Se trabajó con 18 profesores inicialmente y luego ser realizaron nuevos acercamientos y diálogos con siete (7) de ellos. Tres (3) de ellos, también realizaron una retroalimentación sobre la Matriz de análisis de las entrevistas vía correo electrónico (p. 104).

Identificación y definición de los escenarios y contextos sociales en los que se desarrolla la investigación (máximo 200 palabras)

Los contextos donde se realizó la observación participante, fueron el aula de clase, las reuniones de profesores en diferentes comités, grupos de trabajo académico, consejos, reuniones de área y cafeterías donde se habla informalmente de anécdotas acontecidas con los estudiantes o donde los docentes reflexionen sobre sus asuntos pedagógicos. (p. 191)

En la presente investigación, se tomaron registros audibles a través de dispositivos digitales de grabación desde al año 2013, en espacios de interacción como reuniones de profesores, reuniones de comités y reuniones de áreas disciplinares y jornadas de evaluación. También se tomaron notas y apuntes de la interacción en el campo. .. se adaptó la normatividad de clasificación de Bisang, Honk y Winter (2006), la cual señala una codificación que incluye fecha: año, mes, día del registro (grabación), así como las iniciales del profesor participante, los números correspondientes al profesor, asignados de manera aleatoria, el tipo de evento que puede ser: Reunión de profesores (Asamblea o consejo ampliado), Consejo del Paiep, comité de investigaciones, jornadas de evaluación y planeación del trabajo académico. Otro tipo de reuniones (Reuniones o asambleas generales de profesores) (p. 192).

Identificación y <u>definición</u> de supuestos epistemológicos que respaldan la investigación (máximo 500 palabras)
Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

Aspectos históricos en relación con el concepto de saber pedagógico en Colombia, el cual se subdivide en una somera revisión de los aportes realizados por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, y el movimiento pedagógico; la noción de saber pedagógico de los profesores universitarios; estudios e investigaciones significativas recientes en Colombia en relación con el saber pedagógico en el ámbito universitario; aspectos históricos en relación con el concepto del saber pedagógico en Colombia; docencia universitaria e investigación (p. 24).

Díaz (1993) define la noción de Campo a partir de Bourdieu la Socio – Lingüística realiza un análisis histórico del Campo de la Educación en Colombia.

Tamayo (2006) Narra los sucesos relativos al movimiento pedagógico en tanto encuentro de los maestros con la pedagogía a partir de sus antecedentes, fundamentos, propósitos y tesis. También realiza un balance de sus principales aportes en el contexto de la historia de la educación y pedagogía en Colombia.

Castro (2001) Realiza un estado del arte de la educación y la pedagogía en tanto campo de saber.

A partir de las formas como se ha abordado el saber pedagógico en el discurso y la práctica de aula observada en los profesores, teniendo en cuenta la complejidad del concepto a

partir de los referentes teóricos revisados, emergieron las siguientes dimensiones de análisis a nivel general: Dimensión Sociopolítica, Dimensión Profesional – Magisterial y Dimensión Metodológica. Esta delimitación aportó elementos en la concreción de hallazgos y posibilidades de comprensión de diferentes formas de emergencia en el análisis, en las categorías y subcategorías también emergentes. A continuación, se esbozan los primeros rasgos que se contemplaron para realizar el análisis en cada una de las dimensiones señaladas:

Dimensión Socio política: Esta dimensión comprende dos grandes categorías a su interior: la dimensión contextual y la dimensión política.

La Dimensión contextual, compuesta por las interrelaciones con la comunidad universitaria, especialmente con sus alumnos; aspectos institucionales, posiciones frente a conflictos y situaciones colectivas y personales; factores de interacción con otros "actores" de la sociedad; posicionamiento frente a asuntos contextuales "externos" a la Universidad que inciden en su ejercicio profesional y asertividad en términos de emotividad y emocionalidad.

La Dimensión Política, que abarca las finalidades subyacentes al hecho de educar. Concepciones en relación con la educación y sentidos que los profesores otorgan a sus prácticas pedagógicas. Posicionamiento frente a la libertad de cátedra.

Dimensión Profesional - Magisterial: Formación profesional, conocimiento disciplinar del profesor en el campo de trabajo (Teoría educativa y pedagógica); decisiones implicadas en la elección de los contenidos y problemáticas para la enseñanza. Conocimientos en relación con otros campos afines a la pedagogía, como la psicología y la sociología utilizados en su ejercicio docente.

Dimensión metodológica: Organización del trabajo, los protocolos y /o "rituales" utilizados en el ejercicio de la docencia, las formas de abordaje de las temáticas, las estrategias de evaluación y la coherencia con las finalidades postuladas por el profesor. (pp. 183-184).

Identificación y <u>definición</u> del enfoque teórico (máximo 500 palabras)
Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página, señalar principales autores consultados

En cuanto a la decisión teórica adoptada para abordar el saber pedagógico como categoría de análisis, es importante tener en cuenta diferentes consideraciones. Su insumo fundamental parte de las trayectorias de vida de los profesores lo que incluye variadas experiencias formativas de orden formal e informal, así como las vivencias en contextos situados donde ejercen su ejercicio profesional, lo que le da una especificidad acompañadas de una reflexión permanente. Esta reflexión aporta espacios de creación y pensamiento original que se traducen en variadas formas de enseñabilidad como práctica que el profesor continuamente está ajustando en procura de mejorar ostensiblemente el trabajo formativo con sus estudiantes.

Lo pedagógico del saber pedagógico se encuentra íntimamente relacionado con las formas como los profesores diseñan y ejecutan sus actividades docentes de enseñanza. Si bien existen formas tradicionales de realizar las clases como la clase magistral, asignación de lecturas previas, aplicación de taller, orientación para la realización de exposiciones que se encuentran presentes en los espacios académicos y en ocasiones se aplican de manera acrítica y mecánica, estas no se deben desdeñar, sino por el contrario estudiar a profundidad distinguiendo sus formas de ejecución planeación y las diferentes tipologías evaluativas empleadas. Es importante resaltar que las decisiones asociadas tanto a los contenidos que se impartirán como la finalidad misma de lo que se quiere enseñar, son aspectos fundamentales

en la construcción misma del saber pedagógico.

Los análisis sobre las concepciones que subyacen en los maestros previamente a la realización de sus clases, así como las reflexiones sobre los procesos adelantados y los resultados obtenidos, son un insumo valioso en la tarea emprendida. Es así como siguiendo a Tezanos (2007), en esta construcción del saber pedagógico se funda la legitimidad e historicidad de la profesión docente. (p. 159).

Zuluaga (2005) Retoma los aportes del Movimiento Pedagógico en Colombia en cuanto rescata el pensamiento pedagógico propio de los maestros y sus implicaciones en su modo de pensar y asumir su relación con la sociedad. A partir de la caja de herramientas Foucaultiana y su liderazgo en el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica aborda los discursos y prácticas de los maestros como génesis del concepto de saber pedagógico en Colombia.

Dada la estrecha relación entre el saber pedagógico y el oficio de enseñar, es importante en el análisis de su construcción tener presente el sentido de su producción, en cuanto a sus posibilidades de articulación y mejoramiento continuo de la práctica pedagógica en la profesión docente. Para Tezanos (2007) "la no existencia de saber pedagógico pone en jaque la legitimación del oficio de enseñar" (p.19). Este saber empodera al docente y lo dota de una autonomía que posibilita la trasformación de su pensamiento y la cualificación de su práctica; y su inmersión en la labor investigativa de forma más consciente, rigurosa auto disciplinada y estructurada en torno a la enseñanza. (p. 160)

Zapata (2003) Reivindica el concepto del saber pedagógico como herramienta fundamental en el diálogo interdisciplinario con conceptos emergentes provenientes de las Ciencias Humanas y las Ciencias de la Educación. Este concepto es fundamental en los desarrollos que realiza el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica donde retoma a los grandes clásicos de la Pedagogía, el pensamiento marxista y la teoría de Michel Foucault.

Identificación y definición del diseño metodológico (máximo 500 palabras)
Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

El interés en esta investigación doctoral se orienta a la comprensión de los significados y sentidos que los profesores universitarios asignan al saber pedagógico, las formas como lo construyen, asumen y aplican en su contexto cotidiano. Teniendo en consideración estas premisas, la presente investigación se desmarca en su abordaje metodológico de la tradición arqueológica Foucaultiana, forma en que dicho objeto de estudio ha sido mayoritariamente estudiado. (pp. 158-159)

Desde el punto de vista epistemológico el objeto de estudio determina el enfoque metodológico. En ese sentido, el presente estudio se ubica en la perspectiva hermenéutica, dentro de un enfoque de investigación cualitativo, que utiliza procedimientos y técnicas etnográficas para la recolección y análisis de la información. En relación con tal determinación, se realizará a continuación la fundamentación correspondiente, de acuerdo con la elección metodológica. (p. 161)

Identificación y definición de los principales hallazgos (empíricos y teóricos)
(máximo 800 palabras)
Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

Es posible observar cómo la misma forma como está pensada la estructura educativa limita de alguna manera la mirada y por lo tanto el potencial de acción de su práctica docente como lugar de creación, en la medida que los profesores han sido objeto de las determinaciones que esta estructura les ha asignado. Además, como mandato subyacente, deben replicar los lineamientos y contenidos de las políticas educativas, que hoy más que

nunca giran más en torno a la mercantilización del conocimiento que a la formación de ciudadanos que realicen una efectiva transformación de la sociedad en busca del bienestar de las mayorías.

Más allá de esta situación inicial los docentes orientan su acción hacia aquellos aspectos que han señalado como prevalentes en su ejercicio profesional. Asuntos como la libertad de cátedra o la enseñanza pensada como servicio a la sociedad, trabajados a partir de una lectura crítica del acontecer social, implica compromiso con las prácticas pedagógicas y con las formas como se concibe la enseñanza.

A partir de una mirada vertical afincada en los diferentes momentos de formación y en los distintos lugares de experiencia de vida en los que se encuentran profesores y alumnos, sumado al establecimiento las relaciones de poder en el marco de regulaciones sociales en la cual se encuentra inscrita la institucionalidad; los profesores plantean que la co-construcción del conocimiento no es viable. Más bien, conciben la educación como forma de transmisión del conocimiento de una generación a otra, práctica que la escuela y la academia han implementado y que se ha naturalizado en el marco de las relaciones sociales en la Universidad. Los métodos y las estrategias con las cuales los maestros transmiten su pasión por la enseñanza, buscan continuamente delinear las mejores formas de instruir y hacer pensar a los estudiantes. Este ejercicio reflexivo se constituye en un insumo fundamental para inspirar el ejercicio profesional de los estudiantes (docentes en formación), quienes imitan los comportamientos y actitudes que tienen con ellos sus maestros.

Las implicaciones de concebir la enseñanza como fuente de aprendizaje propio, no solo reporta ganancia en cuanto a cualificación del rol docente, sino que también fortalece la actitud investigativa en la medida que el profesor se encuentra siempre en búsqueda de nuevo conocimiento, el cual nunca se está estático, sino que por el contrario muta permanentemente. Bien lo dicen cuando afirman que la mejor forma de aprender algo es justamente cuando tratan de enseñarlo, ya que además del nivel de profundidad en el conocimiento que imparten, buscan las mejores posibilidades para hacerlo aprehensible y generar así un aprendizaje efectivo en sus estudiantes.

Los profesores entienden el saber pedagógico como una forma esencial de reconocerse en su acción profesoral, actividad que los mantiene vivos, simbólicamente hablando, y en función de pensar la realidad que los circunda haciendo de su enseñanza un compromiso político. Esto implica pensar detenidamente y a fondo quién se es y en el caso concreto que nos ocupa, para qué ser profesor y cómo lograr las transformaciones que de forma imperiosa necesita la sociedad en el contexto particular de la ciudad región, Colombia, Latinoamérica y el mundo. Reflexionar con los estudiantes sobre qué tipo de profesor quieren ser y cómo lograrlo en la afirmación del propio proyecto de vida, es un ejercicio que los maestros aplican constantemente y que consideran pertinente para la formación de sus estudiantes. Esto implica trabajar en medio de las determinaciones sociales, ubicando problemáticas, interviniéndolas, generando cambios que mejoren sus condiciones de vida a partir de una superación permanente de lo que se es. Pero toda esta intencionalidad sobre lo que significa e implica ser profesor, al decir de los profesores, debe acompañarse de un buen trato y de un actuar coherente con el discurso que se enseña sobre la docencia.

Los docentes construyen su saber pedagógico en la cotidianidad, que cada día les presenta nuevos retos, los cuales deben enfrentar de una manera diferente. De esta manera constituyen su saber pedagógico, a partir de la práctica misma, sobre diferentes cuestiones: el análisis y las decisiones tomadas sobre los contenidos esenciales para presentar en sus clases, las nuevas formas de entender la investigación como herramienta para realizar la formación, la importancia de establecer reglas de juego claras y distintas que posibiliten el mejor

aprovechamiento de los encuentros colectivos de pensamiento libre, fundamentado en las lecturas que constituyen su clases. Todas estas tácticas y estrategias que se utilizan para acompañar a los alumnos en sus procesos de formación, buscan siempre cuestionar los dogmatismos, analizar sobre lo que siempre nos han hecho pensar de manera arbitraria; lo subyacente al orden del discurso establecido como verdad. Dudar de todo, proponer nuevos caminos y formas de comprensión y acción desde lo que se es, en el marco de un ejercicio de profunda liberación individual y colectiva. (pp. 421-423)
Observaciones hechas por los autores de la ficha **(Esta casilla es fundamental para la configuración de las conclusiones del proceso de sistematización**)
Es importante diseñar un instructivo más preciso y reconsiderar la extensión que se propone para el diligenciamiento de la ficha.
Productos derivados de la tesis **(artículos, libros, capítulos de libro, ponencias, cartillas)**
Artículos en Revistas científicas: González, H. y Ospina, H. (2013 mayo-agosto). El saber pedagógico de los docentes universitarios. Revista virtual Universidad Católica del Norte. (39). González, H. y Ospina, H. (2014 julio – diciembre) El planteamiento metodológico en una indagación sobre el saber pedagógico de profesores universitarios. Hallazgos. Revista de Investigaciones. Ediciones Usta. (22) González, H. y Ospina, H (2015 febrero – mayo) Interacciones entre universidad y sociedad: contextos para pensar la educación contemporánea (44)

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN 18
1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS 23
1.1 Aspectos históricos en relación con el concepto de *saber pedagógico* en Colombia 25
1.1.1 El Grupo Interuniversitario Historia de la Práctica Pedagógica 26
1.1.2 El Movimiento Pedagógico 42
1.2 La Pedagogía y el saber pedagógico en la actualidad: algunas definiciones y problematizaciones 49
1.3 Estudios e investigaciones recientes en Colombia en relación con el *saber pedagógico* en el ámbito universitario 60
1.4 Docencia universitaria e investigación 66
1.5 La noción de *Saber pedagógico* de los profesores universitarios 77
2. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA 99
2.1 Justificación del Proyecto e Impacto Esperado 99
2.2 Objetivos 106
2.2.1 Objetivo General 106
2.2.2 Objetivos Específicos 106
2.2.3 Preguntas de investigación 106
3. REFERENTE TEÓRICO 107
3.1 Universidad, Educación y Sociedad 108
3.1.1 Autonomía, naturaleza y telos de la Universidad 109
3.1.2 Las reformas universitarias en América Latina 115
3.1.3 El contexto de finales del siglo pasado y sus implicaciones en la Universidad 121
3.1.4 La coyuntura actual 125
3.2 Aproximaciones teóricas al concepto de *Saber Pedagógico* 131
3.3 La docencia universitaria: un espacio de construcción del *saber pedagógico* 146
3.4 Epítome 157
4. METODOLOGÍA 161
4.1 La perspectiva Hermenéutica 161
4.2 Acerca de la investigaci ón cualitativa y su pertinencia en el estudio del *saber pedagógico* 166
4.3 Procedimientos y técnicas etnográficas para la recolección y análisis de la información 172
4.4 Reflexividad y colaboración en la etnografía 177
5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN 182
5.1 La selección del diseño 182
5.2 Uso de técnicas y recolección de la información 184
5.2.1 Las entrevistas 185

5.2.2 La observación Participante (O.P) 190
5.3 El acceso al ámbito investigativo 193
5.4 Procesamiento de la información recolectada y análisis documental 195
6. ASPECTOS CONTEXTUALES 203
6.1 Elementos Institucionales en relación con la docencia universitaria en la Universidad Distrital 203
6.2 El Paiep una unidad académica "anómala" 205
6.3 Los profesores del Paiep: aproximaciones iniciales para la comprensión de su ejercicio profesional 207
6.3.1 Experiencias de los profesores en su tránsito como estudiantes: Influencias notables de sus profesores 213
6.3.2 Formación académica 221
6.3.3 Experiencia profesional no docente 227
6.3.4 Experiencia profesional docente 235
6.3.5 El ingreso a la docencia universitaria 238
7. ANÁLISIS: Dimensiones del *saber pedagógico* 246
7.1.1 Vida y profesión 248
7.1.2 Sorteando dificultades 257
7.1.3 Autopercepciones y percepciones de la comunidad 262
7.1.4 Tejiendo comunidad 273
7.1.5 La alegría de enseñar: un compromiso político con la transformación de la sociedad 280
7.2 Dimensión profesional magisterial 291
7.2.1 El sentido de la educación 292
7.2.2 Pensando en la pedagogía 301
7.2.3 El profesor y el arte de enseñar 311
7.3 Dimensión Metodológica 317
7.3.1 Planteamientos generales en relación con la enseñanza 318
7.3.2 La clase 332
7.3.3 Tensiones entre la exigencia y la permisividad 383
7.3.4 Discursos sobre las prácticas evaluativas 393
8. CONCLUSIONES 410
REFERENCIAS 426

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa conceptual sobre la Antecedentes, desarrollos y expresiones del saber pedagógico. 34
Figura 2. Despliegue conceptual del saber pedagógico. Adaptado de Zapata (2003). ... 35
Figura 3. Impacto del saber pedagógico. Adaptado de Zapata (2003)..... 35
Figura 4. Esquema de trabajo etnográfico. 176
Figura 5. Esquema general de triangulación. 181
Figura 6. Recolección de la información. 200
Figura 7. Rango de edades de los profesores participantes..... 209
Figura 8. Tiempo de Vinculación a la Universidad. 209
Figura 9. Tipo de contrato..... 211
Figura 10. Distribución según género. 212
Figura 11. Distribución de los profesores según formación en educación. 221
Figura 12. Nivel de Postgrado de los profesores participantes. 223

INTRODUCCIÓN

La presente investigación doctoral se centra en el *saber pedagógico* que producen los profesores universitarios del Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía -Paiep- unidad académica que orienta los componentes pedagógicos, educativos, psicológicos y humanísticos de los estudiantes que adelantan sus carreras de licenciatura en la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

El *saber pedagógico* se concibe en este trabajo investigativo como una forma de entender e interpretar el quehacer de los profesores, que retoma su propia mirada frente a las concepciones de vida y cultura en el contexto histórico social en el cual se desarrolla cada profesor, a partir de la reflexión individual que realiza sobre las formas como piensa y representa sus acciones pedagógicas. Si bien la categoría *saber pedagógico de los profesores universitarios* ofrece un amplio espectro para el análisis, su propia naturaleza y constitución prescribe un sentido de amplitud y complejidad al cual es menester aproximarse a fin de delimitar su campo de indagación, así como las posibilidades de acción que se ciernen sobre su análisis.

Para dar cuenta de la génesis de este trabajo, es importante señalar tres componentes fundamentales, dos de corte intrateórico y uno de corte extrateórico. A nivel de los intereses intrateóricos, en primera medida, se buscó dar continuidad a un asunto a profundizar producto de una investigación previa en relación con las necesidades de formación de los profesores universitarios en el contexto de la Facultad de Ciencias y Educación, donde los maestros reivindican su experiencia, conocimiento y reflexión tanto de las temáticas que enseñan como de las formas que utilizan para transmitirlas a sus estudiantes, como fuente importante en la reivindicación de su ejercicio docente. Esta posición contrasta con la tradición formativa imperante, en la que a partir de teorizaciones de expertos, se aborda el tema de la formación de docentes

universitarios, la mayoría de las veces desde perspectivas descontextualizadas con la realidad que cotidianamente los profesores experimentan en las dinámicas universitarias. La presente investigación profundiza en la construcción del *saber pedagógico* como asunto fundamental para el ejercicio de la docencia de estos maestros.

En la misma línea de intereses intrateóricos, se encontró que el tema del *saber pedagógico* no se había estudiado de manera profunda en el ámbito universitario a nivel nacional, en la medida en que los trabajos encontrados sobre docencia universitaria no abordan el *saber pedagógico* como categoría analítica. Es importante resaltar que la tradición de estudio del *saber pedagógico* en Colombia se ha desarrollado en la educación básica y media, principalmente desde una perspectiva arqueológica foucaultiana de corte histórico, tradición de la que el presente estudio se desmarca a nivel metodológico, en cuanto considera la perspectiva hermenéutica como la forma pertinente para realizar este trabajo de indagación. Este cruce entre *saber pedagógico* y docencia universitaria implica en sí mismo una gran novedad en la investigación educativa.

En cuanto a los intereses extrateóricos, se espera que los resultados del proceso investigativo puedan tener una incidencia importante en las políticas de formación docente de la Facultad, la Universidad y el en general en el campo de la educación universitaria, traduciéndose en un impacto positivo en los procesos de enseñanza lo que se relaciona directamente con el interés institucional de la Universidad Distrital por cualificar los procesos pedagógicos de los profesores universitarios. Este interés también se ha constituido en el norte al cual apunta el Paiep como Unidad Académica interesada en la formación de profesores, y que se quiso materializar mediante la participación en el subcomité de formación pedagógica y didáctica de profesores universitarios del Comité Institucional de Currículo de la Vicerrectoría Académica. Por lo tanto, la tesis doctoral aporta a mi desempeño en actividades de gestión como profesor de planta de la Universidad. Más allá de los criterios de evaluación - control que se presentan en los procesos de acreditación de las universidades, donde uno de los criterios en los que se

hace énfasis es el de la formación y cualificación de los profesores universitarios, el *saber pedagógico* se constituye en una posibilidad importante para realizar esta formación de manera reflexiva y colaborativa.

Otro elemento innovativo de la tesis lo constituye el trabajo colaborativo emprendido con los maestros, que posibilitó diálogos de profundización y, sobre todo, un trabajo hombro a hombro con los colegas. En contraposición a otras investigaciones de orden extractivo, se realizó una retroalimentación de los análisis realizados, lo que permitió un trabajo de triangulación donde los propios participantes realizaron sus aportes no solo a las entrevistas y observaciones realizadas, sino a la estructuración y análisis general.

A través de los análisis de las entrevistas adelantadas, las observaciones de las dinámicas institucionales, los documentos institucionales y personales, la reflexión sobre la propia práctica del docente en el aula y otros espacios de convivencia, se realizó una categorización a partir de las regularidades, tendencias y énfasis en las que este grupo de profesionales de la educación superior comprendía su *saber pedagógico*. El proceso realizado permitió vislumbrar la emergencia de tres dimensiones que lo configuran*: Sociopolítica, Magisterial profesional y Metodológica.* Este saber que fundamenta la práctica de los docentes, da cuenta de un saber contextualizado en unas condiciones específicas en términos espacio - temporales.

Si bien no es posible trasponer una generalización lineal y automática a partir del estudio de un caso particular, desde un abordaje metodológico como el decidido, el ejercicio realizado provee la posibilidad de comprender los elementos del *saber pedagógico* en el contexto estudiado, como punto de partida para contrastar los hallazgos encontrados con otras investigaciones del mismo orden en otras universidades, en función de teorizaciones posteriores que complementen los resultados encontrados. A partir de las formas como el *saber pedagógico* circula en las dimensiones que emergieron, se realiza una contribución a la configuración de un campo de estudio poco

trabajado en el país, cuyos aportes redundan en mejores formas de hacer la docencia, con miras a enfrentar las problemáticas prioritarias que la universidad como institución social al servicio de la comunidad debe atender.

A continuación esbozaré brevemente los diferentes apartados que constituyen el presente trabajo, para aportar al lector claridad sobre la forma como se ha decidido presentar los resultados de la investigación.

En el capítulo 1, 'Antecedentes investigativos', se realiza un estado del arte a partir del rastreo de investigaciones y estudios recientes referidos al tema del *saber pedagógico de los profesores universitarios* en el contexto Nacional e Internacional. Este estado del arte se realizó de manera analítica, contrastando los acercamientos y distancias en relación con la presente investigación.

En el aparte 2, 'Descripción del problema', a partir del estado del arte constituido y los avances realizados en el trabajo de campo, se introduce la pregunta de investigación que la guía: ¿Cómo se relaciona el saber pedagógico que construyen los profesores del Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía - Paiep – de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, con las dimensiones *sociopolítica, magisterial - profesional y metodológica* en las cuáles realizan su acción a partir de sus experiencias y conceptualizaciones en el ejercicio docente?

En el capítulo 3, 'Referente teórico', se realiza una conceptualización de las relaciones entre Universidad, Educación y Sociedad de forma histórica, como contexto general de ocurrencia del objeto de investigación estudiado, para luego dar paso a una revisión del saber pedagógico. Al final se realiza una síntesis que da cuenta de la complejidad asociada al concepto estudiado así como a su aplicación en el espacio universitario.

En el capítulo 4, 'Metodología', se hace una breve contextualización histórico –

epistemológica, a partir del estudio de la Hermenéutica. Seguidamente se señala la pertinencia del abordaje cualitativo en el estudio del saber pedagógico. En coherencia con lo anterior, se señalan de forma general, como fundamento epistemológico, las diferentes teorías sobre el método y las técnicas de investigación que se consideraron pertinentes para la comprensión y sustento de la forma como se realizó el diseño metodológico del trabajo.

En el Capítulo 5, 'Diseño Metodológico' se especifica el tipo de modelo investigativo utilizado y se profundiza en las técnicas y procedimientos de análisis aplicados: entrevistas y observación participante. Así mismo se señalan las fases en las cuales se realizó el trabajo de campo y sus respectivos análisis.

En el Capítulo 6. 'Aspectos Contextuales', se describen elementos institucionales relacionados con el lugar en el cual se lleva a cabo la investigación, a fin de lograr un mayor conocimiento del caso particular de estudio, aspectos de las trayectorias e historias de vida de los profesores para entender las formas de constitución de su saber pedagógico.

En el Capítulo 7, 'Dimensiones del saber Pedagógico', se describe el análisis realizado en las dimensiones Socio – Política, Profesional – Magisterial y Metodológica con sus respectivas categorías y subcategorías emergentes a partir de los profesores participantes en la Investigación.

Finalmente, en el Capítulo de Conclusiones, se señalan los principales hallazgos alcanzados, los aportes particulares al Paiep, así como algunos de los nuevos campos que proyectó la investigación a partir del análisis de las dimensiones y sus categorías emergentes.

1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

En este apartado, se presenta un estado del arte en relación con estudios e investigaciones que permiten contextualizar el problema en cuestión y conocer el estado de la discusión al respecto. Se abordan inicialmente los conceptos más generales, para ir dando paso a los más específicos, en términos de la delimitación del objeto de estudio: *el saber pedagógico de los profesores en la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas,* presentando una organización que da cuenta de la literatura encontrada sobre la problemática.

Esta revisión se constituye en una parte del fundamento teórico en relación con la temática estudiada y contribuye a encuadrar, delimitar y plantear el problema de investigación. Los resultados de este ejercicio aportaron elementos de análisis a la reflexión epistemológica, así como a la argumentación y a la elección metodológica definida a partir de un proceso de revisión permanente a propósito de la delimitación del objeto de investigación.

Para la elaboración del presente estado del arte se tuvieron en cuenta como teorías de apoyo, las diversas formas como se abordó el tema del *saber pedagógico* de los docentes universitarios en distintas investigaciones, estudios y construcciones teóricas, así como los posibles vacíos, que dejaron estos trabajos. Siguiendo a Ballas "[…] hay que considerar que la selección siempre es selectiva, porque sobre un tema puede haber demasiada bibliografía" (2008, p. 35). En ese sentido, se referencian en este apartado, estudios e investigaciones recientes en relación con el saber pedagógico de los profesores[1] universitarios.[2]

---

[1] Las denominaciones de maestro, docente y profesor implican diversas interpretaciones y tradiciones. Desde la etimología, maestro es la forma patrimonial de la antigua palabra latina magister, concretamente de su acusativo magistrum que significa "el más mejor" o el jefe respecto a algo,

Las temáticas propuestas para el estado del arte no se establecieron a priori, sino que se configuraron a partir de la información encontrada, a partir de la cual, se expresaron en su orden los siguientes acápites: Aspectos históricos en relación con el concepto de saber pedagógico en Colombia, el cual se subdivide en una somera revisión de los aportes realizados por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, y el movimiento pedagógico; la noción de *saber pedagógico* de los profesores universitarios; estudios e investigaciones significativas recientes en Colombia en relación con el *saber pedagógico* en el ámbito universitario; aspectos históricos en relación con el concepto del *saber pedagógico* en Colombia; docencia universitaria e investigación.

---

http://www.delcastellano.com/ instructor educador, quien enseña una ciencia arte u oficio. Quien es práctico o experto en una materia, (Gómez, 2009); Docencia dek en sánscrito se refiere a rendir honor (dásasyáti), bendición (diksa) y a la derecha (dáksina); y en su paso al griego se transforma en dok que denotaba la acción que hace aceptar, condición de aceptación (Restrepo 2002, p. 9); .docente es el participio presente del verbo latino doceo "enseñar". Esta es una antigua formación causativa que significaba "hacer que otro repita", "hacer que otro aprenda"; profesor es un sustantivo de acción derivado del verbo profiteor "hablar delante de la gente". http: //www.delcastellano.com/, decir pública y libremente, decir, declarar (Serna, 1999). En el presente texto, se tendrán en cuenta tales distinciones, aunque en ocasiones estas se alternarán, en función de lograr una redacción fluida. Sin embargo es importante señalar que en la tradición del contexto educativo universitario, el concepto de profesor, aporta elementos importantes a la comprensión del problema en cuestión en términos de la tradición, su influjo en la cultura, su incidencia en la sociedad, el aporte desde la identidad profesional y el sentido político que tal denominación representa.

[2] La revisión teórica se inició en el año 2011. Inicialmente se buscó información en Colombia e Iberoamérica, haciendo énfasis en trabajos recientes. Dado que el presente trabajo no es de corté histórico, no se sujeta a un periodo histórico concreto, sino que se permite explorar cómo se ha entendido el saber pedagógico en la contemporaneidad. Dada la poca cantidad de trabajos encontrados, especialmente en el cruce saber pedagógico – profesores universitarios, la revisión se fue ampliando hasta el año 1984, a partir de autores nacionales e internaciones. Durante el desarrollo de la tesis estos referentes se fueron actualizando permanentemente.

1.1 Aspectos históricos en relación con el concepto de *saber pedagógico* en Colombia

Hacia las dos últimas décadas del siglo XX se observa un desarrollo importante en torno a la reflexión pedagógica. Se resaltan, entre otros, los trabajos del Grupo Interuniversitario de Historia de la práctica pedagógica y el grupo Federici de la Universidad Nacional de Colombia. Estos grupos tienen un rol importante en la dinámica del emergente Movimiento Pedagógico, en cuya creación también hacen presencia los maestros de 'tiza y tablero'[3] y su ente sindical Fecode.

Para Castro (2001) son muy importantes dichos avances en cuanto han generado diálogos a nivel nacional e internacional sobre los trabajos realizados por diferentes colectivos de investigadores quienes han propiciado intercambios conceptuales sobre la historia de la educación en Colombia, lo que ha permitido fortalecer el discurso que permea las prácticas educativas. Para el autor, en este periodo, se han realizado trabajos en historia de la educación y pedagogía que se desmarcan de la tradición, la cual abogan por la instauración de un pensamiento hegemónico, dando cuenta de nuevos caminos como el arqueológico, que a partir de la lectura de Foucault promueven la realización de novedosos y críticos trabajos investigativos.

A continuación se realizará un recuento de los principales aportes realizados por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en la conceptualización del saber pedagógico.

---

[3] Con esta expresión me quiero referir a los docentes de aula que se encuentran trabajando en las diferentes comunidades escolares en el país.

1.1.1 El Grupo Interuniversitario Historia de la Práctica Pedagógica[4]

Es indudable la impronta que ha fijado la producción del Grupo de investigación Historia de la Práctica Pedagógica que inicia su trabajo en 1975 y se establece formalmente en 1979, haciendo importantes aportes no solo en Colombia sino a nivel internacional, en relación con la conceptualización y aportes al estudio del *saber pedagógico*.[5] Aunque la presente investigación se desmarca[6] de la mirada histórico - arqueológica, es necesario recorrer los aportes de esta perspectiva en la comprensión y estudio del *saber pedagógico* que dicho grupo de investigación realiza, a partir de la obra de Michel Foucault, dándole proyección a la llamada caja de herramientas que este autor propone, en relación con la educación y la pedagogía, en las normalistas y la educación básica y media.

---

[4] En la presentación del libro de Zambrano (2005), Carlos Eduardo Vasco sintetiza de manera magistral la emergencia del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica: Hace casi 30 años, a mediados de la década del 70, el grupo de investigación sobre la historia de la práctica pedagógica, iniciado por Olga lucía Zuluaga y sus colaboradores, rescató la pedagogía de las grises arenas movedizas del olvido en el que quería sumirla el análisis experimental de la conducta, que sus años de hegemonía arrolladora creyó poder desterrar la libertad y la dignidad del lenguaje psicológico y pedagógico, eliminar el deseo y la aversión como meros correlatos de refuerzo, reducir la pedagogía a la didáctica y ésta a aquella tecnología educativa de corte conductista que regulaba detalladamente el diseño instruccional de unidades curriculares a prueba de maestros.

[5] Algunos de los investigadores más destacados que constituyen este grupo son: Olga Lucía Zuluaga Garcés, Jesús Alberto Echeverri Sánchez, Rafael Ríos y Vladimir Zapata, de la Universidad de Antioquia; Alberto Martínez Boom, Alejandro Álvarez Gallego y Carlos Noguera de la Universidad Pedagógica Nacional; Oscar Saldarriaga de la Pontificia Universidad Javeriana; Javier Sáenz, de la Universidad Nacional y Humberto Quiceno de la Universidad del Valle. Dichos integrantes también hicieron parte del Movimiento Pedagógico y contribuyeron a nutrir la reflexión de este importante movimiento.

[6] La presente investigación parte de las voces de los profesores universitarios para dar cuenta del saber pedagógico que producen, el cual se deriva de su reflexión permanente sobre la práctica pedagógica que realizan. Es por esto que es importante desmarcarse de la tradición arqueológica para aproximarse al problema a partir de una mirada del presente a través de la perspectiva hermenéutica.

Tezanos (2007) reivindica a Olga Lucía Zuluaga, directora del grupo, como la primera persona en referirse al concepto de saber pedagógico, aludiendo a la profundidad de su definición, a la vez que insiste en la necesidad de reconocer la producción propia a nivel regional y tener mayor apropiación del pensamiento original en Latinoamérica. A propósito de los aportes a la concepción de saber pedagógico, a continuación se destacan algunos de ellos.

En su artículo "De la pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano", Ríos (2006) aporta elementos importantes en relación con la comprensión de la historia de la constitución de dicho saber. La referencia a este recorrido es crucial, en la medida en que muestra la forma como este concepto se ha constituido y fortalecido a partir de las contribuciones del grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. Así, Ríos se refiere a las indagaciones de la profesora Olga Lucía Zuluaga, quien alude a la aparición institucional de las Escuelas Normales en Colombia, concebidas como instituciones formadoras de maestros y apoyadas en las postulaciones pedagógicas de Pestalozzi. Hacia 1845 se realizó una reforma a partir de la elaboración de manuales que se aplicaban en la educación, en los cuales el maestro tuvo participación, aspecto crucial para entender la pedagogía moderna en la medida en que es el maestro quien aporta a la construcción de los enunciados pedagógicos.

Desde 1844 las escuelas normales se constituyen en la base institucional de la pedagogía en Colombia, en el marco de la discusión política del momento entre Liberales y Conservadores. Las condiciones políticas de la época no fueron un obstáculo en cuanto a la fundamentación del saber y la práctica pedagógica en las normales hasta que la crisis económica de la segunda mitad del siglo XIX, propició un duro golpe a dicha institucionalidad, dadas las dificultades económicas que obstaculizaron su funcionamiento.

En aquel momento histórico, aparecen nuevas instituciones formadoras de maestros, como la escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad de Antioquia

en 1926 y la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Nacional de Colombia en 1934. El *saber pedagógico* que emergía de las nuevas facultades de educación desplazó la pedagogía pestalozziana y planteó una pedagogía como ciencia de la educación más relacionada con las ciencias sociales y naturales con un fuerte acervo experimental. Se asumía que la pedagogía se relacionaba con la biología, la psicología y la sociología planteándose una variedad de concepciones sobre el ser humano. En ese momento, la pedagogía comienza a ser considerada como Ciencia de la vida y esencia de la escuela, siendo central en lo que se refería a la formación de los maestros y a la posibilidad de construcción de nación. Sin embargo, cuando las facultades de Ciencias y Educación de la Universidad Nacional, el Instituto Pedagógico de Señoritas en Bogotá y la Escuela Normal de Varones en Tunja son fusionadas y se dispuso la creación de la Escuela Normal Superior a cargo del Ministerio de Educación Nacional, se empezaron a generar cambios en las mismas concepciones pedagógicas. De esta forma la preocupación se instauró más en seguir el modelo de las ciencias naturales o humanas y sociales que en el fortalecimiento mismo de la pedagogía cuyo interés se centraba más en lo metodológico y procedimental.

Es pertinente referirse a las constantes influencias foráneas que han determinado las experiencias y modelos educativos, desde la enunciación de sus políticas educativas en el país, es importante mencionar, que existió una fuerte relación de semejanza entre la Escuela Normal Superior Colombiana, creada en 1935 y la Escuela Normal Superior en París, especialmente en lo que se refería a las determinaciones y preponderancia que el conocimiento disciplinar planteaba, dejando en segundo lugar la reflexión pedagógica. En la nueva normal colombiana, los expertos docentes se referían más al alcance de sus investigaciones en materia disciplinar y científica que a reflexionar sobre el arte de enseñar, lo cual se consideraba sin base científica suficiente.

En Colombia, más adelante se vivió una polarización que involucraba aspectos políticos en la cual los liberales se identificaban con la pedagogía activa y los conservadores y la Iglesia Católica con los ideales de la pedagogía clásica. De esta

manera en el periodo comprendido entre 1935 y 1946, se generan nuevas relaciones de saber y poder. Es importante señalar la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Antioquia en 1954, que aunque buscaba solucionar los problemas de la educación secundaria en Colombia, se ocupó principalmente de unificar los cursos de Pedagogía General en los programas de la facultad. Se operó una orientación que enfatizaba lo metodológico y lo procedimental, donde se evidenciaba la tensión entre lo disciplinar y lo pedagógico, privilegiando lo primero y donde la formación de profesores pasaba a un segundo plano.

Estos elementos de análisis susceptibles, de ser retomados en el análisis de las prácticas pedagógicas y los discursos que emergen en la docencia universitaria. Álvarez en su texto inédito "Del Campo intelectual de la Educación al campo conceptual de la pedagogía: vigencia de un debate", se refiere a la pedagogía, en cuanto esta había existido en forma de saber, siendo el maestro su portador, "entender la pedagogía como saber suponía que su verdad se había constituido en la exterioridad de ella misma, esto es, en las prácticas sociales y discursivas" (Álvarez, s.f. a.p. 13). Sin embargo, otros intelectuales se ocuparon del método y restringieron al maestro a mediar entre el conocimiento y los estudiantes, haciendo que este perdiera su capacidad de decisión sobre lo que enseñaba, así como su producción de conocimiento.

El Grupo de investigación de Historia de la Práctica Pedagógica, se encuentra en proceso de redefinición de las preguntas que venía formulando, ya que retoma los modos particulares de la escuela contemporánea, así como el maestro, los métodos, las nuevas configuraciones de la práctica pedagógica. Aquí, cobra de nuevo importancia el saber pedagógico, en cuanto indaga por las relaciones educación y pedagogía, la función social del maestro y su vigencia. Se presentan nuevos escenarios de trabajo y estudio en cuanto a problemas como la crisis de la pedagogía sistemática, el diálogo interdisciplinario, la variedad de escenarios educativos y la influencia de los medios en el espacio escolar, la formación de competencias en la escuela, los debates entre pedagogía, subjetividad y subjetivación, la des - infantilización de la infancia, la

irrupción de otros profesionales realizando la función docente en la Escuela (Álvarez, s.f.a p. 17).

El citado Grupo de investigación, se encuentra adelantando en la actualidad un macroproyecto denominado “Paradigmas de la educación y la pedagogía en Colombia 1979 - 2000”. Los temas que aborda dicha investigación, se asumen como saberes pedagógicos y posibilitan la emergencia del saber de un campo conceptual de la pedagogía en un sentido autónomo e independiente de fenómenos externos. Estos se refieren a la formación de maestros, el currículo, las ciencias de la educación, la educación popular, la educación, la escuela abierta, la tecnología educativa, la enseñanza de las ciencias. Según Álvarez, estos referentes discursivos son asumidos como saberes pedagógicos, partiendo del supuesto que en el periodo comprendido entre 1970 al año 2000 “han constituido una densidad conceptual, institucional y operativa que permite hablar de la existencia de un campo conceptual de la Pedagogía en Colombia” (p. 18). Al respecto añade: “El campo conceptual de la pedagogía no es algo terminado, en él aparecen y desaparecen saberes y se remite por épocas a unas prácticas y luego a otras, es móvil. No posee una identidad única” (Álvarez, s.f.a p. 19). Dicha dinámica, hace que su identidad, esté variando constantemente.

En su artículo “El grupo de historia de las prácticas pedagógicas en Colombia: Aportes para un debate sobre el estatuto teórico de la pedagogía”, Álvarez se refiere a la historia y aportes del grupo de investigación. Respecto de sus trabajos más recientes que comprendería desde el año 2000, describe la consolidación del trabajo investigativo del grupo, así como el trabajo formativo de las nuevas generaciones que integran el grupo. En la parte final del artículo, presenta el acumulado del Grupo y enuncia la articulación de prácticas no convencionales de producción de conocimiento.

La pluralidad de dinámicas en las que el saber existe hoy, es lo que obligaría a la pedagogía a abandonar sus pretensiones epistemológicas, lo cual no significa desvirtuar su potencial teórico y político. Al contrario, entendida como saber se le permitiría

interactuar con otras prácticas pedagógicas distintas a la escuela, donde se produce otro tipo de conocimiento y donde emergen nuevas y distintas subjetividades (Álvarez, s.f.b. p. 13).

Los acumulados que plantea, tienen que ver con la presencia de sus integrantes en distintos lugares de la geografía nacional en los que ha realizado su trabajo, así como los diferentes momentos que han sido testigos de los cambios operados en el contexto educativo colombiano en los últimos 30 años, tiempo en el cual han liderado el debate en diferentes niveles y sectores de maestros y comunidades académicas del país. En ese sentido, la reivindicación del maestro y el análisis y reflexión de las relaciones de poder en el campo educativo, ha sido una constante en el estudio y desarrollo, lo cual puede evidenciarse en su producción investigativa, […] "se ha afianzado la idea de reivindicar la labor del maestro y su carácter profesional e intelectual, lo cual supone un desafío permanente para revisar las maneras como se constituye su subjetividad en un contexto cambiante" (Álvarez, s.f. b. p. 11).

De igual manera la dimensión política que está presente en los análisis del grupo, da cuenta de los diversos sujetos e instituciones que emergen en el proceso histórico que permite entender el momento actual en su permanente devenir. La configuración del concepto de saber pedagógico, ha tenido una fuerte tradición en Colombia desde la perspectiva arqueológica – genealógica de corte Foucaultiano, trabajada a partir del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, que privilegian su comprensión desde un sentido histórico.

A diferencia de dicha forma de comprensión la presente tesis doctoral plantea su objeto en el contexto universitario actual, espacio y tiempo que no ha sido considerado por dicha tradición.

Zuluaga (1999), retoma las ideas de Foucault, del cual recupera la historia de la práctica pedagógica a partir del maestro como sujeto que posibilita la enseñanza: "El

maestro es el designado en la historia como soporte del saber pedagógico" (1999, p. 10). Así afirma: […] "los trabajos de Foucault, representan la posibilidad tanto de análisis arqueológico con orientación epistemológica como de análisis genealógico que pueden dar cuenta de la formación de objetos, conceptos y técnicas en la interioridad de las prácticas sociales" (Zuluaga, 1999, p. 5). Al respecto, Saldarriaga plantea que:

> Para entender mejor el lugar epistemológico de la enseñanza, hay que hacer una historia no desde la epistemología de las ciencias, sino desde la arqueología de los saberes; la diferencia es que, la noción de saber es el océano de conocimiento y la ciencia sería una de las islas que están en ese océano. Si uno realiza el abordaje desde la ciencia, esta solo se ve a sí misma y el resto del conocimiento es descalificado. Desde el saber pedagógico todo el saber está conectado y la ciencia es solo un momento visible de los saberes (2013).

Siguiendo a Zuluaga (1999), el saber se encuentra disperso en los distintos registros que su práctica genera. Es por esta razón que en la presente investigación se indaga por las conceptualizaciones que los profesores hacen de las prácticas que realizan a partir de sus propias voces; se hizo un trabajo analítico que dió cuenta de las formas como construyen su saber pedagógico.

Es necesario preguntarse por las posibles dimensiones del saber pedagógico, de sus fuentes, de las maneras cómo se construye por los docentes y las formas en que se expresa y se aplica en su trabajo diario. En palabras de Zuluaga:

> "este saber, es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un discurso donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles […] El saber nos permite explorar desde diferentes relaciones de la práctica pedagógica hasta las relaciones de la pedagogía, así: primero la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno sociocultural que la rodea, pasando por las relaciones con la práctica política" (Zuluaga, 1999, p. 26).

La relación saber - poder es muy importante en la comprensión del sujeto maestro, en cuanto dicha diada se hace presente en su discurso, así como en las formas como el docente asume su rol en la sociedad. El trabajo realizado por Zuluaga y los demás miembros de su grupo de investigación, en toda su amplia trayectoria, da cuenta de un maestro excluido, pero que cobra conciencia de su condición como se evidencia a continuación:

> Algo que estaba sometido se liberó, tomó conciencia social, se volvió fuerza política, dinámica cultural, reconocimiento de un saber, antes todos estos elementos estaban como bloques enterrados, aquietados. El maestro era un excluido de su saber y de su experiencia. Se requería entonces salir del encierro para que pudiese ver la potencialidad de su oficio. Varias fuerzas emergieron: el sondeo de pedagogos clásicos y contemporáneos, el conocimiento de las condiciones de existencia del maestro y la denuncia pública por parte del mismo. La erudición de los académicos, las críticas al currículo, el saber y las experiencias del maestro, unieron sus fuerzas para encontrar tensiones y posibilidades en el saber pedagógico, y evidenciar las relaciones de saber y poder que se daban entre los sujetos (maestro y alumno), los discursos y las instituciones (Zuluaga, 2005 p, 37).

A continuación se presentan algunos mapas conceptuales realizados a partir del trabajo de Zapata (2003) denominado “La evolución del concepto Saber pedagógico. Su ruta de transformación”. En ellos se sintetizan algunas de los antecedentes, desarrollos e impacto que el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica realiza, que dan cuenta de sus aportes. Se realiza una reivindicación del concepto del saber pedagógico como herramienta fundamental en el diálogo interdisciplinario con conceptos emergentes provenientes de las Ciencias Humanas y las Ciencias de la Educación. En este concepto se incorpora la tradición de los grandes pedagogos, el pensamiento marxista y la teoría de Michel Foucault. Es de anotar que esta tradición académica plantea formas

novedosas de concebir las historias y acontecimientos en el campo de la educación y la pedagogía en Colombia a partir de sus abordajes metodológicos.

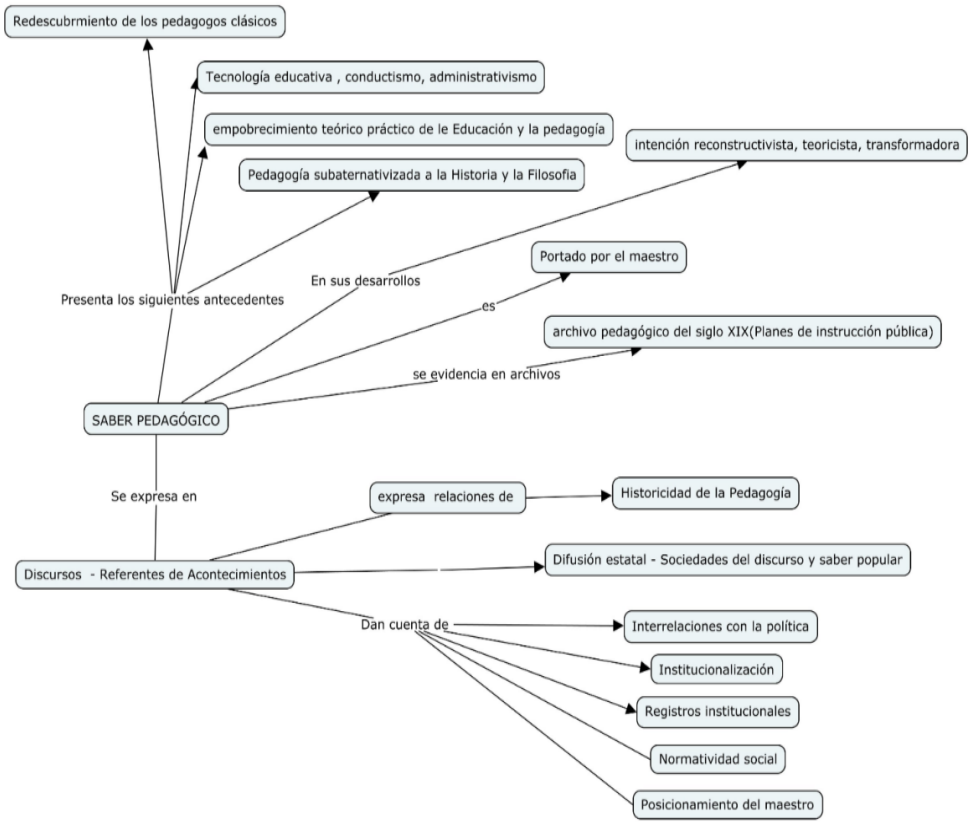

Figura 1. Mapa conceptual sobre la Antecedentes, desarrollos y expresiones del saber pedagógico. Adaptado de Zapata (2003).
Fuente el autor.

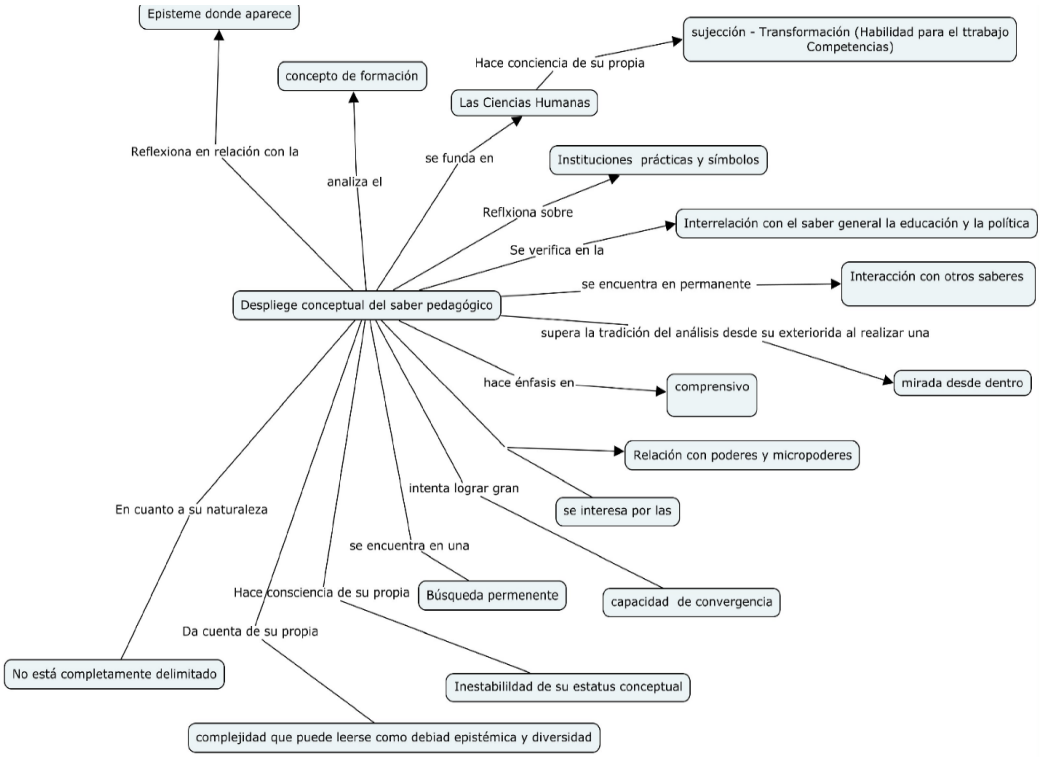

Figura 2. Despliegue conceptual del saber pedagógico. Adaptado de Zapata (2003).
Fuente: el autor.

Figura 3. Impacto del saber pedagógico. Adaptado de Zapata (2003).
Fuente: el autor.

En sus desarrollos como programa de investigación a nivel macro, el grupo de Historia de la práctica pedagógica muestra el doble juego de la pedagogía en tanto su

dispersión y pluralidad da origen a un sinnúmero de florecimiento de investigaciones pedagógicas, pero también impone unos límites la posible inconmensurabilidad de sus pretensiones epistemológicas.

En ese sentido, Zuluaga, Echeverri, Martínez, Restrepo y Quiceno (1988) realizan una oportuna diferenciación entre los conceptos de educación, pedagogía y didáctica. Los citados autores, se refieren a los inicios del siglo XX cuando se tuvo la pretensión de convertir la educación en ciencia. Así concebida, la historia de la educación se concibe como el conjunto de disciplinas que estudian a nivel macro y micro los fenómenos educativos: pedagogía, didáctica, filosofía de la educación, administración educativa, antropología de la educación, teorías de la educación, programación, planeación educativa (p. 4). De esta manera, las ciencias de la educación, adoptan un modelo de ciencia experimental en búsqueda de la planeación y el control. Como consecuencia la preminencia dada por las ciencias de la Educación al concepto educación, desplazó el papel articulador que jugaba el concepto de enseñanza en el saber pedagógico. Zuluaga, Echeverri, Martínez, Restrepo y Quiceno (1988). Se restringe la acción y el campo del concepto de enseñanza, recortando su posibilidad de relación con otros conceptos, lo que da lugar a una concepción desarticulada, dada la diferencia en los estatutos epistemológicos que constituye las diferentes disciplinas. Es importante enfatizar en este punto que las llamadas Ciencias de la Educación, consideran a la enseñanza como un objeto operativo. De otro lado teniendo en cuenta la disgregación del saber pedagógico, su atomización hace que cada campo de saber disciplinar se apropie de diferentes elementos de la práctica pedagógica. En este contexto el maestro sufre una pérdida continua de saber y se desvaloriza intelectualmente. En este contexto, su nuevo papel consistirá en supervisar el aprendizaje de acuerdo con las políticas estatales.

Zuluaga, Echeverri, Martínez, Restrepo y Quiceno (1988) ilustran cómo la pedagogía se reduce a un papel meramente instrumental:

> La clase en tanto que se convierte en un espacio de apropiación que tiene como única finalidad el consumo, la repetición y la verificación del saber... se establece como una cuadricula que limita los sentidos y el pensamiento del maestro, es decir, no le permite ver el movimiento real de los procesos de conocimiento (p. 6).

De esta manera se produce un fenómeno de instrumentalización de la pedagogía en la cual se reduce la enseñanza a procedimientos meramente operativos que conducen al aprendizaje en el marco de las Ciencias de la Educación. La didáctica y la pedagogía se convierten en disciplinas aplicadas, con un papel pasivo y secundario. En tal contexto es necesaria la recuperación del verdadero sentido y objeto de la pedagogía, toda vez que en el panorama descrito no le quedaría otro camino al maestro que la obediencia ciega a las políticas institucionales en el aula de clase. Las ciencias y discursos de las ciencias humanas toman el papel de la pedagogía y orientan su acción de manera instrumental y pragmática en oposición a la reflexividad propia de la pedagogía.

En otra línea de trabajo diferente a las investigaciones que adelantaba el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, es importante mencionar el trabajo de Díaz (1993), profesor de la Universidad del Valle, quien abre el camino para lo que él mismo denomina el campo intelectual de la Educación a partir de los estudios de la Socio lingüística de Basil Bernstein, concepto que sirve de preludio para los aportes que más tarde realiza el profesor Echeverri (2009c) en relación con el campo conceptual de la pedagogía. Para Tamayo (2006) el trabajo de Díaz entiende la pedagogía como dispositivo de poder desde el saber y sus mecanismos de reproducción. Eso se hace evidente en las intencionalidades subyacentes en el currículo, lugar en el que se hacen presentes los intereses hegemónicos de diferentes instancias que detentan su poder a partir del control de saberes y prácticas. Dichos análisis reivindican las culturas locales y las posibilidades de emancipación desde la teoría crítica.

En los últimos 30 años en Colombia se han suscitado importantes avances sobre el tema de la educación y la pedagogía. Al respecto el mencionado trabajo de Díaz (1993) activa una fuerte discusión sobre el Campo de la Educación en Colombia a partir de su formación como sociólogo y los aportes de la sociolingüística. Es así como Díaz (1993) define la noción de campo de la siguiente manera:

> Un campo relativamente complejo de acción discursiva en el cual un grupo o grupos de intelectuales crean, modifican o cambian ideologías, teorías y prácticas en el proceso de producción del discurso educativo. Hasta cierto punto, los intelectuales de la educación constituyen una fracción cultural: a. Relativamente autónoma del campo del estado con el cual puede poseer conflictos latentes y permanentes. b. Relativamente autónoma del campo pedagógico con el cual mantiene cierta relación hegemónica en la medida en que actúa como el frente crítico e ideológico de este campo (1993, pp. 35, 36).

En dicha concepción de campo, Díaz afirma que "la pedagogía no existe bajo la forma de disciplina sino bajo la forma de práctica y de discurso híbrido" (1993, p. 201). Se reduce la pedagogía a una región de saber, la cual produce un discurso a partir de otros campos de conocimiento, en contraste con los discursos disciplinarios que son autónomos, especializados y cerrados sobre sí mismos.

Profundizando en la noción de campo Echeverri (1996) propone:

> los diferentes agrupamientos investigativos que forman el campo, generan y desarrollan conceptos que tienen capacidad de ir organizando una tradición crítica en pedagogía que se puede ligar a la construcción del campo pedagógico, como un campo donde los conceptos pedagógicos gozan de una mayor autonomía con respecto a lo social y a lo político; a diferencia de lo que sucede en el campo intelectual de la educación en donde la Pedagogía se entiende,

únicamente, como un dispositivo de poder sin una casa propia desde la cual fabricar sus conceptos (p. 74).

Como se puede apreciar, las nociones de campo intelectual de la educación y campo conceptual de la pedagogía[7] son notoriamente diferentes. Mientras la posición de Díaz (1993) deja en un lugar marginal a la pedagogía la postulación de Echeverri (1996), le otorga un importante lugar central, pese a las dificultades que operan desde su definición y su dinámica propia. Adicionalmente, el profesor Echeverri con la noción de campo conceptual de la pedagogía supera la formalidad y rigidez de los conceptos que ordinariamente circulan en el ámbito pedagógico. Simultáneamente empodera a la pedagogía en el contexto de la producción de conocimiento en la actualidad en toda su amplitud, complejidad y carácter de historicidad, lo que se constituye en una gran fortaleza. De acuerdo con Garcés (2002) el trabajo del profesor Jesús Alberto Echeverri en los procesos de formación de maestros que adelantó en las Normales de Antioquia, dio lugar a la posibilidad de que los maestros se convirtieran en productores de conocimiento como investigadores, en oposición a los planteamientos de Díaz (1993), para quien los maestros solo podían cumplir un papel de reproducción del conocimiento. El concepto de campo conceptual permite comprender la pedagogía desde su propio interior de y superar de lejos cualquier forma disciplinar que pretenda buscar límites a su propia consideración y abordaje como objeto de saber.

El Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica estudió las formas como las tradiciones educativas que llegaron a Colombia fueron apropiadas, se adaptaron y dieron

---

[7] La noción de campo es muy potente para dar cuenta de la extensión y complejidad en el abordaje de la pedagogía desde una perspectiva amplia y crítica. En términos generales y siguiendo a Bourdieu el campo es un espacio específico donde se dan una serie de interacciones…es dinámico, flexible, jerárquico, social e histórico. “Es un espacio de posicionamientos, de tensiones el ejercicio del poder”. Echeverri (2015, p. 250) Para Saldarriaga (2015), el campo conceptual de la pedagogía es una noción de saber que intenta realizar una reconceptualización de la pedagogía en medio de sus crisis (p. 40).

lugar a sujeto maestro y variadas formas de entender y concebir nuestra propia historia de la educación y la pedagogía:

El campo conceptual se enriquece con la memoria activa del saber pedagógico entendida como los aportes que los grandes pedagogos que realizan en la coyuntura actual. En este sentido, el grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, retomó la tradición de la pedagogía alemana, las ciencias de la educación de Francia, concepción que afectaba la concepción de pedagogía que se tenía en Colombia y la tradición anglosajona de corte aplicacionista que trabajó el concepto de currículo y la tecnología educativa (Echeverri, 2009a, p. 38).

A partir de los diferentes hallazgos y su correspondiente reflexión se va perfilando el concepto de Campo Pedagógico; estudiado y analizado dichas tradiciones, su recepción y aplicación en el caso colombiano. Sin embargo al decir de Caruso[8] "con la decisión de desplazar la mirada desde el afuera, hacía el adentro, la estrategia comparativa vinculada a la apropiación espacial se vio cuestionada como forma de indagación del campo de saber" (2015, p. 86). Esto planteó una reorientación en el trabajo del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. Los proyectos y sub proyectos que actualmente indagan por elementos no abordados anteriormente, pero sin pretender agotar la amplitud misma del campo pedagógico como tal.

Ahora bien, la recurrencia al campo conceptual de la pedagogía es una operación estratégica y conceptual, estratégica en tanto ubica la pedagogía en posiciones desde las cuales resiste su derrame en la sociedad; conceptual en tanto hace de la reconceptualización agrupamientos discursivos que enfrentan la crisis de la escuela y la pedagogía y las traducen en principios de afirmación. Echeverri (2009a, p. 45) en su

[8] Para Caruso (2015) la idea fundamental del campo conceptual de la pedagogía se centra en que el mismo genera una manera interpretación del mundo y sus saberes, que no puede ser reducida a la propuesta de legibilidad de las prácticas educativas que provienen de otros campos. (p. 87).

proceso de constitución y producción, la pedagogía se apropia de las crisis que provienen de la civilización occidental, la cultura, la tradición de los saberes y de las coyunturas políticas culturales o sociales (Echeverri, 2009b, p. 207). La crisis y un campo conceptual de la pedagogía. Sin embargo las crisis también son una alternativa de producción, en cuanto obligan a reconfigurar y reconceptualizar los elementos presentes en el campo, y hacer indagaciones y objetivaciones de los problemas presentes, como bien lo establece Echeverri:

> El trabajo de construcción de un campo conceptual de la pedagogía flanquea la acción negativa de las crisis, que dejan un maestro y un alumno sin vínculos, una teorización pedagógica desligada de los referentes formativos, un maestro y una escuela de desarraigados (2009b, p. 217).

Otro de los elementos generadores de dichas críticas se relaciona con las mutaciones de las Ciencias Sociales y humanas en sus fallidos intentos por seguir el paradigma de las Ciencias Naturales.[9] Al respecto Echeverri afirma:

> Esta adopción acrítica y no contextualizada de los procesos de las ciencias naturales (procesos de matematización y formalización por parte la pedagogía y la didáctica) es propiciada por la introducción de los modelos estadísticos, la cual está vinculada a los diferentes proyectos que trataron de hacer de la pedagogía una ciencia experimental fundamentada en una lógica inductiva (2009a, p. 225).

En relación con las formas como se construye el Campo Conceptual de la pedagogía, de acuerdo con Echeverri "ese se hace concepto en la medida que crea un

---

[9] Son muy esclarecedores los aportes de Emmanuel Wallerstein (2007) en su libro Abrir las Ciencias Sociales, en donde de una manera crítica, se expone la historia de la constitución teórica de las Ciencias en sus relaciones con el paradigma de las llamadas ciencias duras.

territorio, en el que se expresa un universo cultural tensional que a partir de unas determinadas problematizaciones nos muestra las grietas que desvelan en las disciplinas macro" (2009a, p. 55). En cuanto al comportamiento y dinámicas del Campo Conceptual de la pedagogía, Echeverri establece:

> [...] Un campo conceptual de la pedagogía admite la coexistencia de tendencias, escuelas y corrientes de pensamiento opuestas; su lema es todo juega, en contraposición al lema todo vale (2009a, p. 46).
>
> En la producción de un campo conceptual de la pedagogía, los conceptos suceden en el cruce de la pedagogía y la didáctica con las ciencias, saberes, prácticas y estrategias de poder; en la mayoría de los casos el cruce se produce en terrenos ajenos a la pedagogía y a la didáctica (2009a, p. 52).

Para cerrar este apartado, es importante anotar que aunque las contribuciones del Grupo de investigación de Historia de la Práctica Pedagógica, se refieren particularmente al maestro de escuela aun así, son relevantes para la presente investigación en la medida en que estas han dado lugar a un reconocimiento de la docencia en la sociedad y del maestro como intelectual en el caso colombiano. Así mismo, el docente universitario como tal, que en algunos casos ha sido Normalista o egresado de Facultades de Educación, es sujeto y producto del discurso pedagógico históricamente establecido.

1.1.2 El Movimiento Pedagógico

Según Mejía (2006), el Movimiento Pedagógico surgió en los años 80, de la confluencia de diferentes procesos históricos: la reforma curricular que se pretendía imponer por parte del Ministerio de Educación Nacional, el auge de los movimientos sociales que intentaban construir proyectos alternativos, la emergencia histórica de unos

sujetos de pedagogía que pugnaban contra los modelos en boga y la emergencia de un actor social colectivo que da sentido a ese quehacer: el maestro.

La Revista Educación y Cultura se constituyó en el órgano de difusión en el cual se exponían las ideas de investigadores y maestros. Al respecto de dicha coyuntura Gantiva expresa:

> Lo que hoy se conoce con el nombre de Movimiento Pedagógico tiene una razón de ser, a partir de la imposición de políticas estatales como el "Mapa Educativo" y la Reforma curricular que buscaban "racionalizar" y "mejorar la calidad" de la educación. Con esta mira de control político y pedagógico el estado creó, en efecto, el ambiente propicio para generar un proceso de estudio, investigación y respuestas por parte del magisterio colombiano al punto de desembocar en la idea del Movimiento Pedagógico (1984, p. 13).

Para Gantiva al interior del movimiento existía una corriente política y otra que planteaba alternativas de tipo teórico. Ambas posturas tenían como centro la comprensión de la pedagogía como "instrumento del proyecto político, subordinada a la lucha general o como respuesta a la propuesta política del Estado" (1984, p. 14), fueron ampliamente debatidas y marcaron fuertes tendencias de trabajo a su interior.

En relación con su origen, Zuluaga indica:

> El nombre de Movimiento Pedagógico surge del interés de rescatar la pedagogía en las huellas de nuestro pensamiento pedagógico, en el pensamiento pedagógico universal y en los grandes pedagogos clásicos y contemporáneos. Los maestros y quienes los acompañaban se interrogaban acerca del presente de la escuela, la pedagogía, las instituciones formadoras de docentes, la vida cotidiana del maestro, las condiciones de existencia social, política y profesional del maestro, la enseñanza, el conocimiento, los niños, los jóvenes, la educación pública, el

> maestro como hombre público; toda una revolución en el modo de pensar del maestro (Zuluaga, 2005, p. 38).

Este movimiento propició espacios de autonomía intelectual y replanteó al maestro como actor social - cultural en el aula y en la escuela, definiéndolo como trabajador de la cultura y realiza una reivindicación del docente, quien no sólo cumple funciones específicas, sino que se asume como un intelectual en el contexto social. Al respecto afirma Zuluaga:

> Las fuerzas del Movimiento crearon condiciones para desplazar al político parlamentario, al cura y al tecnócrata como depositarios del saber pedagógico. La pedagogía y todo su campo, la conversión de la práctica pedagógica en objeto de investigación logrados por el maestro, lo situó en su lugar propio sin permitir que otros hurtaran su palabra ni su lugar. La intelectualidad fue llamada en condición de aliado, pero ya no fueron los únicos que tenían la comprensión, la palabra, los temas y la escritura; los maestros estaban ahí y se inventaban la manera de enseñar, formar e investigar a la vez [...] la institución concentrada únicamente en la enseñanza y en la formación según unos delineamientos políticos, se agrietó y abrió sus puertas a otro mundo, a otros actores, a otras instituciones. El pedagogo se ubicó en un lugar diferente al de la ley, jalonó su condición de hombre público, tomando partido, opinando, discutiendo sobre los derroteros de la educación en el País (2005, p. 37).

Una característica importante de la dinámica del Movimiento Pedagógico, consistió en la democratización del debate y en su establecimiento como propuesta de largo aliento:

> Los blancos hacia los cuales se endereza abarca el complejo de la esfera de la sociedad civil, el Estado y la ideología dominante. Nuestra búsqueda, por eso, no es simplemente la re-creación del saber pedagógico y cultural; pretendemos

> colocarlo en su justo lugar dentro del contexto general de la lucha por una nueva hegemonía política y cultural" en cuanto a la proyección del movimiento establece: "opinión, controversia y hechos que conmuevan la conciencia de la Nación y el pueblo; debe poner de pie a la intelectualidad; crear una nueva actitud acerca de la ciencia y la cultura; más aún, debe ser concebido como una fuerza intelectual y moral que confronte el mundo escuálido de la escuela y la sociedad […] (Gantiva, 1984, p. 17).

Por su parte, Tezanos (1984) se refiere a una relación pedagógica que traspasa los muros de la institucionalidad y en tal sentido define a la pedagogía como una estructura de saber que da cuenta del desarrollo histórico de la praxis social concreta y de las reflexiones constituidas sobre su finalidad y contenidos. Se recalca que el maestro debe tener consciencia de su profesión y de lo que aporta a la sociedad. Al respecto Quiceno hace un parangón entre lo que denomina el maestro oficial – institucional y el maestro marginal:

> El primero es el maestro que se reconoce en lo que enseña, en los libros, en los manuales de pedagogía, en las metodologías de enseñanza, en la disciplina de educar. Es un maestro prefigurado en un todo por la institución, es su más fiel representante. El otro maestro en cambio quiere ensayar, innovar, a pesar de que al poner en práctica lo que piensa puede ser cuestionado por sus compañeros de trabajo, sus alumnos, los padres de familia o la propia situación escolar (1984, p. 67).

Martínez, Unda y Mejía realizan una aproximación a la génesis del saber pedagógico nacional, al retomar los aportes del Movimiento, el cual se centró en el oficio de enseñar y el discurso que los maestros tienen sobre este. Al respecto los autores mencionados afirman que: "El movimiento pedagógico pensó al maestro como un intelectual como un trabajador de la cultura, que tiene un saber que le es propio, el

saber pedagógico” (2003, p. 72). En esta misma línea González y Ospina (2013) afirman que:

> En tal contexto, lo importante era el cuestionamiento que el maestro hacía sobre sí mismo, el cual aportó significativamente a su identidad intelectual y a pensarse como productor de saber y no solamente reproductor, cuando pasa de la práctica a la experiencia. Esto permitió hacer contrapeso a las intencionalidades de los discursos oficiales que aludían a la pérdida de liderazgo ya a la poca importancia de los maestros en el país (p. 98).

Se empieza a superar la influencia del discurso sociológico y del diseño instruccional, propio de la tecnología educativa, que dominaba las prácticas educativas. También se hizo posible vislumbrar la pedagogía más allá del reduccionismo pedagógico, estipulado básicamente a partir del establecimiento de métodos y procedimientos en relación con la enseñanza. En este sentido, se emprende una reivindicación del docente, de la exploración de su práctica pedagógica como forma de investigación y por lo tanto del saber pedagógico.

En relación con el saber pedagógico, Martínez, Unda y Mejía (2003) también plantean:

> Cuando nos referimos al saber pedagógico estamos pensando en la pedagogía como un territorio amplio que permite reconocer distintas regiones que se han formado tanto en las prácticas pedagógicas como en las prácticas discursivas en torno a la escuela, el maestro, los niños y jóvenes, la educación, los saberes que el maestro enseña, el conocimiento y las teorías o disciplinas que históricamente han servido de apoyo para la conformación de la pedagogía. Todo ello existe de manera dispersa, fragmentaria y en ocasiones, marginal (p. 87).

En relación con las posibles comprensiones del concepto de saber, estos mismos autores aclaran:

> Cuando se habla de saber no nos estamos refiriendo necesariamente ni a ciencia ni a conocimiento sino a una categoría más amplia que los incluye pero que permite agrupar desde opiniones hasta nociones y conceptos, teorías modelos o métodos (2003, p. 87).

Son también importantes los trabajos de Martínez y Rojas, quienes analizan la historia de la educación en Colombia desde fines del siglo XVIII, en que el papel de la escuela se ataba a los intereses de España y el correlato de esta impronta en el siglo XIX y XX, momento en el que la educación ha pasado a convertirse en un servicio público, que orienta las intencionalidades homogenizantes enfocadas a la idea de la modernización y el progreso de la época.

> (…) su propósito central es la producción de un conjunto amplio y amorfo de individuos, diseñados para una misma forma de actuar, cuya vida está dirigida y reglada con el qué hacer y con una estructura mental donde están programadas todas las actividades desde el hablar y el caminar hasta el amar (1984, p. 4).

En relación con el impacto del llamado administrativismo en la educación, Martínez y Rojas (1984) señalan como la labor central del docente pasó a un segundo plano, dando prioridad a los saberes de la economía, la administración, la psicología y la sociología; muestra como en el periodo de instrucción pública en Colombia, la reflexión del maestro sobre el conocimiento queda extinguida ante los manuales que debe seguir.

Los mismos autores, señala las implicaciones subyacentes de la reforma que se quiere instalar desde una política pública inconsulta y pensada desde el frío escritorio, las cuales impactan directamente las formas de comprender la pedagogía y el papel de los docentes: La pedagogía pasa del campo de la enseñanza al del aprendizaje,

quedando así, confinada la Escuela a la mera instrucción y al cultivo de habilidades y destrezas, quedando anulado por completo los aspectos de interés por el conocimiento, y relegándose estos solo a un nivel operativo. Es en este punto donde hace su aparición la tecnología educativa y sus orientaciones sobre el currículo, como forma de afianzar la estructura administrativa en la escuela y en general en la educación. Paralelamente, se evidencia un fuerte énfasis en el rendimiento escolar el cual tiene por objeto ir generando las puntas de lanza de una educación para el trabajo.

En la actualidad las pruebas nacionales que se realizan tanto a estudiantes como a maestros, son aplicadas como dispositivo de control que busca medir los procesos de aprendizaje. Los profesores son doblemente evaluados en su desempeño de forma directa e indirecta. Frente a tal situación que se ha venido presentando en la historia del magisterio colombiano, Martínez y Rojas plantean formas de resistencia que implican otra forma de concebir el hecho de ser maestro. Desde esa perspectiva se realiza una fuerte interrogación al quehacer cotidiano del maestro:

> […] Ya es hora de que el maestro cree una mirada propia sobre la educación, la Enseñanza, la Escuela [...] ya es hora de rechazar el papel de administrador de currículo y de simple trabajador asalariado del estado. Ya es hora de mirar su propio proceso y su pasado para así poner en evidencia su saber, el saber pedagógico y estremeciéndose ante el insólito destino al que lentamente fue condenado, tome consciencia de sus posibilidades transformando su práctica, su relación con los saberes y con aquellos a quien enseña, transforme a la Escuela misma, y al dejar de ser simple ejecutor sea pensador de su quehacer y se dirija a sí mismo (1984, p. 12).

En cuanto al Grupo de investigación Educativa dirigido por Carlo Federici, este inició sus labores hacia los años 70 aportando reflexiones sobre la enseñanza de la ciencia y concretamente la formación de actitudes científicas en el niño. Los miembros del grupo Federici enfatizan su mirada en la enseñanza de las matemáticas y las ciencias

naturales, la historia de la física y en general los problemas relativos al conocimiento. Se generó un trabajo conjunto entre investigadores educativos y maestros de educación básica, lo que también ayudó al análisis de la identidad de los docentes. También son memorables los trabajos alrededor de la reforma curricular que tuvieron lugar al inicio de los años 80, en los que se realizaron fuertes críticas al positivismo a ultranza, la Taylorización de la Educación y sus incidencias sobre la práctica educativa de los docentes y su función en la sociedad. El grupo Federici reivindica la educación como interacción social y el acumulado histórico de su experiencia a partir de sus lecturas e interpretaciones de los autores de la teoría crítica.

Los movimientos alternativos de corte popular como el Centro de Promoción Ecuménica y Comunicación Social (CEPECS), también jugaron un papel importante en esta coyuntura nacional. En el contexto anteriormente descrito, se hace necesario imaginar una nueva escuela interrogando sobre su telos y teniendo en cuenta la diversidad cultural.

1.2 La Pedagogía y el saber pedagógico en la actualidad: algunas definiciones y problematizaciones

Dadas las relaciones ínsitas entre pedagogía y saber pedagógico, a continuación se señalan algunas definiciones y discusiones en relación con la pedagogía, que se han dado en Colombia. Respecto de la actualidad, vigencia y complejidad de la pedagogía Tamayo, afirma que “Hablar hoy de Pedagogía es evocar un campo de conocimiento cruzado por diferentes perspectivas y tensionado desde múltiples intereses y fundamentos, lo cual impide abordar una definición unívoca” (Tamayo, 2007, p. 66).

En términos generales, se entiende la pedagogía como aquella reflexión que se realiza sobre la práctica pedagógica. En este sentido, Lucio (1989, p. 2) define la pedagogía como el “saber sobre la educación” tematizado y explícito que se interroga por la educación, con el fin de orientar las prácticas dotándolas de fines e

intencionalidades. En esta misma línea, para Zambrano (2005) “la pedagogía como discurso sobre educar, está unida a la consolidación de un paradigma de referencia que explica el comportamiento complejo del hecho educativo y desemboca en saber” (p. 178).

> Pues bien, creemos que la pedagogía es más un discurso que un conjunto de técnicas orientadas a la transmisión y organización de los saberes disciplinares. Por cuanto ella buscaría comprender la relación entre sujetos estaría más del lado de la enseñanza que de los aprendizajes; se refiere a las actitudes y comportamientos que sugiere toda relación entre alumnos y profesores, (Zambrano, 2005, p. 151).

Aristizábal (2006), plantea la pedagogía, en cuanto a sus posibilidades de aplicación fuera de los contextos escolarizados, en la medida que la cultura provee múltiples formas de enseñar, a través de prácticas y aprendizajes desde dispositivos no necesariamente institucionales.

> La pedagogía es una reflexión sistemática sobre los procesos de educación y formación del sujeto, en diversos contextos socio-culturales no necesariamente escolarizados. De esta visión emergen categorías como formación, sujeto, subjetividad y subjetivación, las cuales tienen lugar en distintos ámbitos de interacción y socialización, en la escuela y por fuera de ella…De este modo diríamos que la pedagogía realiza explicaciones y comprensiones de los procesos educativos susceptibles de ser leídos e interpretados a la luz de diferentes teorías pedagógicas. Al mismo tiempo se entiende la pedagogía como el lugar de las prácticas directas de diferentes actores, en el ámbito de lo social, trabajan intencionalmente por determinados fines y propósitos (p. 46).

Frente a la cercanía que tiene la pedagogía con la enseñanza, Vasco diferencia a la pedagogía de la enseñanza, en cuanto la enseñanza se concibe como la didáctica;

aunque ha sido un concepto que ha prevalecido y ha sido recurrente en el discurso de los maestros y sus prácticas, se considera como un momento importante en el proceso educativo, pero no se puede reducir la pedagogía exclusivamente a la enseñanza, en cuanto estudio procedimental de la misma.

> La ventaja de proponer como objeto mayor u objeto articulador de la pedagogía sea la enseñanza es que se recupera la centralidad de la pedagogía entre las demás ciencias de la educación, siendo precisamente ella la que supera el concepto meramente operativo de la enseñanza; la que articula las relaciones teórico-prácticas; la que recoge todas las miradas disciplinares para configurar la síntesis del saber propio del maestro, y la que proporciona los criterios para aceptar otros posibles objetos secundarios como propios de la pedagogía, precisamente por su relación con la enseñanza, o rechazarlos por su alejamiento de ella (Vasco, 2008, p. 123).

Tales definiciones de pedagogía, aportan a la comprensión del concepto de saber pedagógico, el cual es pensado desde una perspectiva más amplia, pues la pedagogía y el saber pedagógico, son conceptos que se encuentran íntimamente relacionados. El saber pedagógico, permite realizar un diálogo interdisciplinario de nociones y conceptos emergentes entre las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Educación[10], toda vez que permite aglutinar elementos dispersos en estas regiones de conocimiento, generando una mirada profunda analítica y reflexiva. Es así como en relación con los saberes en general y enmarcada en la tradición francesa a la que ya se ha aludido, Zambrano (2005) afirma:

---

[10] Para Zambrano (2006) las Ciencias de la Educación en la tradición francesa, […] "adquiere el estatus de pensamiento, un lugar conceptual complejo, y no como piensan algunos académicos en nuestro medio, quienes creen que este paradigma no reconoce a la pedagogía… la pedagogía es más que una simple historia de prácticas, de formas de enseñanza. La pedagogía es la razón de ser del paradigma, pues si bien, ella no es reducible a las ciencias de la educación. Sin ellas no tendrían razón de ser" […] (p. 90). De esta manera se reivindica el carácter fundamental de la pedagogía.

“Los saberes dejan de ser unos aparatosos instrumentos exteriores para convertirse en factores de transformación del sujeto" (p. 159).

Desde el punto de vista epistemológico, es importante señalar la distinción entre saber y conocer, problema que la filosofía y específicamente la epistemología ha venido planteando a lo largo de la historia. Más allá de las diferentes corrientes, tendencias o concepciones asociadas a esta diferencia, es importante avanzar en dicha comprensión para tener suficiente claridad sobre las implicaciones del concepto de saber y sus posibilidades de aplicación en el campo pedagógico.

Etimológicamente, el término saber proviene del vocablo latino sapĕre que significa tener tal o cual sabor, ejercer el sentido del gusto, tener gusto, tener inteligencia, ser entendido (Corominas y Pascual, 1984, p. 111). Por su relación con la palabra sabor, primariamente se entiende por saber el contacto con el mundo con el fin de probar la realidad de las cosas (Ferrater, 1994). Para Sarmiento (2011), el vocablo saber se aplica entonces a la aprehensión del mundo por parte del sujeto que, en la medida en que llega a sistematizarse, puede ser transmitido a otros hasta el punto de formar en ciertos casos toda una tradición. En este sentido, el saber responde a una historia que se expresa de manera especial, aunque no exclusiva, en el desarrollo mismo del pensamiento filosófico. Desde la tradición filosófica occidental, en los griegos aparece un genuino interés por el saber a partir de Parménides. En esa misma línea, en Platón se hace referencia a la distinción entre el saber común o vulgar de la Doxa y el saber epistémico. A pesar de un supuesto oscurantismo en la edad media, la discusión teológica sobre la verdad de la existencia de Dios, genera importantes avances en relación con el concepto de saber. Para Sarmiento (2011), en la modernidad, filósofos como Descartes y Leibniz buscaron el principio simple mismo de la realidad y, a partir de este principio, se empeñaron en averiguar cómo llega a ser o a realizarse aquello que aún no es o no está aún dado. Consideraron entonces, que saber era descubrir el cómo de esa transformación.

En cuanto a los saberes en general, Zambrano (2005) se refiere en los siguientes términos: “Los saberes dejan de ser unos aparatosos instrumentos exteriores para convertirse en factores de transformación del sujeto" (p. 159). En relación con la especificidad del saber pedagógico afirma:

> “[…] este saber tiene su epicentro en la práctica, la práctica observada y la práctica compartida. La primera tiene que ver con la forma como el sistema escolar pone a funcionar las concepciones educativas, introduce los mecanismos de socialización y trabajar en función de las disciplinas escolares. Esta práctica tiene su punto de amarre en la formación de los docentes y la forma como cada uno de ellos promueve con sus alumnos los ideales de la educación. La práctica observada es el ejercicio de análisis que los expertos realizan sobre la manera como los saberes disciplinares, las condiciones de su transmisión y expresiones fenomenológicas del profesor que tienen lugar en el espacio escolar. Un trabajo en esta línea conduce a los especialistas a generar vínculos con la didáctica y las demás disciplinas que integran las Ciencias de la Educación y se conoce como práctica compartida" (p. 179).

Esta forma de concebir el saber pedagógico, da cuenta de las relaciones que pueden establecerse entre investigadores y maestros en una perspectiva de diálogo, desde cada una de las aristas de los saberes de esos sujetos, lo que permite pensar en mutuas contribuciones que podrán redundar en la profundización del análisis en la formación misma de los profesores. Esto en oposición a la concepción de espacios bien demarcados, que imposibilitan cualquier encuentro. Por otro lado Zambrano (2005) se refiere a las posibilidades de amplitud que se ciernen sobre la comprensión del saber pedagógico, en cuanto.

> [...] el saber pedagógico no se limita a la simple práctica del enseñar. Puesto que ella está compuesta de múltiples objetos y tocar ciertas regiones conceptuales, el saber pedagógico explica una forma de comprensión del hecho educativo,

> diferente, por tanto, de la manera como lo hace la sociología por la Economía de la Educación (p. 180).

En esta misma línea, Zambrano (2005) profundiza en lo que se refiere a las formas de proyectar este saber pedagógico:

> […] se limita a la forma práctica de la enseñanza... presupone una cuota de análisis, una derivación de tales saberes y una reflexión vinculada con su función social y ética. Tal saber en su especificidad, orienta una forma de ser del docente, una manera de asumirse como tal en el seno de la sociedad y, sobre todo, se convierten en el sello de la actuación educativa de quienes asumen el rol de pensar la libertad de los sujetos, trabajan en función de tal libertad y promueven las condiciones de filiación y sentido en el espacio social (p. 181).

Esta forma de comprender el saber pedagógico da cuenta de su impacto y su trascendencia en los campos formales del conocimiento, así como en las diferentes tradiciones, asociadas a los discursos que lo constituyen.

Al continuar con las aproximaciones al concepto de Saber Pedagógico, es interesante la definición aportada por Zambrano (2005), quien plantea que el discurso pedagógico remite a la pregunta por el sujeto. Por esto, el saber pedagógico no se refiere únicamente al hecho de enseñar, sino que explica el hecho educativo de una manera diferente a como lo hacen otras disciplinas tradicionales. El saber pedagógico se concibe como una construcción, un conocimiento frente al hecho educativo que no sólo tiene en cuenta el aspecto práctico, sino su fundamentación teórica: “[…] el saber pedagógico es posible a través la Pedagogía como discurso. Este se conservan en el conjunto de experiencia sistematizadas, una a una por la práctica de quienes interactúan en el campo escolar" (p. 182).

Tal saber orienta una forma de ser del docente al interior de la sociedad y genera una impronta específica en cuanto a la configuración de libertad de pensamiento de los sujetos y sus relaciones con lo social. En este sentido, el saber pedagógico lo constituye un conjunto de elementos teórico – prácticos, que en un ejercicio reflexivo configuran un tipo de saber a partir de las prácticas de enseñanza, en las cuales confluye el saber y la interacción social con miras a la elaboración de un proyecto social. En relación con los límites asociados a dicho saber, Zambrano afirma:

> […] no se limita a la forma práctica de la enseñanza... presupone una cuota de análisis, una derivación de tales saberes y una reflexión vinculada con su función social y ética. Tal saber en su especificidad, orienta una forma de ser del docente, una manera de asumirse como tal en el seno de la sociedad y, sobre todo, se convierten en el sello de la actuación educativa de quienes asumen el rol de pensar la libertad de los sujetos, trabajan en función de tal libertad y promueven las condiciones de filiación y sentido en el espacio social (2005, p. 181).

Dicha concepción del saber pedagógico permite pensar el gran impacto que tiene en la sociedad, así como las implicaciones éticas y políticas de su ejercicio. Es así como en el trabajo investigativo, el saber pedagógico encuentra su mayor despliegue. Al respecto Zambrano (2005) afirma:

> La investigación se convierte en epicentro del saber pedagógico pues nutre de explicación los diversos fenómenos que tienen lugar en el acto de educar. De igual forma este saber pedagógico se vuelve un campo de referencia pues provoca un conjunto de lecturas sobre la educación (p. 181).

Tales lecturas dan cuenta de las comprensiones y posibilidades que se ciernen sobre los elementos que constituyen su reflexión y que se repliegan una y otra vez sobre los diferentes objetos que explora desde sus posibilidades de complementación entre la teoría y la experiencia cotidiana en la que el maestro se sumerge día a día y en el que

cuestiona, prueba, crea y recrea sus pensamientos y sus concepciones. En síntesis, Zambrano (2005) en su texto Didáctica, pedagogía saber plantea:

> La pedagogía como discurso desemboca en saber pedagógico, el cual es un saber especializado, confinado exclusivamente a dar cuenta de tiempo escolar, de la idea de educación subyacente y de una cierta estética sobre la idea de ser humano. El saber pedagógico en la conjugación de las formas complejas de sociabilidad, las concepciones imperantes de cultura, la preeminencia del sujeto (p. 182).

En la lectura de su tesis doctoral Contributions to the comprehension of the Science of education in France concepts, discourse and subjects, Zambrano (2006) inscribe el concepto de saber pedagógico dentro de la tradición francesa de las Ciencias de la Educación. En este punto se presentan diferencias entre los aportes del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, considerando los postulados de Zuluaga y demás integrantes del grupo, quienes siguiendo a Foucault y Canguilhem apuesta por una noción un tanto indeterminada y en permanente evolución en la que se niega el carácter científico de dicho saber. En diversos documentos que dan cuenta de su producción investigativa, como se enunció previamente, el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, realiza una profunda crítica a las consecuencias de este encuadre en detrimento de la pedagogía. También es notoria la reiteración que Zambrano hace entre el saber pedagógico y el contexto investigativo del profesor, en el que emerge dicho saber, a partir de la reflexión de su práctica, en un sentido concreto, aprehensible y aplicable. Por su parte, el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica enfatiza más en la dispersión de los elementos que conforman este Saber Pedagógico. La misma fuente que retoma Zambrano, a partir de la tradición francesa, representada en la obra de Phillipe Meirieu, plantea un saber pedagógico desde la preocupación no solo de los contenidos a enseñar, sino del profesor en sí mismo y del otro, representado en la persona del estudiante. La relación entre saber pedagógico y educabilidad que plantea Zambrano

(2006) realiza un excelente aporte, en cuanto destaca la capacidad del alumno en la relación intersubjetiva que se establece con el profesor.

De otra parte, en términos de la formación de los profesores, es importante mencionar las fuertes tensiones que se presentan al comparar los estudios pedagógicos y los estudios disciplinares en que se le da a la docencia un estatus menor, lo cual genera una tendencia que aún existe en nuestros días. Al respecto Zambrano (2005) señala:

> La formación del profesor ha sido entendida, durante mucho tiempo, desde lo disciplinar. Sobre este aspecto, encontramos una extensa literatura que defiende la tesis según la cual el saber disciplinar es insuficiente en la formación del docente. A todas luces, esta tesis ha cobrado fuerza al considerar que no solamente el saber de la disciplina garantiza un óptimo desenvolvimiento profesional, también lo es el saber práctico. El docente, gracias al ejercicio de la enseñanza adquiriría un amplio saber cuyo epicentro no sería sino el de la experiencia. Cada vez que el docente se perfila en su campo disciplinar, ejecuta el ejercicio de comprensión del objeto de su disciplina y adquiere, inconscientemente, una amplia experiencia escolar. La repetición de la actividad no se verá alterada sino hasta cuando el docente encara, decididamente, la reflexión sobre su propia práctica. Cada vez que éste se enfrenta a nuevas y potentes situaciones va adquiriendo un alto grado de madurez profesional que se traduciría en saber (p. 63).

La interacción entre la práctica pedagógica y el saber experiencial[11] del docente a partir de su concepción de educación y de sus propias formas de entender la vida, cobran

---

[11] En relación con este concepto, Huberman (1983) se refiere al conocimiento docente en términos de un conocimiento artesanal y no teórico. Porlán y Rivero (1988), se refieren al conocimiento académico, saberes basados en la experiencia, rutinas y guiones de acción, conocimiento tácito como principales componentes del saber profesional del profesor. Estos saberes experienciales se expresan en creencias,

sentido y se resignifican en el trabajo académico que lleva a cabo el docente con los estudiantes.

> Este saber se vuelve un saber de la vida. Cada vez que hay dificultad de aprendizaje, asombro y, por qué no, pérdida de deseo, el profesor entraría en una etapa de saber distinto del disciplinar… Cada ejemplo utilizado para apoyar una explicación específica gravita entre el campo de la disciplina y la experiencia de la vida. Es aquí, donde encontraríamos el vínculo entre saber disciplinar y el saber de la vida (Zambrano, 2005, p. 64).

El ejercicio docente es dinámico y se permea desde el conocimiento disciplinar, pero ante todo de la propia experiencia, frente a los objetos de estudio y sus posibilidades de abordaje en términos de posibilidad de transmisión y construcción del conocimiento adquirido.

---

principios de actuación, metáforas, imágenes de conocimiento personal. Estos se organizan libremente de acuerdo con el sentido común, es inestable y presenta contradicciones y valoraciones subjetivas de diverso tipo. Eliott (1990) afirma que el conocimiento profesional de los profesores consiste en teorías prácticas: el conocimiento profesional es un tipo de conocimiento experiencial. Rodrigo y otros (1993) sostienen que el conocimiento del profesor es pragmático y responde a necesidades prácticas. Alliud (1998) se refiere a los saberes experienciales como saberes de oficio y asocia su aparición a situaciones de orden afectivo y emocional. Rasco (1999) subsume diferentes tipos de conocimiento al conocimiento práctico, el cual se constituye en la interacción con la teoría en el ámbito escolar. Montero (2001) también alude al interés práctico de los profesores. Para Tardiff, (2004) el saber experiencial es un saber asociado a las funciones que realizan los profesores. Este saber es de orden práctico, interactúa con los otros miembros de la comunidad educativa. “Está impregnado de normatividad y de afectividad y recurre a procedimientos de interpretación de situaciones rápidas inestables, complejas, etc.” (p. 80) Así mismo, es un saber integrativo, plural, abierto, permeable que toma de varias fuentes para dar cuenta de su uso en la práctica profesional docente adaptándose transformándose permanentemente; se construye en diversos momentos vitales de la vida del profesor, lo que lo hace un saber existencial y signa la identidad del profesor.

La práctica profesional del profesor está mediada por un conjunto de representaciones provenientes, en general, del objeto de su disciplina y las adquiridas en su actuar cotidiano. El profesor habla del objeto de la ciencia y a la vez lo hace de las posturas, creencias y resistencias ancladas en la experiencia de la vida, el saber del profesor está dado en un doble plano: en la reconstrucción del discurso de su disciplina y las actuaciones de sus alumnos (Zambrano, 2005, p. 64).

Este conocimiento que se adquiere en la práctica profesional como saberes docentes, ha sido abordado por Runge, Garcés y Muñoz, (2015) quienes han postulado un campo disciplinar y profesional de la pedagogía.

> Entendemos por campo disciplinar y profesional de la pedagogía un espacio de producción de capital, en este caso de capital simbólico, - saberes pedagógicos teóricos y prácticos – y de capital social – interacciones, profesiones – sobre la educación la cual funge acá como nucleador de dispersión (p. 212).

En tal concepción son primordiales las condiciones del contexto a nivel histórico y social en los cuales se llevan a cabo los procesos educativos articulados a la producción de conocimientos y saberes. Estos profesores de la Universidad de Antioquia buscan la reivindicación del maestro y el fortalecimiento de la investigación en el campo disciplinar y profesional de la pedagogía y el empoderamiento de las Facultades de Educación del país como espacios de producción de conocimiento y específicamente de saber pedagógico.

Pese al auge que tuvo en su momento la reflexión que maestros intelectuales e investigadores lideraron mancomunadamente, recientemente se ha percibido cierto nivel de reiteración, así como cierto decaimiento tanto en la calidad en los discursos como en el posicionamiento de la discusión y la producción académica en torno a la educación y la pedagogía. Los procesos de producción se han venido tornando menos agudos y los discursos más ideologizados y cada vez menos teórico – conceptuales. La historia se

sigue repitiendo: políticas públicas inconsultas, originadas en organismos externos que pretenden instaurarse sin consultar ni establecer diálogos con los protagonistas directos de los procesos educativos: los maestros. Tecnicismos aplicados sin reflexión crítica fundados en lo económico, y en criterios externos siguen siendo parte de la cotidianidad en el sector educativo.

A continuación se expondrán las discusiones que se han venido presentado en la educación universitaria, lugar en el cual las condiciones, si bien son diferentes, en cuanto son muchas veces los investigadores y los profesores universitarios quienes están dando lugar a estudios y análisis sobre la formación de docentes, tales trabajos tienen una tradición académica menor, en la medida en que este es un campo que no se ha trabajado sistemáticamente a pesar de la relevancia que tiene en la sociedad actual. Por esta razón se percibirá una fractura en el discurso en relación con los que las reflexiones que se venían realizando anteriormente.

1.3 Estudios e investigaciones recientes en Colombia en relación con el *saber pedagógico* en el ámbito universitario

El *saber pedagógico* se construye desde la reflexión sobre la práctica. Este se realiza a partir de las experiencias significativas, motivaciones, sentimientos, emociones, intuiciones y conceptualizaciones que surgen en la labor educativa de los profesores universitarios. La continua revisión que realizan de su práctica, les permite abordar ejercicios de autorreflexión, los cuales dotan de sentido a su quehacer y permiten cualificar su trabajo profesional desde su individualidad. Este saber, se conforma a partir de las interacciones humanas y se genera a partir de comunidades académicas en el marco de protocolos y rituales socio - culturales que buscan el rigor y la exhaustividad académica. El docente universitario se constituye en el protagonista de su proceso de creación pedagógica y el aula universitaria, al igual que otros espacios donde se realiza la práctica pedagógica, se convierten en el escenario para la producción.

El *saber pedagógico* tiene como uno de sus referentes fundamentales una reflexión de índole existencial, ético – moral, con un sentido político, que se relaciona directamente con sus creencias y concepciones personales. De allí la importancia del sentido reflexivo que realiza el docente en relación con su práctica pedagógica, toda vez que el hecho de estar pensando continuamente en las formas como procede en clase y su motivación por cualificar su trabajo de aula, potencian su creatividad y dan sentido a su labor.

Es oportuno mencionar, que el problema de la enseñanza en la Universidad es un hecho contemporáneo que está vinculado a la masificación de la enseñanza media y a la apertura del acceso al nivel superior del sistema educativo.

La importancia de la indagación en relación con el *saber pedagógico* reside en el análisis de la construcción de los procesos de pensamiento reflexivo en torno al acto de enseñar que realizan los docentes en su cotidianidad. En este sentido, la compresión de las acciones educativas, saberes y prácticas es de vital importancia para formular los planes de formación pedagógica del profesorado. Analizar el *saber pedagógico* de los docentes universitarios implica reconocer los modos como estos conciben sus experiencias pedagógicas en el ámbito de su quehacer cotidiano y las apropiaciones que efectúan en relación con las formas como realizan su práctica pedagógica.

Quintero y Torres (2010), en su libro Narrativa Pedagógica Universitaria: Un lente transformador; presentan los resultados de su investigación, realizada en la Universidad de Caldas. Las autoras parten de los rasgos distintivos de los docentes en su actividad profesional: enseñar, aprender y formar, como premisas básicas del *saber pedagógico*. De esta manera reivindican la cotidianidad del docente en su práctica diaria, como fuente de dicho saber, el cual se explicita mediante los procesos de reflexión y escritura de su práctica. Así mismo, fundamentan la construcción pedagógica de los docentes a partir de experiencias significativas, motivaciones, sentimientos, emociones, intuiciones y conceptualizaciones en su labor educativa. En la investigación

retomaron y analizaron estudios recientes en los que se alude a la necesidad de integrar los saberes disciplinares pedagógicos e investigativos de los docentes.

La pregunta central que fundamentó la investigación fue la siguiente: ¿De qué manera, los profesores universitarios comprenden y transforman su acción educativa cuando aplican los diferentes métodos de investigación narrativa? Los supuestos que sustentan el problema de investigación parten de la idea de que el docente universitario es el protagonista de su propio proceso de creación pedagógica, la importancia de la investigación pedagógica en cuanto al avance del desarrollo del *saber pedagógico*, la necesidad de reflexionar en torno a los paradigmas investigativos para contrastar hipótesis y teorías; el aula universitaria como escenario fundamental para la producción del *saber pedagógico* a partir del desarrollo de procesos investigativos; todo esto en la medida en que el profesor universitario es portador de nuevas prácticas y experiencias pedagógicas. De igual manera, la reflexión colectiva posibilita la producción de *saber pedagógico* a partir de la crítica y la autocrítica.

De acuerdo con Quintero (2001), el *saber pedagógico* puede entenderse como la experiencia escrita resultante de la acción reflexionada del educador. De igual manera este ejercicio de narración, logró reforzar el potencial reflexivo y transformativo de los docentes, en su práctica educativa. En cuanto a las conclusiones obtenidas, se verificó la construcción de *saber pedagógico* a partir de la experiencia reflexionada de los profesores, los cuales hicieron consciente su responsabilidad sobre el mejoramiento de este y la necesidad de la consolidación de una comunidad académica universitaria. El ejercicio narrativo permitió el desarrollo de las competencias escriturales de los profesores en función de la integración de la práctica pedagógica, los saberes disciplinares y los procesos investigativos en el aula universitaria. De esta manera se propende por un ejercicio de flexibilización y dinamización de los planes curriculares, hacia una perspectiva más humana, en términos formativos.

Igualmente se constató la importancia de la contribución de la pedagogía universitaria, en la reconstrucción de condiciones socioculturales de acuerdo con el desarrollo del país, desde el aporte de la formación investigativa en función de una mejor calidad educativa, la cual tiene en cuenta una visión integral del ser humano, que incluye el ámbito personal. La investigación realizada, supera las formas convencionales de entender la cualificación de los docentes, dejando abiertas las puertas a futuras investigaciones sobre la base de investigación narrativa en las aulas universitarias en términos de las actuaciones, pensamientos y formas de ser de los docentes.

La investigación de Quintero y Torres (2010) delimita la postulación del *saber pedagógico* desde el ejercicio de escritura que realizan los profesores sobre la reflexión de su práctica. En su desarrollo, contó con el compromiso de los participantes en el marco de la gestión institucional, lo que dio lugar a un trabajo efectivo en términos del desempeño de los profesores. El trabajo realizado a partir de la narrativa, propuso un ejercicio analítico, sobre la práctica pedagógica misma. En un primer momento la presente tesis doctoral se pensó desde una perspectiva de investigación y acción, pero esta posibilidad fue abandonada, dado que los tiempos para verificar los resultados obtenidos, seguramente desbordarían los tiempos de realización del Doctorado.

La investigación "Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa de Maestrías y Doctorados para el periodo 2000 – 2010", revisa la producción investigativa de Maestrías y Doctorados de Educación y Pedagogía en Colombia en los últimos 10 años. Ospina (2009), la define de la siguiente manera:

> El propósito de esta investigación es identificar, caracterizar, comprender y configurar el conocimiento sobre investigación educativa y pedagógica para mapear las regiones de este conocimiento en el país y realizar la construcción de una cartografía social que sirva para el reconocimiento de las formas en que en ellas se construyen y se disponen, (Ospina, 2009, p. 8).

En esta investigación, se realiza una indagación que comprende la investigación en educación desde los saberes disciplinares, la investigación en educación y pedagogía desde el saber deontológico, la caracterización investigativa en los campos pedagógico y educativo y la investigación en el campo de la educación superior. Aquí se plantea como pertinente, retomar las investigaciones y estudios realizados en cuanto al *saber pedagógico* y el campo de la educación superior. La metodología empleada, fue de naturaleza cualitativa, utilizando un enfoque de complementariedad que permitió realizar una organización y profundización, de la diversidad de información recolectada. De esta manera, se integraron abordajes de datos cualitativos y cuantitativos y se realizaron triangulaciones de datos, fuentes teóricas, metodológicas y de los investigadores participantes a partir de sus diferentes y complementarias visiones.

Este estado del arte da cuenta del avance que se ha realizado en la investigación en la educación superior, pero también establece la necesidad de fortalecer la investigación sobre los objetos y métodos en cada una de las instituciones universitarias participantes del estudio. Para los fines de la presente investigación se retoman a continuación algunas investigaciones que recogen el mencionado trabajo. En relación con la investigación en educación superior, Ricardo Lucio y Mercedes Duque en Henao y Castro (2000), señalan tres campos como escenarios para realizar el abordaje: la educación comparada a nivel investigativo en educación superior, historia de la educación y análisis de políticas públicas y los estudios sobre la historia de la Universidad, aspectos organizativos y financiación de la educación superior.

Díaz (2000) analiza la formación de profesores en la educación superior colombiana y señala la fortaleza disciplinar en los procesos de formación del docente universitario frente a la debilidad del ámbito pedagógico. Señala la necesidad de una formación integral, la inclusión de las dinámicas económicas y problemáticas socioculturales y la práctica pedagógica como fundamento de la identidad docente, en la creación de unas nuevas políticas de formación de profesores. Restrepo y Campo

(2002), estudian los componentes presentes de las excelentes prácticas de docentes universitarios, a partir de estudios de caso en la Universidad Javeriana. Perafán (1997) indaga por el pensamiento del profesor. Analiza los posibles obstáculos pedagógicos y epistemológicos, que hacen parte de las prácticas pedagógicas. Castañeda (1999), realiza un estado del arte de la producción de los maestros colombianos en los últimos 50 años del siglo XX.

Sandoval (2001) retoma el debate realizado en el Encuentro Nacional de Facultades de Educación, donde se ratifica el papel fundante de la pedagogía en el quehacer docente. Martínez y Vargas (2002) estudian las tendencias de investigación en la Universidad colombiana, distinguiendo estudios de educación comparada entre los sistemas de educación universitaria a nivel internacional, investigaciones sobre las políticas públicas, actores institucionales, construcción del conocimiento universitario, estudios sobre el currículo universitario. En su trabajo identifican los siguientes estudios e investigaciones:

> Acceso-oferta y demanda de formación superior (3 estudios: 2.3%); áreas del conocimiento: disciplinas, interdisciplinariedad, profesiones, investigación, ciencia y tecnología, postgrados (16 estudios: 12.6%); aspectos institucionales-sistema de educación superior-instituciones: acreditación, finanzas, calidad, gestión, autonomía, desarrollo, misión, prospectiva, crisis, políticas (37 estudios: 29%); aspectos pedagógicos: enseñanza-aprendizaje, evaluación, didácticas (35 estudios: 27%); bienestar universitario (8 estudios: 6.3%); currículo-planes de estudio (11 estudios: 8.6%); egresados (3 estudios: 2.3%); estudiantes (9 estudios: 7.1%); formas no convencionales en educación superior: a distancia, no formal (4 estudios: 3.1%); profesores (6 estudios: 4.7%); relación con el entorno (10 estudios: 7.9%). (Martínez & Vargas, 2002, p. 38).

Estos estudios e investigaciones citados en el trabajo de Ospina (2009), dan cuenta de la importancia que tiene continuar trabajando en los temas educativos en la

universidad, dadas las nuevas dinámicas y necesidades de la sociedad en la actualidad. Puede verse como se presentará más adelante en la justificación del problema, que en las indagaciones realizadas a nivel arqueológico tomaron una muestra representativa del 20% de la totalidad de las tesis terminadas, no se aborda el tema del *Saber Pedagógico* de los Profesores Universitarios.[12]

1.4 Docencia universitaria e investigación

En el contexto universitario se observa un marcado interés por la investigación disciplinar en contraste con la reflexión pedagógica, por parte de los profesores. En la presente sección, se presentarán algunas reflexiones en relación con el trabajo académico de los profesores universitarios, así como algunas formas y estrategias de abordaje investigativo que hacen posible la emergencia del *saber pedagógico*, el cual se centra en el interés por indagar acerca del interés investigativo en el quehacer de los profesores en sus actividades de enseñanza.

---

[12] Estas indagaciones se realizaron en las siguientes regiones: Eje Cafetero , con su programas de Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde; Maestría en educación y desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y el Cinde, Maestría en Pedagogías activas y desarrollo humano de la universidad de Manizales y el Cinde; Maestría en docencia universidad de Manizales; Maestría en educación Universidad Católica de Manizales; Maestría en educación Universidad Tecnológica de Pereira; en la zona Bogotá con la Maestría en educación y Maestría en Evaluación Universidad Santo Tomás; Maestría en educación Universidad Pedagógica Nacional; Maestría en educación Universidad Distrital; En la zona Antioquia, con la Maestría en educación y Doctorado en educación Universidad de Antioquia; Maestría en educación Universidad de Medellín; Maestría en educación y desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y el Cinde sede Sabaneta; Maestría en educación Universidad Católica de oriente; en la zona caribe: SUE caribe Universidad del atlántico universidad del magdalena Universidad de Córdoba, Universidad de Cartagena, Universidad de Sucre; En la Zona Santander con la Maestría en educación Universidad Industrial de Santander; y la Zona Valle del cauca: Maestría en educación Universidad del Valle.

El ejercicio de la enseñanza en la Universidad implica, además, la investigación y la proyección social a la comunidad de una forma integrada. En la práctica, existen muchas dificultades para lograrlo. El ejercicio investigativo en la universidad se circunscribe a la temática de la disciplina que se enseña, toda vez que dicha institución es el lugar de producción de conocimiento disciplinar y pedagógico por excelencia. De esta manera, el profesor universitario no solo reproducirá y transmitirá el conocimiento acumulado de su disciplina sino que también realizará sus aportes a los estudiantes a partir de su trayectoria académica y su experiencia investigativa. A este respecto González (2011), en su artículo *Formación investigativa para la educación superior desde una perspectiva pedagógica*, se refiere al importante papel de los profesores universitarios en tanto generan procesos de investigación con sus estudiantes. En tal sentido, realizan una aproximación sugestiva al hecho de investigar a partir de las actividades que desarrollan con sus alumnos en grupos y semilleros de investigación. La riqueza de este trabajo, radica en la excelente oportunidad de profundización y reflexión sobre la actividad del profesor tanto en sus prácticas de enseñanza, como en la cualificación de su área disciplinar.

Además de replicar y contextualizar la producción de conocimiento de otros académicos, intelectuales o comunidades de conocimiento, el profesor debe indagar por un campo específico de saber y socializar los conocimientos ante la comunidad académica universitaria, como parte de su ejercicio profesional. En el caso específico de la investigación en educación y pedagogía, los avances alcanzados redundarían en la cualificación de la acción educativa de los docentes universitarios, toda vez que este tipo de investigación inquiere por aspectos que se relacionan con el ejercicio mismo de la pedagogía

Ortiz (2010), en su artículo de reflexión *El Profesor Universitario y el trabajo académico: La formación para la Investigación científica y tecnológica*, revisa el trabajo académico que realizan en su cotidianidad los profesores universitarios y las limitaciones que enfrenta la formación de profesores investigadores, así como los

avances en cuanto a la cualificación de sus prácticas pedagógicas, a partir de sus investigaciones realizadas en el campo de la educación superior. El artículo aborda la dificultad del abordaje de dicha temática, dado que los trabajos realizados en esta área, se configuran sobre todo en el campo teórico. Señala también los nuevos retos que entraña la Universidad, en tanto la necesidad de producción de nuevos conocimientos y las condiciones que necesita el docente universitario, para llevar adelante esa labor. Las dificultades más notorias que presenta el profesor universitario tienen que ver con la carencia de herramientas, recursos, equipos, instalaciones, ambientes educativos, etc., para llevar a cabo su labor investigativa. Adicionalmente, el tiempo de dedicación que puede llegar a tener los profesores que cursan estudios de Doctorado, nivel más alto de la formación investigativa, cuando no son suficientemente apoyados para la realización de tales estudios, por parte de la institución que los patrocina.

Según Ortiz (2010), algunos profesores muestran cierta resistencia al trabajo investigativo dando prioridad a su función docente, asunto que se suma a los insuficientes estímulos que se ofrecen para superar tal situación. Es así como la investigación y la docencia no siempre se logran integrar totalmente en el trabajo académico del profesor universitario, ya que muchas veces la estructura institucional no permite el tiempo suficiente para la demanda que implica la investigación, presentándose una sobrecarga sustancial de trabajo para el docente, lo cual impacta negativamente en el trabajo académico.

La autora considera que las universidades colombianas todavía no pueden considerarse como universidades de investigación, ya que dicha actividad se establece en la práctica como una actividad individual. A nivel administrativo también hay dificultades en cuanto al escaso recurso económico y las dificultades en los trámites burocráticos. En las universidades los programas de investigación deben considerarse como estratégicos en tanto logran el desarrollo académico y contribuyen a resolver los problemas de la sociedad en los cuales se halla inmersa la comunidad académica. En este sentido, “es necesario potenciar el papel del profesor investigador, y direccionar los

programas de formación, en coherencia con los retos del saber de una sociedad en continuo cambio" (Ortiz, 2010, p. 215). Dicho estudio muestra a partir de una revisión teórica, las determinaciones del trabajo académico del profesor universitario en el ámbito investigativo y señala los efectos que dicha gestión implica en términos de la calidad de la educación superior.

En esta misma línea, Santana y Bogoya (2009) desarrollan su investigación en la Universidad Distrital, en el artículo titulado ¿Cuáles son los retos del docente contemporáneo?, reflexionan sobre el acto educativo y los elementos que lo constituyen, desde las representaciones sociales de los maestros; dichas representaciones expresan el quehacer, función y sentido del trabajo docente en la Universidad en términos que permitan su cualificación.

> La práctica docente como hecho cultural involucra el conjunto o modos de hacer que ejerce el docente que se dedica a la enseñanza. Mediante esta relación se busca desvelar las representaciones que los maestros tienen sobre su práctica a partir de la indagación sobre lo que ellos creen que les corresponde hacer como maestros (p. 6).

Santana y Bogoya (2009), abordan las concepciones que tiene el docente sobre sí mismo y cómo las labores que realiza determinan las relaciones que establecen con el conocimiento disciplinar y sus formas de producción. Dentro del análisis de las características fundamentales del docente, las autoras se refieren a los aspectos personales, tipo de personalidad del docente, proceso de autoanálisis, aspectos cognitivos, saber disciplinar e interdisciplinar, *saber pedagógico* (el cual es determinado por múltiples factores de la historia individual y colectiva del maestro, desde sus propias creencias), nuevas estrategias metodológicas, la investigación formativa, la ruptura de paradigmas y la función social del docente. Las autoras evidencian la necesidad de la reflexión sobre la práctica, las características personales de los docentes, las posibilidades de realizar autoanálisis, el cambio de percepción y optimización del ejercicio profesional docente. Así mismo señalan que el hecho de que los maestros se reconozcan como profesionales de la

educación aumenta los niveles de conciencia sobre el sentido de la educación y de su papel como protagonistas del cambio social en su contexto.

> […] la Universidad debe asumir los retos de formación de un nuevo ser humano, autónomo, con capacidad de continuar su proceso de autoaprendizaje; un ser creativo, innovador, que analice antes de tomar decisiones y que pueda plantear soluciones a los problemas de su país" (p. 13).

Tomar en cuenta las propias representaciones y concepciones sobre sí mismos y el trabajo que realizan los profesores, es un aspecto importante para el análisis del *saber pedagógico*. De igual manera el trabajo de indagación teórico – reflexivo de Santana y Bogoya, considera elementos importantes de la constitución del *saber pedagógico*, aspectos que fueron tenidos en cuenta en el diseño metodológico de la presente investigación doctoral.

De otro lado, también es importante la llamada de atención que realizan las autoras del trabajo referido, en relación con la importancia de la socialización y confrontación del *saber pedagógico* que construye cada profesor, con otros colegas y miembros de la comunidad académica, lo que redundaría en espacios de transformación social en el ámbito local.

Herrera (2010), en su artículo *La formación de los docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica*, indaga sobre la cientificidad de la investigación pedagógica al interior de los enfoques hermenéutico y crítico. En el trabajo señala cómo tales enfoques, abren la oportunidad para que los docentes puedan agenciar la investigación pedagógica, en cuanto delimitan y construyen sus propios objetos de conocimiento pedagógico, como campo de producción de conocimiento. Desde esta perspectiva, señala el autor la necesidad de replantear los esquemas de formación investigativa de los docentes – investigadores, toda vez que tradicionalmente se ha presentado una escisión entre la teoría educativa y la práctica pedagógica. Inicialmente

Herrera (2010), hace énfasis en la dificultad de postular la formación investigativa independiente de la disciplina. En cuanto al área de la Pedagogía y la Educación, es necesario cuestionar sobre qué aspectos deben primar en los dispositivos de formación en investigación. En ese sentido, aborda los referentes epistemológicos para la comprensión de la pedagogía y la educación como objetos de estudio científico, realizando una comparación entre la estructura e intereses propios de los paradigmas crítico – emancipatorios y hermenéutico, en contraste con el paradigma positivista, dadas las posibles confusiones que pueden presentarse al respecto en los procesos de formación de investigadores.

Frente al desarrollo investigativo de la educación y la pedagogía señala que este se relaciona con la generación de nuevas formas de comprensión de la investigación en ese sentido afirma que, […] "parte de la formación debe apuntar a reconocer lo crucial que es construir el sentido mismo de la investigación educativa y pedagógica" (Herrera, 2010, p. 58). Dentro de los aportes de la investigación hermenéutica en pedagogía, el autor plantea:

> […] los resultados de una investigación hermenéutica en pedagogía no simplemente se reducen a describir una práctica educativa, sino que desentrañan el conocimiento pedagógico implícito que orienta las decisiones que toman los agentes educativos en el espacio de su práctica" (Herrera, 2010, p. 59).

Frente a la investigación crítica, Herrera (2010) señala que los resultados de las investigaciones pedagógicas deben explicar las lógicas de lo social desde posturas que no sean dogmáticas, sino abiertas al debate y la crítica. En este tipo de investigación, se recupera la práctica pedagógica como fuente de conocimiento e insumo para la transformación de la práctica pedagógica. Aborda también la diferencia entre la investigación educativa y la investigación pedagógica, en donde destaca que la primera tiene un propósito de comprensión más global de los fenómenos educativos y se realiza a partir de categorías propias de las ciencias sociales; mientras la segunda indaga por la práctica en relación con un *saber pedagógico* establecido en unas condiciones socio –

históricas determinadas, es realizada a partir de los agentes educativos y se orienta hacia la redefinición del estatuto disciplinar de la pedagogía en función de transformaciones de condiciones sociales, lo cual le aporta una intención formadora. Ambos tipos de investigación pueden realizar aproximaciones tanto críticas como hermenéuticas de acuerdo con los objetos de estudio y metodologías que establezcan y que se complementen mutuamente. Como síntesis conclusiva, afirma: "Es evidente, entonces, que la docencia implica una formación investigativa dirigida a la explicitación del saber pedagógico" (p. 62).

El trabajo de Herrera (2010), adicionalmente se refiere a la necesaria articulación que debe haber entre docencia e investigación, así como entre teoría y práctica, elementos que el docente universitario articula en mayor o menor escala permanentemente en su ejercicio profesional. Estos elementos y tensiones están presentes en la investigación pedagógica y en la elaboración del *saber pedagógico* que construyen los profesores. De otra parte, la presente tesis doctoral se plantea desde una perspectiva comprensiva frente a la cual el trabajo de Herrera (2010) aporta a la elección metodológica asumida.

Una experiencia importante de docencia universitaria e investigación la constituyen los trabajos del Grupo de Apoyo Pedagógico y Formación Docente de la Universidad Nacional de Colombia, quienes iniciaron sus trabajos en el año 1999 en la Facultad de Medicina. Su producción académica se fundamenta en la interdisciplinariedad y se enfoca a la cualificación de los procesos pedagógicos de los profesores de la Universidad Nacional, quienes en el caso particular de la Facultad de Medicina al ingresar como profesores presentan conocimientos avanzados en el campo disciplinar, pero muy deficientes en el campo pedagógico. Dentro de sus líneas de investigación que desarrollan sobresalen las siguientes: educación en salud, evaluación y formación en las disciplinas y las profesiones.

En su libro Reflexiones sobre Educación Universitaria, Pinilla, Sáenz y Vera (2003) investigadoras del grupo en mención, se refieren a el quehacer del maestro universitario, el concepto de currículo, el aprendizaje significativo a partir de la inteligencia múltiples, la

comunicación en los procesos educativos, el concepto de evaluación, el análisis de las metodologías utilizadas en la docencia universitaria tales como el taller, la clase magistral, la investigación y sistematización de la práctica pedagógica en el aula de clase. Dichas investigadores enfatizan en la importancia que tiene la docencia universitaria cuando logra establecer proceso de formación y evaluación integral, al igual que cuando se realiza de forma flexible. De igual manera proponen la investigación como recurso indispensable a la hora de actualizar el saber y realizar una adecuada proyección social a la comunidad. Finalmente las reflexiones de corte ético, deontológico y axiológico así como su aplicación en los procesos educativos se constituyen en el bastión mismo de la acción del docente universitario.

La producción académica e investigativa del grupo de investigación es relevante, en cuanto constituye un ejercicio importante en relación con comunidades de formación disciplinar especializada y realiza aportes a la investigación en la docencia universitaria desde una perspectiva no experta en temas de educación y pedagogía.

Tesouro, Montse; Corominas, Enric; Teixidó, Joan; Puiggalí, Joan (2014) realizan una investigación sobre la auto eficacia de los profesores universitarios y las relaciones que se pueden establecer entre su estilo docente y sus concepciones sobre su labor docente y la investigación. Los resultados de este estudio de tipo cuantitativo, arrojaron una marcada correlación entre los docentes que hacen investigación y las formas como orientan sus clases articuladas a procesos investigativos como eje de la enseñanza. A pesar de que la relación entre docencia e investigación es un terreno en disputa toda vez que hay posiciones en las que la relación entre hacer investigación determina positivamente la labor docente, como otras en las que se niega esta relación con la investigación realizada por los autores mencionados. Adicionalmente estudiaron el tema de la auto eficiencia, aspecto que solo se evidencia los conceptos evaluativos que emiten los estudiantes sobre sus profesores.

Los resultados obtenidos señalan que los profesores no se auto valoran de manera diferente en términos de su rol como profesores e investigadores. De igual manera pudo apreciarse gran afinidad entre los docentes que realizan investigación y a la vez centran su trabajo en el aprendizaje de sus alumnos. El estudio evidenció también que los docentes con algo grado de autoeficacia a partir de su propia percepción señalan como prioritario el trabajo investigativo como eje de sus clases en el trabajo que adelantan con sus alumnos. En algunos casos el hecho de investigar se vuelve conflictivo en relación con la docencia en cuanto los profesores dan preferencia a esta actividad. Es estudio confirma algunos antecedentes según los cuales, al investigar sobre una materia y dominar la temática, tal situación contribuye a una mejor ejercicio de enseñanza.

En un sentido conclusivo, Tesouro, et al. (2014) afirman que " La puesta en común de experiencias y el debate de ideas es una práctica poco arraigada al ámbito universitario que haría falta activar, es decir, instaurar el rol de reflexión y autoevaluación" (p. 184).

En la elaboración del estado del arte es también importante la inclusión de las redes que traban el tema de la formación., toda vez que sus eventos y actividades son un insumo valioso que aporta a la comprensión del tema en cuestión. En la actualidad se están creando redes de investigación que permiten compartir la producción de nuevos conocimientos, ya que existe una tendencia a fortalecer cada vez más las comunidades académicas y científicas. Tal es el caso de la Red Kipus, vinculada a la Unesco, la cual inició actividades en el año 2003 cuyo objetivo es fortalecer una red latinoamericana de formación docente (Rojas y Rendón, 2008). Dicha red busca fortalecer a cada uno de los países miembros: Honduras, Colombia, Venezuela y Perú. Recientemente se ha organizado la Red de la OEI, la cual cuenta con un espacio virtual de amplia difusión, donde se convoca a eventos en el área de formación de docentes (Red Iberoamericana de formación y actualización docente, http://www.oei.org.co/ibcon7/www1.htm).

Otras redes que se ocupan de problemáticas educativas y pedagógicos de la educación superior son: RISEU (Red de investigación sobre educación superior) http://www.riseu.unam.mx/v1/index.php, la red de innovación pedagógica universitaria(RIPU) http://mt.educarchile.cl/MT/ripu/2006/06/saber_pedagogico.html, la red latinoamericana de estudios sobre trabajo docente (Red estrado) http://www.redeestrado.org/ , la red de estudios para el perfeccionamiento de la educación superior y la red de investigación educativa (IERED) http://www.iered.org/

Algunos centros de investigación consultados que trabajan en investigación superior son el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IRISIE) http://www.iisue.unam.mx/iresie/, y el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior http://cepes.uh.cu/redes.html

En el marco de la realización de esta investigación doctoral y como forma de articular el conocimiento construido, con otros colegas y universidades, se creó la red Conexión Docente http://ieie.udistrital.edu.co/conexiondocente/ en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Dicha red organizó en el año 2014 la primera semana de formación de profesores universitarios junto con la Universidad del Tolima y la Universidad Nacional de San Luís Argentina, realizó el Primer Simposio de Formación de Profesores Universitarios[13].

En el año 2014 se realizó en Quito –Ecuador-, el II Seminario Nacional de la Red Estrado y III Encuentro Internacional de la Red Kipus. En este evento se

[13] En este evento se logró el intercambio de ideas y experiencias entre profesores y directivos de cada una de las cinco Facultades de la Universidad Distrital; se contó con asistentes e invitados externos, pues se realizó una convocatoria abierta a académicos locales, regionales, nacionales e internacionales. El certamen académico e investigativo contó con conferencistas centrales como los profesores Miguel Antonio Zabalza (España), Marcelo Fabián Vitarelli (Argentina), Francisco Antonio Arias (Colombia); además de diversas ponencias de profesores de la Universidad Distrital (González y Sánchez, 2015).

presentaron ponencias que suscitaron diferentes diálogos sobre la situación de los profesores en Argentina, Cuba, Ecuador y Colombia a propósito de diferentes problemáticas comunes en la Región. En representación de Colombia se presentó la experiencia de formación de los profesores en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, narrando los avances y dificultades logrados al momento y las posibilidades de trabajo a futuro.

De igual manera en Octubre de 2015, se realizó el Segundo Simposio Internacional de profesores universitarios[14] en el cual se presentaron los avances concernientes de la primera investigación interinstitucional e internacional en el marco de la Red Conexión docente titulada: "Analítica comparativa y descriptiva de la formación docente. Los casos de las universidades: Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá-Colombia), Nacional de San Luis (San Luis-Argentina) y Universidad del Tolima" (Sánchez, González, Arias y Vitarelli, 2015). En esta investigación, se realizó un estudio comparado de las tres universidades, a partir de un abordaje arqueológico Foucaultiano, el cual se analizaron variados documentos que rigen la educación universitaria a nivel general, así como cada una de las universidades a nivel particular en función de la formación de los profesores universitarios. [15]

---

[14] En este evento se contó con la presencia del profesor Hugo Casanova del Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Autónoma de México, Marcelo Vitarelli de la Universidad Nacional de San Luís - Argentina, Francisco Arias de la Universidad del Tolima, Rosa Julia Guzmán de la Universidad de la Sabana, el profesor Estanislao Escalante de la Universidad Nacional de Colombia junto con profesores de la Universidad minuto de Dios y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. La publicación respectiva se encuentra en proceso.

[15] Algunos de los productos derivados de esta investigación en los cuales se puede profundizar en el trabajo realizado se pueden consultar en (González, Ortiz y Sánchez, 2015); Sánchez y González (2015a); Sánchez y González (2015b).

La importancia de dichas Redes y centros de investigación reside en que sus dinámicas de trabajo, se constituyen en otra fuente de información e insumo para la contextualización, consulta y abordaje del problema indagado.

1.5 La noción de *Saber pedagógico* de los profesores universitarios

Londoño (2014) se refiere a su investigación denominada: Prácticas de enseñanza y *saber pedagógico* de los profesores universitarios (2011- 2013), que dio origen al libro Docencia Universitaria, sentidos, didácticas, sujetos y saberes. Este trabajo realizado por siete investigadores (Londoño, Molano, Jiménez, Escobar, Rendón, Jiménez y Cifuentes), cuenta de las actividades de enseñanza, construcción de la subjetividad y los diferentes saberes que realizan los docentes universitarios en la Universidad de la Salle, a partir del análisis de su práctica pedagógica. Parte del interés por la comprensión de las prácticas de enseñanza de los maestros universitarios y el saber que subyace a estas (p. 23). En el texto se reitera la intención de poner el énfasis en la experiencia de los profesores, más que en disertaciones teóricas sobre el tema. Jiménez y Escobar (2014), en relación con la misma investigación se refieren a los aspectos metodológicos, haciendo referencia a la pregunta que guía la investigación: ¿De qué manera las prácticas de enseñanza de los profesores universitarios generan *saber pedagógico*? La investigación planteó como objetivo general determinar las prácticas y saberes específicos de enseñanza de profesores universitarios, a partir de la identificación de las subjetividades construidas en la docencia universitaria; la caracterización de las didácticas y perspectivas de evaluación del aprendizaje y la identificación del tipo de relaciones educativas que se hacen presentes en el ámbito universitario, a partir del ejercicio docente; así como el establecimiento de los elementos característicos de la docencia universitaria.

A nivel metodológico se desarrolló una investigación - acción cualitativa de corte narrativo del profesorado. Los participantes en la investigación fueron 60 docentes y se realizaron 180 observaciones de sus clases (tres por cada profesor). Desde el

carácter cualitativo de la investigación, se establece que “las operaciones que realizan los investigadores son segmentar, codificar, clasificar, comparar casos buscando semejanzas y diferencias. La escritura permite registrar los hallazgos, anotaciones, reflexiones, interpretaciones, análisis, hipótesis, realización de informes […]” (p. 130), para este trabajo, se aplicó la herramienta del Atlas Ti, que facilitaba la organización de la gran cantidad de información recolectada. En cuanto a los instrumentos aplicados, se realizó un guion de entrevistas con un objetivo general y varios objetivos específicos. La observación de las clases se realizó de manera estructurada a partir de un instrumento que detallaba cada aspecto analizado. Se desarrollaron las categorías iniciales planteadas: “Didáctica universitaria, relación docente – estudiante, saber disciplinar, enfoque pedagógico y formación de profesionales” (p. 131), así como las subcategorías, y categorías emergentes: “Saber pedagógico, didáctica, relación pedagógica, educación universitaria y subjetividad” (p. 148). En el desarrollo del texto en referencia, se revisó un capítulo dedicado a la didáctica universitaria en el cual se abordaron las estrategias didácticas, la organización y características de las actividades y recursos didácticos realizados por los profesores. Así, se enfatiza en la importancia de la experiencia de cada profesor en cuanto a las posibilidades que ofrece para la reflexión de su enseñanza, la resignificación constante desde el análisis de su práctica (p. 217). Los autores esperan que […] “este proceso de análisis e interpretación de las prácticas redunde en la generación de saber pedagógico que contiene implícitamente la cualificación de la propia práctica de la enseñanza del profesor universitario” […] (p. 218).

Molano (2014) reflexiona sobre los hallazgos encontrados en el tema de evaluación en esta misma investigación que como categoría emergente indagó por ¿qué es lo que se debe evaluar?, ¿para qué se hace? Y ¿cómo y cuándo hacerlo? Este abordaje definió una evaluación memorística y otra orientada a la enseñanza en sí misma, lo que plantea la superación de la dicotomía entre evaluación y didáctica (p. 246). Igualmente aparece la situación administrativa asociada a la certificación del proceso de aprendizaje, que genera inconformidades en los docentes. Se plantean, importantes retos de creatividad para acompasar el proceso académico con el

administrativo. Jiménez (2014) se refiere en esta misma investigación, a las relaciones emergentes dentro y fuera de clase en la educación superior, donde se analiza la relación docente - estudiante, en sus diferentes ámbitos y variantes, la relación docente - institución, y la relación con el entorno. Escobar (2014), en la investigación citada, establece tres tipos de saber que resultan de los análisis derivados de la investigación como fuente de *saber pedagógico*: el saber sobre el aprendizaje y el estudiante, aspectos disciplinares y el maestro y su relación con la enseñanza (p. 371). Cifuentes (2014), se refiere en esta investigación a las formas de subjetivación que resultan en el trabajo como profesor universitario, a partir de las diferentes actividades que desarrollan dentro de su rol, lo que incluye también la articulación de la docencia con el desarrollo de procesos de gestión e investigación.

En cuanto al diseño metodológico realizado en la investigación descrita, es importante mencionar que los participantes de la investigación sean profesores que voluntariamente han acudido a convocatorias de formación de profesores, genera una impronta de interés y compromiso, que se expresa a lo largo de toda la investigación. El hecho de que los profesores participantes pertenezcan a diferentes carreras y Facultades de la Universidad, también plantea una panorámica amplia, que permite establecer resultados concretos y puntos de partida en relación con nuevos interrogantes que suscita el desarrollo de la investigación.

Aunque el objeto de estudio en la investigación citada es más amplio que el propuesto en esta tesis doctoral y el foco se orienta hacia la práctica de los docentes universitarios, la actualidad del trabajo, la cercanía temática y metodológica, así como los resultados obtenidos, se constituye en un referente importante a tener en cuenta en este, nuestro trabajo actual y propiciar el diálogo en el desarrollo y contraste de los resultados obtenidos.

Cárdenas, Bustamante, Dobs, Bobadilla (2012), en su artículo titulado El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización, parte de dos investigaciones

realizadas entre los años 2006 y 2009, indagan por la delimitación epistemológica del *saber pedagógico* a partir de las representaciones que tienen los estudiantes de pedagogía y los profesores formadores de docentes en Chile desde una perspectiva fenomenológica:

El método fenomenológico parte de lo experimentado por los sujetos, teniendo en cuenta sus contextos e interacciones; de ello se hace un análisis descriptivo interpretativo, a partir de los elementos compartidos, explorando las formas como los sujetos estructuran el contenido del fenómeno (p. 485).

A partir de las experiencias de los participantes, dieciséis estudiantes de diez carreras de pedagogía y ocho profesores formadores de docentes, se identificaron los sentidos y significados en torno al concepto de *saber pedagógico* en una institución formadora de educadores en Chile. La recolección de la información, se realizó a partir de grupos focales y entrevistas.

En cuanto a los resultados obtenidos, se definen los elementos que componen el *saber pedagógico*: Diversos contenidos de enseñanza y de aprendizaje, contenidos procedimentales relacionados con herramientas para conducir los comportamientos, las diversas formas como actúa el profesor según los diferentes contextos donde actúa, un conjunto de elementos de carácter ético. En el discurso de los participantes, coexisten perspectivas academicistas, relacionadas con un modelo tecnológico y visiones asociadas a un modelo socio crítico. En ese sentido, se plantean componentes de tipo ético, conceptual, procedimental y otros relacionados con la praxis docente. Se determinan también tres roles del profesor: intelectual, modelo y hacedor de clases (pp. 482-483). Se concluye que […] "al situar al saber pedagógico como objeto epistemológico y recontextualizarlo como acción, se instalaría al docente como sujeto constructor de ese saber" (p. 493). De donde se infiere que el proceso de construcción del *saber pedagógico* en los profesores universitarios, promueve un pensamiento crítico.

El trabajo referido por Cárdenas, Bustamante, Dobs, Bobadilla (2012), se constituye en un referente fundamental, dada su cercanía en el planteamiento del problema. El desarrollo metodológico y los resultados obtenidos, muestran importantes avances en relación con la delimitación conceptual del *saber pedagógico* como objeto epistemológico, aspectos que serán tenidos en cuenta durante la triangulación con los referentes teóricos en la fase de análisis en la presente investigación doctoral.

González, Lambert y Serrano (2012) presentan su investigación "Diagnóstico de las necesidades de formación en los ámbitos pedagógicos, investigativo y personal de los nuevos docentes de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas", en relación con los profesores que ingresaron a partir del primer concurso de docentes de planta en el primer semestre de 2008. Aunque en la investigación se realizó un análisis a partir de estos tres ámbitos para efectos del estudio, estos se interrelacionan constantemente y giran en función de la actividad pedagógica, la cual es señalada por los docentes como la central en su quehacer. En esta investigación y a partir de un trabajo etnográfico que combinó entrevistas, grupos focales, análisis de documentos institucionales y relatos de los profesores desde una perspectiva cualitativa, se encontraron y analizaron diferentes categorías que emergen a partir del discurso de los docentes. En la investigación se abordaron las siguientes preguntas: ¿cuál es y cómo se constituye el saber Educativo y Pedagógico de los nuevos docentes de la Facultad de Ciencias y Educación y qué relación tienen estos con su práctica profesional? ¿Cuáles son las dificultades que presentan en su desempeño profesional en los ámbitos pedagógico, investigativo y personal?

En el desarrollo de la investigación, emergen del trabajo de campo los saberes de los docentes alusivos a la educación y a la pedagogía, "los saberes docentes son asumidos como componentes de las acciones profesionales del profesorado, saberes que guían, orientan y explican su gestión educativa; dichos saberes son producto tanto de la formación profesional como de la experiencia", (González, 2012, p. 308).

Los profesores reflexionan sobre los modelos pedagógicos que utilizan en el aula, a partir de los referentes teóricos que inspiran sus prácticas y el análisis de las mismas. También se realiza un análisis sobre las formas como los docentes se constituyen a partir de su *saber pedagógico*, creando una identidad profesional, a la vez que reflexionan sobre el estatuto epistemológico de la pedagogía y las diversas tensiones que se presentan en su constitución.

En cuanto a las conclusiones en relación con el ámbito pedagógico, la investigación permitió constatar que "los docentes como profesionales de la educación no se limitan a la reproducción de conocimientos producidos por otros académicos o intelectuales. Sus experiencias como docentes van más allá de la transmisión de conocimientos, producto de comunidades académicas o expertos; los docentes como sujetos de saber articulan y desarrollan sus prácticas educativas mediante sus propios saberes" (González, 2012, p. 308).

Los docentes conciben la educación como práctica social cargada e intencionada a partir de la cual buscan generar cambios en los estudiantes y por ende en la sociedad. En este sentido, el docente se considera como agente de cambio y trasformador de las lógicas tradicionales de la educación y de la sociedad en general, entendiendo su práctica como espacio de reflexión consciente e intencionado para la trasformación de los entornos sociales en los que trabaja. Sin embargo, dicha percepción puede distar mucho en la aplicación concreta de lo que en términos ideales plantean. Además, los docentes reflexionan permanentemente sobre sus prácticas, buscando un nivel de cualificación en sus acciones docentes. La formación que reclama el docente y sus recomendaciones al respecto, parten de la comprensión de sus propias prácticas pedagógicas y experiencias formativas, así como la de sus pares, y no tanto en las experiencias de expertos o teorías fuera del contexto propio de la universidad y sus problemáticas específicas.

En relación con la presente Tesis doctoral, la investigación de González (2012) aporta elementos importantes tenidos en cuenta en el diseño metodológico, ya que también fue planteada desde una perspectiva etnográfica. Sin embargo, presenta diferencias en cuanto a las técnicas de recolección de información, como es el caso de la utilización de grupos focales. Aunque sus resultados responden a aspectos más generales, sus conclusiones son retomadas como punto de partida en la actual investigación doctoral, puesto que se refieren a la importancia de la propia reflexión de los profesores como condición de su formación.

La presente investigación doctoral se centra específicamente en el *saber pedagógico* que producen los docentes, a diferencia del trabajo de González (2012), que se ocupó también del denominado saber educativo de los docentes, que plantea sus concepciones sobre educación y las formas como estas se hacen presentes en su trabajo como profesores. Adicionalmente, el actual trabajo, no se refiere a las necesidades de formación de los profesores, ni a las dificultades puntuales en su ejercicio a nivel general; se centra en el *saber pedagógico*, realizando una indagación en profundidad sobre el mismo.

Francis y Cascante (2010) en su artículo: Aproximaciones teórico conceptuales para comprender la relación de comunidades académicas con el saber pedagógico del docente universitario, señalan los argumentos que utilizaron en la investigación denominada: El papel de las comunidades académicas en la construcción del saber pedagógico del docente universitario, la cual se llevó a cabo en los años 2007 y 2008 con profesores de la Universidad de Costa Rica. En este artículo se estudió la representación y fundamentación de la acción docente, a partir de los grupos de trabajo de los profesores universitarios y su relación con la formación de saberes pedagógicos.

En un primer momento, las autoras analizan la inmersión del docente universitario al interior de la comunidad académica, resaltando el protocolo que se realiza en cuanto a la idoneidad del profesional, referida más a la formación disciplinar

que a la formación pedagógica, “el docente universitario se reconoce como profesional de una disciplina desarrollando actividades de docencia y no como docente de una disciplina” (Francis y Cascante, 2010, p. 3).

Las comunidades académicas son asumidas como unidades de análisis en la construcción del *saber pedagógico* y su pertenencia a ellas, a partir de ciertos rituales: inicialmente un ritual de iniciación el cual se lleva a cabo bajo un proceso evaluativo que se considera una competencia en lo intelectual, lealtad al grupo y adhesión a la normatividad institucional a la que se suscribe la comunidad académica. Igualmente, se perfila un sentimiento de pertinencia, lo cual se verifica a partir de condiciones de identidad y línea de continuidad en el discurso, en coherencia con la naturaleza de la comunidad. Esto se puede evidenciar mediante la producción académica presentada en publicaciones como revistas indexadas y la pertenencia a escuelas, facultades o departamentos con reconocimiento intelectual. Tal pertenencia a comunidades académicas viene dada por la ausencia de cuestionamientos que se sustentan desde la comunidad a la cual se pertenece, en la medida en que una actitud crítica puede causar la expulsión de sus miembros. Las autoras retoman el pensamiento de Berstein, quien dice que la pedagogía opera en los niveles, de distribución de formas de conocimiento, regulación de formación de discursos específicos y transmisión de criterios. De igual manera, hacen énfasis en las funciones de producción, reproducción y eliminación del conocimiento como funciones atribuidas tradicionalmente en la educación superior.

En cuanto a la formación del *saber pedagógico* en los procesos de formación pedagógica, los docentes citan como fuentes su experiencia como estudiantes y mentores, lo que indica que los docentes y las comunidades a las que pertenecen, se basan en representaciones construidas culturalmente. Señalan la importancia de las interrelaciones humanas en términos de relaciones de poder, liderazgo y relaciones sociológicas, como formas de comprender las dinámicas de estas comunidades, entendidas como unidades de análisis “que definen y legitiman las representaciones y acciones de quienes las conforman” (Francis y Cascante, 2010, p. 12). El estudio y

análisis de aspectos diferentes a la pedagogía, necesitan ser ampliados al horizonte de una mayor comprensión de los procesos académicos de la educación superior.

Este trabajo hace pensar en la importancia de la constitución de comunidades académicas abiertas, a través de las cuales sea posible distinguir un *saber pedagógico*, que se enriquezca y complemente con el *saber pedagógico* de otras. Es importante fortalecer la consolidación de las comunidades académicas y lograr que estas operen de manera abierta, para fomentar la realización de diálogos entre ellas. De acuerdo con la propia experiencia en el campo de la educación universitaria, en ocasiones parecería que la tendencia fuera hacia la especialización de campos concretos de conocimiento y de alguna manera a la realización de dinámicas de manera endógena. Tampoco es muy clara la relación entre la producción de las comunidades académicas y su inserción en los aspectos de la docencia universitaria, lo que daría cuenta de su carácter incipiente, donde la tendencia se plantea más hacia la reproducción del conocimiento, que hacia la producción de este. Esta investigación, aporta elementos importantes en función de las posibilidades de establecer rutas orientadoras en los procesos formativos docentes, a partir de las percepciones acerca del papel en las comunidades académicas de los docentes universitarios como fuente para el *saber pedagógico* (Francis y Cascante, 2010, p. 2).

Francis y Marín (2010), publican también el artículo, “Hacia la construcción del saber pedagógico en las comunidades académicas: un estudio desde la opinión de los docentes universitarios”. Los resultados de esa investigación, buscan orientar los procesos de formación pedagógica del docente de educación superior. De esta manera se busca identificar los elementos del *saber pedagógico* vinculados a la comunidad académica; establecer la relación entre las opiniones de los profesores contraídos al interior de las comunidades académicas, acerca de su papel en la construcción del *saber pedagógico* y analizar las categorías que expliquen la relación entre las comunidades académicas y el *saber pedagógico*.

El método utilizado fue interpretativo – cualitativo y se sitúa dentro del Estudio de Caso. Los instrumentos utilizados fueron: un cuestionario de frases incompletas, entrevistas a profundidad y grupos focales con docentes matriculados y activos en los cursos de Didáctica Universitaria de la Universidad de Costa Rica en el año 2007. Como categorías explicativas se plantearon las características de las comunidades académicas; los procesos de inducción y socialización en las comunidades académicas y las prácticas pedagógicas al interior del trabajo académico. El análisis de los resultados, generó las siguientes categorías y subcategorías:

Características de las comunidades: institucionalidad, disciplinariedad, reconocimiento y el prestigio; procesos de inducción y socialización en las comunidades académicas (conformación, elementos de identidad) y las prácticas pedagógicas que se realizan a su interior (Francis y Marín, 2010, p. 7).

De aquí se deduce que las comunidades académicas se reconocen más por una visión institucional universitaria que por la connotación disciplinar. En este sentido, la acción docente sigue los principios que distinguen la universidad como gestora y líder de la producción científica.

En cuanto al ámbito pedagógico no se evidencia formalización de espacios en el día a día del trabajo académico de los profesores, no se generan espacios institucionales para realizar debates, análisis y resolución de problemas de orden pedagógico. Es así como dicha tarea se asume a nivel individual. Por otra parte, se resalta la preocupación de los docentes por el tema curricular, en términos de los contenidos que deben abordarse, más no de las formas de construcción de conocimiento con los estudiantes. En relación con la formación doctoral se aprecia una tendencia hacia lo disciplinar más que hacia lo pedagógico.

Metodológicamente, se aprovechó el trabajo que los profesores universitarios desarrollaron al interior de un curso en los años 2007/2008 sobre docencia universitaria

para la aplicación de los instrumentos. Se destaca la posibilidad que tuvieron los docentes participantes de recibir realimentación a partir de los análisis realizados y poder cotejar así, si estos recogían la originalidad de su pensamiento. En la presente tesis doctoral, también se realizó un ejercicio similar con los profesores participantes en la investigación, ya que a medida que avanzaban los análisis, se realizaban diálogos con los profesores participantes para que corroboraran, complementaran, ajustaran los análisis realizados.

El estudio realizado por Francis y Marín (2010) evidencia el individualismo con el que suele hacerse la construcción pedagógica por parte de los docentes universitarios, así como la importancia de la construcción de comunidades académicas de base que puedan constituirse en escenarios de la formación pedagógica. De esta manera, el *saber pedagógico* trascendería la mera reflexión individual que el docente efectúa sobre su práctica pedagógica, para establecer la posibilidad de una discusión colectiva entre colegas, lo cual generaría grandes posibilidades de enriquecimiento mutuo y cualificación.

Bauta y Medina (2009) en su artículo La formación pedagógica inicial del profesorado universitario: repercusión en las concepciones y prácticas docentes, indaga sobre los aportes que la formación pedagógica ha traído a la práctica docente de un grupo de profesores nóveles, para revisar las fortalezas y utilidades de dicha formación, así como sugerir posibles cambios a partir de las recomendaciones de los participantes. La investigación se llevó a cabo en España, donde la formación pedagógica del profesorado universitario no es obligatoria. La población estudiada la constituyeron 12 profesores provenientes de las facultades de Ciencias Económicas, Empresariales y Derecho, que realizaron un curso de formación postgradual denominado “innovación en Docencia Universitaria”, organizado por la Universidad de Barcelona durante los años 2005 y 2006. En la revisión de la literatura se encontró que el pensamiento del profesor está conformado por concepciones, saberes, creencias y conocimientos, las cuales influyen en las prácticas de enseñanza universitaria. En estas predominan dos enfoques:

el que centra su atención en el profesor y el que lo hace en el estudiante. También se establece una controversia en términos de la importancia o no que tiene el aspecto afectivo entre estudiantes y profesores, en cuanto a los procesos de aprendizaje por parte de estos últimos. Igualmente se señala que no hay suficientes estudios a este respecto en educación superior y menos aún en los que se relacionan las concepciones de los docentes universitarios con la formación pedagógica inicial.

El propósito de la investigación fue indagar por los posibles efectos del curso de postgrado en los profesores nóveles.

A nivel metodológico, se optó por un enfoque cualitativo – fenomenológico y el estudio de caso. Como estrategia de recolección de la información, se realizó un trabajo a partir de grupos de discusión. El análisis de la información se realizó desde el método de comparaciones constantes. La metodología empleada de estudio de caso, permitió realizar un estudio a profundidad, en relación con el objeto de investigación planteado. Los dos grupos de discusión aplicados, en dos sesiones de tres horas, permitieron la obtención de la información, así como la ejecución de los análisis respectivos de manera práctica y ágil.

Los resultados de la investigación, en cuanto a las fortalezas y utilidad de la información, muestran que los docentes valoraron el curso de una manera positiva en cuanto les permitió realizar aclaraciones de tipo conceptual. En relación con los cambios introducidos en la práctica de enseñanza, los docentes señalan que el curso afectó las estrategias docentes, tales como la evaluación y los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Además, se presta un mayor nivel de atención al clima de aprendizaje en el aula, a partir de la construcción de las relaciones interpersonales tras la culminación del curso. Se señala como el factor de mayor dificultad en la innovación docente, la falta de seguridad por la falta de experiencia del docente nóvel. Además, la ausencia de espacios disponibles para que los estudiantes puedan realizar su trabajo en grupo dificulta la gestión de la clase.

En conclusión, los docentes noveles adoptaron una posición más reflexiva y crítica luego de participar del postgrado e incluso la sugerencia de que el curso se extienda a toda la población de docentes de la Universidad, lo cual indica la percepción de una problemática general a nivel del profesorado. También se plantea un interés por la comprensión del alumnado en su heterogeneidad y su papel protagónico en los procesos de aprendizaje más que en dar prioridad al papel del profesor como enseñante. En esta investigación, se evidencia el aporte positivo que el curso produce en los participantes, lo que demuestra las necesidades de formación pedagógica de los profesores y la importancia que representa su realización en el fortalecimiento de sus capacidades en el ejercicio de la docencia. Si bien la metodología utilizada en la elaboración de la presente tesis doctoral no está planteada desde el estudio de caso, se refiere también a un caso concreto, con la pretensión de realizar algunas generalizaciones posibles, teniendo en cuenta los límites que posee la investigación de tipo cualitativa y la etnografía en lo que refiere a su potencialidad de producir teoría.

Villalobos y Melo (2008) en su artículo La Formación del Profesor Universitario: Aportes para una Discusión, realizan una revisión sobre el estado del arte de la formación docente para educación universitaria en cuanto a la relación entre la teoría y la práctica de los docentes universitarios. En la parte final del estado del arte presentan experiencias de formación de los docentes en universidades chilenas y extranjeras. Su interés principal es mostrar la forma en la que tradicionalmente se ha dejado de lado la reflexión pedagógica como foco de la profesionalización de los maestros universitarios. Los autores dividen su análisis en siete grandes puntos: la caracterización del siglo XXI como escenario para la resignificación del papel y las funciones de la Universidad, allí se destacan aspectos tales como la globalización del mercado, la velocidad y cambio del conocimiento, la virtualización del saber, etc.; el nuevo espacio y dinámica que debe desarrollar la educación superior para estar a la vanguardia de los procesos socio-políticos del nuevo siglo. Este apartado contiene algunas reflexiones sobre los problemas de la actual institución universitaria (mayor tiempo de dedicación a la docencia en relación con la investigación), poca implicación

institucional en la formación pedagógica, excesiva carga lectiva, predominio de lógicas administrativas, crisis de financiamiento y explosión de la matrícula universitaria) y de los mismos profesores (individualismo, didactismo, resistencia al cambio); la consideración de los nuevos desafíos a los que se enfrenta el docente universitario: diferencias poblacionales, cambios en las dinámicas de pregrado y posgrado, dominio de idiomas y herramientas tecno-informativas; el análisis de las razones por las cuales se exige un nuevo modelo de formación docente para los maestros universitarios, modelo del que habrá de desprenderse un conjunto de elementos identitarios: revaloración institucional de las necesidades académicas, personales y económicas de los docentes, búsqueda de desarrollo profesional no sólo en la investigación sino también en la gestión y la docencia y la construcción de un marco regulatorio nacional para la formación permanente; las experiencias chilenas que han buscado fomentar la formación pedagógica para profesores universitarios a través de cursos, talleres, magísteres, y doctorados; las experiencias internacionales en formación docente (Latinoamérica, Norteamérica y Europa), ello por medio de un recuento extenso sobre los programas más importantes de cada país y; Una propuesta de trabajo para formar en docencia a profesores universitarios, dentro de la que se consideran: el diagnóstico de necesidades formativas, las modificaciones curriculares como facilitadoras del cambio, el desarrollo de programas permanentes de distintos grados de profundidad académica y tiempo, entre otros.

Las experiencias de formación a nivel inicial, posgradual, así como la experiencia misma del docente, en su vida laboral y personal se constituyen en aspectos centrales de la formación pedagógica como tal, en cuanto tales aspectos son reflexionados reiteradamente y en función de la cualificación de la práctica docente. En ese sentido, el maestro como sujeto social, se enmarca en unas condiciones laborales y una responsabilidad social específica en el marco de su historia individual como académico e investigador, pero a la vez colectiva al interior de las instituciones educativas, en cuanto al rol de acompañamiento que realizan con los estudiantes y la comunidad universitaria en general.

Cuando se habla de formación pedagógica del docente universitario se debe pensar, tanto en la formación pedagógica inicial, como en la formación continua del docente, de tal forma, que este docente tenga posibilidad de desarrollo profesional en su quehacer docente. Para lo cual, las instituciones de educación superior deberían formular programas curriculares que permitan cambiar su concepción y práctica pedagógica, e incorporar elementos que optimicen su quehacer docente (Villalobos y Melo 2008, p. 9).

De esta manera, la formación continuada a nivel pedagógico debe pensarse en relación con la formación de base del docente, buscando que se logre una cualificación de aquellas debilidades o falencias que se presentaron en el momento de la formación pedagógica inicial, así como aquellos aspectos a profundizar y mejorar, desde la experiencia adquirida en el ejercicio profesional como docentes.

El trabajo de Villalobos y Melo, se inscribe dentro de una perspectiva de revisión conceptual, en relación con la teoría y la práctica del profesor universitario, poniendo de manifiesto, la importancia de profundizar en su labor pedagógica. Particularmente el trabajo aporta elementos sobre la dinámica actual de los profesores en la Universidad desde las tendencias actuales a nivel de políticas y los desafíos que cotidianamente debe afrontar, destacando las experiencias formativas en el ámbito pedagógico.

Suárez (2007), realiza la tesis de doctorado en la Universitat Rovira I Virgil denominada: "El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la Enseñanza", en esta investigación se busca establecer líneas de base para la formación pedagógica de los profesores universitarios. Como una forma inicial de acceder al *saber pedagógico* de los profesores universitarios, se busca comprender e interpretar las concepciones que los docentes universitarios utilizan en sus prácticas de enseñanza con sus estudiantes. En palabras del autor se trata de:

> (…) repensar las experiencias formativas que producen en la enseñanza, es decir, las representaciones de los saberes, conocimientos y creencias sobre la enseñanza que desarrollan susceptibles de ser reelaboradas para conocer los rasgos básicos en materia de formación pedagógica del profesorado universitario (p. 2).

La investigación delimita los siguientes aspectos: La racionalización descriptiva de los rasgos identificatorios del *saber pedagógico*; la opinión de los estudiantes sobre la valoración de su experiencia aprendizaje con el profesorado; las implicaciones del *saber pedagógico* de los profesores con la enseñanza que dirigen; la formación pedagógica de los profesores universitarios.

A nivel metodológico, la investigación realiza un trabajo interpretativo, desde la narrativa biográfica; se indagaron dos profesores de cada una de las carreras de comunicación social, educación y administración. Los datos fueron recogidos a través de la técnica de entrevista biográfica, los análisis a partir de registros de observación y coaching de indagación, donde a manera de asesoría el investigador dialogaba sobre las actuaciones de los profesores en relación con la enseñanza con sus estudiantes. Posteriormente se contrastaron estos resultados con los análisis a partir de la resolución de un cuestionario aplicado a los estudiantes, logrando una complementariedad entre las formas de abordaje cualitativo y cuantitativo y una triangulación como soporte de validez frente al objeto de estudio.

Las conclusiones se estructuraron teniendo en cuenta los resultados del análisis cualitativo, cuantitativo; igualmente se presentaron unas conclusiones globales, derivadas de la integración entre el análisis cualitativo y cuantitativo. A continuación se enunciarán aquellos hallazgos importantes desde los intereses que plantea el presente trabajo doctoral de investigación doctoral, específicamente lo relacionado con los resultados derivados del análisis cualitativo. El saber docente se concibe desde las particularidades e individualidad de cada profesor.

El saber de los profesores/as en la realización de las tareas de docencia se encuentra estructurado como una trama o malla global holística donde se mezclan conocimientos de contexto, tecnológicos, de contenido de la asignatura, propiamente didácticos y los pedagógicos, mediatizados por el universo de valores creencias, supuestos perspectivas personales que los hacen únicos en el proceso de enseñanza (Suárez, 2007, p. 630).

En cuanto a la realización de las prácticas de enseñanza, los docentes participantes en la investigación, señalan que "realizan sus prácticas de enseñanza con una muy débil fundamentación pedagógica y didáctica, la cual no se expresa claramente definida ni formalizada de manera explícita (Suárez, 2007, p. 630). En este aspecto es fundamental fortalecer la formación pedagógica que posean los profesores, para realizar de mejor manera las actividades de docencia con los estudiantes.

Se esboza una relación entre el *saber pedagógico* y la didáctica, de la siguiente manera: "El saber pedagógico adquiere forma cuando las prácticas de enseñanza de los profesores se expresan en acciones de contenido cultural – currículo dirigidas desde la didáctica" (Suárez, 2007, p. 631). De esta manera, el *saber pedagógico* orienta el sentido de la didáctica en función del desarrollo y formación humana de los estudiantes. En este sentido, se explicitan las implicaciones ético – morales que aporta el s*aber pedagógico* en la práctica de enseñanza.

En la formación del profesorado son muy importantes las "expectativas no conscientes constituidas en motivaciones personales afectadas por factores contextuales" (Suárez, 2007, p. 632), en donde la impronta propia como sujeto que ha vivido experiencias de aprendizaje es de capital importancia a la hora de impartir la docencia.

En términos de cualificación de la docencia, los profesores expresan la importancia de aprender a enseñar en la medida que "son conscientes de la construcción de un saber no formalizado en el que actúa la docencia" (Suárez, 2007, p. 633). De otro

lado, es importante mencionar que las acciones docentes, en el aula, se sustentan a partir de premisas absolutas. Las prácticas docentes tienden al eclecticismo y presentan contradicciones en su aplicación; su autodeterminación se propone a partir de juicios, creencias, teorías personales e ideologías de los mismos profesores.

El diseño metodológico de la investigación incluye la participación de los estudiantes en tanto otro de los insumos para el análisis, específicamente al hacer la triangulación de los sujetos como una de las formas de generar confiabilidad del estudio. De esta manera se efectúa la indagación en cuatro carreras diferentes de la Universidad: Educación, comunicación y administración a partir de la participación de dos profesores de cada una de ellas. Revisando los instrumentos aplicados, se observa un direccionamiento bastante puntual, tanto en los cuestionarios aplicados a los estudiantes como en la guía de entrevista biográfica aplicada y consignados en los anexos de la tesis, lo que da lugar a un manejo práctico de la información acumulada.

Teniendo en cuenta el trabajo de Suárez (2007) en la elaboración de la presente investigación doctoral, sin desplazar el foco hacia la práctica pedagógica, se considera conveniente observar a los docentes en su ejercicio pedagógico, para poder cotejar sus planteamientos y discursos con sus acciones en el aula y demás instancias educativas donde desarrollan su ejercicio profesional.

Las contradicciones entre lo que señalan los discursos de los profesores y lo que realizan en sus clases es un asunto importante a tener en cuenta al referirse al *saber pedagógico* de los profesores, toda vez que la indagación acerca del mismo, puede llevar al relato de planteamientos ideales, que en realidad no se reportan en las formas como imparten sus clases.

De esta manera, se constituye en un buen referente investigativo en relación con el objeto de estudio de la presente investigación doctoral, en la medida que traza un itinerario teórico y una forma de abordaje metodológico pertinente e interesante. Sin

embargo, su análisis del *saber pedagógico*, se enfoca más al asunto de la formación continuada de los profesores universitarios y las conclusiones aportadas no enfatizan tanto en las formas de construcción del *saber pedagógico* de los profesores universitarios.

Díaz (2005) en su artículo Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico, asume como preliminar la definición de saber pedagógico tomada de un trabajo anterior también de su autoría, donde lo plantea como los conocimientos construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas es decir creaciones del docente en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales institucionales, que evolucionan se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente (Díaz, 2001).

El autor se refiere al hecho que el saber pedagógico no se ha estudiado de manera amplia y sistemática en los espacios educativos. Expone a la vez, que es importante realizar estudios en este sentido, ya que los hallazgos obtenidos tendrían implicaciones en las políticas de docencia del Estado, los programas de formación docente en las universidades, así como en la práctica pedagógica en las instituciones educativas. A nivel epistemológico, el artículo se fundamenta en tres teorías que a nivel teórico, soportan el sentido del saber pedagógico a saber: el interaccionismo simbólico, el pensamiento complejo y el constructivismo.

En cuanto al interaccionismo simbólico, plantea cómo el saber pedagógico se sustenta a partir de dicha teoría en la medida en que “el docente comparte un ambiente simbólico y físico; así como un contexto cultural y significado que el construye, los cuales orientan sus acciones y permiten el entendimiento con los demás integrantes de la comunidad” (Díaz, 2001, p. 3).

En este sentido el saber pedagógico que construye cada docente es específico de cada uno de los contextos en los cuáles se desarrolla y en los cuales toma las decisiones que el docente considera más pertinentes en el desarrollo de su práctica.

En cuanto al pensamiento complejo, postulados de dicha teoría y los puntos de encuentro con el saber pedagógico, el autor en mención plantea:

> […] el saber pedagógico se presenta como una elaboración organizada y sistematizada, la cual no tiene la característica de linealidad; es decir no se produce por acumulación de sucesos, sino que la propia dinámica de complejidad de la actuación docente contribuye en este proceso de elaboración del saber; pero como expresión de la cultura y de los contextos es más que la suma de sus componentes (Díaz, 2005, p. 4).

Se podría decir que los docentes aplican un sentido heurístico a la reflexión que realizan los docentes de sus clases en la medida en que en cada una de ellas, ponen en "escena" el acumulado de experiencias y conocimientos que poseen, los cuales son inconmensurables y corresponden a una serie de problematizaciones que previamente se han desarrollado y cotejado en vivencias pedagógicas previas.

En este mismo sentido el autor plantea:

> Este pensamiento complejo contribuye a explicar la naturaleza del saber pedagógico pues le permite ordenar/desordenar/reorganizar discursos y saberes que son dispares, pero que no son contrarios. El saber pedagógico como entidad compleja que es, se desarrolla, se reproduce y se regenera él mismo, tal como lo hacen los seres vivos a partir de los contextos y de las condiciones personales y profesionales de los actores, es decir, los docentes (Díaz, 2005, p. 5)

El aporte del pensamiento complejo es muy enriquecedor en cuanto amplía y potencia las posibilidades que el saber pedagógico plantea en el quehacer de los docentes. El docente en su actuación define los límites y posibilidades de su acción de acuerdo con las dinámicas que elabora con sus estudiantes en la medida que estos expresan la cultura y modos de ser de una época determinada.

El constructivismo es en sí mismo un enfoque epistémico. Desde tal enfoque, el autor plantea:

> El saber pedagógico se presenta como una construcción propia dentro del sujeto, que lleva a cabo como resultado de las interacciones entre sus disposiciones internas y el contexto cultural y social de manera activa y participativa, que le permite organizar, interpretar y reestructurar el conocimiento con la experiencia, los saberes previos y la información que de diferentes fuentes recibe (Díaz, 2005, p. 6).

González y Malagón (2015) se refieren a la importancia de "plantear una dinámica de formación que reconozca el saber propio del profesor universitario y minimice procesos de formación ajenos a su historia" (p. 297). Esta perspectiva desplaza el énfasis que tradicionalmente se da al experto externo quien da las pautas para adelantar los procesos de formación, para dar paso a la socialización de las propias experiencias en la práctica pedagógica como insumo esencial, "en este sentido, es necesario propiciar espacios para que los profesores universitarios compartan y reflexionen sobre su saber pedagógico; tal estrategia reivindica que la actividad de formación pedagógica del profesor se debe realizar en su cotidianidad" (González y Malagón, 2015, p. 297).

Esta nueva forma de pensar la formación establece una organicidad y sistematicidad que necesariamente involucraría todos los niveles del sistema educativo. En relación con el el ámbito universitario, González y Malagón proponen reivindicar el

saber pedagógico de los profesores universitarios enfatizando en los aspectos comunicacionales y en la investigación acción pedagógica y educativa, como pilares fundamentales para la elaboración de una estrategia formativa (2015, p. 300).

2. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

2.1 Justificación del Proyecto e Impacto Esperado

A partir de la indagación realizada para la elaboración del estado del arte, se encontró que la producción de conocimiento de los profesores universitarios al reflexionar sobre su práctica no ha sido suficientemente documentada, estudiada, ni analizada en el ámbito nacional[16]. Lo anteriormente dicho puede evidenciarse en la poca cantidad de estudios e investigaciones realizadas recientemente al respecto. Esto, constituye un vacío, puesto que no existe teoría[17] consolidada sobre el tema, sino trabajos dispersos en relación con este objeto de investigación[18].

---

[16] Esta afirmación se sustenta en las revisiones efectuadas en las de tesis de Maestrías y Doctorados del Cinde, donde no se encontraron investigaciones que abordaran el saber pedagógico de los profesores universitarios. De igual manera, en el marco de la investigación Regiones investigativas en educación se consultó la base de datos que integró la masa documental del estudio, conformada por 932 documentos correspondientes a las tesis de Maestría y Doctorado en Educación y Pedagogía en Colombia desde el año 2000 hasta el año 2010 (Sánchez, 2010, p. 103).

[17] Para Strauss y Corbin (2002) la teoría es un conjunto de conceptos bien desarrollados vinculados por medio de oraciones de relación, que constituyen un marco conceptual integrado. Este puede usarse para explicar o predecir fenómenos.(p. 28)"Teorizar es un trabajo que implica no solo concebir o intuir ideas (conceptos), sino también formularlos en un esquema lógico, sistemático y explicativo"(p. 24)

[18] Para la elaboración del estado el arte en lo que respecta al campo de la docencia universitaria se tuvieron en cuenta investigaciones realizadas entre los años 2008 a 2011 sobre el saber pedagógico de los docentes universitarios, en Colombia e Iberoamérica, a partir de fuentes bibliográficas localizadas principalmente en bases de datos y revistas científicas especializadas. Se encontraron investigaciones en cinco países: Colombia, Chile, Costa Rica, Venezuela y España.

Adicionalmente, en una investigación realizada previamente (González, Lamberth y Serrano, 2012), se encontró que los profesores reclaman como una estrategia importante para su formación continuada, procesos que partan de la socialización de su saber pedagógico; esto en contraposición a la tradición basada en teorías y experiencias de expertos que pontifican sobre estas temáticas, muchas veces de manera descontextualizada, sin que existan puntos de articulación con la práctica cotidiana de su ejercicio docente.

Esta situación hace que el *saber pedagógico*, se constituya en un problema prioritario para indagar, ya que su comprensión podría proveer los elementos necesarios para la explicación de las dinámicas educativas y de los procesos pedagógicos que se adelantan en la Universidad. El conocimiento sobre las formas como se construye el *saber pedagógico*, podría utilizarse en los procesos de planificación, ejecución y evaluación de la formación pedagógica de los docentes en la Universidad Distrital y otras instituciones universitarias.

Este estado del arte permitió percibir la discusión al respecto, así como las formas como se ha abordado el *saber pedagógico*. En dicha revisión, a nivel general, se identificaron como hallazgos los siguientes:

1. Existe una relación constante entre teoría y práctica en el *saber pedagógico* constituido a partir de la formación pedagógica de los profesores Universitarios (Villalobos y Melo, 2008; Londoño, 2013).
2. Las acciones pedagógicas de los docentes universitarios son determinadas por su formación inicial, experiencias previas, pensamientos, juicios, concepciones, teorías, creencias e ideologías en relación con la vida misma, la educación y la pedagogía (Villalobos y Melo, 2008; González, 2012; Quintero y Torres, 2010; Londoño, 2013; Cárdenas, Bustamante, Dobs, Bobadilla (2012)
3. Las premisas básicas desarrolladas desde el *saber pedagógico*, se sintetizan en el enseñar, aprender y formar desde la propia cotidianidad del docente. La

fundamentación pedagógica de los docentes se centra en sus experiencias significativas, motivaciones, sentimientos, emociones, intuiciones y conceptualizaciones en su labor (Quintero y Torres, 2010; Londoño, 2013; Cárdenas, Bustamante, Dobs, Bobadilla (2012)

4. La continua revisión que hacen de su práctica, permite a los docentes realizar ejercicios de autorreflexión con los cuales dotan de sentido su quehacer y cualifican su práctica profesional desde su propia individualidad (Quintero y Torres, 2010).

5. El *saber pedagógico* se conforma a partir de las interacciones humanas y se expone ante las comunidades académicas en el marco de protocolos y rituales socio - culturales que buscan el rigor y la exhaustividad académica (Bauta y Medina, 2009).

6. El docente universitario se constituye en el protagonista de su proceso de creación pedagógica. El aula universitaria y demás espacios donde se realiza la enseñanza, se convierten en el escenario por excelencia para la producción de este saber, a partir de procesos investigativos relacionados con su quehacer (Quintero y Torres, 2010).

7. El *saber pedagógico* tiene como principio fundamental una reflexión de índole existencial, ético – moral y un sentido político, que se relaciona directamente con sus creencias y concepciones (González, 2011; Suárez, 2007; Cárdenas, Bustamante, Dobs, Bobadilla (2012).

8. Se observa una notable preferencia de los docentes por formarse en lo disciplinar más que en lo pedagógico (Francis y Cascante, 2010; Díaz, 2000; Cárdenas, Bustamante, Dobs, Bobadilla (2012).

9. Existe en los trabajos consultados, en relación con el estudio del *saber pedagógico*, de los profesores universitarios, un predominio de estudios e investigaciones cualitativas (interpretativas, fenomenológicas, estudios de caso).

10. Se hace notoria la necesidad del fortalecimiento de la reflexión e investigación pedagógica en la educación universitaria (Ospina, 2009; González, 2011; Suárez, 2007; Londoño, 2013), así como la implementación de redes y

espacios donde se construyan espacios de formación docente (Rojas y Rendón, 2008).

De otra parte, supuestos infundados, tales como la falsa postulación según la cual el hecho de utilizar con suficiencia alguna región del conocimiento es suficiente para generar procesos efectivos de enseñanza – aprendizaje en la Universidad, son presunciones simplificadoras que desafortunadamente son frecuentes y que aún circulan en los espacios universitarios, en detrimento de la reflexión y sistematización, que aborda las formas como se realiza la práctica pedagógica. Esto es fundamental para llevar a cabo los aspectos misionales de la institución universitaria, los cuales son desarrollados por los docentes, quienes a partir de su trabajo investigativo y pedagógico desempeñan una función esencial en la producción y enseñanza del conocimiento socialmente construido y validado en la comunidad académica.

Como ya se mencionó en la introducción, el *saber pedagógico* es una forma de entender e interpretar el quehacer de los profesores, que retoma su propia mirada frente a la comprensión de la práctica pedagógica que realizan. Este saber refiere fundamentalmente las concepciones de vida y cultura en el contexto histórico social en el cual se desarrolla, a partir de la reflexión individual que realiza el profesor sobre las formas como piensa y representa sus acciones pedagógicas.

En la construcción del *saber pedagógico*, se tienen en cuenta los aspectos teóricos recibidos en su formación y los elementos constitutivos del oficio de enseñar, así como las experiencias decantadas en su historia de vida personal, laboral y académica. De esta manera, el *saber pedagógico* es el fundamento de la praxis que el docente realiza en el aula y demás espacios de enseñanza, construcción y co-construcción del conocimiento con sus alumnos. Simultáneamente, es producto de la práctica de los docentes, lo que genera un ciclo continuo de trasformaciones sucesivas en la labor educativa implementada.

El estudio del *saber pedagógico*[19], permite avanzar en la comprensión de los sentidos y formas en las cuales los docentes desarrollan sus prácticas de enseñanza. Dicho saber está en continua revisión y en permanente creación, lo que permite al docente realizar continuas reconstrucciones, en tanto examina y modifica su práctica pedagógica.

La indagación por el *saber pedagógico* de los docentes de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, es un campo inexplorado que suscita una serie de interrogantes, cuyo abordaje apela a la producción de nuevo conocimiento en relación con las formas como se realizan los procesos educativos en la universidad. La pregunta de investigación que guía este trabajo es: ¿Cómo se relaciona el *saber pedagógico* que construyen los profesores del Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía - Paiep – de la Universidad

---

[19] Si bien Tezanos (2007) al igual que Quintero y Torres (2010) afirman que el saber pedagógico, solo existe cuando este se pone por escrito. Sin embargo, esta investigación no comparte esa presunción, en la medida en que se asume que aunque no esté por escrito, existe un saber pedagógico de los profesores universitarios, el cual se retomará principalmente a través de las entrevistas en profundidad. Esta decisión se tomó debido a que se considera que el ejercicio escritural pude dar lugar a concepciones idealistas que no necesariamente se corresponden con la práctica. Se considera que, por el contrario, la oralidad permite dar cuenta de la estructuración de pensamiento de una manera original y genuina. Por otro lado, a nivel operativo, las dinámicas de trabajo y las agendas de los profesores han hecho que la escritura no sea necesariamente parte de su práctica académica, lo que podría haber dificultado la realización del estudio en la medida en que habría podido limitar la participación dado que las implicaciones de inversión de tiempo que habría tenido la escritura son superiores al ejercicio de entrevista y revisión de la misma que se llevó a cabo. Las tradiciones según las cuales solo lo que está escrito existe son las que se reivindican desde las perspectivas de la bibliometría, en la que incluso el prestigio académico de las revistas, los investigadores y grupos de investigación se establece por este tipo de miradas, asunto que se considera bastante cuestionable. Es así como en esta investigación se le dará relevancia al saber pedagógico desde las voces de los profesores.

Distrital Francisco José de Caldas, con las dimensiones sociopolítica, magisterial - profesional y metodológica en las cuáles realizan su acción a partir de sus experiencias y conceptualizaciones en el ejercicio docente? Para responder a este interrogante se parte de la lectura del *saber pedagógico* que tiene este grupo de docentes, pertenecientes a la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital, en relación con la práctica pedagógica que ejecutan. Específicamente, se eligen los profesores pertenecientes al Proyecto Académico de Investigación y Extensión en Pedagogía (Paiep), Unidad Académica transversal de la Facultad, quienes imparten sus clases en diferentes programas de la Universidad Distrital. Estos tienen a su cargo las asignaturas propias del componente pedagógico y juegan un papel importante en términos de la formación de estudiantes de diferentes programas de la Facultad de Ciencias y Educación. Además, realizan aportes y reflexiones en torno a los temas de Educación y Pedagogía, por su presencia en diferentes instancias de la Universidad.

La elección del Paiep como unidad académica para adelantar el estudio se encuadra en las distintas funciones que este grupo de profesores desempeñan en los procesos de formación de los licenciados de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital, y a su injerencia en la vida universitaria, en tanto tienen participación en diferentes espacios administrativos que ejercen fuerte influencia en la vida académica de la Facultad y la Universidad.

En relación con la selección de los informantes, Hernández afirma que "los sujetos se eligen de forma intencionada de acuerdo con unos criterios establecidos por el investigador. Este proceso de selección se continúa prácticamente durante todo el proceso de investigación" (1997, p. 73). En ese sentido, la población estudiada la conformaron los profesores[20](as) del Proyecto Académico de Investigación y Extensión

[20] Se trabajó con 18 profesores inicialmente y luego ser realizaron nuevos acercamientos y diálogos con siete (7) de ellos. Tres (3) de ellos, también realizaron una retroalimentación sobre la Matriz de análisis de las entrevistas vía correo electrónico.

en pedagogía, Paiep, quienes tienen bajo su dirección, las asignaturas de las áreas de educación, pedagogía psicología y socio humanística de los programas de licenciatura de la Facultad de Ciencias y Educación, así como electivas abiertas para todos los programas académicos de pregrado de las diferentes Facultades de la Universidad.

A dicha unidad académica también pertenece el investigador. El tiempo de interacción total con los compañeros de trabajo ha sido de siete años, en los cuales, se han compartido experiencias personales y profesionales, existiendo una confianza ganada y cercanía en razón a las relaciones establecidas con ellos en este tiempo. El grupo de profesores seleccionados tiene diferentes tipos de vinculación a la universidad: algunos son profesores de planta o también llamada de carrera (de tiempo completo y medio tiempo), otros ocasionales (de tiempo completo o medio tiempo), y otros de hora cátedra, también llamados de vinculación especial[21].

Analizar el *saber pedagógico* de los docentes universitarios implica reconocer los modos como estos conciben sus experiencias pedagógicas en el ámbito de su quehacer cotidiano y los aportes que generan en relación con las formas como realizan su práctica pedagógica, así como el impacto que esta tiene en los estudiantes, razón por la cual la presente investigación doctoral se centrará en lo que expresan los profesores en relación con las formas como construyen su *saber pedagógico.*

El *saber pedagógico* de los docentes universitarios, se constituye en un promisorio campo de investigación, el cual abre nuevas perspectivas de trabajo en la consolidación de la comunidad académica profesoral y fundamento de construcción de la práctica pedagógica. Se espera que los hallazgos alcanzados en la presente

---

[21] Estas denominaciones están contempladas en el Decreto 1279 del 19 de Junio de 2002 y el acuerdo N° 11 del 15 de Noviembre de 2002, emitido por el Consejo Superior de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y hacen alusión al tipo de vinculación que mantienen los profesores con la Universidad.

investigación, se constituyan en conocimiento genuino y punto de partida de nuevos interrogantes.

2.2 Objetivos

2.2.1 Objetivo General

Comprender los rasgos que caracterizan el *saber pedagógico* construido por los profesores del Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía - Paiep – en las dimensiones sociopolítica, magisterial - profesional y metodológica en las cuáles realizan su acción , a partir de sus experiencias y conceptualizaciones en el ejercicio docente.

2.2.2 Objetivos Específicos

- Describir los elementos y tensiones que constituyen el *saber pedagógico* de los profesores
- Describir cómo los profesores, participantes en el estudio, entienden el *saber pedagógico*
- Interpretar las formas cómo los profesores construyen el *saber pedagógico* en su cotidianidad

2.2.3 Preguntas de investigación

- ¿Qué elementos y tensiones constituyen el *saber pedagógico* de los profesores?
- ¿De qué manera entienden el *saber pedagógico* en su práctica pedagógica?
- ¿Cómo construyen el *saber pedagógico* en su cotidianidad?

3. REFERENTE TEÓRICO

> Cuidado con las finalidades, pero ¿qué sería una universidad sin finalidad?
>
> Jacques Derrida.

Las relaciones entre Universidad, Educación y Sociedad, plantean determinaciones y retos en relación con el *saber pedagógico* que construyen los profesores universitarios como agentes de la cultura inmersos en el entramado social. Los aspectos contextuales, las políticas que se ciernen en función de intereses estratégicos articulados desde instancias de poder, atraviesan las instituciones sociales y los sujetos que las conforman. En este orden de ideas, abordar las bases teóricas en la cuales se constituye el *saber pedagógico* implica un análisis en relación con el contexto universitario, el concepto de *saber pedagógico*, sus relaciones con el ejercicio docente y la formación continuada como posible campo de acción y aplicación.

En este apartado, se abordará la temática de la Universidad, como espacio de acontecimiento del trabajo académico de los profesores donde emerge el *saber pedagógico*. Igualmente se analizarán reflexiones en torno a la docencia universitaria como espacio de construcción del *saber pedagógico*, toda vez que la génesis, se constituye a partir del ejercicio de revisión permanente y crítico de las estrategias y metodologías de la enseñanza que se imparte. Para finalizar se tratará el tema de la formación continuada, nivel dónde el *saber pedagógico* se perfila como un campo promisorio de trabajo.

3.1 Universidad, Educación y Sociedad

En este acápite se presentarán algunas consideraciones en relación con la universidad y su naturaleza actual en el desarrollo de su configuración desde la modernidad. En esa medida es importante realizar un recorrido por lo que algunos autores han planteado a propósito de dicha institución, toda vez que es el contexto universitario, el lugar donde se plantea la presente investigación. Así, se realiza un recorrido a partir de los planteamientos de algunos autores como Kant y Derrida, a propósito de cruces, tensiones, juegos de poder y campos estratégicos que configuran el espacio universitario.

De esta manera, se realiza un acercamiento al concepto de autonomía en la universidad, las relaciones de saber y poder que la constituyen, en tanto formas de subjetivación de los diferentes actores que la integran. También se analiza la prospectiva de la educación universitaria en términos de su impacto social, así como su función de crítica y resistencia frente a diversos procesos de instauración de pensamiento hegemónico a nivel económico y político.

A continuación se exploran algunos elementos importantes de las reformas universitaria en América Latina y el contexto de finales del siglo pasado que marcaron los derroteros que se siguen hoy como lo es la Declaración Mundial Sobre Educación para todos, cuyo plan de acción constituye un programa a seguir hasta el año 2015 como forma de aproximación a la comprensión de las dinámicas actuales en la universidad en la actualidad.

Seguidamente se realiza un análisis del caso de la coyuntura actual en universidad colombiana, en tanto espacio de creación de conocimiento y escenario de construcción de *saber pedagógico*, en el marco de las relaciones del saber – poder, que constituyen y modelan los diferentes sujetos en la comunidad educativa del alma mater,

que incluye análisis de algunas relaciones entre el sector educativo y el sector financiero internacional.

A manera de cierre se expone el panorama actual y los retos que enfrenta la universidad como institución social al servicio de la educación y formación de nuevos profesionales, el desarrollo de la investigación y la innovación de cara a las necesidades particulares en las cuales se inscribe, así como la proyección y apropiación social de los resultados derivados de su gestión, en función de las comunidades sobre las cuales tiene efecto su acción.

3.1.1 Autonomía, naturaleza y telos de la Universidad

Si bien el concepto de autonomía es problemático y en cuanto los intereses económicos hacen presencia en todos las instancias de la acción humana, es importante examinar las implicaciones y determinaciones de estas relaciones, a propósito de la necesaria independencia que debe tener el desarrollo académico en una institución de tanta relevancia para lo sociedad como lo es la institución Universitaria. En este sentido la reflexión humanística aporta elementos fundamentales para el establecimiento de dicha independencia, a pesar de la ofensiva que se cierne para disminuir su presencia, sino su eliminación o ideologización en los currículos de los diferentes programas universitarios.

Un primer asunto a tratar es el de la autonomía universitaria, tema álgido que plantea múltiples debates, sobre las posibilidades que entrañan las instituciones de educación superior. Whar (2005), se refiere a la función de la academia desde sus inicios en los siguientes términos:

> La función de la academia ha sido, desde su principio, la libre reflexión con el único fin de encontrar, más que respuestas aptas para un entendimiento más profundo del hombre y del universo. Sin embargo, a lo largo de la historia, las

> actividades científicas de la universitas han sido dirigidas por los intereses utilitarios del Estado. Ya no se permite la academia libre de Platón y Aristóteles y se justifica esta restricción de la libertad académica por la responsabilidad del estado como órgano representante del bien común (Whar, 2005, p. 287).

De esta manera, actualmente se determina el bien común por factores económicos que ya no se pueden definir sino en su impacto global. En el conflicto de las Facultades Kant (2002), representa una perspectiva de la visión de la Universidad y sus funciones. En el texto, el citado filósofo hace un recorrido histórico por la noción de autonomía en cuanto esta constituye un espacio de libertad para la crítica fundada en la razón. Las reflexiones Kantianas en este sentido, son retomadas posteriormente por muchos autores. Bourdieu, por ejemplo, plantea la posibilidad de pensar la universidad en nuevos sentidos distintos a las formas homogéneas y tradicionales como usualmente se ha hecho. En este sentido, cobra importancia la postulación de la perspectiva del conflicto, la cual presenta nuevos elementos para construir el debate que se relaciona directamente con los cambios institucionales, los cuales hacen parte del devenir de las organizaciones de educación superior en la actualidad.

Volviendo al texto de Kant, este analiza con cuidado la noción de Autonomía, se plantea la división de las Facultades y hace alusión a la influencia que el gobierno busca plantear frente al pueblo quien a su vez desea ser dirigido (embaucado), cuando puntualiza la división entre facultades inferiores y superiores. Igualmente, al referirse a la Facultad de Filosofía, la plantea como aquella que garantiza la libertad de las enseñanzas conforme a la razón y no a las posibles influencias del gobierno, en la medida que a ella le concierne la presentación pública de la verdad. Esta función plantea ciertos riesgos tanto para el gobierno como para el pueblo. Aquí se expone la relación entre saber y verdad, así como los conflictos que tal tensión entraña.

De otro lado en Universidad sin Condición, Derrida (2002, p. 11) plantea la necesidad del establecimiento de unas nuevas humanidades para el futuro, en el

espíritu radicalmente crítico que a modo de deconstrucción, revise el concepto mismo de crítica en los espacios académicos de la educación superior y se encargue de investigar el concepto de historia en cuanto a su sentido y aplicaciones de los objetos que estudia, de tal manera que indague las nociones sobre las que opera un supuesto consenso como lo es el concepto de la democracia.

Dicho concepto de humanidades se considerará fuera de su esfera conservadora y tradicional, aunque sin desconocer dicha impronta que históricamente la constituye. En ese sentido Derrida señala: "porque es ajena al poder, porque es heterogénea al poder, porque es heterogénea al principio de poder, la universidad carece también de poder propio" (2002, p. 16). Aquí se ponen de manifiesto las relaciones Universidad y sociedad, en cuanto a la afectación y determinación que provoca en ella, los intereses comerciales y económicos, del mundo global, los cuáles también afectan las dinámicas de la universidad, especialmente las agendas de investigación que se llevan a cabo en los centros educativos superiores.

Más adelante, Derrida (2002, p. 21) cuestiona el concepto del trabajo, cuando se presupone que el trabajador para ser considerado como tal, debe cumplir unas funciones e insertarse en unas lógicas del mercado. En el caso del profesor y aunque este concepto se encuentra mutando, esta clase de trabajador también debe profesar sobre aquello que sabe, lo que implica una connotación ética en el sentido del necesario compromiso con el valor de la responsabilidad que tiene la profesión de enseñante.

Las Universidades a través de sus profesores, imparten un saber, entendido como "conocimientos cuya forma de enunciación no es, en principio, performativa sino teórica y constatativa, aunque los objetos de este saber sean a veces de naturaleza filosófica, ética, política, normativa, prescriptiva, axiológica" (Derrida, 2002, p. 39-40). Tal saber pertenece más a las humanidades en el objeto que representa.

Respecto al papel de las humanidades, es importante decir que distinto a los planteamientos de Derrida, en el medio universitario colombiano, tal carácter de humanidades ha perdido terreno, en la medida que el carácter profesionalizante predominante en las universidades, ha hecho que no se le dé la importancia debida a este tipo de saberes, que quedan en un segundo plano, como sucede en algunas instituciones públicas de educación superior o que se asuman, desde ópticas dogmáticas y acríticas como sucede en algunas instituciones privadas, que incluso centralizan sus cátedras, replegándolas a un sentido institucional específico y con frecuencia precario.

Derrida también explora el problema del saber y de la enseñanza de los profesores, en su texto titulado Las pupilas de la Universidad (1997). El principio de razón y la idea de la Universidad. En este texto define la institución de educación superior de la siguiente manera: "la Universidad, ese lugar en el cual se sabe aprender y en el cual se aprende a saber" (p. 2). De esta manera, describe su esencia en los términos que Kant lo planta en su texto El Conflicto de las Facultades, aludiendo a la razón como reguladora del "saber presentemente enseñable" (p. 5). Más adelante, Derrida, se refiere a los cambios que han operado en la Universidad Moderna en el siglo XIX, planteando los giros que está presenta ante el advenimiento de la tecnociencia y su influencia en la construcción del conocimiento.

También se refiere a ciertos problemas presentes en las Universidades contemporáneas en relación con el advenimiento de ciertos cambios recientes. En este sentido es importante mencionar la razón de ser de la universidad en general, sus misiones específicas, así como sus políticas de enseñanza e investigación. En este punto señala las formas en que se ha desplazado la influencia del estado hacia nuevas formas como lo son "unos complejos militares – industriales interestatales o aparentemente inter- o trans – estatal" (Derrida, 1997, p. 10).

En ese sentido, frente a las políticas de investigación hace alusión a la preponderancia que en la educación superior se asigna a la investigación utilitaria o

aplicada en relación con la investigación pura o también denominada desinteresada, especialmente en cuanto a los efectos que la investigación científica puede incidir en las finalidades militares. En cuanto al lugar que Kant le daba a la Filosofía en tanto independiente de los manejos intereses gubernamentales, Derrida (1997, p. 12) plantea que tal autonomía ya no es posible. Al respecto señala, que no se trata de satanizar o rechazar radicalmente las tecnologías, sino más bien contextualizar sus límites en cuanto al valor instrumental que estas suponen en el desarrollo social y en los riesgos asociados que presuponen.

Derrida (1997, p. 10) abre el debate sobre las formas como deben realizarse los procesos de formación en cuanto a la investigación pura o aplicada en la medida que se tenga conciencia de los pro y contra de ambas, para decidir sobre sus formas de implementación de su enseñanza con conocimiento de causa, teniendo en cuenta las consecuencias de su desarrollo.

En cuanto a las implicaciones del concepto de profesión, Derrida plantea las implicaciones de convertir a la universidad en un espacio exclusivamente profesionalizante de acuerdo con las necesidades del mercado, las cuales adicionalmente siempre buscan afianzar poderes de casta de grupos hegemónicos de élite. En este sentido, es necesario pensarse la realidad de forma más crítica y profunda, a partir de la contemplación y estudio de la teoría como lugar fundante en la construcción del conocimiento, haciendo alusión a la manera en que los griegos concebían la teoría, en cuanto forma más elevada de la praxis.

Derrida (1997, p. 19), asigna dos funciones básicas a la Universidad: emancipar y controlar como formas de representación de la sociedad. En la medida en que la Universidad reflexiona, puede generar procesos de disociación como se puede verificar en las maneras como operan muchas veces sus formas de organización, frente a problemáticas contundentes que se intentan implementar desde los círculos donde se plantean las políticas educativas.

Las instituciones universitarias, poseen una tradición de reflexión, producción y de transmisión del conocimiento acumulado en los diferentes campos disciplinarios de conocimiento, que históricamente plantea nuevos retos y desarrollos a la humanidad. En este sentido, la universidad desempeña unas funciones que se articulan a los valores que la sociedad y la cultura le asignan de acuerdo con los intereses propios de la época y el contexto. Al Respecto Miranda, plantea:

> La Universidad es una institución social y por lo tanto su organización y los principios de su funcionamiento están condicionados por las situaciones sociales en las que surgió y se desarrolla. Se gestó como un medio para institucionalizar dos actividades humanas: la educación y la investigación, es decir, la preservación y la transmisión de la riqueza cultural y científica de la sociedad y la expansión de las exigencias científicas y teóricas por medio de la reflexión crítica y el enriquecimiento con nuevas ideas (Miranda, 2007, p. 96).

En este orden de ideas, las políticas globales y las tendencias de las políticas educativas, afectan necesariamente la reflexión pedagógica, toda vez que las intencionalidades de estas responden a la búsqueda de un sujeto útil en el campo productivo que se adapte a los intereses del mercado. En este sentido Laval (2004) en su libro la Escuela no es una empresa, analiza la crisis de la Escuela[22] (es posible pensar este concepto en un sentido amplio de institución educativa académica en general), en relación con las imposiciones que se busca instaurar desde el ámbito empresarial a partir de la ideología neoliberal: control, flexibilidad curricular en el ámbito de la globalización, desinstitucionalización, "consumismo académico", por tal razón es importante cuestionar los marcos en los que se plantean, dichas políticas, así como develar las ideologías que las establecen, en una lectura que permita evaluar los sentidos que se le asignan a la educación contemporáneamente.

---

[22] Es posible pensar este concepto en un sentido amplio de institución educativa académica en general

3.1.2 Las reformas universitarias en América Latina

Rama (2006) narra la génesis de la Universidad en América Latina, que se inicia con la fundación de estas entidades educativas en los tiempos de la colonia por parte de las órdenes religiosas de los dominicos[23], los agustinos y los franciscanos con toda su carga de pensamiento religioso fundamentalmente cristiano. Este proceso de creación de universidades se inició tempranamente como lo demuestra el hecho de que hacia 1538 se estableciera la Universidad de Santo Domingo en la República Dominicana. Hacia el año 1626 la orden de los Jesuitas instituida en 1540, dirigía 500 instituciones educativas en el mundo, primordialmente concentradas en la educación de la élite como forma estratégica de penetrar en las instancias de poder, mientras paralelamente trabajan la evangelización con indígenas y sectores populares y marginados (p. 21). De acuerdo con la coyuntura política del momento (reforma – contrarreforma paso de la monarquías a estados – nación) y con la expulsión de los Jesuitas de América Latina, se produce un proceso de secularización que refuerza el carácter público de las universidades y tuvo una fuerte impronta en el desarrollo posterior de la educación universitaria.

La Primera Reforma universitaria estuvo marcada con la Reforma de Córdoba en 1918 y el movimiento estudiantil que la antecedió y que dio lugar a las movilizaciones de estudiantes. Para Rama (2006), este episodio histórico tuvo un marcado impacto en la región, en la medida que "al promover la autonomía y el cogobierno universitario, contribuyó decididamente al aumento de las universidades públicas, supero los modelos de élite y democratizó el acceso a la educación superior…" (p. 31). Además de lo anterior, otro elemento importante lo constituyó el regreso de las universidades religiosas de carácter privado y su marcada incidencia en este nuevo escenario, en el cual la ley del mercado dio una nueva configuración al campo universitario. Gómez y Vivas (2015) se refieren al aumento del estudiantado en Colombia "[…] la universidad colombiana pasó de tener poco más de veinte mil estudiantes en 1959 a contar en el día

[23] En Colombia esta comunidad funda la Universidad Santo Tomás, primer claustro universitario del país.

de hoy con aproximadamente dos millones de estudiantes matriculados en la llamadas IES[24]" (p. 29 - 30).

Este aumento exponencial del estudiantado motivó muchos cambios en el contexto de la educación que aún tienen incidencia en el momento actual, como lo es la relación entre cobertura y calidad. Por ejemplo en lo que se refiere a la facilitación de los trabajos de grado en diferentes modalidades: cursando postgrados, realizando pasantías, participando en investigaciones, escribiendo artículos o cursando seminarios de actualización.

En relación con el atraso en la concepción de la investigación científica en Colombia, Gómez (2010) presenta la siguiente hipótesis:

> […] el problema universitario colombiano, que implica el problema de su modernización conforme sobre todo a estándares de competencia científica, se enreda en el espejo complejo de los problemas de orden público, problemas políticos y sociales inmanentes a una sociedad traumatizada por su gigantesca explosión demográfica y las demandas de consumo y representación política de las masas articuladas en movimientos sociales específicos y con orientaciones ideológicas contratadas (p. 45).

El mismo autor reflexiona en torno a las razones que pueden explicar las dificultades que se han tenido en Colombia para comprender las tensiones y luchas que han tenido lugar en el gran espectro de la historia reciente en el sector universitario:

> [...] el atraso de al menos un siglo en la formulación concreta y correcta de la significación de los estudios en las sociedades modernas, se encontró con una sociedad dominante desde hacía pocas décadas, como fue el de la expansión o

[24] Instituciones de educación superior

masificación universitaria en el mundo occidental, como presupuesto de su sistema económico altamente industrializado, y con una tensión política feroz, en la disputa a muerte de las imágenes del mundo, a saber, la capitalista y la comunista (p. 45).

La segunda reforma universitaria se inicia hacia 1970, momento en el cual, las condiciones económicas y las nuevas formas de ordenamiento político derivados de este momento histórico, causaron un fuerte impacto en la enunciación de las políticas de educación superior, de tal manera que se inicia la problemática asociada a la disponibilidad de cupos y exámenes de admisión para que los estudiantes lograran ingresar a la Universidad. Lucio y Serrano (1992) se refieren a la ausencia de políticas estatales diseñadas de acuerdo con la realidad del país, el proceso de laicización y la concentración de la población en las ciudades como elementos que configuraron el sistema universitario colombiano.

En relación con tema de la cobertura, "esta expansión del sector privado, promovido por la Segunda Reforma permitió que este alcanzara a cubrir más del 41% de una matrícula total regional que, en el año 2000, incorporó casi 14 millones de alumnos, representando las instituciones de orientación religiosa casi el 15% de la matrícula total y el 30% de la matrícula privada" (Rama, 2006, p. 33).

El informe Atcon[25] y su seguimiento acrítico por parte de los rectores de las universidades colombianas del momento[26]; el aumento del estudiantado universitario

---

[25] Según Acevedo (2014), la propuesta de Atcon señalaba que para lograr el "despegue" de las sociedades subdesarrolladas, los gobiernos de América Latina tendrían que cualificar su propio "factor humano", es decir, el personal que a la larga se encargaría de manipular las máquinas de producción, así como de acoplarlas a la realidad local, innovándolas o reinventándolas. Atcon proponía que antes de importar maquinaria y tecnología, la principal forma de llevar adelante una auténtica modernización de las sociedades tradicionales era a través de la inversión en el "desarrollo educativo". En consecuencia, Atcon

que dio lugar al crecimiento de universidades oficiales sin una planificación adecuada y con claros intereses clientelistas; el crecimiento de las universidades privadas con fines lucrativos contribuyeron a la conformación del caos en el sistema universitario colombiano.

Para Ocampo (1979) Atcon es retomado en buena parte por el llamado Plan básico de Educación Superior:

> El Plan Básico cerraba un ciclo que se había iniciado unos diez años antes. Para poner en ejecución esa política el gobierno dio plenas garantías a los rectores de la Alianza para el Progreso, y ellos iniciaron un proceso de modernización acelerado (sic) favorecidos por una generosa financiación internacional del Banco Interamericano de Desarrollo, de la AID, de las fundaciones norteamericanas como la Ford, la Rockefeller, la Kelloggs y otras (p. 35).

Al plan básico le sucedió el Plan Feliz y el Plan Galán con bastantes similitudes en lo esencial, planes que fueron efectivamente repudiados y resistidos por el movimiento estudiantil de comienzos de los años 70 y los profesores universitarios en cabeza de la Universidad de Antioquia.

> Esta reforma de Galán recibió el repudio unánime de los sectores universitarios. Era autocrática, a pesar de la nominal representación estudiantil y profesoral. Eliminaba la autonomía de las universidades, mientras la consagraba de palabra. Imponía un control centralizado que enmascaraba con la regionalización.

---

abogaba por un aumento de la inversión en el sector educativo y por la adopción de una política de planeación integral que armonizara los planes educativos, económicos y sociales. Este plan era completamente descontextualizado con las realidades y necesidades del país.

[26] Estos representaban la élite intelectual del país con una posición completamente conservadora.

Favorecía la universidad privada, pero se hacía con la consigna de fortalecer la pública. Le abría las puertas al financiamiento (Ocampo, 1979. p. 46).

Posteriormente la Tercera Reforma plantea nuevas escenarios donde el uso de la tecnología adquiere un papel cada vez más crucial en la competencia por el saber, el papel del Estado se orienta a la internacionalización de la educación en la cual "la expansión de la educación transnacional promueve hoy una nueva geopolítica donde la educación marcará las fronteras futuras entre las naciones" (Rama, 2006, p. 139). De acuerdo con los lineamientos del neoliberalismo, el estado se descarga de toda su responsabilidad social y asume un rol de regulación y control sobre el sector educativo a partir de las políticas que continuamente dictamina. Ante el deterioro de la calidad por la masificación que provocó el aumento de cobertura, surgen las agencias de aseguramiento de calidad como formas en las cuales el ejercicio de evaluación – control – sanción se convierte en el tema central de la gestión educativa en la educación superior. Los resultados obtenidos en las verificaciones de los Sistemas de Aseguramiento para la educación superior son castigados o estimulados con posibilidades de financiamiento económico o con su privación según el caso. Se radicaliza así la lógica del mercado en la búsqueda de un equilibrio entre la oferta y la demanda, donde el sector oficial universitario desafortunadamente tiene la mayor posibilidad de extinguirse. Las nuevas políticas educativas hacen énfasis en el fortalecimiento de la alfabetización y la educación técnica y tecnológica dejando en un segundo plano la educación universitaria.

De acuerdo con Gómez y Vivas (2015) en Colombia "para el año 2000 poco más de novecientos mil estudiantes están en el sistema universitario, y de ellos menos de 40% en las instituciones estatales o públicas". En este escenario, se evidencia la falta de apoyo estatal a las universidades oficiales lo que aumenta la brecha entre las posibilidades de calidad en ambos sectores, de acuerdo con los estándares de evaluación

vigentes. Es importante resaltar que más del 70%[27] de los egresados de los colegios, no logran acceder a la educación universitaria, ya sea por la competencia que se establece en virtud de la poca cantidad de cupos disponibles en el sector oficial o por los altos costos económicos que implica el acceso a la universidad privada.

Lucio y Serrano (2015) reflexionan en torno al papel que cumple el Estado en relación con el fortalecimiento de la educación universitario de manera crítica cuando afirma:

> El debate actual sobre la situación y perspectivas de la educación superior en Colombia es ambiguo, especialmente en lo que al papel que debe cumplir el Estado se refiere. Algunos atribuyen la calidad deficiente del sistema a la falta de presencia del Estado, entendida ésta como la capacidad real de orientación y fomento frente a las instituciones de educación superior, combinada con una buena dosis de facultades de control que frenan a tiempo los programas y las instituciones deficientes y mediocres. Otros, por el contrario, se resienten de una presencia excesiva del Estado y abogan por un sistema de educación superior más autónomo, entendiendo por autonomía la capacidad inalienable de las instituciones mismas que decidir sobre el tipo de servicios que venden (programas y carreras) y su contenido (currículo), así como el precio (matrícula) que, de acuerdo con las leyes del mercado, cobren por estos servicios (p. 281).

Ante este escenario de reformas se hace necesario realizar procesos de resistencia a través de un trabajo académico e investigativo permanente, que haga frente a las continuas oleadas de políticas que buscan la ductilidad de los sujetos en función de intereses de dominación, en los cuales la educación crítica y reflexiva se constituye más en un obstáculo que en una posibilidad de mejoramiento social general.

---

[27] Según el Banco Mundial (2013) solo el 37,2% de los jóvenes colombianos continuó sus estudios o se capacitó después de egresar de la escuela secundaria en 2010.

3.1.3 El contexto de finales del siglo pasado y sus implicaciones en la Universidad

A continuación se trabajarán algunos referentes a propósito de las particulares formas como se ha planteado y estudiado la relación entre universidad, educación y sociedad en el periodo histórico mencionado.

Vitarelli (1998), afirma que la modernización de los años 80 plantea varias consecuencias: ruptura de los límites del poder, "ese ya solo se subordina a sus propios intereses que corresponden en líneas generales a ritmos y espacios mundiales y a proyectos nacionales cuya unidad ha sido fracturada por el propio fenómeno de la mundialización" (Vitarelli, 1998, p. 62).

De igual manera se refiere al advenimiento de un predominio de la razón instrumental, los avances en ciencia y tecnología, que no se acompañan de una reflexión moral acorde con los retos que estos avances plantean en relación con las realidades de mercado. Esta situación produce una desmedida desigualdad al interior de la sociedad. Se operan los procesos de planificación desde el Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y las Agencias Donors[28]; se plantea una mayor descentralización, se realiza un *adelgazamiento* del orden administrativo de los estados nacionales, se reduce el gasto social y se presenta un predominio de los intereses particulares. El estado adquiere una connotación de control. De esta manera, se opera en función de los beneficios de intereses externos, y en detrimento de las economías regionales.

---

[28] Agencias de cooperación internacional de naciones o grupos de naciones en temas específicos de acuerdo con las necesidades de los receptores de la ayuda y capacidades de los donantes en diferentes áreas.

En este mismo sentido, López (2008, pp. 24-27) en su artículo “El profesor universitario en la contemporaneidad”, realiza una reflexión acerca de las relaciones entre el contexto de la sociedad y la universidad en Latinoamérica y Colombia. El artículo inicialmente menciona algunas características de la sociedad a partir de los años ochenta y la modernización en Latinoamérica y Colombia, entre las cuales se encuentran principalmente: El crecimiento económico; la producción de conocimiento en pro del crecimiento económico; la represión de las clases dominantes hacia las manifestaciones de resistencia expresadas en los diversos movimientos sociales; la movilidad de la población y la migración en búsqueda de mejores oportunidades de vida; gran difusión de la publicidad y la propaganda a fin de crear hábitos culturales de consumo como la música, la moda, el cine, etc.; las tecnologías de comunicación se han instaurado como las grandes mediadoras del aprendizaje y la producción basada en el consumo.

Posteriormente el texto indica que la modernización fue tomada como vehículo para la industrialización de los países. Para instaurar la modernización en contexto, se impuso el discurso del “desarrollo”, el cual se convirtió en una esperanza del cambio, la transformación y el bienestar. Sin embargo, el desarrollo tenía que basarse en una producción del conocimiento que suministrará información sobre los problemas sociales y económicos y de los recursos de un país, por lo cual tenían que crearse instituciones capaces de generar este tipo de información. No obstante, aunque la modernización no ha concluido, el discurso del “desarrollo” tuvo un impacto en lo cultural, ya que construyó el imaginario de la población latinoamericana como “inferior” frente a otros.

De acuerdo con Vitarelli (1998, pp. 66-67), en los años 90, el desmembramiento de los países socialistas de Europa del Este y la desintegración de la URSS, profundizan la hegemonía del nuevo mundo eminentemente capitalista. De otro lado, los conflictos regionales Iran – Irak; las guerras por los recursos naturales: el control de las aguas en el cercano oriente, el control del petróleo; los conflictos separatistas y nacionalistas, conflictos irredentistas, las luchas étnicas, religiosas y tribales, guerras revolucionarias y fundamentalistas, las luchas en favor de la democracia, del anticolonialismo, y de las

reivindicaciones indígenas. De otro lado, la ciencia y la tecnología, amplían su espectro desde la Cibernética, la Robótica y la virtualidad.

En dicho ámbito, se emite la Declaración Mundial sobre Educación para todos, que establece unos ambiciosos desafíos en términos de Universalidad, equidad, aprendizajes y participación. Asuntos como la reducción del analfabetismo, la retención escolar de los niños, la calidad de la educación entendida como eficacia de los aprendizajes, la pertinencia de los mismos. Para dar cuenta del desarrollo de estos aspectos, fue necesaria una ampliación del gasto en educación. Todos estos fenómenos dan lugar a la emergencia de un nuevo sujeto de la historia, con nuevas determinaciones y afectaciones, que lo ponen en el umbral de su propio límite. Así mismo, las concepciones en el campo educativo no se han hecho esperar; por un lado la proliferación de las nuevas formas de evaluación y las nuevas formas de concebir el currículo, el deterioro en el nivel de los procesos educativos que se imparten en la Universidad, a partir de los intereses de las élites dominantes.

Este nuevo escenario propicia el advenimiento de nuevas formas de concebir y pensar el fenómeno educativo, de tal suerte que las tendencias mundiales impactan fuertemente los contextos regionales. En el caso latinoamericano, los efectos no se hacen esperar, como es posible evidenciarlo en Colombia y otros países andinos con tendencias y comportamientos similares.

Las relaciones entre la Universidad y Sociedad en el contexto colombiano son muy particulares y han estado marcados por las políticas neoliberales que han permeado el sector educativo. En este sentido, en el gobierno de Cesar Gaviria (1990 – 1994) desde la llamada apertura económica y su *revolución pacífica*, se fortalecieron ampliamente las tendencias mercantilistas, lo cual tuvo su expresión en la educación superior, donde se dio un auge en la creación y fortalecimiento de instituciones privadas. Aunque en general este boom, marcó la tendencia en América Latina, algunos países

como Argentina rectificaron esta posición y plantearon formas de resistencia que mitigaron estas formas mercantilistas.

Otro antecedente importante se sitúa en la nueva constitución del 1991 donde la educación se plantea como un derecho fundamental y como un servicio público con función social, a pesar del desmonte progresivo del estado social de derecho que consagra esta constitución, en gobiernos recientes, especialmente el de Álvaro Uribe Vélez (2002 – 2010) y su Ministra Cecilia María Vélez White, quien con su plan La *Revolución Educativa*, propinó duros golpes a la profesionalización y formación de los docentes en Colombia, lo cual incide directamente en los procesos de las nuevas generaciones de docentes Universitarios, especialmente los que trabajan en la formación de formadores. Esto en perfecta consonancia con el hecho de que en 1999 la Organización Mundial del Comercio, decidió que la educación superior es un bien comercial y no un derecho.

A diferencia de otros sistemas educativos del mundo y de América Latina, el ingreso a la educación superior en Colombia, es bastante difícil, por varias razones. En principio la educación básica y media en el país, a pesar de los avances logrados en cobertura, no tiene un nivel académico competitivo si se compara con la educación que brindan en general los colegios privados, como lo evidencian los resultados de las pruebas Saber 11, (ICFES, 2013), asunto que deja ver la brecha entre colegios públicos y privados y la inequidad social del sistema educativo y de la sociedad Colombiana. Así las cosas, el asunto se agrava en el nivel universitario, ya que las universidades públicas mantienen fuertes problemas derivados de la falta de inversión estatal, lo que genera una cobertura incipiente y una alta competitividad de ingreso, en proporción con la cantidad de estudiantes egresados del último nivel del Bachillerato, en donde la mayoría de la población proviene del sector público y no tiene las condiciones económicas para pagar una costosa universidad privada, ni para acceder a un cupo en la Universidad pública, dado que su nivel competitivo no es el adecuado y la cantidad de cupos ofrecidos por la

universidades públicas no es proporcional a la demanda de estudiantes que aspiran a ingresar a la Universidad.

Las cifras oficiales plantean los siguientes datos: En 2010 asistieron a Educación Superior cerca de 1.7 millones de estudiantes, lo que significó un incremento de aproximadamente 13 puntos en la tasa de cobertura bruta en los últimos 8 años al pasar de una tasa del 24.4% en 2002 al 37.2% en 2010. En 2010 el 55% de la matrícula fue atendida en Instituciones de Educación Superior Públicas y el 45% restante en Instituciones privadas (Ministerio de Educación Nacional). A esto hay que adicionar la situación de deserción de los estudiantes que inician sus estudios universitarios, la cual es muy alta y según las cifras oficiales era del 39.9% en el sector público y del 47.7% en el sector privado (Guzmán, Durán y Franco, 2009, p. 69), situación profundamente vinculada a la situación socioeconómica y de violencia que atraviesa el país.

En cuanto a las formas de comprender la investigación, las nuevas políticas de medición de grupos de investigación (departamento administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación) se inscriben más en la alianza con la empresa privada a partir de la instauración de patentes, que en la prescripción de un modo estratégico de intervención en las problemáticas sociales que hoy nos aquejan. De allí que la tendencia actual consista en apoyar mayoritariamente áreas de conocimiento que propendan por el desarrollo de campos estratégicos preconcebidos y que operan en consonancia con políticas extractivas de los recursos naturales, la transferencia de conocimientos, emprendimiento, mercadeo y en general la idea de progreso propia de la modernidad.

3.1.4 La coyuntura actual

Contemporáneamente, la modernización ha sido tomada como vehículo para la industrialización de los países. Para instaurar la modernización en contexto, se impuso el discurso del “desarrollo”, el cual se convirtió en una esperanza del cambio, la transformación y el bienestar. Sin embargo, el desarrollo tenía que basarse en una

producción del conocimiento que suministrará información sobre los problemas sociales y económicos y de los recursos de un país, por lo cual tenían que crearse instituciones capaces de generar este tipo de información. No obstante, aunque la modernización no ha concluido, el discurso del "desarrollo" tuvo un impacto en lo cultural, ya que construyó el imaginario de la población latinoamericana como "inferior" frente a otros.

Para López, "las políticas del Banco Mundial proponen jerarquizar las universidades de tal manera que unas se dediquen a la investigación en educación de altísima calidad y otras, como las universidades regionales, hagan énfasis en la enseñanza y preparación para el trabajo, con competencias y habilidades requeridas por las necesidades locales; el interés es producir gran número de graduados" (2008, p. 33). De igual manera, se señala cómo en Colombia se ha delegado con mayor acento la responsabilidad de la educación superior al sector privado, lo cual genera desigualdades de la sociedad colombiana. De esta manera, el artículo indica que el objeto de la universidad es el mantenimiento o el reforzamiento de la capacidad de producción de científica y académica. Desde tal perspectiva, el profesor universitario se constituye en un factor clave de cambio de la universidad, de tal manera está llamado a ejercer un papel fundamental en la sociedad contemporánea y sus principales funciones según López, estarán dirigidas hacia: Ser productor y reproductor de nuevos saberes; realizar proyectos en los que se puedan concertar la docencia, la investigación y la extensión; propender por la formación integral, humanista y ética del nuevo ciudadano; abordar la problemática local sin dejar de lado el contexto internacional y creación de valores culturales; reflexionar sobre las prácticas del trabajo académico que conduzca a la posibilidad de resolver problemas, la autorreflexión y el descubrimiento de particularidades en el contexto próximo; la formación en nuevos enfoques pedagógicos que se alimenten de las tendencias pedagógicas, filosóficas y sociológicas hoy en debate (2008, pp. 36-38).

Sin embargo, dentro de los obstáculos que señala el autor para lograr esto, se destacan los siguientes: Las rutinas y tradición en los estilos docentes; el desinterés de

muchos profesores frente a la proyección del conocimiento; el cambio y complejidad de la dinámica propia de la realidad en especial, de los cambios científicos y tecnológicos; la actividad intelectual y científica del profesor universitario todavía no logra obtener el reconocimiento esperado en los ámbitos político, económico y social, lo cual incita al aislamiento del profesor; la normatividad que rige la labor docente y sus prácticas, tiende a reconocer menos la producción académica e investigativa del docente; el espíritu individualista y competitivo de algunos docentes dificulta la conformación de grupos de investigación; el Estatuto Docente de la Universidad no ha logrado cumplir con la función de impulsar la investigación y tener un impacto sobre la conformación de grupos de investigación y extensión; la poca integración e interrelación entre la docencia, la investigación y la extensión, (López, 2008, pp. 36-38).

De otro lado, López Segrera (2006) en su trabajo *América Latina y el Caribe: Principales tendencias en educación superior*, señala en su estudio comparativo el impacto de las reformas que están orientadas básicamente por intereses comerciales, lo cual genera distorsiones en la comprensión de la idea originaria de Universidad, así como la importancia que históricamente ha planteado la educación pública, como espacio crítico que repele estas tendencias. De esta manera, plantea que los intereses mercantiles no deben ser tan determinantes en el planteamiento y orientación de los postgrados. Igualmente cuestiona la presencia de la virtualización de la educación superior y plantea la posibilidad de una especie de mutua solidaridad en la región de América Latina, frente al tratamiento de problemas estratégicos comunes, en términos de la movilidad y cooperación conjunta (p. 14). Frente a la internacionalización, plantea el riesgo de migración del talento humano y plantea una internacionalización solidaria desde las universidades de los países desarrollados con los estudiantes de los países latinoamericanos y del Caribe (p. 17). Finalmente plantea la necesidad de mayor inversión económica y adecuadas prácticas de “buen gobierno”, para realizar la inversión más adecuada en términos de las verdaderas necesidades de la región (p. 19).

Por otra parte, es importante plantear cómo el espacio universitario se articula a los procesos de desarrollo social contemporáneo. En este sentido, se distinguen algunas tendencias dominantes que hacen posible la reflexión. Restrepo (2006) frente al caso colombiano, señala el impacto de la globalización, la cual tiene fuertes efectos en la forma en que se concibe la educación y por lo tanto en las determinaciones que se gestan en su interior. Es así como se deben repensar las dinámicas de la educación superior de acuerdo con las nuevas necesidades de mercado, el mejoramiento de la calidad, que apunta las necesidades de competitividad y que se materializa en los procesos de acreditación, la prueba Saber pro, la investigación, innovación y producción intelectual, como forma de producción de conocimiento en la solución de problemáticas del contexto específico de su acción. Esto implicaría una educación dirigida hacia el emprendimiento empresarial y finalmente lo relativo a las transformaciones pedagógicas.

En cuanto a los cambios que se empiezan a visualizar en el campo pedagógico, es importante resaltar, que se están efectuando ciertas "transiciones". Uno de ellas tiene que ver con el desplazamiento del trabajo académico a partir de contenidos, hacia la implantación del llamado conocimiento estratégico. Este hace énfasis en las formas cómo se produce el conocimiento, cómo, dónde y cuándo usar los conocimientos. Dicho tipo de conocimiento, implica el énfasis en el empleo de habilidades como "la observación, el análisis, la síntesis creadora, la metacognición, la metainformación, la transferencia de aprendizajes y la apropiación social del conocimiento" (Restrepo, 2006, p. 87). Esto implica "el empleo de la observación, análisis, síntesis creativa, meta cognición, meta información, transferencia de aprendizajes y apropiación social del conocimiento, con la aplicación de instrumentos que potencien el uso de éstos, su adaptación, su circulación, y el desaprendizaje cuando sea menester" (Restrepo, 2006, p. 87). Todo esto sin abandonar el aprendizaje de los contenidos.

Igualmente cobran fuerza las llamadas pedagogías activas en cuanto se entienden como propedéuticas a la generación de problemas de investigación. También se está

realizando un cambio que disminuye el interés por la enseñanza y enfatiza en el aprendizaje. Esto implica un centramiento en el estudiante. En este sentido, docentes y estudiantes aportan a la solución de los problemas planteados. De esta manera, se está generado un cambio en los aprendizajes unidireccionales donde se aprende pasivamente por recepción y en los que la cátedra magistral y la autoridad del profesor juegan un papel preponderante, para pasar al llamado aprendizaje por recepción significativa y aprendizaje por descubrimiento y construcción; en este, se busca trabajar en la formación investigativa de los estudiantes. En cuanto al tema de la evaluación, dejan de ser importantes las evaluaciones objetivas para dar paso a la evaluación por competencias. En este sentido se destaca el trabajo de evaluación por portafolio en el cual se lleva a cabo el desarrollo de habilidades y competencias de manera integrada.

En relación con los cambios sociales que repercuten en la forma misma como se imparte la educación, el profesor Guillermo Hoyos (2005), en su capítulo titulado *Nuevas relaciones entre la Universidad, el estado y la sociedad*, señala el papel de la Universidad en la Sociedad. En este trabajo señala la adaptación que la institución universitaria debe hacer, para no quedarse rezagada, a la vez que precisa la importancia que representa la independencia y autonomía que la caracteriza. Así mismo, la importancia que implica la investigación, en la búsqueda de nuevos conocimientos. Igualmente, el profesor Hoyos hace alusión al valor de su carácter formativo, en relación con el enriquecimiento intelectual, moral y material que realiza en la sociedad.

Para finalizar este apartado, es importante anotar que es importante recuperar y visibilizar el status de la Universidad y las posibilidades de acción desde la estrecha relación que debe darse entre la docencia, la investigación y la extensión. Esto supone el establecimiento de un análisis riguroso, continuo y crítico que incida, permee y resulte efectivo en términos de la solución de problemáticas estructurales contextuales específicas, en diálogo con asuntos externos de interés general, que sean considerados de interés estratégico para la reflexión y búsqueda de nuevos lineamientos que orienten la acción social.

Los trabajos de los autores referidos, ponen de manifiesto el sentido de la Universidad a través de la historia y la vigencia que posibilita su función reflexiva, crítica y creativa al margen de las tendencias hegemónicas, que intentan constituirla en un eslabón más de la productividad, soslayando su importante papel, en la medida que propende por nuevas formas de emergencia en el orden social.

Ante una comprensión sesgada de la academia y la investigación, que se ciñe principalmente a parámetros positivistas y hegemónicos, es importante realizar un trabajo mancomunado entre los diferentes actores implicados en los procesos de análisis, que permita contemplar otras formas de estudiar e intervenir los fenómenos, toda vez que las discusiones más avanzadas en dicha materia, sostienen que no existe un paradigma único de encuadre epistemológico para abordar las problemáticas y áreas de estudio. En este sentido, es fundamental que la reflexión humanística sea el eje transversal y articulador en la formación universitaria.

De igual forma, es importante y necesario realizar un juicio crítico que analice las posibilidades de inversión y financiación de los estamentos de educación superior, toda vez que es crucial que el estado colombiano aumente el rubro que le asigna al campo de lo social y específicamente al sector educativo. Mientras la prioridad del gasto público siga siendo el pago de la deuda externa y el alto porcentaje de la inversión se siga destinando al conflicto interno armado, dada la problemática política que vive el país, este escenario siempre irá en detrimento de lograr mejores condiciones que posibiliten un adecuado desarrollo de la Universidad en relación con su misión en la sociedad.

En un país “sobre diagnosticado” se hace inminente que la sociedad civil y en concreto la comunidad académica universitaria (profesores, estudiantes, trabajadores y activistas de los movimientos sociales) contribuyan a trazar nuevos y mejores derroteros a la sociedad en la cual se inscribe. Muchas de las reflexiones generadas por profesores, intelectuales y académicos en la educación superior, coinciden en la importancia que

reviste fortalecer los procesos de autonomía institucional en la búsqueda de la cualificación social mediante la acción educativa, en oposición a la delegación de decisiones en un poder político que solo piensa en sus intereses particulares. Lo que por naturaleza debe ser el telos de la educación superior, consiste en contribuir al mejoramiento ostensible del bienestar de vida de la humanidad en sus diferentes vertientes. Esto implica pensar y actuar de acuerdo con las especificidades de nuestros contextos locales de manera comprometida a pesar de los parámetros hegemonizantes que pretende establecer la globalización.

3.2 Aproximaciones teóricas al concepto de *Saber Pedagógico*

En la actualidad y para los propósitos de la presente investigación doctoral, son fundamentales los aportes de Michel Foucault en relación con la definición del saber y la impronta que dicho concepto ha tenido en el campo de la educación y la pedagogía. Es así como en la introducción de la arqueología del Saber, Foucault se refiere a una nueva concepción - visión de una historia general, a partir del análisis y estudio de las discontinuidades en el discurrir humano. Desde esta perspectiva, el estudio del discurso, da cuenta de diversas tradiciones, formas de aproximación, comprensión y expresión de los seres humanos. Al respecto Foucault afirma:

> El análisis del pensamiento es siempre alegórico, en relación con el discurso que utiliza. Su pregunta es infaliblemente: ¿qué es aquello que se decía en aquello que era dicho? El análisis del campo discursivo se orienta de manera muy distinta: se trata de captar el enunciado en la estrechez y la singularidad de su acontecer; de determinar las condiciones de su existencia, de fijar sus límites de la manera más exacta, de establecer sus correlaciones con los otros enunciados que puedan tener vinculación con él, de mostrar que otras formas de enunciación excluye (p. 45). Más adelante añade: […] un enunciado es un acontecimiento que ni la lengua ni el sentido pueden agotar por completo (Foucault, 1977, p. 47).

Estos planteamientos de Foucault, retoman elementos de la lingüística y se apoyan en aspectos de la pragmática que introducen elementos para observar y analizar los discursos, en clave de lo que Foucault denomina la descripción arqueológica. Es así como Foucault se refiere al saber en los siguientes términos:

> A este conjunto de elementos formados de manera singular por una práctica discursiva y que son indispensables a la constitución de una ciencia, aunque no estén necesariamente destinados a darle lugar se le puede llamar saber. Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no un objeto científico […] un saber es también el campo de coordinación y subordinación de los enunciados en los conceptos que aparecen, aparecen, se definen, se aplican y se transforman […] en fin un saber se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso (Foucault, 1977, pp. 306 - 307).

Las reflexiones foucaultianas en la arqueología del saber plantean justamente la centralidad que tiene la pregunta por el saber, constituyéndose en el cuestionamiento fundante y objeto de la arqueología. Así, se plantea que el saber va más allá de los límites de la ciencia y las positividades que la constituyen. De otra parte, la concepción de saber en Foucault establece que las relaciones que se entablan con dicho saber, constituyen al sujeto y plantean un saber en perspectiva.

Desde la tradición filosófica, el concepto de saber es más amplio que el de ciencia; en la acción pedagógica se opera de acuerdo con los acontecimientos y dinámicas que surgen en el aula de clase. En este orden de ideas, lo aprendido, se plantea no sólo en términos de lo intelectivo, sino desde las actitudes y formas de expresión del rol docente, así como la misma intuición, es decir la puesta en escena de la pura subjetividad, acompañada del conocimiento teórico de la pedagogía.

La articulación entre teoría y práctica es evidente en la constitución del *saber pedagógico* y aunque prime el *saber práctico* de la experiencia en cuanto concibe y desarrolla sus clases, la referencia a lo teórico sigue presente. Es así como el *saber pedagógico* se desprende de las concepciones, creencias y conceptualizaciones que los docentes realizan a partir de una cosmovisión y sus correlatos en el ejercicio pedagógico.

Aristizábal, plantea el *saber pedagógico* en el siguiente sentido:

> El saber pedagógico es una categoría de análisis que contribuye a rastrear el desarrollo de nociones y conceptos en la educación colombiana y que procura registrar su aparición de forma histórica, contextualizándola para comprender las dinámicas educativas del país. Además, nos sugiere construir un pensamiento educativo propio que sea capaz de dialogar con otras culturas y tradiciones educativas, así como estudiar las formas en que hemos apropiado estas tradiciones o paradigmas (p. 45).

Estas posibilidades que brinda el *saber pedagógico*, permiten realizar una lectura de la propia experiencia en la práctica docente, a partir de la interpretación y análisis de los contextos y formas en los conceptos, tradiciones y en general formas de ver y apropiar el mundo que circulan en la cultura. En este orden de ideas, reflexionar sobre las determinaciones que los modelos pedagógicos, discurso y políticas educativas que se interiorizan en el quehacer cotidiano de los docentes, permite la emergencia de posiciones críticas, así como la creación de espacios de autonomía a partir de las construcciones de los propios maestros. La amplitud que plantea el *saber pedagógico* como categoría de análisis, provee diferentes formas de comprensión del fenómeno educativo y el mismo arte de enseñar. En esta medida, su acción está referida a la reflexión sobre la manera como se forma al sujeto, en la medida que este saber orienta sus acciones a unas finalidades específicas, acordes con las necesidades sociales.

Chacón y Suarez (2006) en su artículo La valoración del saber pedagógico desde la relación teoría – práctica: Una consideración necesaria en la formación de docentes, definen la pedagogía de la siguiente manera: "es una disciplina socio humanística en construcción que estudia el proceso formativo institucional a partir de la reflexión de las relaciones que se suceden en el aula de clase, en relación directa con la escuela y la sociedad misma" (p. 303). En relación con el saber pedagógico, afirman que este consiste en "la reconstrucción que hace el docente de sus experiencias formativas a través de cuestionamientos sobre ese proceso formativo, dando lugar a la teorización, génesis de la teoría pedagógica" (p. 303).

En este sentido, Vasco (2008) afirma que la teoría pedagógica en su sentido comprensivo, es la concreción consciente del maestro sobre sus propias prácticas formativas, desde la praxis reflexionada que hace, generalmente motivado por problemas en torno a la enseñanza, el desarrollo del currículo y la gestión educativa.

Siguiendo esta línea Aristizábal (2006), plantea el *saber pedagógico* del siguiente modo:

> […]como una categoría que se propone abordar la pedagogía, en tanto se trata de un saber en múltiples sentidos: saber que tiene la capacidad y la potencia de explicar y comprender las prácticas educativas de diferentes actores, en especial de maestros/as en cualquier ámbito; saber que problematiza el funcionamiento y aportes de las instituciones educativas de distinto nivel y campo, en relación con la contribución de la formación de sujetos para sociedades específicas; saber que establece las condiciones históricas de la educación y la formación en diferentes contextos; saber como construcción de posibilidad para la transformación de los sujetos en la relación individuo sociedad – cosmos (p. 47).

El planteamiento anterior, alude al sentido genérico y problematizador que se encuentra presente en el concepto de *saber pedagógico.*

De otra parte, Restrepo (2004), diferencia entre la teoría pedagógica y lo que él denomina el saber hacer pedagógico, al cual atribuye unas características de individualidad, planteando a la investigación – acción pedagógica como un método eficaz para su construcción. En tal sentido plantea: "el saber pedagógico es la adaptación de la teoría pedagógica a la actuación profesional, de acuerdo con las circunstancias particulares de la personalidad del docente y del medio en el que debe actuar" (p. 47). Este saber se construye cotidianamente en un proceso experimental de ensayo y error, pero por lo general los hallazgos de esas reflexiones no se objetivan por escrito ni se contrastan con la teoría pedagógica. Restrepo postula la necesidad de un profesional reflexivo que se desprende de su formación y se forma en el trabajo a partir de sus nuevas experiencias, haciendo su práctica más adecuada a las necesidades del medio social de sus estudiantes.

> El saber pedagógico, entonces, implica una red de conocimientos acerca de la educación y la enseñanza, configurados por la práctica pedagógica. Es un discurso que instaura no sólo por la síntesis de otros saberes, sino a propósito de las prácticas de formación e instrucción de otros, es decir, que los conocimientos disciplinarios se transforman en objetos de enseñanza al ser procesados didácticamente, sistematizados y registrados (Restrepo, 2004, p. 49).

Todo este ejercicio que realiza el docente en su labor pedagógica, implica una disciplina de investigación y unas herramientas conceptuales y metodológicas para realizar los respectivos análisis. Tal actitud investigativa y conocimiento de técnicas de investigación, supone unos protocolos sociales, que expresan cómo se asumen las tareas propias del investigador, referidas estas hacia la propia formación como maestro.

Es importante señalar que de la reflexión permanente de las prácticas educativas se puede realizar un seguimiento de experiencias significativas, las cuales al profundizarse y documentarse y sistematizarse, pueden producir teoría pedagógica. Es

así como el *saber pedagógico* puede aventurar un cierto nivel de generalización y reconocimiento universal. En este sentido, la investigación pedagógica ha presentado importantes aportes en las experiencias iniciales de los docentes, en las que tiene espacio la autocrítica de la práctica pedagógica a partir de profunda reflexión. Dicha deconstrucción es prerrequisito de una adecuada reconstrucción de la práctica para iniciar la fase de transformación.

> La deconstrucción de la práctica debe terminar en un conocimiento profundo y una comprensión absoluta de la estructura de la práctica, sus fundamentos teóricos, sus fortalezas y debilidades, es decir, en un saber pedagógico que explica dicha práctica (Restrepo, 2004, p. 51).

A continuación se realiza la reestructuración de la práctica, al implementar una obra diferente y más efectiva, construida a partir de la fase anterior. Dicha reestructuración implica la búsqueda de referentes teóricos y la toma de decisiones y aplicación de los ajustes necesarios que permitan integrar la vivencia con la teoría. Finalmente se realiza una evaluación de la efectividad de la nueva práctica pedagógica ajustada, teniendo en cuenta las opiniones de sus estudiantes, donde el docente revisa la satisfacción que le reporta el proceso realizado.

Para Gómez y Bedoya (1989), hay un sentido implícito de sistematización a partir de las experiencias previas que los docentes tienen sobre su ejercicio pedagógico y que estos aplican, según las necesidades puntuales en el aula.

> El saber pedagógico es un saber elaborado y operacionalizado por los maestros como agentes participantes en el proceso pedagógico y que tiene como objeto central la reflexión sobre la práctica pedagógica y se concreta objetivamente en los métodos de enseñanza. Dicha conceptualización del saber pedagógico se basa en los aportes que Zuluaga, retoma de sus hallazgos en Foucault y que trabaja en

su grupo de investigación historia de la práctica pedagógica (Gómez y Bedoya, 1989, p. 45).

En su documento Investigación de los saberes pedagógicos del Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (2007), se socializan algunas experiencias de construcción de saber pedagógico a Nivel Nacional y se exploran algunos teóricos y sus aportes al respecto. En dicho documento se retoma a Tezanos, quien plantea que el saber pedagógico, se resignifica por el maestro y se concreta en la práctica pedagógica. Esta misma autora en el Seminario de transformación pedagógica (2007), se refiere a la importancia que reviste el hecho de que el maestro escriba sobre las reflexiones de su práctica.

Eloísa Vasco, intelectual colombiana, realizó importantes aportes a la fundamentación y conceptualización del *saber pedagógico* de los docentes en Colombia. Estos se vinculan a la idea del espíritu investigativo de los docentes, el cual parte de la actitud de asombro permanente en su ejercicio y en los intentos de respuesta que cotidianamente inventa ante las cuestiones y problemas que plantea. El desarrollo de su pensamiento parte de una visión esperanzadora donde el maestro produce un saber que articula a su práctica y que le permite transformarse continuamente al igual que sus estudiantes y comunidades. En el capítulo: El saber pedagógico: razón de ser de la pedagogía[29], retoma algunas de sus ideas expuestas en su texto ¿Qué es pedagogía? Vasco (1996), expone su pensamiento alrededor de las percepciones y concepciones que tiene el maestro sobre lo que hace en el aula. Al respecto señala:

> La perspectiva de la comprensión que tiene el maestro del saber científico respectivo, la selección de contenidos que él hace y quizá más fundamentalmente de la manera como concibe las formas de construcción de esa disciplina o

[29] Dicho capítulo se publicó en: Díaz y Martínez (1990), bajo el título Pedagogía discurso y poder. Bogotá. Corprodic.

> ciencia, las formas particulares de pensamiento, de trabajo y de investigación que lo caracterizan. Es indudable que la formación recibida por el maestro tiene una gran influencia en estas percepciones (p. 22).

Igualmente el profesor concede importancia especial a los estudiantes a quienes les enseña, por esa razón el conocimiento que tiene sobre ellos es vital. En este sentido, Vasco (1996) plantea dos formas básicas como el maestro realiza el abordaje. A partir de lo psicológico y a través de lo sociocultural.

De otro lado el sentido de afectividad del maestro respecto del conocimiento que enseña, el tipo de relación y grado de cercanía con sus estudiantes, así como la creatividad y las formas como se piensa en la realización de sus clases. La autora señala, que dicha actitud obedece a varios factores y en ocasiones puede cambiar con el tiempo. Al respecto Vasco (2005) en una obra posterior afirma:

> En primer lugar, el maestro busca que sus alumnos aprendan la materia, que la estudien, que le tengan cariño […] En segundo lugar, el maestro se interesa también por lo que suele llamar la "formación integral", tiene que ver con dimensiones de la educación que superan el dominio de la asignatura y se orientan a aquello que se ha llamado "la vida", es decir, a aquello que el alumno conservará mucho tiempo después de que haya olvidado los contenidos (p. 106).

Esta concepción muestra el rostro humano de la educación y las formas como los docentes se orientan como seres sociales a aquellos aspectos que a su juicio son primordiales en la formación del maestro. De otro lado y frente a la investigación que los docentes realizan en el aula de clase, confrontando a esa disímil cantidad de estudiantes que reportan toda una gama de formas de ver el mundo, plantea:

> La investigación en el aula debe ser un proceso voluntario y automotivado; y por tanto, no es aconsejable ni posible crear investigadores por decreto, porque

> cualquier nivel o forma de investigación requiere una cierta medida de pasión, de interés personal. En segundo lugar, la investigación que haga el maestro debe surgir de sus intereses como tal y estar íntimamente ligada a su práctica cotidiana, así como respetar la lógica del maestro, y desde su quehacer y las formas de comunicación (p. 109).

Esta es la forma genuina de iniciar procesos investigativos en el aula de clase por parte de los docentes y la génesis misma de la construcción del *saber pedagógico*. En este sentido, son fundamentales los aportes de Eloísa Vasco, en relación con la indagación que adelanta sobre las preguntas y respuestas que realiza el maestro en todos los quehaceres de su enseñanza:

"Una primera pregunta tiene que ver con qué enseña el maestro… los contenidos correspondientes a una asignatura, aunque enseñar no se agote en ellos" (Vasco, 2005, p. 22). Este saber sobre los contenidos y materia de enseñanza es complejo y se aborda desde diferentes perspectivas:

> La perspectiva del saber qué se produce en el campo de la ciencia o disciplina propia de la asignatura" y de otro lado: "¨(…) la perspectiva de la comprensión que tiene el maestro del saber científico respectivo, la selección de contenidos que él hace y quizá más fundamentalmente la manera como concibe las formas de construcción de esa disciplina o ciencia, las formas particulares de pensamiento, de trabajo y de investigación que la caracterizan y la perspectiva del saber como de hecho se enseña… (p. 22).

Estas distinciones son fundamentales para dar cuenta de los planos en los que simultáneamente se mueven los profesores al tomar decisiones en relación con la disciplina que imparten. En cuanto a la población y contexto donde imparte su cátedra, los profesores también se sitúan y actúan en consecuencia:

> Una dimensión de su quehacer, a la cual el maestro le concede singular importancia responde a la pregunta a quienes enseña. Así, el maestro no piensa su quehacer de enseñar sin un objeto de enseñanza, sin un saber qué se enseñe (Vasco, 2005, p. 27).

La reflexión sobre el contexto social de los alumnos le aporta elementos fundamentales en términos de los alcances y límites de sus estudiantes, así como para comprender sus posibles dificultades. En relación con la forma como imparte sus clases, estrategias y mediaciones, Vasco (2005) señala:

> El maestro tiene también un saber relacionado con la pregunta, cómo enseña su asignatura. Socialmente, está la dimensión de su saber que quizá identifica más directamente al maestro como alguien *que sabe enseñar*. Este saber del maestro se relaciona con la didáctica, y por lo general el maestro se refiere a él en términos de proceso *metodológico*. Más allá de los medios en sí mismos, esta dimensión incluye la preparación de la clase y la dinámica que el docente impele a sus estudiantes (p. 33).

Estas son las cuestiones nucleares del *saber pedagógico* en la misma medida que los docentes se preguntan sobre los aspectos fundamentales a saber: ¿por qué enseñan? ¿Para que enseñan? ¿A quiénes enseñan? y ¿Cómo lo hacen?, van simultáneamente tomando decisiones en relación con la forma como efectúan su práctica pedagógica.

Shulman (1985), es el pionero en el contexto norteamericano, de la línea de investigación sobre el Conocimiento Profesional del docente. En *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma*, define las siguientes categorías de conocimiento del profesor: "Conocimiento del contenido.- Conocimiento pedagógico.- Conocimiento del currículum.- Conocimiento de los alumnos y del aprendizaje.- Conocimiento del contexto.- Conocimiento Didáctico del Contenido y conocimiento de Filosofía Educativa, fines y objetivos" (p. 10).

Shulman (1986) en: Those who understand: Knowledge growth in teaching [30] muestra como los temas son transformados desde el conocimiento del docente en el contenido que se instruye, de esta manera diferencia Conocimiento del contenido y método pedagógico. Esto plantea una diferencia entre el conocimiento del contenido y el método pedagógico para transmitir dicho contenido (p. 7). De igual manera, plantea que el énfasis tradicionalmente se ha centrado en observar "cómo los docentes organizan, manejan sus salones de clases, organizan actividades, estructuras, sus actividades designan tiempos y turnos, asignan estructuras, plantean recompensas y castigos, formulan los niveles de sus preguntas y planean las lecciones y cómo juzgan el conocimiento general de sus estudiantes" (p. 8). Sin embargo, destaca la importancia que genera "considerar los contenidos que se enseñan las preguntas que se hacen y las explicaciones que se ofrecen, desde la perspectiva del desarrollo educativo y la formación de los docentes" (p. 8). Igualmente plantea desde la perspectiva del desarrollo educativo y la educación de los docentes las siguientes preguntas: "¿De dónde vienen las explicaciones que da el docente?, ¿cómo los docentes deciden qué enseñar? y ¿cómo lo representan? ¿Cómo preguntarle a los estudiantes respecto a ello? y ¿cómo lidiar con problemas de incomprensión al respecto?" (p. 8). En relación con su programa de investigación crecimiento *del conocimiento en la educación, plantea* los siguientes interrogantes ¿Cuáles son las fuentes del conocimiento del docente? ¿Qué hace que un docente sepa? ¿Y cuándo él llega a saber? ¿Cómo se adquiere el nuevo conocimiento?, ¿cómo se recupera el conocimiento antiguo? Y ¿cómo ambos conocimientos combinados forman una nueva base de conocimiento? (p. 8).

Shulman (1986), afirma que el mero conocimiento del contenido es tan inútil como las habilidades pedagógicas sin el adecuado sustento conocimiento del contenido que se pretende impartir. A su vez, define tres categorías del conocimiento del profesor: El conocimiento del tema o conocimiento disciplinar, que se refiere a la cantidad y la

[30] Se trabajará a partir de la traducción libre realizada por el autor, dado que el texto se encuentra en inglés.

organización de conocimiento per se, que existe en la mente del docente, las formas de organizar la disciplina, el entendimiento del conocimiento temático, lo referente a porque un tópico es central para una disciplina y otro puede ser periférico, (p. 9).

El conocimiento pedagógico del Contenido[31]. Este va más allá del tema por sí mismo y se centra en cómo puede ser enseñado dicho tema. Engloba los aspectos del contenido que tienen capacidad de ser enseñados. Al interior de la categoría se incluyen los temas que deben normalmente ser enseñados, las formas más usuales en las cuales se representan dichas ideas, las analogías que son más poderosas, las ilustraciones, los ejemplos, las explicaciones y las demostraciones; las formas en las cuales se pueden representar y formular los temas, de la forma que se serán más comprensibles a otras personas. El docente debe tener a su mano un reportorio variable y verificable de formas alternativas de hacer esa representación algunas de las cuales se derivan de la investigación mientras que otras van a ser originadas en virtud del conocimiento práctico. Se ocupa también, de las concepciones y preconcepciones que los estudiantes tienen de acuerdo con sus distintas edades y los conocimientos previos que traen al aula para su aprendizaje. Los prejuicios de los estudiantes y sus relaciones con el aprendizaje. Cuáles son las condiciones de instrucción necesarias para superar esos prejuicios. Finalmente, el conocimiento curricular, referido al conocimiento del currículo, materiales, métodos y mediaciones, necesarias para impartir las clases. Al respecto en su tesis doctoral, El conocimiento didáctico del contenido biológico: estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), Valbuena (2007), plantea que "el conocimiento curricular se refiere a los programas de enseñanza y de los materiales y ayudas para enseñar (ej. Software, textos, material visual y de laboratorio, etc) (p. 33). Igualmente refiere respecto a la propuesta de Shulman que "llama la atención en esta propuesta, el

[31] Esta denominación, también se suele traducir en la literatura académica como conocimiento didáctico del contenido (CDC).

no tener en cuenta la influencia del contexto en los diferentes tipos de conocimiento y que no explicite las interrelaciones que se pueden dar entre los componentes" (p. 33).

Es importante resaltar que el conocimiento pedagógico del contenido se relaciona con los saberes que le permiten al docente hacer enseñable el contenido. Estos incluyen las formas de representación para hacer comprensible su conocimiento a los otros, lo que implica establecer la definición entre los contenidos a enseñar y las formas para hacerlo al interior de una reflexión pedagógica: "el conocimiento profundo, flexible y cualificado del contenido disciplinar, pero además en la capacidad para generar representaciones y reflexiones poderosas sobre este conocimiento" (Shulman, 1999, p. xi).

Para Francis (2005), cuando Shulman planteó el conocimiento pedagógico del contenido, "no hizo alusión a las formas de operacionalizar el conocimiento y mucho menos, a los elementos que permiten definir el conocimiento pedagógico del contenido. Inicialmente distinguió solamente dos componentes fundamentales del PCK: el reconocimiento y la comprensión que tiene un docente de los aprendices y de la enseñanza para representar temas específicos" (p. 5). El hecho de incluir las ideas previas de los estudiantes, es un aspecto importante dentro del análisis. Así mismo, es importante señalar, que aquí también se establece una relación entre la disciplina que se enseña y su dimensión pedagógica. Desde esta perspectiva, el docente realiza una transformación del contenido para su enseñanza efectiva.

Bontá (2000), en su texto: *La construcción del saber pedagógico: principales dimensiones*, afirma: "el saber tiene una connotación que lo distingue del conocimiento: expresa una síntesis de estudio y experiencia que siempre se manifiesta en la acción. El saber no es potencialidad o disponibilidad; se actualiza en la realización y en situaciones concretas" (p. 28). En este sentido, a diferencia del conocimiento, que alude más a la construcción de acumulados teóricos, el saber se sitúa en estrecha relación con la práctica.

Tardif (2004), define el saber cómo “un constructo social producido por la racionalidad concreta de los actores, por sus deliberaciones, racionalizaciones y motivaciones que constituyen las fuentes de sus juicios, opciones y realizaciones y decisiones” (p. 164). Así mismo, se refiere a los saberes docentes en un sentido general y plural. Al respecto, realiza una tipología de saberes: saberes profesionales, saberes disciplinarios, saber curricular, saber experiencial, y *saber pedagógico*, entendido este último como doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa, en el sentido amplio del término, reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa. De esta manera, la característica de este saber, se pone en la interioridad de su reflexión sobre la práctica, constituyéndose en el saber específico de la profesión docente. En este sentido,- para Barrera (2009), la construcción de *saber pedagógico* es la que marca la ruta del desarrollo profesional docente y la que les otorga a los profesores identidad, favoreciendo sus procesos de autonomía y protagonismo.

Estos autores, asocian el concepto de saber y *saber pedagógico*, al desarrollo profesional del profesor. En esta línea de trabajo, Godson explora la condición humana personal de los docentes y su relación con los procesos educativos. En el libro historias de vida del profesorado de Godson (2004), Fernando Hernández escritor del Prólogo denominado: Las historias de vida como estrategia de visibilización y generación del *saber pedagógico*, se refiere al énfasis que hasta los años 80 planteaba la investigación de profesores, en la formación inicial. En tal contexto, destaca la aparición de la investigación del pensamiento del profesor, que surge de la resistencia que establecen los docentes, frente a las reformas en educación. Hernández, también hace alusión a los límites que presenta dicha forma de investigación, en cuanto toma al profesor de manera aislada y hace sus análisis a partir de momentos específicos de su vida. Igualmente, realiza un contraste con las investigaciones sobre las historias de vida de los docentes, las cuales retoman la experiencia de los profesores históricamente y de manera procesual, desde su propia experiencia y no exclusivamente desde lo cognitivo. El autor se refiere también a las posibilidades que la construcción de historias de vida puede

generar en términos de procesos de formación, así como los riesgos que podrían tener sus hallazgos en relación con el control que podrían aplicarse a los profesores. En este sentido la reflexión y acción ética por parte de los investigadores, toma un lugar crucial. También se refiere a la importancia, de la visibilización del profesorado como profesional, reflexivo y crítico.

En esta misma línea, Godson, enuncia nuevas formas de investigar a los profesores, a partir de estudios históricos, el saber profesional y micro político del docente y trabajos feministas. También señala el desconocimiento sistemático de las opiniones y perspectivas de los profesores frente al diseño y aplicación de las reformas educativas. Es así como las historias de vida de los profesores reivindican el pensamiento frente a dichas reformas. Igualmente plantea los riesgos asociados a vincular intereses investigativos a especulaciones sobre las motivaciones de los profesores, categorías preestablecidas en su estudio, o asuntos que contribuyen a la desacreditación de la educación y de la profesión docente como tal. De otro lado, frente a las posibilidades que plantean los estudios sobre las historias de vida, se refiere a las intersecciones entre estas y la historia de la sociedad misma.

> Los estudios de historia de vida sobre la enseñanza contribuyen a la producción de una amplia gama de saberes profesionales que emergen del propio docente. Decantar en esta dirección el estudio de la educación exige una desestabilización y una reconceptualización importantes de los paradigmas de investigación existentes. Sin embargo, los nuevos trabajos procedentes de muy diversos géneros (desde los diarios del profesorado, pasando por el pensamiento docente, el conocimiento práctico y profesional del profesorado, hasta los estudios emergentes sobre los prácticos reflexivos o la investigación en la acción) constituyen una base firme para este nuevo modelo de investigación educativa. En este sentido, los estudios de historia de vida sostienen que la autonomía del profesorado es una parte vital de la investigación educativa que no podemos correr el riesgo de pasar por alto (Godson, 2004, p. 37).

De igual manera plantea las posibles intersecciones de las historias de vida de los profesores con la historia misma de la sociedad, toda vez que este tipo de investigación permite realizar una reconceptualización de los sistemas educativos, a partir de los relatos de los profesores. Para cerrar este aparte, son iluminadoras las palabras de Wulf (1993), quien nos hacer ver la complejidad del término en cuestión:

> El concepto de saber pedagógico abarca formas de saber tan diferentes cómo la política, la educación como formación, la ética, la técnica, la pragmática o la acción emancipadora[....] Dentro del concepto de saber pedagógico se puede distinguir el saber práctico, el saber reflexivo, el saber hacer, el saber del diagnóstico, el saber-se orientar y el saber actuar... Así pues, el saber pedagógico no se encuentra estructurado de una manera simple y demanda una aproximación multireferencial (p. 181).

Es así como el *saber pedagógico* circula inmanentemente en los discursos y prácticas de los profesores que obedece a sus comprensiones, intereses e intencionalidades pensadas desde sus concepciones de vida, de mundo y en particular de la educación como dispositivo de acción. En síntesis se expresa en los diferentes niveles de su ejercicio profesional.

3.3 La docencia universitaria: un espacio de construcción del *saber pedagógico*

Un buen profesor es el que está dispuesto a
cambiar en el sentido que le dicta la reflexión
sobre las evidencias que le muestra la práctica.

John Dewey

Las experiencias de formación a nivel inicial, posgradual, así como la experiencia misma del docente, en su vida laboral y personal se constituyen en aspectos

centrales de la formación pedagógica como tal, en cuanto dichos aspectos son reflexionados reiteradamente y en función de la cualificación de la práctica docente. En ese sentido, el maestro universitario como sujeto social, se enmarca en unas condiciones laborales y una responsabilidad social específica en el marco de su historia individual como académicos e investigadores, pero a la vez colectiva al interior de las instituciones educativas, en cuanto al rol de acompañamiento que realizan con los estudiantes y la comunidad universitaria en general.

Padilla (2008) propone que en la formación de los docentes universitarios se trabajen competencias pedagógicas, didácticas, investigativas y tecnológicas, enfatizando en las dos primeras. Según el autor: el docente universitario necesita dominar un tipo de competencias pedagógicas y didácticas que le permitan realizar un trabajo docente de calidad. En articulación con los discursos contemporáneos que plantean los nuevos desarrollos de lo humano, Padilla (2008) trabaja el concepto de "La formación del docente universitario con miras al desarrollo humano" En este sentido, la formación de profesores universitarios al estar encaminada hacia el desarrollo humano con una sólida formación en las dimensiones ya indicadas busca que se desarrollen habilidades como el liderazgo, la iniciativa y la responsabilidad (en la dimensión personal); dominio de la epistemología de su saber, los mitos, los antecedentes históricos, la evolución de su disciplina y el conocimiento de los procesos metodológicos para la construcción y deconstrucción del saber especifico (en lo académico); el conocimiento del campo pedagógico, la didáctica y el uso pedagógico de la tecnología de información y comunicación; y que el profesor promueva, asesore, dirija y oriente semilleros de investigación (en la dimensión investigativa); además de hacer surgir en los educadores la necesidad de proponer alternativas para que realice un desarrollo humano sostenible.

Igualmente, propone la formación de docentes universitarios encaminada hacia el desarrollo humano, a partir de una fuerte formación en las dimensiones personales, académicas, docentes e investigativas, donde los docentes comprendan las

problemáticas sociales específicas y sean profesionales agentes de cambio. Dicha concepción considera en lo pedagógico, aspectos inherentes a la condición humana y que juegan un papel crucial en la interacción pedagógica.

La docencia universitaria, posibilita un ejercicio que tiene sus propias especificidades, en cuanto se desarrolla en un espacio académico, reflexivo, analítico, e investigativo, donde se propende por la producción de conocimiento. Así mismo, la Universidad, es interpelada por una serie de demandas sociales en cada contexto y momento histórico particular las cuales deben ser abordadas por la dinámica universitaria y el "cuerpo profesoral". Estas inciden en los modos que asume la enseñanza en la universidad.

De esta manera, ser profesor universitario se constituye en una experiencia que se construye día a día, en la práctica misma; es una forma de comprender la vida la educación y la formación, lo que señala un derrotero para postularse ante el mundo de una forma determinada. En este sentido es fundamental la experiencia formativa que ha tenido el docente a este nivel para la identificación de su labor educativa en la Universidad. Sin embargo, más allá de un despliegue de conocimientos el docente universitario debe reflexionar ampliamente sobre su práctica y cualificar su trabajo de acuerdo con los análisis que dicha reflexión le provee. Zambrano (2005), lo plantea en los siguientes términos:

> […] el profesor alcanza este título cuando es capaz de renunciar a la imposición del saber creando para ello las formas más originales de explicación, promocionando sistemas prácticos de enseñanza y, en últimas, atreviéndose a construir, por sus propios medios, los instrumentos más eficaces para abordar la transmisión y reflexión de un saber (p. 152).

El profesor universitario cuenta con un saber específico (la pedagogía), formación universitaria-profesional, la realización de una labor especializada, la

enseñanza y la reflexión de la educación como fenómeno social y humano. Se concibe como aquel especialista de alto nivel dedicado a la enseñanza y miembro de una comunidad académica. Sin embargo, a nivel específico, hay muchas maneras de entender el ejercicio docente, desde las más tradicionales hasta las más dinámicas y novedosas. En el caso específico de la docencia universitaria, Valcárcel (2001) señala:

> Diremos que el profesor universitario, en cuanto profesor, es una persona profesionalmente dedicada a la enseñanza, un profesional de la educación que necesariamente comparte con los profesores de otros niveles unas funciones básicas orientadas a que otras personas aprendan. En segundo lugar, es un especialista al más alto nivel en una ciencia, lo cual comporta la capacidad y hábitos investigadores que le permitan acercarse a, y ampliar, las fronteras de su rama del saber. En tercer lugar, es miembro de una comunidad académica, lo que supone la aceptación, y conformación de la conducta, a un conjunto específico de pautas, valores y actitudes que, de alguna manera, reflejan una determinada percepción de la realidad y caracterizan y dan sentido a una forma de vida (p. 1).

Es importante tener presente que el quehacer docente no hace alusión a una labor mecánica, sino que requiere las capacidades reflexivas, críticas y analíticas, tanto en la acción educativa, como del contexto y de las relaciones sociales/pedagógicas en las que se desarrolla su quehacer. Esto incluye un trabajo de motivación hacia los saberes que desarrolla en el aula de clase y la pertinencia de la problemática que aborda en función de las necesidades específicas, contextuales e históricas de la comunidad con la cual trabaja.

> La función intrínseca de la docencia es orientar el aprendizaje y ofrecer unas estrategias que permitan cultivar el deseo de aprender hace de esta función algo muy complejo, que requiere de análisis permanente para articularla y contextualizarla con las necesidades sociales de cada época (Rojas, 2002, p. 31).

En la labor docente se trabaja a partir de las concepciones que el propio docente tiene, sobre cuál debe ser su función y cómo debe ejercerla. La forma como se interrelaciona con sus estudiantes, es un aspecto clave en cuanto al ejercicio de su práctica, la cual se retroalimenta a partir del análisis de su propia experiencia. En este sentido González (2007), se refiere a variadas formas como el docente desempeña su función en el marco de una interacción permanente con sus estudiantes, donde lo experiencial tiene un gran valor, como complemento de lo académico, así como la misma forma de relacionarse, dando un sentido nuevo a la relación educativa, donde el estudiante desarrolla un papel activo.

De otro lado, se hace cada vez más énfasis en cuanto al señalamiento de las funciones propias del docente universitario, acciones desligadas del rol tradicional – magistral, tales como el acompañamiento, la tutoría y las formas de aproximación a las coyunturas de análisis desde lo cotidiano. En ese sentido, Martínez, Buxarrais y Esteban (2002), plantean la importancia de orientar a los estudiantes en actividades que desarrollen aspectos intelectuales y actitudinales, como su autonomía. El ejercicio docente, se nutre de las experiencias contextuales que se plantean en el aula, en la comunidad universitaria y en todos los ámbitos de la vida, que establecen formas de pensar y que articulan la experiencia académica con los hechos sociales, que hacen parte de lo específico de cada universidad, pero que entran en juego en cuanto hay unas pretensiones de alto nivel intelectual a partir de la reflexión del diálogo entre lo local y lo Universal.

De igual manera el trabajo docente en el espacio Universitario, exige una continua preparación, en materia disciplinar, así como un ejercicio de planeación en relación con las prácticas y estrategias que deben realizarse, para mejorar cada vez más su labor. Este ejercicio es denominado, trabajo académico del profesor.

En lo profesional, la docencia exige la configuración de formas de trabajo para las que son necesarias la producción, la innovación, la preparación y la continua

> formación teórica y metodológica, medios que permiten el desarrollo profesional y la cualificación en el campo disciplinar específico (Ortiz, García, Santana 2008, p. 98).

Sin embargo, no sólo la función docente se encuentra en la configuración de las formas que se hacen presentes en el trabajo universitario. Actividades de planeación general de profesores, toma de decisiones, análisis de currículo, investigación, gestión, dirección, extensión, coordinación y otras más hacen parte de la práctica del maestro universitario.

> Hablar del trabajo del profesor [...] hace alusión tanto al trabajo pedagógico y didáctico como a su participación en los diseños y gestiones curriculares, la formulación y diseño de propuestas pedagógicas y didácticas a través de los cursos que realiza en un programa o en una carrera […] recoge la actividad investigativa en todos sus frentes, es decir, hacerla, gestionarla, conseguir los recursos, y la participación en la extensión tanto en la formulación como en el desarrollo de propuestas de formación continua […] en síntesis el trabajo académico del profesor tiene que ver con la gestión y desarrollo del conocimiento desde distintos ámbitos universitarios (Ortiz, García, Santana, 2008, pp. 70 -71).

Este trabajo da cuenta de las diferentes concepciones de los docentes de la Universidad Distrital, a propósito de la ejecución de su trabajo académico. A nivel metodológico, se utilizó un modelo de micro sociología a partir del cual, se analizaron sesiones de un grupo de voluntarios que se reunían periódicamente a discutir sobre aspectos dirigidos por los investigadores en torno al objeto de estudio: el trabajo académico del profesor universitario. Este tipo de trabajo permitió la recolección y organización ordenada de la información de una manera productiva y ágil. Sin embargo, de alguna manera los espacios suscitados no son completamente naturales, asunto que puede interferir en los resultados obtenidos.

En contraposición a esto, los instrumentos elaborados y la forma de aplicarlos en la presente tesis doctoral, pretenden un mayor grado de naturalidad, a partir de las observaciones en los espacios naturales donde actúan los profesores y en las formas de aplicación de los instrumentos. Un aspecto relevante que aporta el trabajo de Ortiz, García, Santana (2008), es que en su calidad de estudio de caso, reporta elementos específicos de análisis sobre las formas como los docentes efectúan su trabajo académico y plantea algunas concepciones en relación con la docencia universitaria en la misma institución donde se realiza la presente investigación Doctoral, las cuales son importantes a tener en cuenta en la fase diseño y análisis del trabajo de campo.

De otro lado, y en relación con la experiencia docente universitaria, aparecen con frecuencia en la literatura, artículos y libros que dan cuenta de la excelencia profesional docente en relación con las características que cumplen los profesores más exitosos. Tal es el caso del libro de Bain (2007): Lo que hacen los mejores profesores universitarios, quien presenta un estudio que fue llevado a cabo con los mejores profesores universitarios de Estados Unidos. Los lugares de trabajo de los profesores evaluados fueron diversos (más de 24 instituciones universitarias desde facultades de libre acceso hasta instituciones muy fuertemente reconocidas por su trabajo investigativo). Para llevar a cabo el estudio se identificaron a los profesores y posteriormente se observaron, filmaron y se les realizaron entrevistas. También se hicieron conversaciones con sus estudiantes para observar como los profesores estimulaban el aprendizaje. Inicialmente se escogieron 70 profesores de los cuales se trabajó a profundidad con 36 de ellos, “Los sujetos procedían de facultades de medicina y de departamentos de grado de diferentes disciplinas, incluidas las ciencias naturales, sociales, humanidades y artes escénicas” (p. 18). El autor en mención, enfatiza en una serie de experiencias que realizan los mejores profesores universitarios, quienes fueron galardonados por sus estudiantes. Estos aseguraban que sus docentes habían tenido buenos resultados en la enseñanza con sus alumnos “consiguiendo influir positiva, sustancial y sostenidamente en sus formas de pensar actuar y sentir (p. 18). Estos profesores “conocen su materia extremadamente bien” (p. 26), “están al día con los desarrollos intelectuales, científicos o artísticos de

importancia en sus campos)…“y saben cómo simplificar y clarificar los conceptos complejos” (p. 27), presentan una comprensión intuitiva del desarrollo humano, muy cercana a su acepción teórica; poseen un sentido agudo de la historia de sus disciplinas, por lo que incluyen en sus clases las controversias que a través de la historia se han dado para permitir una reflexión sobre la naturaleza de su disciplina (Bain, 2007).

Saben que aprender no significa memorizar, están al tanto de que todo el mundo construye saberes y que estos se pueden utilizar para comprender nuevas entradas sensoriales que permitirán construir un nuevo conocimiento; siempre están pensando en qué hacer para estimular esa construcción y no solamente para transmitir conocimientos. Buscan que sus estudiantes cambien los modelos mentales, para lo cual intentan crear el “fracaso de la expectativa” (situación en la que los modelos mentales existentes producirán expectativas fallidas), y llevan a los estudiantes a comprobar sus razonamientos, retroalimentarse y volver a probar, siempre proporcionando un lugar seguro donde construyan sus propias ideas. Tienen claro que debe haber motivaciones para generar ese conocimiento, pero notan que los motivadores extrínsecos (tales como las notas) dañan la motivación intrínseca (el interés propio del individuo por aprender), por lo que afirman que son importantes los elogios (refuerzo verbal) (Bain, 2007).

Respecto a la forma como preparan sus actividades de docencia, siempre tienen presente los objetivos de aprendizaje de los estudiantes y por tanto consideran que enseñar es ante todo atraer a sus estudiantes y hacerles creer que ellos quieren conseguir tales objetivos. Para llegar a cumplir esto hacen que sus estudiantes obtengan información, desarrollen la capacidad de comprenderla y de utilizarla y siempre están dispuestos a permitir que los estudiantes discutan y cuestionen todo lo que se trabaja en clase (Bain, 2007).

En cuanto a lo que esperan de sus estudiantes, creen que éstos alcanzarán los más altos niveles de desarrollo del aprendizaje, esperando lo mejor tanto en lo intelectual como en lo personal, por ello buscan las cualidades de cada persona, creen en las

capacidades de los estudiantes para que consigan los que se proponen y tienen cuidado de no clasificarlos reductiva o excluyentemente, para evitar que se genere en ellos ansiedad o miedo, emociones que interfieren en la capacidad de razonar. Igualmente dejan claro a sus educandos lo que son capaces de conseguir en su clase, estimulando su trabajo y sus capacidades (Bain, 2007).

Siempre intentan crear "un entorno para el aprendizaje crítico natural… "en donde las personas aprendan enfrentándose a problemas importantes, atractivos o intrigantes" (Bain, 2007, p. 29). Para atraer a los estudiantes integran los asuntos de la disciplina en intereses más generales; realizan clases magistrales en donde aclaran y simplifican temas complejos, casi siempre utilizando preguntas que atraigan la atención de los estudiantes y proponiendo que expresen sus conclusiones de la clase y se comunican frecuentemente con sus estudiantes por correo electrónico. Estos profesores permiten a los educandos discutir sobre determinado tema desde lo que ellos saben y luego ellos comienzan con explicaciones generales y poco a poco van llegando a la complejidad de un determinado tema, utilizando un lenguaje familiar y posteriormente uno especializado, pensando constantemente en enseñar a comprender. Además, utilizan distintas formas para llevar a cabo sus clases. Poseen una buena oratoria, utilizan tonos adecuados, hablan claro, tienen un lenguaje cálido, donde son explicativos y explícitos. Por otro lado, el trato que estos educadores tienen con los estudiantes crea una confianza en ellos, que les permite atreverse a preguntar sin miedo a ser ridiculizados, permeando un mejor aprendizaje. Animan a sus estudiantes a ser reflexivos y francos, además llegan a contar secretos para aprender algo en específico, siempre hay un trato amable, respetuoso y de humildad que permite que los educandos no perciban al profesor como un ente poseedor del todo conocimiento, sino como una persona que en algún momento de su vida también tuvo dificultades con el aprendizaje (Bain, 2007).

Los exámenes se utilizan para ayudar a los estudiantes con una retroalimentación, de modo que se convierten en una forma de comunicarse con ellos y no de clasificarlos reductivamente. Así estos educadores siempre intentan explicar con

detenimiento el modo de evaluar a los educandos aclarando como deberá ser el aprendizaje para ganar cada una de las calificaciones. Sin embargo, también aclaran que en caso que no hubiera una clara comprensión, existiría la posibilidad de intentarlo de nuevo para corregir las deficiencias. Otra característica de estos docentes es que sus exámenes siempre son acumulativos, ya que consideran que el aprendizaje y su respectiva evaluación deben ser permanentes. Preguntan a sus estudiantes sobre la percepción de su labor. Estos profesores realizan una constante autoevaluación, reflexión y presentaban una buena disposición a cambiar, cualificando de esta forma, su trabajo docente (Bain, 2007).

Es importante mencionar que estos excelentes profesores siempre tienen un fuerte compromiso con la comunidad académica y no sólo con el esfuerzo personal en el aula, conciben la enseñanza como un proceso continuo y consideran que el aprendizaje es un proceso de desarrollo y no algo adquirido, por tanto, sus clases se plantean como espacios donde los estudiantes se arriesgan a hablar desde lo que comprenden. En este punto, los educadores profundizan desde lo más general hasta lo más específico y ayudan a comprender cualquier dificultad que se le presente a los estudiantes en su proceso formativo y de aprendizaje o construcción de sus propios conocimientos. Finalmente, plantean que la dicotomía entre investigación y docencia tiene que desaparecer (Bain, 2007).

Como un tipo de formación complementaria pero necesaria, es importante pensar en la formación permanente que realizan los docentes en la educación superior, dentro de los procesos curriculares y administrativos de las instituciones universitarias, lo que implica una planeación coherente entre los eventos y actividades propias de las instituciones, los objetivos propios de su tarea, las prácticas de actualización y capacitación de los docentes. Desde esta perspectiva, la formación se realiza de forma continua.

La formación continuada de los profesores universitarios, debe estar formulada desde una política institucional que no se limite exclusivamente a la formación postragradual de alto nivel, sino que considere las realidades más cercanas del oficio que a diario realiza el profesor universitario en su práctica. En ese sentido, no todos los profesores universitarios quieren o pueden aplicar a la formación investigativa, pero buena parte de ellos, seguramente quieren reflexionar u cualificar su ejercicio pedagógico. En ese sentido las universidades, deben estar atentas a la indagación de las necesidades de formación de sus docentes, para diseñar y ejecutar los respectivos planes de formación continuada.

En ese sentido, hoy se habla de conceptos que tienen que ver con las capacidades, habilidades y competencias de los docentes. Zabalsa, en su libro Competencias docentes del profesor Universitario. Calidad y desarrollo profesional, reflexiona sobre el concepto de calidad, en cuanto este puede ser abordado desde diferentes perspectivas y por tanto cualquier propuesta de análisis de calidad es imperfecta y vulnerable a distintas opiniones. No obstante, es importante indicar que el concepto de calidad va cambiando con el tiempo, por lo que se hace necesario ir ajustando estos criterios. Así, se puede indicar que la responsabilidad de la calidad también estaría sujeta a diversas perspectivas. Sin embargo, es importante indicar que en cuanto a la enseñanza, ésta no se puede ligar como responsabilidad únicamente del profesor, hoy la calidad de la enseñanza depende fuertemente de lo que hacen los estudiantes, en donde los momentos extra clase llegan a tener una gran importancia. Este autor, también propone algunos rasgos de la docencia universitaria, para su análisis y cualificación a saber: “Diseño y planificación de la docencia con sentido de proyecto formativo, organización de las condiciones y del ambiente de trabajo, selección de contenidos interesantes y forma de presentación, materiales de apoyo a los estudiantes, metodología didáctica más que métodos concretos de didáctica, incorporación de nuevas tecnologías y recursos diversos, atención personal a los estudiantes y sistemas de apoyo, estrategias de comunicación con los colegas, sistemas de evaluación utilizados, y finalmente mecanismos de revisión del proceso (Zabalsa, 2007, pp. 169 – 215).

Es importante anotar que el concepto de competencias es muy cuestionado desde las perspectivas críticas, que lo asocian al advenimiento del neoliberalismo en la educación. Sin embargo, a pesar de no gozar de pleno consenso ni suficiente fundamento epistemológico, a nivel global este concepto está *acuñado* y aparece recurrentemente en los discursos y políticas educativas de instituciones como Unesco, las cuales determinan los lineamientos educativos que se aplican a la población.

3.4 Epítome

Hasta aquí, se ha realizado un recorrido por algunos de los intrincados caminos que permiten situar teóricamente el *saber pedagógico* de los profesores universitarios como objeto de estudio. Se ha realizado un estado de la cuestión que ha permitido dar cuenta de sus diferentes acepciones, las tensiones que lo constituyen, así como los modos de abordaje mayoritariamente cualitativos como se han dispuesto su estudio.

Las búsquedas delimitadas en relación con el objeto de la investigación realizada, dan cuenta de la categoría de *saber pedagógico* como designación de múltiples formas de comprensión de su significado, desde tradiciones de estudio definidas, con claridad, epistemológica y metodológicamente rigurosas, hasta formas incipientes de asumir dicha conceptualización.

Aunque se encuentran amplios estudios teóricos en relación con el *saber pedagógico*, sobre todo en los niveles de educación básica y media a la vez que gran cantidad de trabajos sobre diferentes ámbitos de pedagogía, en la universidad, el cruce entre estas dos categorías*: saber pedagógico* y *profesores universitarios*, muestra una cantidad mínima de estudios e investigaciones realizadas.

Para el caso de la pedagogía, el saber es una categoría que permite ir más allá de lo meramente experimental y científico, situación que da la entrada a las posibilidades de postulación del *saber pedagógico* como forma amplia y pertinente de abordaje en

relación con la complejidad del objeto por el que indaga. Éste, está conformado por diferentes fuerzas en tensión a nivel micro y macro, a partir de la emergencia de relaciones de fuerza en las que se inscribe su dinámica y las formas como se describe en su enunciación discursiva y en las prácticas institucionales.

Referirse al *saber pedagógico* de los profesores universitarios implica asumir la pedagogía como saber, equivale a realizar una revisión de las distintas instancias que lo constituyen, desde una perspectiva plural y como punto de encuentro entre diversas concepciones de la realidad, a partir de múltiples disciplinas, discursos y prácticas que invitan a la concreción de las determinaciones que lo configuran, como forma de resignificar y dotar de sentido las práctica pedagógica a nivel conceptual, estratégico y procedimental, así como de los matices que lo constituyen y diferencian.

En la presente investigación se ha decantado lo pedagógico del saber pedagógico, que se moviliza en diferentes direcciones: desde concepciones eminentemente teóricas asumidas desde la formación inicial, hacia elementos constituidos a partir de las prácticas y las experiencias derivadas del ejercicio profesional. Éstas, constituyen lo que hemos denominado la dimensión magisterial. De otro lado y en relación con las formas de implementación de dicho saber, se deriva una dimensión metodológica. El saber pedagógico también se nutre de los elementos del contexto y de las relaciones políticas en las que se constituye, en el ámbito de los aportes de las ciencias sociales y humanas. De aquí se desprende la dimensión socio - política, integrada por una sub dimensión contextual y una sub-dimensión política, para el abordaje de su estudio. Estas dimensiones se constituyen en una forma de acceso para focalizar inicialmente la mirada, en los análisis durante la fase de campo.

El interés en esta investigación doctoral se orienta a la comprensión de los significados y sentidos que los profesores universitarios asignan al saber pedagógico, las formas como lo construyen, asumen y aplican en su contexto cotidiano. Teniendo en consideración estas premisas, la presente investigación se desmarca en su abordaje

metodológico de la tradición arqueológica Foucaultiana, forma en que dicho objeto de estudio ha sido mayoritariamente estudiado.

En cuanto a la decisión teórica adoptada para abordar el saber pedagógico como categoría de análisis, es importante tener en cuenta diferentes consideraciones. Su insumo fundamental parte de las trayectorias de vida de los profesores lo que incluye variadas experiencias formativas de orden formal e informal, así como las vivencias en contextos situados donde ejercen su ejercicio profesional, lo que le da una especificidad acompañadas de una reflexión permanente. Esta reflexión aporta espacios de creación y pensamiento original que se traducen en variadas formas de enseñabilidad como práctica que el profesor continuamente está ajustando en procura de mejorar ostensiblemente el trabajo formativo con sus estudiantes.

Lo pedagógico del saber pedagógico se encuentra íntimamente relacionado con las formas como los profesores diseñan y ejecutan sus actividades docentes de enseñanza. Si bien existen formas tradicionales de realizar las clases como la clase magistral, asignación de lecturas previas, aplicación de taller, orientación para la realización de exposiciones que se encuentran presentes en los espacios académicos y en ocasiones se aplican de manera acrítica y mecánica, estas no se deben desdeñar, sino por el contrario estudiar a profundidad distinguiendo sus formas de ejecución planeación y las diferentes tipologías evaluativas empleadas. Es importante resaltar que las decisiones asociadas tanto a los contenidos que se impartirán como la finalidad misma de lo que se quiere enseñar, son aspectos fundamentales en la construcción misma del saber pedagógico.

Los análisis sobre las concepciones que subyacen en los maestros previamente a la realización de sus clases, así como las reflexiones sobre los procesos adelantados y los resultados obtenidos, son un insumo valioso en la tarea emprendida. Es así como siguiendo a Tezanos (2007), en esta construcción del saber pedagógico se funda la legitimidad e historicidad de la profesión docente.

La génesis de la construcción del saber pedagógico se encuentra enraizada en el ánimo de los docentes por realizar transformaciones en su práctica pedagógica, experiencia en la que juegan elementos teóricos, prácticos, ontológicos, reflexivos determinados siempre por las especificidades propias de la cultura en la que la comunidad académica se encuentra inmersa. Para que este saber pedagógico contribuya a procesos de formación colectiva, es necesario disponer espacios de socialización a modo de laboratorio pedagógico crítico donde este saber se exponga, se cuestione, se discuta y se reflexione desde una perspectiva colaborativa.

Dada la estrecha relación entre el saber pedagógico y el oficio de enseñar, es importante en el análisis de su construcción tener presente el sentido de su producción, en cuanto a sus posibilidades de articulación y mejoramiento continuo de la práctica pedagógica en la profesión docente. Para Tezanos (2007) "la no existencia de saber pedagógico pone en jaque la legitimación del oficio de enseñar" (p. 19). Este saber empodera al docente y lo dota de una autonomía que posibilita la trasformación de su pensamiento y la cualificación de su práctica; y su inmersión en la labor investigativa de forma más consciente, rigurosa auto disciplinada y estructurada en torno a la enseñanza.|

Luego de incorporar las reflexiones emanadas de diferentes autores que se han ocupado del saber pedagógico, sus elementos constituyentes, la importancia de su estudio y las posibilidades para su aplicación, se procede a situar el marco metodológico en el cual se inscribe la tesis de acuerdo con la naturaleza propia del objeto y de sus protagonistas: los profesores. Por intermedio del análisis de sus voces y en segunda instancia con la observación de su práctica se presenta a continuación una contextualización histórica y la fundamentación epistemológica de acuerdo con la metodología decidida.

4. METODOLOGÍA[32]

"[…] si uno desea comprender lo que es una ciencia,
En primer lugar debería prestar atención,
No a sus teorías o descubrimientos y ciertamente no
a lo que los abogados de esta ciencia dicen sobre ella:
uno debe atender a lo que hacen los que la practican"
Geertz (2003, p. 20)

Desde el punto de vista epistemológico el objeto de estudio determina el enfoque metodológico. En ese sentido, el presente estudio se ubica en la perspectiva[33] hermenéutica, dentro de un enfoque[34] de investigación cualitativo, que utiliza procedimientos y técnicas etnográficas para la recolección y análisis de la información. En relación con tal determinación, se realizará a continuación la fundamentación correspondiente, de acuerdo con la elección metodológica.

4.1 La perspectiva Hermenéutica

> La hermenéutica también nos sugiere y, sin duda, antes que toda otra consideración, un posicionamiento distinto con respecto a la realidad: aquel de las significaciones latentes. Se trata de adoptar una actitud distinta, de empatía profunda con el texto, con lo que allí se ha expresado a través del

[32] Para Strauss y Corbin (2002) La metodología es la manera de pensar la realidad social y de estudiarla (p. 3).

[33] Según Tezanos, A (1988), la perspectiva remite a un cierto modo de mirar desde la distancia, el enfoque dice en relación con la posibilidad de focalizar, circunscribir la mirada, la investigación nombra el descubrimiento de una cosa y el método, el modo de hacer ordenadamente algo.

> lenguaje. No se trata de suprimir o de intentar inhibir su propia subjetividad (con sus implícitos prejuicios), sino de asumirla. En otras palabras, la búsqueda de sentido en los documentos sometidos a análisis se ve afectada por un doble coeficiente de incertidumbre: la interpretación es relativa al investigador, así como al autor de los textos en cuestión (Baeza, 2002).

En la medida en que el objeto de esta tesis obedece a una construcción en relación con la subjetivad de los profesores, una aproximación al problema del *saber pedagógico* desde la perspectiva hermenéutica relaciona las propias formas de concebir y aplicar dicho saber. El aporte de la hermenéutica es crucial para la caracterización que se pretende realizar toda vez que es a partir del diálogo intersubjetivo como dicho saber se construye y se transforma permanentemente. Al respecto de la hermenéutica, Givone (1994) afirma:

> Se trata de un nuevo tipo de filosofía, basado no en la razón demostrativa, sino en el pensamiento interpretativo. La forma de la hermenéutica deriva de la crisis del pensamiento objetivante y demostrativo, que pretende extender el conocimiento con la pura demostración y concibe la verdad como un objeto que se presta para una mirada total y que nosotros podemos conocer en un sistema acabado y definitivo. La verdad en cambio, no es accesible solo como se presenta en la experiencia, la cual es de por sí abierta e inconclusa. Ello significa dos cosas: ante todo, que la verdad no se entrega nunca en una formulación única y definitiva sino que lo hace siempre en formulaciones determinadas, históricas y personales; y éste es precisamente el reino de la interpretación, que es de por sí múltiple, inagotable, infinita; en segundo lugar, que la verdad no se entrega sino al interior de la verdad individual que se da de ella, de manera que la reflexión hermenéutica encuentra la verdad con el mismo acto con el cual, al interpretarla, proporciona una interpretación de ella (p. 19).

A continuación se exponen algunos aspectos históricos del desarrollo de la perspectiva hermenéutica, a partir de las reflexiones de Bauman y Gadamer, como forma propedéutica de entender la emergencia y desarrollo de dicha perspectiva, lo que permitirá comprender mejor las razones de su elección, ya que atados a su génesis, se encuentran elementos estructurales de su fundamentación, posibilidades y formas de aplicación en los estudios sociales.

Bauman (2002), en su texto *La hermenéutica y las ciencias sociales*, se refiere a diferentes científicos sociales que en el siglo XIX y XX, han estudiado el tema de la comprensión de lo humano. Aborda la génesis de la hermenéutica, precisando la forma como esta se constituyó históricamente. En su análisis, aporta elementos para una mejor comprensión en torno a las discusiones que la hermenéutica suscita, frente a la tradición imperante en las Ciencias Sociales, a partir de la experiencia derivada de la historia y la estética. En este sentido, su reflexión retoma el pensamiento de autores que centran su trabajo sobre el conocimiento de lo social, en una perspectiva que contribuye a su fundamentación.

Así mismo, muestra cómo la hermenéutica inicialmente se utilizaba en un sentido de aclaración de lo que podía ser confuso. De esta manera, surge de las áreas de estudio de la filología, revisando las contradicciones existentes entre distintas versiones o copias de los textos bíblicos. En el siglo XVI, esta, se considera como necesaria en la historiografía dado el avance logrado en su desarrollo. A finales del siglo XVII la hermenéutica inicia un planteamiento más reflexivo, centrado en el conocimiento histórico. Su preocupación se basaba en la búsqueda del mensaje original del autor. A mediados del siglo XVIII se presentó un fuerte cambio y optó por no interesarse en lo que al inicio buscaba el autor, ni su personalidad. Las ciencias sociales se desarrollaron en el siglo XIX y en los inicios del XX, tomando aun como fuerte referencia los desarrollos de las ciencias naturales y su tradición.

Bauman (2002) se refiere a la importancia que tiene para la Hermenéutica la tesis que circuló en el siglo XIX, según la cual "todo sistema cultural, toda comunidad, tiene un foco central en sí mismo" (p. 21). Igualmente, señala que en toda comprensión existen dos sujetos, siendo el intérprete quien busca el sentido original plasmado en la obra, quien se constituye en un intermediario entre las culturas, buscando la unidad en la comprensión.

En relación con el círculo hermenéutico, se refiere a la importancia de comprender la historia en un movimiento de lo particular a lo general, que luego vuelve a lo particular, refiriéndose a las dificultades que tal movimiento entraña en el ejercicio interpretativo. Señala que el autor de una obra también está realizando un proceso de interpretación; incluso la construcción de la obra le implica mirar su propia obra desde afuera, en su momento creativo (Bauman, 2002).

Por su parte, Gadamer (1977) alude al problema del método seguido por las ciencias del Espíritu[35]. En este sentido, hace énfasis en la tradición imperante y presente en la constitución de las llamadas ciencias del Espíritu en el Siglo XIX, haciendo alusión a la presencia del método inductivo en la constitución de dichas ciencias (p. 32). Sin embargo, afirma Gadamer que la propia lógica de las ciencias del Espíritu, es diferente a la *lógica de progresión* que plantea las Ciencias Naturales "La experiencia del mundo socio histórico no se eleva a ciencia por el procedimiento inductivo de las ciencias naturales" (p. 32).

En un sentido riguroso del proceso de comprensión, afirma que las llamadas opiniones previas o prejuicios deben retomarse críticamente; incluso es necesario no introducir indiscriminadamente los hábitos lingüísticos, siendo de suma importancia la comprensión del texto desde el hábito lingüístico del autor (Gadamer, 1977, p. 334).

---

[35] Las denominadas ciencias del espíritu se refieren al conocimiento socio histórico de su época, lo que actualmente se enuncia como ciencias humanas

Las mismas dificultades de acceso a la comprensión del lenguaje generan un choque que permite realizar una pausa posibilitando un adecuado ejercicio de comprensión. El acercamiento a un texto, implica una pre-comprensión del mismo, se trata pues, de comprender la opinión del autor, aunque no la comparta (Gadamer, 1977, p. 335). En el proceso hermenéutico no se trata de anular toda la propia opinión previa sino más bien de poner estas opiniones en relación con el texto que se está leyendo. Aquí la actitud de apertura es muy importante para realizar el diálogo hermenéutico (p. 335).

Para Gadamer (1977), la comprensión obedece a los contextos en los cuales se halla inmerso tanto el autor como el lector: "los prejuicios de un individuo son mucho más que sus juicios, la realidad histórica de su ser" (p. 344). Es importante tener la apertura para que un texto transmita más que lo que la opinión previa puede hacer suponer, toda vez que "Existe una verdadera polaridad de familiaridad y extrañeza" (p. 365). También se refiere a que el reto para aborda un texto que consiste en "comprender a un autor mejor de lo que él mismo se comprendía" (p. 366). Así, la comprensión comienza cuando algo nos interroga poniendo en entredicho los propios prejuicios; la situación desde la cual se busca la comprensión, determina las posibilidades de llevarla a cabo lo que implica el hecho de situarse en el lugar del otro para realizar el ejercicio comprensivo (p. 361). La movilidad de la historia humana abre múltiples sentidos acompañando a quien en ellos se mueve "comprender una tradición requiere sin duda un horizonte histórico" (p. 375). En este sentido, el hecho de desplazarse entre horizontes, implica ascender a una generalidad superior de quien comprende: el horizonte del presente, está en continua formación, se nutre del pasado, de tal manera que la tradición y el presente se fusionan en una conciencia *histórico- efectual*.

Es importante tener en cuenta la reflexión de Herrera (2010) según la cual, las Ciencias Sociales, se encuentran en un momento de distanciamiento respecto al horizonte de las Ciencias Naturales. Así, contemporáneamente, se establece una estrecha relación entre el trabajo teórico y el ámbito de la interpretación; se le da un lugar importante a la racionalidad práctica en la comprensión de la vida social y se sugiere

una coopertenencia entre sujeto y objeto, lo que sitúa la auto comprensión de las Ciencias Sociales en proximidad con la filosofía hermenéutica. Dicha perspectiva hermenéutica es muy importante para la presente investigación doctoral, toda vez que el *saber pedagógico* obedece a una construcción del profesor universitario en relación con la subjetivad que lo constituye, aspecto crucial para la caracterización que se pretende realizar. Herrera, se refiere a dicha distinción en los siguientes términos: "su reflexión ha conllevado la crítica a algunos dogmas centrales de índole positivista, como la separación y contraposición de sujeto y objeto, la neutralidad en el trabajo del observador y la pretensión de abarcar con el mismo método de investigación todos los posibles objetos de estudio" (p. 5). Hoy se cuestiona, una base general para todas las ciencias, la neutralidad valorativa, el sentido de la objetividad, así como los elementos y categorías para la catalogación del hecho científico, lo que conlleva a cuestionar al método científico como forma dominante de aproximación a la verdad.

De esta manera, las ciencias sociales enfrentan contemporáneamente la búsqueda de caminos más atinentes a la configuración de los objetos de estudio, lo que ha contribuido a su autocrítica y auto comprensión, destacando un carácter fundamentalmente interpretativo al abordar lo humano, lo que conlleva un importante punto de encuentro entre la hermenéutica y la ciencia social.

4.2 Acerca de la investigación cualitativa y su pertinencia en el estudio del *saber pedagógico*

"[…] el hermeneuta no es un espectador desinteresado,
despojado de intereses y expectativas… por el contrario, el hermeneuta activa
su experiencia previa, su mundo, su subjetividad,
su propio horizonte conceptual para poder orientarse hacia el objeto de su indagación,
para poder hablar con sentido y convertirse en interlocutor del acontecimiento"
Flórez y Tobón (2001, p. 186).

Se considera que no es gratuito que, en los estudios encontrados sobre el *saber pedagógico* de los profesores universitarios, la gran mayoría son de orden cualitativo (narrativas, fenomenológicas entre otras). Esto ocurre por la naturaleza discursiva a partir de la cual se expresa el *saber pedagógico* y por sus posibilidades de exploración en el análisis.

Para Tezanos (1988) lo cualitativo "se relaciona con una forma particular de operar la indagación social cuyos ejes centrales son: a) el iniciar el trabajo de investigación sin acotamientos previos del objeto puesto que la meta final está en la construcción de un objeto a través del develamiento, el descubrimiento, de las relaciones que le dan sentido; b) el reclamar de un ordenamiento de los procesos metódicos que tienen como eje central a los sujetos que participan y construyen de "manera natural" el hecho que se estudia, para lo cual se recurre a una caja de herramientas múltiple que abren la posibilidad de asir e interpretar la totalidad social (p. 11).

Alvarado y Ospina (2009), en su capítulo *La investigación cualitativa: una perspectiva desde la reconstrucción hermenéutica*, abordan el problema de lo metodológico en las ciencias sociales y realizan un breve recorrido a través de algunas de sus determinaciones en la historia. Al referirse a la metodología etnográfica, afirman que ésta supera la concepción positivista, "acepta como válidos múltiples acercamientos a la realidad en función de las características del objeto de estudio", señala que el o los objetos de estudio son la resultante de procesos de construcción teórica y no únicamente el fruto de una captación sensible de la realidad material"[…] "reconoce en la subjetividad una condición de cualquier conocimiento más que un obstáculo deseable de eliminar" […] "rescata el valor de saber común como fuente básica del conocimiento científico" (p. 31).

Para Galeano (2004), el proceso de investigación debe ser flexible y creativo (p. 20) y añade, en relación con la investigación social cualitativa, que esta "pone especial énfasis en la valoración de lo subjetivo y lo vivencial y en la interacción entre sujetos de

la investigación, privilegia lo local, lo cotidiano y lo cultural para comprender la lógica y el significado que tienen los procesos sociales para los propios actores" (p. 20), "posee una perspectiva holística" (p. 21), "busca su trabajo en la relación que el investigador establece con los actores sociales y en su permanencia en los escenarios", de ahí que el investigador se convierta, de un modo u otro en parte del proceso social que investiga, con diferentes grados de involucramiento, "el conocimiento es un producto social y su proceso de producción colectivo está atravesado por los valores, percepciones y significados de los sujetos que lo construyen. Por tanto, la inmersión intersubjetiva en la realidad inmediata que se quiere reconocer es la condición mediante la cual se logra comprender su lógica interna y su especificidad" [...] "La investigación cualitativa rescata y asume la importancia de la subjetividad, la intersubjetividad es vehículo por medio del cual se logra el conocimiento de la realidad humana y es su garante" (p. 21).

En la actualidad, existen una gran variedad de perspectivas en este enfoque investigativo. Vasilachis (2006) retoma los planteamientos de Atkinson, Coffey y Delamont (2001) y afirma: En términos de metodologías, perspectivas y estrategias[36] se considera que la investigación cualitativa es un vocablo comprensivo que se refiere a diferentes enfoques y orientaciones (Vasilachis, 2006) "estas distintas tradiciones intelectuales y disciplinarias, estas diversas concepciones acerca de la realidad y acerca de cómo conocerla y de cuanto de ella puede ser conocido determina que no pueda

[36] Para Galeano la estrategia consiste en "modelos o patrones de procedimiento teórico y metodológico en los cuales se han cristalizado usos específicos de investigadores y estudiosos de la investigación social cualitativa. Una estrategia de investigación social combina métodos y técnicas, genera o recoge información de fuentes variadas, confronta y valida mediante distintos procedimientos resultados obtenidos por diversas vías y produce una comprensión del tema que investiga. Las estrategias se diferencian de las técnicas de investigación porque aquellas implican la utilización de más de una técnica, por tanto, requieren decisiones de diseño de un orden superior al que cada técnica individual posee en sí misma y porque además, se les considera como "mediadores" entre los enfoques de investigación y las técnicas de recolección y análisis de la información" (Galeano, 2004, p. 19).

afirmarse que haya una sola forma legítima de hacer investigación cualitativa" (Vasilachis, 2006, p. 24).

Por su parte, Castillo (2003) analiza algunos rasgos de la investigación cualitativa, que surgen sobre el debate de lo cualitativo y lo cuantitativo en investigación social. Se encuentra de una parte la controversia sobre el conocimiento de lo social, bien como una aproximación neutral y objetiva de corte positivista o como una construcción dialéctica en la cual interviene la dimensión subjetiva; también se discute la dimensión metodológica, donde se tiende a centrar el asunto y las técnicas investigativas propiamente dichas. Así mismo, propone, algunos elementos sobre el carácter científico de la investigación cualitativa. En este sentido afirma:

> La investigación cualitativa en ciencias sociales privilegia las dimensiones subjetivas como un ámbito relacionado con las maneras como los individuos representan y significan la realidad social….esta incorporación subjetiva en la investigación de lo social supone "una modificación esencialmente epistemológica, referida a los propios procesos implicados en la producción de conocimiento (p. 47).

Castillo (2003) afirma que se requiere una visión menos fragmentaria y reduccionista del carácter de la investigación cualitativa que se produce en los distintos campos del saber, y por tanto una definición epistemológicamente más pluralista sobre el desarrollo de su conocimiento científico (p. 52).

Según Ballas (2008), se deben utilizar los métodos cualitativos en los siguientes casos: Cuando se requiere estudiar fenómenos poco conocidos, cuando se quiere acceder al significado social desde la perspectiva de los involucrados, cuando se busca crear nuevos modelos teóricos, cuando se pretende estudiar retrospectivamente procesos vivenciales (estudios biográficos), cuando se quiere reconstruir escenarios psicosociales

y culturales complejos (estudios etnográficos) y cuando se quiere integrar investigación, acción y participación.

> […] en el caso de las investigaciones cualitativas no existe un marco conceptual único, sino que se recogen antecedentes diversos que aportan a la construcción del objeto de estudio, dado que el fin de los estudios cualitativos es llegar a formular una teoría, más que partir de una teoría única" (p. 36).

Tales métodos se utilizarán cuando los problemas de estudio, lo requieran. En el caso concreto de la presente investigación doctoral, el tema del *saber pedagógico* de los docentes universitarios, específicamente en Colombia, ha sido poco estudiado, como lo reportó el estado del arte realizado.

Rodríguez, Gil y García (1999), afirman que los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa requiere la utilización y recogida de una gran cantidad de materiales - entrevistas, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos - que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas (p. 32). Es decir, que la recolección de los datos en la investigación cualitativa es multi instrumental.

Tezanos (1988) plantea que este tipo de investigación nace vinculada al trabajo en terreno o trabajo de campo, donde el investigador debe sumergirse en el fenómeno a estudiar: "hay una necesidad de permanencia en un territorio determinado y de convivencia con las personas, cuyas percepciones y visiones serán la base de la construcción del objeto de estudio. Esta característica de la investigación cualitativa-interpretativa marca y distingue la modalidad que adopta el diseño del estudio" (p. 25). También afirma, que en este tipo de estudios, "las preguntas tienen un fuerte entronque con la experiencia del investigador" (p. 36), "el campo temático de un estudio cualitativo-interpretativo es algo

conocido a priori por el investigador. El reto es transformar lo conocido a priori en un conocer orgánico y sistematizado" (p. 38).

Stake (1995), citado por Rodríguez, Gil y García, realizan una clasificación donde distingue diferencias en los estudios cualitativos de acuerdo con su carácter holístico, empírico, interpretativo y empático. Me referiré al carácter interpretativo en la medida en que es el que se ajusta a los objetivos de la presente tesis. En ésta el investigador está en permanente interacción, recurre a su intuición, y da prevalencia a los sucesos relevantes que permitan dar cuenta de la mejor manera del objeto de estudio.

En cuanto a la "legitimidad" de la investigación cualitativa, en palabras de Pérez (2009), esta "podría postularse desde la arquitectura interna del sistema de conceptos, instrumentos y palabras que el investigador construye para nombrar, describir o explicar su objeto o fenómeno social del que se ocupa su investigación. Una investigación no describe ni representa la realidad: la produce", "en la práctica investigativa creamos mundos, objetos simbólicos" (p. 239).

De aquí, que en el desarrollo de la presente investigación se escucharán las voces de los profesores universitarios escogidos, en relación con las formas como construyen su *saber pedagógico*, identificando tendencias, regularidades y dispersiones en sus discursos, a propósito de las formas como se refieren a la construcción de tal saber. Ceballos (2009) al respecto y en esa misma línea, enuncia que "el paradigma cualitativo – interpretativo, considera que la realidad (asunto ontológico) es constituida por las personas involucradas en la situación que se estudia". En cuanto a la recolección e identificación de los datos, admite que estos están influenciados por la experiencia e intención del investigador, por lo cual es necesario hacer explícitos los juicios y valoraciones propias en el proceso de investigación. Este hecho no le quita validez a las descripciones realizadas, pero reconoce el sesgo que existe en su enunciación.

4.3 Procedimientos y técnicas etnográficas para la recolección y análisis de la información

> Hacer etnografía es como tratar de leer (en el sentido de interpretar un texto) un manuscrito extranjero borroso plagado de elipsis, de incoherencias de sospechas enmiendas y de comentarios tendenciosos
>
> Geertz (2003, p. 24)

A continuación se hace una aproximación a la definición de la etnografía y la forma como se asumió en la presente investigación doctoral, para plantear el abordaje, construcción e indagación del objeto de estudio. Teniendo en cuenta a Tezanos (1998), "la investigación que se desarrolla desde un enfoque cualitativo no parte de un objeto acotado, sino que procesa la construcción de un objeto" (p. 2). De esta manera en el caso concreto de la etnografía, la pretensión principal consiste en generar teoría, alrededor del objeto de investigación que construye.

Para Wolcott (2003) La etnografía es holística, comparativa basada en experiencias propias, realiza en escenarios naturales… requiere una familiarización íntima y prolongada con el tema; no es que evaluativa, y es básicamente descriptiva, específica, colaborativa y finalmente, idiosincrática e individualista (p. 122).

Según Martínez (2008, p. 29), la etnografía desde el punto de vista etimológico, significa la descripción[37] (grafe) del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas (ethnos). Una de las funciones de la investigación etnográfica es la de descubrir, desentrañar, sacar, exponer la esencia de las estructuras que están ahí,

---

[37]Para Strauss y Corbin, la descripción uso de palabras para expresar imágenes mentales de un acontecimiento, un aspecto del panorama, una escena, experiencia, emoción o sensación; el relato se hace desde la perspectiva de la persona que realiza la descripción (2002, p. 3).

implícitas, en un quehacer cultural. Rokwell (1991) establece que la tarea de la etnografía, consiste en documentar lo no documentado, desarrollar conceptos y comprender las acciones de los seres humanos desde una perspectiva interna, de esta manera, su tarea fundamental es la comprensión, más que la elaboración de teorías.

Hammersley y Atkinson (1994) afirman que la etnografía (o su término asociado, observación participante) es un método de investigación social que trabaja con una amplia gama de fuentes de información. De esta manera, se hace énfasis en la concepción naturalista en la cual se fundamenta la etnografía y su relevancia para comprender diversos procesos sociales, partiendo de la base de los diferentes tipos de comportamiento de las personas en los contextos donde actúan. Esto, implica profundizar en la complejidad de los fenómenos estudiados, desde la comprensión de los significados en un contexto específico, al cual se accede por vía racional. Cuando el investigador hace parte del grupo social que examina, debe realizar un ejercicio de *extrañamiento antropológico*; de tal manera que no se naturalicen aspectos esenciales en la comprensión de los fenómenos abordados en su indagación. "En la etnografía, la experiencia en el *terreno* y la teoría, se trabajan de forma integrada, en este sentido, se articulan la experiencia de campo y el trabajo analítico, elementos que son inseparables de un mismo proceso" (Rockwell, 1991).

También es importante precisar que en la etnografía, es fundamental el criterio subjetivo del investigador, en cuanto "lee desde sus propios marcos". Al respecto, Martínez (2008) se refiere a las apreciaciones del investigador en la investigación etnográfica como elemento fundamental en el análisis del objeto estudiado. A su vez, Flick describe las maneras como eventualmente podría ser desarrollado el trabajo de campo dentro del marco investigativo, en el cual se describen problemáticas comunes como las que él mismo suele llamar "extrañeza y familiaridad" en donde "el investigador se enfrenta al problema de negociar la proximidad y la distancia en relación con la persona o personas estudiadas" (Flick, 2007, p. 74). Entonces, compartir la cotidianidad y contar la confianza de los compañeros profesores con quienes se realizará

el estudio, es un valor agregado importante en el desarrollo de esta investigación. Para este caso concreto se convivió por un periodo de siete (7) años con el grupo de docentes participantes. Sin embargo, es importante tener en cuenta a Wolcott cuando afirma que Los etnógrafos de hoy con mayor frecuencia necesitan hacer lo familiar extraño (p. 128), dado que con frecuencia se tiene a naturalizar los contextos en los que se convive cotidianamente.

Woods al referirse a los usos pedagógicos de la etnografía, destaca como uno de los aspectos de mayor relevancia en su aplicación, lo que "la gente hace realmente" (1987, p. 25) en su cotidianidad, así como la indagación en relación con "las estrategias que emplea y los significados que se ocultan detrás de ella. Esto incluye los métodos docentes de instrucción y control (…), las actitudes, opiniones y creencias de la gente, por ejemplo, de los maestros acerca de la enseñanza a los alumnos (…), cómo influyen las situaciones particulares en las opiniones y comportamientos, y cómo están constituidas" (Woods, 1987, p. 25).

De otro lado, la trayectoria que posee la etnografía en la escena de la investigación en ciencias sociales, y la naturaleza multivariada de técnicas y posibilidades que la constituyen, hacen que sea abordada por infinidad de autores, desde diferentes puntos de vista y perspectivas, que hacen de cualquier intento de clasificación de su tipología, una tarea interminable. Sin embargo, una distinción importante que es necesario precisar, es la de su carácter macro o micro. Teniendo en cuenta dicha diferenciación, la presente investigación se plantea como una micro-etnografía de acuerdo con Murillo y Martínez (2010), quienes plantean que "la micro-etnografía consiste en focalizar el trabajo de campo a través de la observación e interpretación del fenómeno en una sola institución social, en una o varias situaciones sociales. En esta opción, la investigación constituye un trabajo restringido que amerita poco tiempo y puede ser desarrollado por un solo investigador o etnógrafo" (p. 4). En el trabajo de campo desarrollado en la presente investigación, se siguió el postulado de Wolcott

(1987) según el cual el trabajo de campo y la interpretación marchan uno al lado del otro, como pasos concurrentes más que secuenciales.

Del Rincón (1997) caracteriza la etnografía como forma de investigación social a partir de su carácter fenomenológico o émico, donde se interpretan los fenómenos estudiados desde su interior. De igual manera, se enfatiza la necesidad de una permanencia persistente en el "terreno" donde se efectúa la investigación. Aquí el investigador vive en primera persona los hechos que acontecen en su contexto natural de ocurrencia. Su carácter es holístico y naturalista y su carácter inductivo, se fundamentó en la experiencia y la exploración a partir de la observación participante de tal suerte que se establecieron modelos e hipótesis explicativas.

La presente investigación se llevó a cabo en el lugar de trabajo del investigador, forma muy empleada en la llamada etnografía posmoderna. Para Ballas (2008), "El reto de la etnografía actual no es estudiar lo exótico desde fuera sino lo cercano, lo que surge, las mixturas y los procesos" (p. 39). En el siguiente esquema se sintetizan los aspectos fundamentales de la investigación etnográfica.

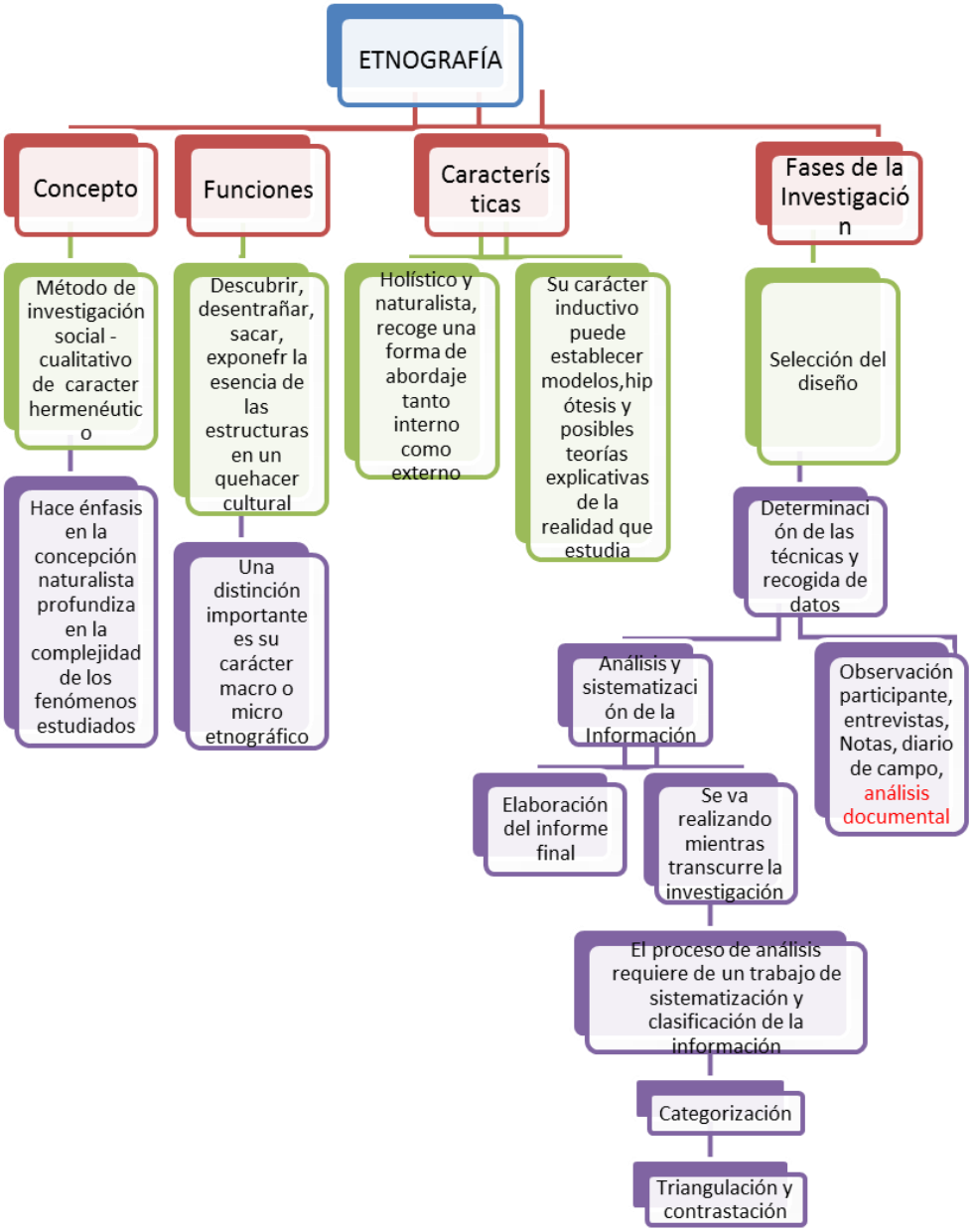

Figura 4. Esquema de trabajo etnográfico.
Fuente: Autor

4.4 Reflexividad y colaboración en la etnografía

Toda etnografía es en parte filosofía, y una buena dosis de lo demás es confesión.

Geertz (2003, p. 287).

Las interacciones entre sujetos constituyen en sí mismo un ejercicio relacional y dialógico que enfrenta múltiples formas de racionalidad comunicativa. Este continuo de interacciones que transitan entre los referentes teóricos, los miembros de las comunidades estudiadas y la voz del investigador, se coteja permanentemente en el proceso etnográfico en unas lógicas de análisis permanente que dan cuenta de las construcciones que emergen. Frente a la forma como se enuncia la reflexividad en la escritura del texto etnográfico, es importante tomar decisiones. Una de ellas tiene que ver con definir si se harán explícitas las interpretaciones. En este punto, es importante precisar dónde se encuentra el investigador, en términos de la comunidad que estudia y cómo se postula frente a ella. En ese sentido, o hace parte de dicha comunidad o toma distancia haciendo ver en su mirada aquellos matices que considera importantes en el análisis.

Hine (2004), se refiere a la posibilidad de concebir el conocimiento etnográfico como una construcción cultural. Ante dicha paradoja, que interroga profundamente el carácter mismo de la etnografía en tanto representación de la realidad, el autor define tres escenarios: El primero, consiste en situar en el mismo plano la comprensión de los sujetos de la investigación y las interpretaciones del etnógrafo. De esta manera, se distinguen las diferencias entre ambas perspectivas de abordaje del problema, sin dar prevalencia a la del investigador. El segundo, hace énfasis en las razones que explican el contexto de la investigación desde el etnógrafo; aquí se hacen explícitas las determinaciones culturales del investigador en relación con su incidencia en el proceso investigativo. Esto en contravía de abordajes que desvirtúan la historia del investigador en pos de una supuesta objetividad en el proceso investigativo. El tercero se refiere a un

“epistemología políticamente correcta”, en la que se destaca tanto la incorporación de los conceptos de los miembros de la comunidad, como las apreciaciones del investigador. Todas estas posturas se pueden combinar de acuerdo con la perspectiva del investigador y de las situaciones mismas en las que emerge el trabajo de campo. Hine (2004) señala algo fundamental: “el texto etnográfico se construye por el lector o la lectora” (p. 73). Este mismo autor, se refiere a la constitución del objeto etnográfico y más exactamente al papel que en esto juega el espacio físico, asunto que contemporáneamente se encuentra en revisión, dadas las limitaciones propias de tal determinación y las nuevas posibilidades que se abren para la etnografía en nuevas situaciones y contextos. A propósito del abordaje etnográfico, resulta también interesante la idea de Hammersley (1990) y Stanley (1990), según la cual, la sola idea de un estudio holístico en un contexto dado, es una ficción disciplinar incapaz de reconocer la inevitable parcialidad y selectividad de cualquier descripción etnográfica. En palabras de Rappaport (2004) “la etnografía es más que un texto escrito o un método para recoger datos; es un espacio crítico” (p. 197). Es importante considerar nuevas aristas de la etnografía que hacen pensar en una nueva relación entre investigador y comunidad en una línea más horizontal como forma de construcción del conocimiento. La misma autora se detiene en la importancia de una metodología en colaboración, atendiendo a aspectos morales y éticos (Rappaport, 2004, p. 200). En ese sentido, “la colaboración involucra frecuentemente el tipo de coautoría promovida por Clifford; más significativo aún resulta el espacio que abre al proceso de co-teorización con los grupos que estudiamos, proporcionando tanto a nuestros interlocutores como a nosotros mismos nuevas herramientas conceptuales para dar sentido a las realidades contemporáneas” (Rappaport, 2004, p. 201). Esto implica volver al trabajo de campo en un sentido de reconceptualización y no quedarse únicamente en la escritura del texto etnográfico como producto final. En síntesis “La etnografía en colaboración invita a nuestros consultantes a hacer comentarios e intenta que dichos comentarios pasen a formar parte del texto etnográfico mientras este se desarrolla. A su vez, esta negociación se reintegra de nuevo en el proceso del trabajo de campo mismo (Lassiter, 2005, p. 16; citado por Rappaport, 2004). De igual manera, […] “debemos tener en cuenta las intenciones de los etnógrafos

de volver a situar los pensamientos de sus consultantes como formas paralelas de análisis, en lugar de considerarlos simplemente como datos etnográficos […] (p. 202) […] mucho más que la recolección de datos, en el espacio del campo se está desplegando un proceso de interpretación colectiva" […] (Rappaport, 2004, p. 203).

En la etnografía colaborativa, indiscutiblemente se va más allá de la mera recolección de datos; de esta manera, se efectúa un espacio de co – teorización. Dicho concepto presenta gran potencia, en cuanto abre el horizonte para nuevas formas de construir el conocimiento. En este sentido, Rappaport (2004) afirma: "Entiendo la co-teorización como la producción colectiva de vehículos conceptuales que retoman tanto a un cuerpo de teorías antropológicas como a los conceptos desarrollados por nuestros interlocutores. En esencia, esta empresa tiene el potencial de crear nuevas formas de teoría que la academia sólo contempla parcialmente por sus contenidos" (p. 204). Estas interlocuciones proponen nuevas formas de interpretación, incluso fuera del ámbito académico. De hecho, existe un gran cambio cualitativo, cuando la construcción se realiza desde las conversaciones y no desde el análisis académico del discurso, como se plantea desde la etnografía colaborativa.

En cuanto al problema de la validez en la etnografía, desde hace muchos años en el escenario del estudio de lo social, la discusión en torno a la validez etnográfica es crucial en la medida en que la crítica y su respectiva respuesta ha sido motivo de aperturas y cierres a favor y en contra, en relación con las formas y reflexiones que se tejen sobre los resultados de su aplicación. También en este tiempo, se ha afianzado la argumentación que da sentido a su uso en relación con las Ciencias Sociales.

Geertz se refiere a la imaginación científica, concepto que contrasta con las descripciones superficiales sobre las comunidades estudiadas. Aunque dicha noción puede ser interpretada de múltiples maneras, se trata de ir a un nivel mucho más profundo de la interpretación que dé lugar a posibles generalizaciones en cuanto a una cierta premisa que afirma que, en lo local, de alguna manera está lo universal. Sin

embargo, es importante tener en cuenta que para el mismo Geertz (2003), “los hallazgos etnográficos no son privilegiados, son solo particulares. Considerarlos algo más (o algo menos) los deforma o deforma sus implicaciones, que para la teoría social son mucho más profundas que la mera primitividad” (p. 34).

Es también importante repensar las posibilidades de obtención de nuevo conocimiento desde el interior mismo de la comunidad con la que se estructura el trabajo investigativo, pues se afirma que “la etnografía se ha adjudicado la producción de una comprensión auténtica de la cultura, basada en conceptos que emergen del estudio y que no se imponen a priori por el investigador” (Geertz, 2003, p. 56) En ese sentido la triangulación permanente entre la voz del investigador, el referente teórico y las experiencias de campo, e incluso otros investigadores, constituyen una forma de comprensión de los fenómenos sociales, así como una forma de producción de nuevo conocimiento, que tiene por objeto, hacer visible lo invisible. De lo que se trata en realidad, es de pensar y repensar las formas de ser y de actuar de los profesores en relación con su *saber pedagógico*, “Dicha reflexividad es el proceso posicional mediante el cual el investigador reconoce que está histórica y geográficamente situado, que ocupa un espacio social determinado y determinante, afectado por los escenarios de producción” (Vera y Jaramillo, 2007, p. 251).

A continuación, se ofrece un esquema que da cuenta de la triangulación realizada.

Figura 5. Esquema general de triangulación.
Fuente: El Autor.

5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

> La etnografía en flexible, adaptable. El etnógrafo trabaja con un diseño de investigación abierto, si es que en realidad hay algún diseño o un propósito continuamente refinado a medida que el trabajo avanza. La hipótesis es que usted tiene que estar presente en el medio, para describir cuál en la pregunta apropiada o cómo va a indagar acerca de esta. Para el etnógrafo, los datos conforman la teoría no al contrario. (Wolcott, 2003, p. 126).

5.1 La selección del diseño

La investigación etnográfica no puede ser totalmente estructurada; lo inesperado, el advenimiento de nuevas posibilidades y circunstancias, pueden generar un "cambio de curso" tanto en la orientación, como en el proceder mismo de la indagación. Más aún, según Hammersley y Atkinson (1994), la investigación no puede ser totalmente diseñada en la fase previa al trabajo de campo. A este respecto, Guber (2001), afirma que, al comparar la etnografía con otros procedimientos de las ciencias sociales, ésta se caracteriza por su falta de sistematicidad. Sin embargo, es imprescindible partir de unos ejes transversales en función de los cuales se focalizará el trabajo de indagación.

La elaboración de un marco referencial y un estado del arte, es útil en cuanto describe, explica y sitúa la discusión en relación con el objeto de investigación, además permite organizar el conocimiento al respecto y orienta el proceso a seguir en el trabajo investigativo. De esta manera, se delimita y concreta el problema de investigación como objeto de estudio.

A partir de la revisión teórica realizada, de acuerdo con las categorías exploradas del *saber pedagógico* de los profesores universitarios, los vacíos conceptuales encontrados y el conocimiento del contexto, se establece como prioritario trabajar en

función de: las concepciones y los elementos que lo configuran Las formas de construcción, los modos de desarrollo e implementación y las relaciones entre *saber pedagógico* y práctica pedagógica.

A partir de las formas como se ha abordado el *saber pedagógico* en el discurso y la práctica de aula observada en los profesores, teniendo en cuenta la complejidad del concepto a partir de los referentes teóricos revisados, emergieron las siguientes dimensiones de análisis a nivel general: Dimensión Sociopolítica, Dimensión Profesional – Magisterial y Dimensión Metodológica. Esta delimitación aportó elementos en la concreción de hallazgos y posibilidades de comprensión de diferentes formas de emergencia en el análisis, en las categorías y subcategorías también emergentes. A continuación, se esbozan los primeros rasgos que se contemplaron para realizar el análisis en cada una de las dimensiones señaladas:

Dimensión Socio política: Esta dimensión comprende dos grandes categorías a su interior: la dimensión contextual y la dimensión política.

La Dimensión contextual, compuesta por las interrelaciones con la comunidad universitaria, especialmente con sus alumnos; aspectos institucionales, posiciones frente a conflictos y situaciones colectivas y personales; factores de interacción con otros "actores" de la sociedad; posicionamiento frente a asuntos contextuales "externos" a la Universidad que inciden en su ejercicio profesional y asertividad en términos de emotividad y emocionalidad.

La Dimensión Política, que abarca las finalidades subyacentes al hecho de educar. Concepciones en relación con la educación y sentidos que los profesores otorgan a sus prácticas pedagógicas. Posicionamiento frente a la libertad de cátedra.

Dimensión Profesional - Magisterial: Formación profesional, conocimiento disciplinar del profesor en el campo de trabajo (Teoría educativa y pedagógica);

decisiones implicadas en la elección de los contenidos y problemáticas para la enseñanza. Conocimientos en relación con otros campos afines a la pedagogía, como la psicología y la sociología utilizados en su ejercicio docente.

Dimensión metodológica: Organización del trabajo, los protocolos y /o "rituales" utilizados en el ejercicio de la docencia, las formas de abordaje de las temáticas, las estrategias de evaluación y la coherencia con las finalidades postuladas por el profesor.

5.2 Uso de técnicas y recolección de la información

En esta fase, la investigación se centra en la elección de las herramientas que se utilizaron en el trabajo de campo y en el proceso de recolección de datos de la unidad social de análisis[38], a partir de diferentes técnicas de observación etnográfica. De esta manera se empleó la observación participante, entrevistas a profundidad, documentos personales y documentos académicos y el diario de campo con notas y apuntes de las observaciones realizadas[39].

Se privilegió el proceso de entrevistas a profundidad, respecto a las otras técnicas de recolección de la información. La función de la observación participante, se utilizó como contraste analítico, frente a los hallazgos obtenidos en las entrevistas. Aunque en la elección metodológica, se le otorgó gran peso a la flexibilidad, los interrogantes enunciados, estuvieron ligados a las perspectivas y visiones de los profesores en relación con sus comprensiones del *saber pedagógico*, los elementos que lo constituyen, las concepciones que tiene sobre el mismo y las formas de realizar su construcción.

---

[38] En este caso constituida por los profesores universitarios pertenecientes al Paiep.

[39] Ver anexo N° 2. Es importante advertir que la validación de los instrumentos del diario de campo y las entrevistas se contó con los profesores de la línea Educación y Pedagogía como Jueces expertos, quienes hicieron sus aportes a la construcción definitiva de los instrumentos.

5.2.1 Las entrevistas

De acuerdo con Guber (2001), la entrevista es un artefacto técnico que se encarga de recoger los discursos; comentarios que expresan la vida social de las personas. En ese sentido la entrevista busca que los profesores expresen lo que saben de un determinado tema o problema, expongan su pensamiento al respecto y comuniquen lo que sienten o intuyen de él. La entrevista etnográfica se configura como un diálogo, en el que se produce un ejercicio de reflexividad.

En la aplicación de las entrevistas se tuvieron en cuenta los criterios de Spradley (1979), quien distingue los siguientes elementos y secuencia para su realización: saludo, explicaciones etnográficas (en relación con la naturaleza de la investigación, preguntas, grabación, lenguaje y de la entrevista), realización de preguntas etnográficas (descriptivas, estructurales y contrastativas.), toma de turno asimétrico, donde se asigna un tiempo mucho mayor a los participantes, expresar interés, expresar ignorancia cultural, solicitar repeticiones, replantear los términos del informante, incorporar los términos del informante, crear situaciones hipotéticas y hacer preguntas amigables (p. 67).

En la presente investigación se realizaron entrevistas no estructuradas, denominadas también entrevistas a profundidad, donde a partir de la creación de un ambiente apropiado se propuso una conversación informal, procurando que el docente entrevistado se sintiera cómodo y dejara “fluir su discurso”.

La estructura del instrumento[40] consta de un encabezado con los aspectos básicos de la ubicación de la entrevista, un apartado de antecedentes y contexto que da cuenta de la forma como se contactó la entrevista, el estado anímico y algunos aspectos previos de la investigación. En la parte central del formato, se encuentra el espacio donde se escribe

[40] Ver anexos. Guía de entrevistas.

el cuerpo de la entrevista, ubicando los aspectos más importantes de la misma y los apartados textuales que son útiles para dar cuenta del problema de investigación. En la columna derecha, se realizan las interpretaciones derivadas del análisis del discurso del profesor. Al respecto dice Guber (2001) "La entrevista es una situación cara a cara donde se encuentran diferentes reflexividades pero también se produce una nueva reflexividad" (p. 75). De los análisis realizados se van decantando algunas tematizaciones generales, que se organizan en la columna izquierda de codificación. De acuerdo con la recurrencia, reiteración, potencia y profundidad que expresan, estas podrían eventualmente ser consideradas como categorías más adelante, en el proceso de análisis y organización de la información recolectada.

Además de la importancia que reviste la construcción del instrumento en términos de su utilidad, para organizar, sistematizar y analizar la información, es todavía más relevante, la orientación de las preguntas en congruencia y consonancia con los derroteros de la investigación. En ese sentido, las entrevistas iniciales no abordaron de manera directa los aspectos que se consideran fundamentales, sino que de manera indirecta, se introdujeron algunos elementos como pretexto de la reflexión, para que libremente los profesores se refieran a estas temáticas de manera espontánea, lo que se traducirá en amplia riqueza conceptual.

Al respecto, Guber (2001) trata el tema de la no directividad: La no directividad se funda en el supuesto del hombre invisible, como si no participar con un cuestionario o pregunta preestablecida, favoreciera la expresión de temáticas, términos y conceptos más significativos para el entrevistado (p. 80). Más adelante añade en relación con lo que se hace en las entrevistas no dirigidas: "solicitar al informante indicios para descubrir los accesos a su universo cultural" (p. 82). Esto permite generar un marco interpretativo amplio, al igual que posibilidades de profundización en las fases posteriores de entrevistas. También en las entrevistas no directivas, "[…] la libre asociación permite introducir temas y conceptos desde la perspectiva del informante más que desde la del investigador" (p. 83). Dicha actitud trae consigo valores agregados

útiles para la investigación, en la medida en que el investigador se introduce en las lógicas del participante y, de esta manera, se generan vínculos con el marco de referencia, lo que hace más propicio el diálogo sobre el objeto indagado y el universo conceptual y cultural que subyace al mismo.

Siguiendo a Spradley (1979), "la entrevista etnográfica como evento discursivo, se asemeja a una conversación amigable" (p. 58) en la fase inicial de las entrevistas realizadas en el trabajo de campo, se introducen las llamadas preguntas de *gran tour* que "simulan una experiencia que muchos etnógrafos tienen cuando empiezan a estudia una escena cultural. […] Aunque un etnógrafo use espacio tiempo eventos, gente, actividades u objetos, el resultado final es el mismo: una descripción verbal de características significativas de la escena cultural" (pp. 86 - 87). El citado autor enuncia al respecto una tipología de cuatro preguntas de gran tour: típica, específica, de guía y relacionada con una actividad. De estos tipos de preguntas sólo se utilizó la primera, dadas las limitaciones que ofrecen las otras en cuanto se ligan a la explicación simultánea con la clase, lo cual irrumpiría el curso normal de la actividad.

En las entrevistas realizadas se determinaron las formas cómo los profesores llegaron a la docencia y se empezaran a definir algunos elementos de sus clases. Preguntas del tipo ¿Cómo llegó a ser profesor?, y ¿cómo es una clase suya? (preguntas típicas de gran tour) fueron formas de aproximación inicial y a la vez insumo para continuar en la búsqueda planteada. También se utilizaron preguntas de *mini tour* que siendo estructuralmente iguales a las *de gran tour*, usan el mismo enfoque, aunque el contenido por el que interrogan es más específico. Por ejemplo, cuando se pregunta por asuntos más puntuales como ¿cómo hace la evaluación?, etc. (Spradley, 1979). Las respuestas dadas, dan cuenta de posibilidades de aclaración, profundización a través de otras preguntas y el inicio de la aparición de posibles categorías sobre las cuáles proseguir las indagaciones. Antes de una nueva entrevista con cada uno de los profesores seleccionados para las fases de profundización, se realizó un trabajo de análisis y se proyectaron las preguntas para la siguiente fase.

> La función de las entrevistas es la de descubrir preguntas "La entrevista etnográfica sirve fundamentalmente para descubrir preguntas, es decir para construir los marcos de referencia de los actores a partir de la verbalización asociada más o menos libremente en el flujo de la vida cotidiana. Desde estos marcos se realizaron las preguntas y temas significativos para la segunda etapa. El investigador necesita partir de una temática predeterminada que será provisoria hasta tanto la vincule o sustituya por otros temas más significativos. Aceptar esta situación permite abrir la percepción a temas aparentemente inconexos, sin interpretarlos como elusiones, desvíos o pérdidas de tiempo […] El descubrimiento de las preguntas significativas según el universo cultural de los informantes es central para descubrir los sentidos locales" (Guber, 2001, p. 86).

Este ejercicio permitió establecer aspectos cruciales, el cruce o disimilitud de intereses en relación con los participantes, así como el cambio de percepciones sobre los entrevistados y sus discursos. Fue un momento de contrastación entre las diferentes reflexividades que están en juego: La propia, la del participante y la que surge de la interacción.

Las entrevistas se orientaron hacia la focalización y profundización en relación con el objeto de la investigación y los interrogantes suscitados. Las preguntas en este momento fueron estructurales y contrastivas de tal manera que permitieron generar los criterios necesarios para realizar una adecuada categorización que aglutinó y distinguió jerárquicamente los conceptos que aparecen en el proceso de la entrevista. En contraste con la primera fase de las entrevistas, "la mayor directividad ayuda en esta segunda etapa a cerrar temas y a ponderar los niveles de generalización de la información obtenida" (Guber, 2001, p. 96).

En relación con el tipo de preguntas utilizadas se utilizaron las indicaciones de (Spradley, 1979), quien postula la elaboración de preguntas descriptivas, las cuales

apuntan hacia aspectos generales de la investigación; las preguntas estructurales, que versan sobre el dominio y conocimiento de los participantes y se refirieron a la forma cómo los participantes han organizado su conocimiento respecto al problema investigado; se aplicaron repetidamente a los distintos informantes, para corroborar la información y verificar nuevos hallazgos. También se utilizaron para la realización de una taxonomía donde se puso a prueba las hipótesis que han aparecido a partir del análisis de las preguntas descriptivas; las preguntas estructurales complementan las preguntas descriptivas realizadas anteriormente y se deben alternar junto con las preguntas contrastativas para mantener al informante interesado y en una posición cómoda. Se aplican según el caso a cada uno de los participantes.

Dada la familiaridad y conocimiento de la población estudiada, se aprovecha las vivencias personales, los conocimientos logrados a través de la interacción, lo que dio lugar al establecimiento de confianza e interés por el trabajo emprendido y el logro mayores niveles de profundización en diversos espacios de relación incluso fuera del mismo contexto académico.

La aplicación de las entrevistas se realizó de la siguiente manera: En la fase inicial se hizo una entrevista no directiva a cada uno de los 18 profesores; se les envío la transliteración de la entrevista con su respectivo análisis y se le citó para un nuevo encuentro, donde se cotejaron las perspectivas e incluyeron nuevos aportes, comentarios, complementaciones y cuando fue necesario incluso correcciones al trabajo reflexivo realizado por el investigador.

En los siguientes encuentros, se escogieron 6 profesores para profundizar en el trabajo analítico, de acuerdo con las siguientes variables: interés y voluntad de participación en la investigación, las posibilidades reales, derivadas de las dinámicas institucionales, que no pusieran en riesgo el rapport creado con las participantes, la disponibilidad de tiempo de los profesores por fuera de sus actividades académicas y laborales. En estos ejercicios de reencuentro los profesores que participaron en la

investigación fueron informados de los avances realizados en el proceso investigativo. Igualmente hicieron aportes importantes no solo en relación con la entrevista cotejada, sino en los niveles de análisis, enunciación y construcción de las categorías de acuerdo con la perspectiva de colaboración ya tratada anteriormente. Al igual que para la organización interna de los archivos de grabación, se retoman los aportes de Bisang, Honk y Winter (2006) en función de la organización de una codificación que permitió organizar la información y guardar las identidades de los profesores participantes.

5.2.2 La observación Participante (O.P)

Para Guber (2001), la observación participante se basa en dos actividades principales: observar sistemáticamente y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador, y participar en una o varias actividades de la población (solo como observador). El objetivo de la observación participante, es "detectar situaciones que se expresan y generan los universos culturales y sociales en su compleja articulación y variedad […] la experiencia y la testificación son entonces la fuente de conocimiento del etnógrafo" (p. 56).

En este tipo de observación se asumió un alto nivel de compromiso con los profesores y se logró la mejor relación de compenetración posible. Se logró encarnar el siguiente criterio como investigador: "observa desde la perspectiva de un miembro, pero también influye en lo que se observa debido a su participación" (Flick, 2007, p. 154). Para Hamserly y Atkinson (1994) "cualquier investigación social toma la forma de observación participante: implica participar en el mundo social, cualquiera que sea su papel, y reflexionar sobre los efectos de esta participación" (p. 31).

De acuerdo con Taylor y Bogdan (1990), los observadores deben establecer relaciones abiertas con los informantes y no hacerse presentes como intrusos, generando en los informantes una confianza en la que estos olviden que la otra persona se propone investigarlos. Por ello al inicio del estudio, los observadores deben ser muy pasivos

permitiendo que las personas participantes en la investigación, se sientan cómodos (as). Estas condiciones son de fácil obtención por las características de interacción a partir del trabajo docente en la Universidad, donde se comparten múltiples espacios entre los docentes, existen buenas relaciones un alto grado de confianza. Sin embargo, se presentaron momentos tensionantes como cuando se realizaron grabaciones de reuniones en coyunturas álgidas de paros, a pesar de que se notificó del trabajo investigativo que se estaba realizando y se solicitó aval al consejo del paiep, para poder realizar esa tarea.

Los contextos donde se realizó la observación participante, fueron el aula de clase, las reuniones de profesores en diferentes comités, grupos de trabajo académico, consejos, reuniones de área y cafeterías donde se habla informalmente de anécdotas acontecidas con los estudiantes o donde los docentes reflexionen sobre sus asuntos pedagógicos. De igual manera, se les comentó a los profesores sobre el trabajo que se estaba realizando y sobre el retorno de resultados una vez concluida la investigación. De hecho, realizaron socializaciones parciales, donde se solicitó la retroalimentación, propuestas, nuevos aportes y ajustes a los resultados obtenidos en la perspectiva colaborativa de la investigación. Este trabajo se efectuó en las jornadas de evaluación y planeación que hemos adelantado como Unidad Académica de la Universidad. También durante el proceso investigativo, los análisis de observación participante y entrevistas, se compartieron con los profesores participantes de la investigación, para que hicieran sus aportes y contrastaran con sus propias reflexiones generando un diálogo que hizo aún más potente el trabajo investigativo realizado, a la vez que se realizaron ejercicios de triangulación con los mismos participantes de la investigación, lo que coadyuvó a la misma validación de la investigación.

El análisis de la información se realizó gradualmente, en la medida que intuitivamente se generaron hipótesis y se indagó sobre las mismas, de manera simultánea a la recolección de la información. Es así, como posterior a las observaciones, se tomaron notas de campo que contribuyen a complementarán la

información, “la anotación únicamente es lo que eleva un suceso fuera de un curso y transitoriedad cotidianos y lo convierte en un acontecimiento al que el investigador, intérprete y lector puedan dirigir su atención repetidas veces” (Flick, 2007, p. 166). Las notas de campo complementaron la información recolectada. En el cuaderno de notas se relataron y consignaron las experiencias y situaciones observadas; igualmente se plantearon interrogantes que surgieron en el proceso de investigación. A partir de dichos “apuntes”, se reorganizaron las ideas, lo cual contribuyó al proceso de categorización y sistematización de la información recogida.

El diario de campo fue un instrumento valioso que se utilizó constantemente para tomar anotaciones y reflexionar en relación con el proceso investigativo adelantado. En esta herramienta de investigación se registraron las reflexiones y las notas en el desarrollo de la investigación. Siguiendo a Porlan y Martín (1993), el diario del profesor, es un relato sistémico y pormenorizado de los acontecimientos y las situaciones cotidianas.

En la presente investigación, se tomaron registros audibles a través de dispositivos digitales de grabación desde al año 2013, en espacios de interacción como reuniones de profesores, reuniones de comités y reuniones de áreas disciplinares y jornadas de evaluación. También se tomaron notas y apuntes de la interacción en el campo. Es importante mencionar que en el año 2013, se solicitó aval ante al Consejo Académico de Paiep, para realizar grabaciones de las reuniones de profesores, con fines académicos e investigativos y el concerniente uso ético de la información como uno de los insumos de la investigación. Al respecto se diligenciaron unos formatos de consentimiento informado que se pueden observar en los anexos. Adicionalmente, se realizó una codificación que protegió la identidad de los profesores participantes en la investigación. Para efectos de organización interna, cada uno de los archivos digitales registrados se ha identificado, adaptando la normatividad de clasificación de Bisang, Honk y Winter (2006), la cual señala una codificación que incluye fecha: año, mes, día del registro (grabación), así como las iniciales del profesor participante, los números

correspondientes al profesor, asignados de manera aleatoria, el tipo de evento que puede ser: Reunión de profesores (Asamblea o consejo ampliado), Consejo del Paiep, comité de investigaciones, jornadas de evaluación y planeación del trabajo académico. Otro tipo de reuniones (Reuniones o asambleas generales de profesores).

Se realizaron 60 observaciones con sus respectivos registros audibles con una duración de 24 horas de grabación (1440 minutos) entre los años 2013, 2014 y 2015. Se efectuaron algunas observaciones y análisis de las clases de todos los profesores (diez y ocho), participantes en la investigación en función de contrastar el discurso del cual emerge su *saber pedagógico* con su práctica pedagógica como otro elemento de triangulación de fuentes, que fortaleció la validez de la investigación. En el caso de algunos profesores fue posible asistir a cuatro de sus clases; en el caso del profesor 7, a seis clases y diversas exposiciones en eventos académicos. Tres de estas sesiones fueron grabadas en video. En el caso del profesor 8, se asistió a tres clases una de las cuales fue video grabado. De esta manera se logró profundizar en el análisis y constatar en algunos de los casos, la consistencia entre el discurso que expresan los profesores en sus dinámicas institucionales y en las entrevistas, con lo que acontece efectivamente en sus aulas de clase y en general en su vida profesional. En otros casos se encontraron fuertes incongruencias y contradicciones entre el discurso que expresaban los docentes en relación con el concepto de *saber pedagógico* y las prácticas docentes que adelantaban con sus alumnos. Como se mencionó anteriormente, en el anexo N° 2, puede observarse la ordenación que se le dio al Diario de campo.

5.3 El acceso al ámbito investigativo

El desarrollo profesional de los docentes lo constituyen las aulas, los auditorios, los espacios y recintos de reunión académica, constituidos en el escenario de la presente investigación. En ese sentido, la filiación institucional, sentido de pertenencia y compromiso en los comités y diferentes espacios de trabajo académico, hicieron que la labor investigativa se desarrollara en mi propio ambiente de trabajo, generando cierta

facilidad de hacer presencia en estos ambientes sin ninguna restricción, así como de realizar múltiples posibilidades de interacción con los compañeros profesores. Al respecto, es importante el siguiente planteamiento de Tezanos (1998), cuando afirma:

> Los registros observacionales son sólo posibles en la medida que se produzca la inmersión del investigador en los acontecimientos sociales de los cuales pretende dar cuenta, a través del análisis y el despliegue de explicaciones e interpretaciones. De aquí la relevancia que tiene para los estudios etnográficos la permanencia de los investigadores en el lugar, en el espacio físico, en el territorio, donde surge el fenómeno que le interesa estudiar. La tradición de los estudios etnográficos reclama de la inserción del investigador en la cotidianeidad del otro, durante el tiempo que fuere necesario para compenetrarse de la esencia del movimiento del todo social (p. 4).

Además de la interacción cotidiana con los compañeros profesores, en espacios conjuntos como sala de profesores, eventos académicos - investigativos, sociales, reuniones de área, grupos de trabajo académico, comisiones, grupos de estudio, jornadas de evaluación, se les solicitó a algunos de ellos, que participaran con un mayor nivel de intensidad en la investigación, de tal manera que logró un trabajo en profundidad, a partir de las entrevistas no estructuradas. Para efectos de confidencialidad, se realizó un sistema de codificación para mantener el anonimato de profesores y nombra el tipo de técnica aplicada en la recolección de la información aplicada.

Otro valor agregado a favor consistió en una trayectoria de “buenas relaciones” en lo que se refiere al trato con los compañeros docentes, lo que aportó un acercamiento en firme, en función de la indagación realizada. En el trabajo realizado fue posible superar prejuicios sobre presunciones a priori, así como realizar una justa valoración, luego de observar las prácticas de los colegas. Sin embargo para el mantenimiento de buenas relaciones y mayor efectividad en el ejercicio investigativo realizado se tuvo en cuenta el

planteamiento de Wolcott (2003) […] alejarse de las personas que usted está estudiando, para mantener su propia perspectiva (p. 130).

5.4 Procesamiento de la información recolectada y análisis documental

En la etnografía el análisis de los datos se va realizando en la medida en que transcurre la investigación. La recolección de la información y su análisis se realiza simultáneamente. El etnógrafo observa e interpreta en un mismo tiempo, aunque va decantando lo que a su juicio es lo más significativo, en función del problema de investigación abordado; enuncia la hipótesis en relación con sus observaciones a la vez que contrasta y complementa la teoría existente.

Para Geertz (2003), el etnógrafo encara una multiplicidad de estructuras conceptuales, muchas de las cuales están superpuestas de manera compleja o enlazada entre sí. De esta manera, debe captarlas primero, para explicarlas después. El proceso de análisis, requiere de un trabajo de sistematización y clasificación para que los datos obtenidos, adquirieran un grado importante de significación. En esta investigación se realizó una transcripción de las entrevistas, a partir del registro logrado con grabadora de audio digital, el cual dará lugar a la elaboración de un **"**corpus textual"; a partir de este, se extrajeron las unidades de registro (palabras-términos que condensaron un contenido semántico que resultaron clave en el proceso de análisis) y las unidades de contexto (marco interpretativo, de relevancia de las unidades de registro).

A continuación, se realizó la categorización, entendida como: "clasificar, conceptualizar o codificar con un término o expresión que sea claro e inequívoco el contenido de una unidad temática" (Martínez, 2008, p. 80). En este punto se buscaron las ideas reiteradas, así como las tendencias que empiezan a aparecer en los relatos consignados en los documentos, entrevistas, y los registros de las propias observaciones realizadas, a partir de la identificación de párrafos o grupos de párrafos que expresan una idea o concepto central. El proceso, en esta fase se centró en "a) reducción de

datos; b) disposición y trasformación de datos; y c) obtención de resultados y verificación de conclusiones” (Ballén y otros, 2008, p. 75).

Después de la recolección, codificación y categorización de la información, aparecieron las estrategias que permitieron que la producción textual contenida hasta ahora fuese confiable y válida. Autores como Ballén (2008) sostienen la importancia de estrategias básicas como “la triangulación y contrastación continua de los datos con literatura producida desde la teoría ya existente” (p. 55). Dicho ejercicio de comparación se fue realizando paralelamente, en la medida en que fueron apareciendo temas, asuntos y problemas relevantes en el análisis de las distintas fuentes de información obtenidas. Luego, se procedió de manera inductiva, separando y jerarquizando conceptos a partir de un ejercicio de interpretación y búsqueda de sentido a partir del discurso enunciado por los colegas profesores.

En palabras de Stake (2005), "El análisis significa esencialmente poner algo aparte. Ponemos aparte nuestras impresiones, nuestras observaciones. (…) Tenemos que separar la nueva impresión, y dar sentido a las partes. No al principio, la mitad y el final, no a esas partes, sino a aquéllas que son importantes para nosotros" (p. 67).

Hammersley y Atkinson (1994), se refieren a la importancia de materiales documentales en el proceso de investigación etnográfico. Entre ellos citan los documentos “informales” y “formales” u “oficiales”. Los autores mencionados, también distinguen los llamados documentos dentro del contexto, que son muy útiles en la aproximación etnográfica.

San Fabián (1992) muestra la enorme diversidad de documentos analizables: "cartas, memorias, autobiografías, periódicos, diarios, libros de texto, notas de suicidio, artículos, epitafios, casos, historias de vida, historias médicas, panfletos políticos, publicaciones oficiales, fotografías, películas, listas, registros, directorios, agendas" (p.

35), pues todos ellos, potencialmente, ofrecen una información variada que necesariamente hay que contemplar.

En la presente investigación, el análisis del *saber pedagógico*, a partir de la producción académica y/o investigativa, o personal – experiencial de los docentes, así como la posibilidad de acceder a sus relatos en las clases y en las reuniones, se constituyó en un importante insumo para la observación participante realizada. Tales documentos dieron pistas y generaron hipótesis de las formas como la comunidad académica estudiada concibe y asume el *saber pedagógico*. Aquí, es necesario tener presente en el análisis, los sentidos idealizados que con frecuencia aparecen en las enunciaciones realizadas, así como en la revisión de sus documentos personales que fueron un tanto utópicos en sus planteamientos. La producción académica e investigativa de los profesores, también hizo parte del análisis documental, en la medida en que tales desarrollos aportaron elementos fundamentales a la comprensión de su *saber pedagógico*. Estos referentes fueron revisados antes de sostener las entrevistas con los profesores, cuyos análisis constituyeron el insumo fundamental del presente estudio.

De acuerdo con Hammersley y Atkinson (1994), la utilización de los documentos "proporciona importante información y abre nuevos problemas analíticos para la investigación". Woods (1979) da cuenta de ejemplos de este tipo de análisis, a partir del trabajo con informes escolares de estudiantes. En la presente investigación, se tuvo en cuenta diversos ejercicios académicos realizados por una de las profesoras en el marco de historia de vida académica, relatos escritos sobre la historia de vida académica, durante el año 2013 y un libro recién publicado, documentos en versión de ensayo, artículos de la producción académica de los profesores, en relación con sus temas de trabajo, así como de su posicionamiento frente a las coyunturas actuales en la universidad.

Para efecto de la codificación de las fuentes primarias utilizadas en el trabajo de campo, se tuvo en cuenta lo siguiente: en las entrevistas a fin de mantener la identidad

de los profesores participantes en el anonimato, se asignó una ordenación arbitraria de 1 a 19 y se adicionó la fase de la investigación en al que se hizo, (E1, P.1) que corresponde a **E**ntrevista fase 1 y **P**rofesor número 1, también (E2, P.10) que corresponde a **E**ntrevista fase 2 con el **P**rofesor número 10; otras convenciones utilizadas son las correspondientes a análisis propios de la observación participante (O.P) en diferentes momentos de la vida universitaria; diario de campo (D.C) remitiendo al número de la página, ejemplo (D.C, p. 11); Documentos personales (D.P) y documentos académicos (D.A).

En relación con las transcripciones de las entrevistas, se hizo un esfuerzo por mantener la originalidad y literalidad de cada una. Sin embargo, en algunas ocasiones fue necesario editar el texto para lograr una lectura adecuada. El anexo 4, Matriz de análisis de entrevistas y el anexo 5 Matriz de categorías dan cuenta del proceso reflexivo adelantado, se presenta la transcripción de las entrevistas, la categorización y el análisis del texto seleccionado. En el anexo 5, se realizó un listado de las categorías emergentes por cada una de las dimensiones que se pretendieron inicialmente. El paso siguiente consistió en remitir a cada profesor entrevistado el análisis y la categorización de su entrevista, para recibir de ellos una retroalimentación del proceso.

El resultado de este ejercicio, se convirtió en la versión preliminar de las dimensiones que finalmente después de varias lecturas y revisiones y contrastación con la observación participante, las notas recogidas en el diario de campo, se depuró hasta convertirse en los capítulos 6 y 7, Aspectos Contextuales y Análisis: Dimensiones del Saber Pedagógico respectivamente.

A medida que se efectuaban los avances, estos se remitían a los profesores participantes en la investigación. Cada uno de los análisis de entrevistas fue analizado en encuentros posteriores, donde se cotejan los análisis preliminares con una nueva lectura de cada entrevista. Algunos profesores también enviaron su retroalimentación por correo

electrónico. Uno de los profesores, hizo lectura completa de la Tesis e hizo valiosos aportes.

En la redacción del texto definitivo donde se consignaron los análisis se siguió la observación de Woods (1998) según la cual "Se suele considerar que la labor expositora de la etnografía es *pintar cuadros con palabras*, *recrear la sensación* de un instante, evocar una imagen, despertar el espíritu o reconstruir un estado de ánimo o un ambiente" (p. 159).

A continuación un esquema que sintetiza a nivel general, el proceso que se adelantó en el proceso investigativo:

Figura 6. Recolección de la información.
Fuente: (Esquema adaptado de Goetz, J. y Lecompte, M. 1998).

Siguiendo a Del Rincón (1997), el informe etnográfico debe incluir suficientes detalles descriptivos para que el lector conozca lo que pasó y como pasó, y se sienta

trasladado a la situación social observada. En la escritura etnográfica es fundamental la posición del investigador, aspecto que implica la imposibilidad de una neutralidad, frente a la forma como se expondrán los resultados finales de la investigación. El informe final debe ser consecuente con la lógica obtenida durante toda la investigación, donde ha primado la reflexividad, entre lo que se ha obtenido en el trabajo de campo, los referentes teóricos y la propia voz del investigador, desde una perspectiva analítica. Se dará cuenta de las aproximaciones y encuadramiento en relación con el problema de investigación abordado y las perspectivas como los profesores y profesoras se refieren al mismo.

A nivel operativo, se tuvieron en cuenta las orientaciones de Restrepo (s/f) en su texto de Técnicas etnográficas, donde plantea las siguientes formas para la realización del informe:

Organización de materiales: Se realizó una lectura general del diario de campo y la estructuración de un índice analítico del mismo. En un documento aparte de "asociación libre" se consignaron ideas importantes en función de las temáticas que surgieron, lo que suministró pautas para organizar la estructura de redacción.

Esquema de redacción o guía de escritura y análisis del texto etnográfico. En dicho esquema se organizaron los posibles capítulos del informe y sus apartados, haciendo una síntesis de sus componentes.

Redacción de los capítulos del informe: Se abordaron fundamentalmente los análisis de las entrevistas y el diario campo; se retomaron los aspectos que aportaron a cada uno de los capítulos establecidos que se configuraron con estos insumos, haciendo las respectivas referencias a cada una de las fuentes. Igualmente, se continuó con la redacción del documento de asociación libre. Al observar vacíos de información en aspectos fundamentales en relación con el objeto de la investigación, se volvió al campo para obtener la información necesaria con los profesores seleccionados. Una vez

revisado cada uno de los capítulos, se escribieron las conclusiones y la introducción del informe. La redacción de las conclusiones implicó una relectura de los resultados obtenidos en el capítulo de análisis y una síntesis de los principales hallazgos de forma ordenada, narrativa y analítica.

De esta manera, se condensaron e integraron los fundamentos teóricos y fácticos, dando prioridad y sentido protagónico a las voces de los profesores universitarios en sus distintas acepciones y los análisis en torno al *saber pedagógico*, en contraste con los referentes teóricos encontrados. Finalmente, de acuerdo con Murillo & Martínez (2010), se buscó que el informe reflejara la utilidad práctica de la investigación a los potenciales usuarios y al alcance de los resultados obtenidos a distintos niveles (una teoría que guíe la acción o bien el desarrollo de acciones inmediatas para ayudar a resolver problemas concretos).

6. ASPECTOS CONTEXTUALES

> […] el verdadero "trabajo" de la investigación cualitativa radica en el trabajo mental, no en el trabajo de campo. Wolcott (2004, p. 150)

A continuación se exponen algunas de las cuestiones contextuales más atinentes al caso concreto de la Universidad Distrital. Estos análisis iniciales, serán muy útiles para la comprensión de las dinámicas de la institución donde se realiza el estudio, así como las especificidades relativas a algunos rasgos pertinentes de la formación, e historia de vida personal y académica de los actores protagonistas de la presente investigación: los profesores universitarios del Proyecto Académico de investigación y Extensión de Pedagogía - Paiep.

6.1 Elementos Institucionales en relación con la docencia universitaria en la Universidad Distrital

Existe en la Universidad Distrital un Plan Estratégico de Desarrollo 2008 - 2016 "Saberes, Conocimientos e Investigación de Alto Impacto para el Desarrollo Humano y Social" que se refiere a la necesidad e importancia de la creación de políticas en materia de la formación de los docentes universitarios. Igualmente, el plan trienal aprobado con el Acuerdo 004 de 2008 del Consejo Superior, incluye el desarrollo de procesos de formación e innovación pedagógica y curricular, formación pedagógica y didáctica del profesorado y formación profesoral integral.

Sin embargo, la formación de los profesores universitarios se asume primordialmente a partir de cada una de las unidades académicas de la Universidad y no hay un ordenamiento central con un presupuesto real asignado, en función del desarrollo de los lineamientos generales establecidos en esta política. Esto, tiene mucho que ver

con la forma como se ha constituido administrativamente la Universidad, lo que evidencia un ordenamiento a partir de intereses particulares en la creación de las facultades y los programas académicos. Esta situación, a su vez, no ha permitido que se establezcan lineamientos generales para la implantación de un modelo educativo general para la universidad, lo que dificulta mucho la realización de una política de formación de profesores. De otra parte, los intentos fallidos de reforma buscan una reorganización de la universidad, a partir del establecimiento de intereses particulares asociados a los grupos políticos que la controlan.

El acuerdo 013 del 16 de Junio de 2009, del Consejo Académico propone a nivel general algunas directrices, que de hecho ya venían implementándose antes de la aparición de dicha norma. La ejecución de esta política se liga a los Planes Trienales[41], lo cual dificulta enormemente cualquier acción en términos de planificación y ejecución de actividades en relación con la implementación de la formación docente a nivel de formación continuada.

Para el año 2013, de los 693 docentes de planta con vinculación activa presentes en toda la Universidad, se contabilizan 48 profesores por parte de la Facultad de Ciencias y Educación con título de doctorado y 143 con título de Maestría. A nivel general, la Universidad Distrital cuenta con un 12% de profesores con formación doctoral y 67% del nivel de Maestría (Universidad Distrital, 2013, p. 22). En el caso concreto de la Facultad de Ciencias y Educación, según el informe de gestión se cuenta con 209 profesores de planta y 331 ocasionales, para un total de 540 (Universidad Distrital 2014, p. 15). En el momento hay 11 profesores que desde el año 2012, están realizando su proceso de formación doctoral (Universidad Distrital 2014, p. 17). En cuanto a los estudiantes la Facultad, cuenta con 6121 en pregrado (Universidad Distrital 2014, p. 5).

---

[41] En la actualidad, no se ha diseñado el Plan Trienal correspondiente a la actual vigencia.

Ante este panorama, en el Comité Institucional de Currículo, dependencia de la Vicerrectoría académica, se organizó el Subcomité de formación pedagógica de profesores. Desde la representación y liderazgo del Paiep, en dicha instancia[42], se propuso la realización de un trabajo de indagación, que recogiera las actividades existentes, relacionadas con la formación de los profesores universitarios a nivel general, de tal manera que se recuperan las prácticas que se han venido realizando.

De esta manera, se propuso una recuperación de lo que efectivamente se venía haciendo en diferentes instancias de la Universidad y no un ejercicio inconsulto y vertical. También se propuso la generación de diálogos con diferentes instituciones universitarias, sobre las formas como realizan la formación de sus profesores. Adicionalmente, se planteó el diseño y aplicación de una encuesta sobre las necesidades de formación de los profesores, que permitiera tomar en cuenta las voces de los profesores en función de los elementos de una política.

Infortunadamente, dado el carácter técnico de dicho Comité, sus limitaciones en torno a las posibilidades de financiar trabajos investigativos y a la falta de claridad en los manejos presupuestales realizados desde la discrecionalidad académica; este proceso no logró avanzar como se había planificado y fue necesario plantear una investigación de corte arqueológico a través de las convocatorias del centro de investigaciones.

6.2 El Paiep una unidad académica "anómala"

No han sido gratuitos los múltiples e ingentes cuestionamientos que se han hecho del Paiep, dada su naturaleza sui generis, incluso en sus inicios, dado que la historia de su existencia se remonta a los años 70:

[42] En los años 2012 y 2013, estuve al frente de esta representación.

El Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía -Paiep-, fue creado en el año 1972. Inicialmente bajo la denominación de Departamento de Ciencias Fundamentales; con los Acuerdos 09 de 1980 y 07 de 1981 desaparece el Departamento de Ciencias Fundamentales, y es reemplazado por el Centro de Formación y Especialización Docente y el Departamento de Educación. Mediante el Acuerdo 004 de Febrero 26 de 1996, se lleva a cabo una reforma académica en la Universidad y se suprimen los departamentos, sucedidos por unidades académicas y administrativas, denominadas Proyectos Académicos, en el marco de esta reforma surge el Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía –Paiep (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2013).

La tradición crítica que han encarnado sus docentes durante los últimos tiempos, le ha dado un lugar privilegiado en las justas luchas que a nivel universitario se han emprendido en cuanto a la defensa de la Educación Pública. Esto por supuesto ha causado resquemores en las diferentes administraciones de turno, dado el gran poder de convocatoria que tienen sus ideas entre algunos profesores y un buen número de estudiantes sobre los cuales tiene marcada influencia. De hecho, dada su naturaleza de proyecto transversal de la Facultad, atiende una cantidad inmensa de estudiantes entre las asignaturas de los proyectos curriculares, las electivas que dicta y por supuesto las cátedras institucionales.

Adicionalmente el Paiep, predica una propuesta de estudios generales de pedagogía, frente a la tradición didactista de los Proyectos Curriculares de la Facultad de Ciencias y Educación; presta sus servicios a los proyectos curriculares en las áreas pedagógicas, educativas y humanísticas, lo que en algunos casos impide la contratación directa de los proyectos curriculares de los profesores. A nivel político todas estas variables generan tensiones. Dado que no tiene sus propios estudiantes, su actividad docente se proyecta a los proyectos curriculares de la Facultad y la Universidad. Dada la centralización del presupuesto en investigación en el Centro de Investigación y

Desarrollo Científico de la Universidad (CIDC) y la Extensión en la Unidad de Extensión de Ciencias y Educación de la Facultad de Ciencias y Educación, formas académicas y estructurales institucionales que dejan desarrollar adecuadamente tales funciones.

Se vislumbra un profundo nivel de identidad con el Paiep como unidad académica por algunos de los profesores que lo integran, aunque esto no siempre se evidencia en las acciones. Con el devenir del tiempo, esta cohesión y arraigo ha venido construyendo comunidad académica, dejando las diferencias personales en un segundo plano.

> [...] yo critico la distrital, pero la distrital sin los estudiantes y sin Paiep, yo no estaría en la universidad, porque el Paiep me permite cosas. Por ejemplo esto... Me permite discutir ahí; uno jode, uno discute, me permite discrepar personalmente con alguien, pero el Paiep es un proyecto académico. Mal o bien, en los últimos años hay comunidad académica hay reconocimiento." (E1, P.11).

6.3 Los profesores del Paiep: aproximaciones iniciales para la comprensión de su ejercicio profesional

> *La narración permite un discurso más pegado a la vida, a las vivencias, a la experiencia y también, a su vez pueda arropar con naturalidad la expresión de los pensamientos, de los sentimientos, de los deseos de las personas implicadas en la investigación.*
>
> *Larrosa (1995, p. 225)*

Este apartado muestra algunos aspectos relevantes sobre el grupo de profesores participantes en la investigación, buscando aportar elementos fundamentales para contextualizar el trabajo de análisis realizado. En un primer momento, se hace una presentación de aspectos de la Universidad en relación con la docencia y lugar que

ocupa el Paiep en el contexto de la Facultad de Ciencias y Educación, escenario en el que institucionalmente se lleva a cabo la construcción del *saber pedagógico*. A continuación se reportan los análisis de los profesores participantes en lo que tiene que ver con su trayectoria y formación académica y laboral. Finalmente se establecen las dimensiones que emergieron de sus discursos y que dieron lugar a la categorización propuesta.

Es necesario precisar que, dada la gran cantidad de información recolectada, los testimonios que a continuación se presentan se han escogido a partir de una cuidadosa selección, en la que se privilegian aquellos aspectos y elementos que han sido recurrentes, constituyendo tendencias fuertes dentro del análisis realizado. Igualmente se escogen algunos de los múltiples fragmentos de entrevistas y observaciones efectuadas, de tal forma que lo aquí consignado se constituye en las voces más representativas de los profesores a partir de los testimonios considerados como de mayor impacto y claridad en su formulación, en relación con los propósitos por los que se indaga en la presente investigación.

Para iniciar, debo decir que como un valor agregado a la experiencia investigativa adelantada, estos años han sido un gran aprendizaje hombro a hombro con mis colegas. Esto ha implicado extrañar la mirada en lo cotidiano a lo que podría ser obvio, eliminar prejuicios y dejarme sorprender por tanta grandeza académica y humana y también por qué no decirlo, en algunos casos, tomar distancia de todo aquello que no ayuda a construir comunidad académica entre este grupo de profesores.

A continuación se presentan cuatro gráficas que sintetizan algunas de las características demográficas de los docentes que hacen parte del estudio: edades, áreas de procedencia, formas y tiempos de vinculación con la universidad, a modo de contextualización. La información que se presenta no se relaciona con la taxonomía utilizada en la investigación a fin de mantener la confidencialidad de los profesores participantes. Es importante aclarar que la información presentada es de orden

referencial y no constituye un factor sustancial ni un foco primordial en el desarrollo de la investigación.

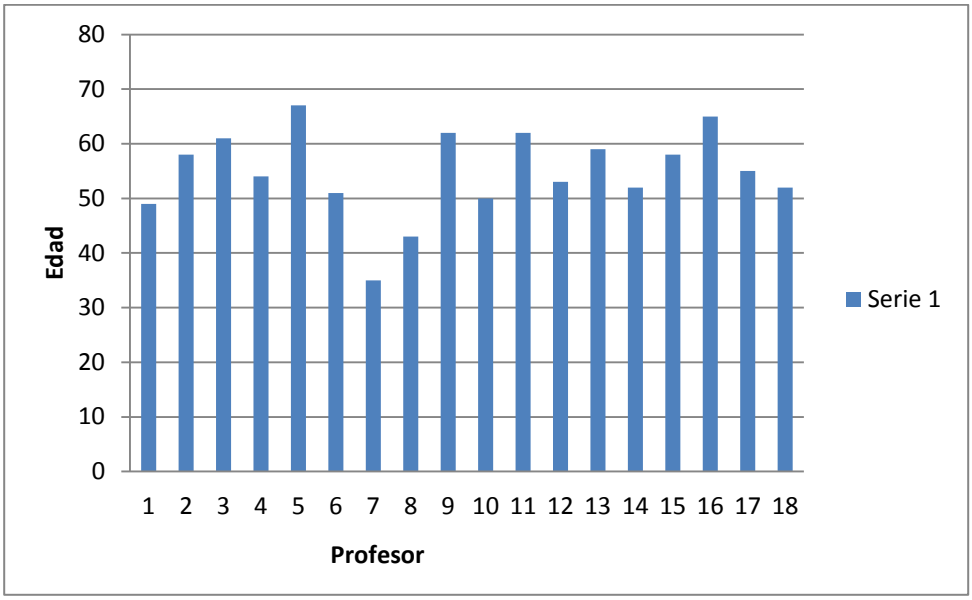

Figura 7. Rango de edades de los profesores participantes.
Fuente el autor.

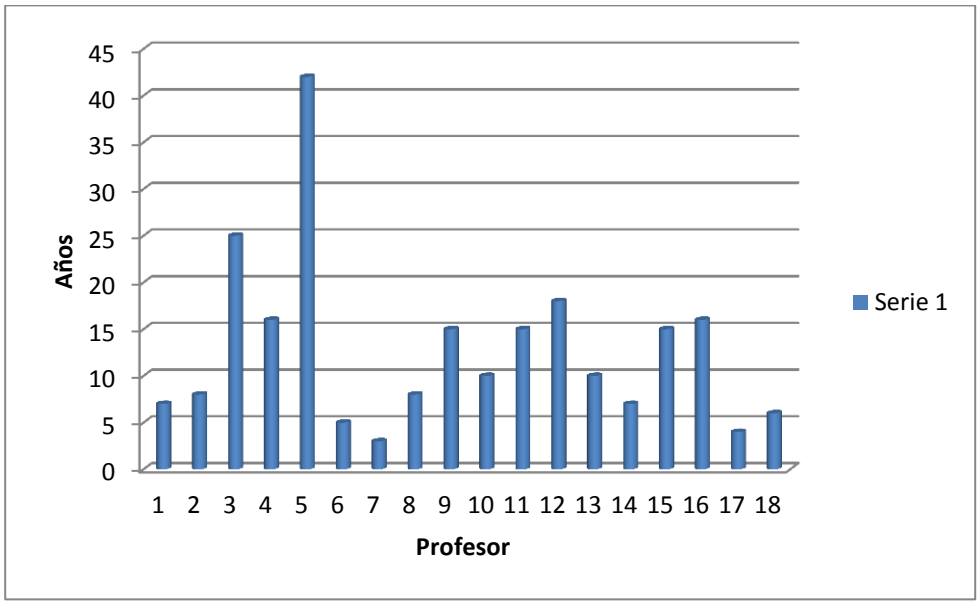

Figura 8. Tiempo de Vinculación a la Universidad.
Fuente el autor.

Las condiciones que presentan los concursos de ingreso a la docencia en la Universidad, en cuanto a formación académica y experiencia docente, mediante concursos abreviados, (bien sea para proveer las plazas de profesores ocasiónales, hora cátedra o profesores de planta) hacen que las edades de los profesores sean de al menos unos 27 años en promedio para ingresar a la Universidad, tomando en consideración el tiempo necesario para la realización del pregrado, la Maestría y el tiempo de experiencia profesional y docente. Sin embargo dados los niveles de exigencia que determinan los requisitos de concurso, en general esta edad es ampliamente superada.

El rango de edades entre los profesores oscila entre los 39 y los 67 años, dos extremos en cuyo intermedio se encuentran la mayoría de los profesores en un promedio entre 43 y 55 años.

Comparativamente, en relación con su experiencia laboral general, la distribución de los profesores se sitúa entre los que se encuentran cerca a pensionarse y quienes se encuentran en una momento intermedio. Es así como seis de los profesores se encuentran relativamente cerca de la edad de pensión lo que equivale aproximadamente a un 33% del total de los profesores participantes en la investigación. De acuerdo con las observaciones realizadas. (O.P) se puede afirmar que este hecho tiene incidencia en la motivación y deseo de innovación que presentan los profesores más jóvenes, así como en la apatía desinterés y cansancio por la rutina que expresan algunos de los profesores más veteranos.

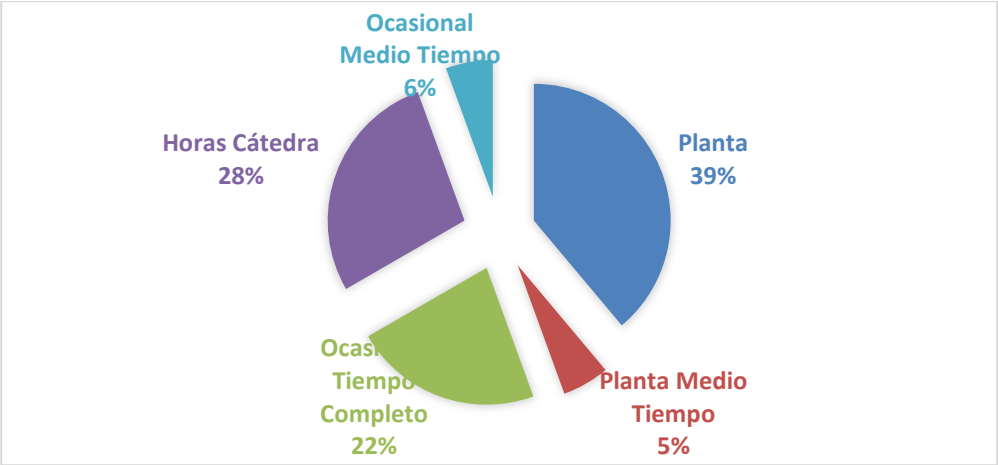

Figura 9. Tipo de contrato.
Fuente: el autor.

En cuanto a los profesores de planta,[43] su presencia suma un 44% en relación con el total de los profesores del Paiep participantes en la investigación, situación que no sigue la tendencia de la Universidad y las universidades oficiales donde los profesores de planta son una minoría, pues no alcanzan a ser, en proporción, ni un tercio del total de los profesores vinculados a la institución.

La mayoría de los profesores participantes en la investigación lo constituyen los profesores ocasionales de tiempo completo, ocasionales de medio tiempo y hora cátedra. Adicionalmente como es costumbre en la Universidad Distrital, las actividades de docencia de mayor peso en términos de responsabilidad son llevadas a cabo por los docentes ocasionales y de hora cátedra. Por ejemplo, tiene a su cargo las llamadas cátedras institucionales, actividad muy demandante en esfuerzo y tiempo dado su carácter masivo, a pesar de la ayuda que pueden prestar los monitores. Estas cátedras tienen un sentido muy importante y gran relevancia académica en tanto se encargan de

[43] A pesar de las garantías y estímulos que tienen los profesores de planta, estos no siempre aprovechan los espacios y múltiples apoyos que brinda la Universidad en cuanto la formación y las posibilidades para realizar procesos de formación, investigación, extensión y movilidad académica.

imprimir la identidad institucional de la Facultad de Ciencias y Educación y de la Universidad a los estudiantes

Debido a la normatividad prescrita en el Estatuto Docente, los acuerdos vigentes establecidos por el Consejo Académico y el oportuno papel de los sindicatos, el nivel de estabilidad laboral de los profesores es muy alto. El Estatuto Docente, que se aplica para los profesores de planta, prescribe, como política de calidad, periodos de estabilidad de seis años, donde se pondera el rendimiento general de los profesores, así como la obligatoriedad de realizar un curso en caso de evaluación negativa. Sin embargo en la historia de la Universidad esta normatividad en general no es aplicada, ni hace parte de la cultura académica de los profesores de la Universidad.

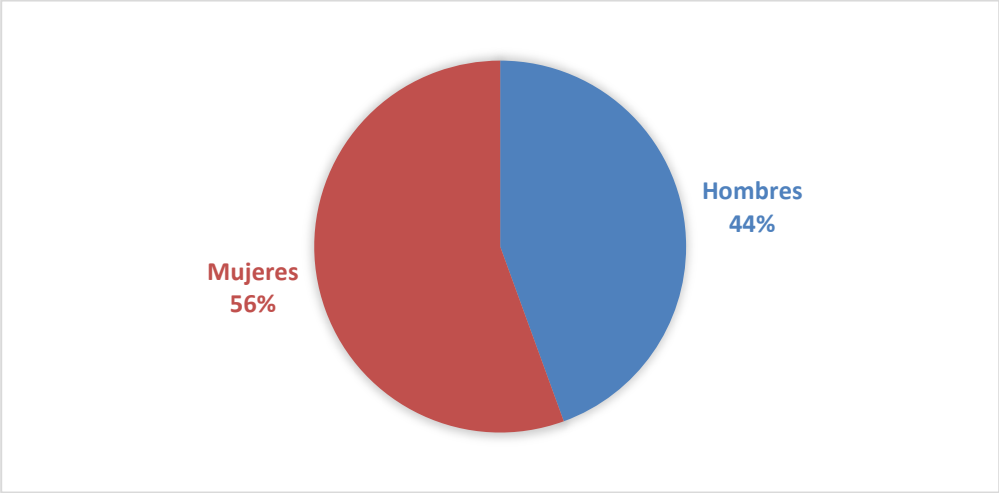

Figura 10. Distribución según género.
Fuente el autor.

Las profesoras participantes en el estudio superan en un 12 por ciento a los profesores de sexo masculino. Este dato en particular no sigue la tendencia mundial y nacional según la cual el sexo masculino es predominante en la docencia universitaria a

pesar que la profesión docente en los niveles de Educación Básica y Media el género femenino es mayoría.[44]

6.3.1 Experiencias de los profesores en su tránsito como estudiantes: Influencias notables de sus profesores

Es indudable la impronta que genera la formación académica en las concepciones sobre el mundo, la sociedad y por ende, el sentido con el que se comprenden los procesos educativos; lo cual se expresa en la realización de las clases. De hecho, la historia de vida personal, genera un fuerte impacto en relación con las formas y estilos como se es profesor. Las experiencias de crianza, la relación con las figuras de autoridad como los profesores de colegio y universidad, así como la relación personal que se ha establecido con los propios educadores, son determinantes en las formas como se concibe el ejercicio educativo por parte de los profesores; estas experiencias generan una impronta imborrable que se expresa en sus formas de ser, y por lo tanto, de trabajar. En ocasiones, se replican los modelos de los que fueron objeto cuando eran estudiantes y que incluso critican; en otros momentos se intenta hacer una distinción de dichas experiencias, consideradas como negativas para no repetirlas ahora como profesores.

> […] porque quienes se han ocupado del asunto saben que la docencia puede ser en algún momento una fuente de venganza o en otro momento una fuente de satisfacción, como que haré con mis alumnos lo mismo que me hicieron a mí y eso es una manera de vengarme, o no seré como los maestros malos que tuve y eso es una manera de coger las malas experiencias por su lado positivo, […] pero

---

[44] Para mayor ilustración al respecto se pueden revisar los informes anuales de indicadores de ciencia y tecnología del observatorio colombiano de Ciencia y Tecnología, que se refieren a los profesores, académicos e investigadores activos en Colombia, así como al trabajo de Salaburi (2003) e Ibarra y Castellanos (2009).

> como el sistema actual está interesado en despolitizar la educación entonces es mejor que pasen por el mundo sin darse cuenta de lo que pasa, sin darse cuenta que pueden ser actores de la historia, que no solamente pueden ser pacientes inocentes (E1, P.12).

Un hecho importante de destacar en las indagaciones realizadas, se refiere al interés y participación de los docentes en diferentes espacios de formación académica de índole extracurricular como lo muestra el siguiente aparatado de entrevista: "Pertenecí durante la carrera a varios grupos de estudio y participé en diversos eventos académicos" (D.P, P.2). Otros profesores señalaron también, que en su periodo de formación de pregrado, participación activamente en diferentes programas que ofrecían las Universidades y asistían a Cineclubes y obras de teatro (O.P). Estas participaciones hicieron parte importante de su formación en unos casos complementando los temas a los que accedían en sus planes de estudio y en otros casos llenando vacíos que la formalidad de la academia no lograba solventar. En otros casos, la razón no era otra que el placer que reviste la asistencia a este tipo de espacios que se proponen al interior de las instituciones universitarias.

Las entrevistas realizadas a los docentes, se remontaron a fundamentales aspectos de los docentes en su formación, incluso a nivel inicial. Algunos de los profesores realizan recordaciones de sus experiencias como estudiantes, en diferentes momentos de su periodo formativo; a veces en sentido positivo, en ocasiones con fuerte sentido crítico. De todas maneras la experiencia de ser sujeto de la formación genera fuertes huellas que se replican en el ejercicio o por el contrario se intentan superar constantemente. Los siguientes fragmentos de entrevistas, dan cuenta de esta situación: "en general muchos profesores […] digamos que ejercieron una buena influencia" (E1, P.5).

> […] aprendí de la candelaria y aprendí de las organizaciones políticas y del movimiento sindical […] él lograba llevarnos a organizaciones barriales, a juntas

> de acción comunal y hacer trabajo de alfabetización, y todo eso es, todo lo que yo soy es el resultado de la influencia de un maestro que tenía la plena certeza, que lo más valioso que uno puede hacer por alguien es educarlo y que en la educación y en los educadores está la posibilidad de cambiar las mentalidades de la gente; crear gente distinta, con carácter de solidaridad y con un carácter de compromiso con la sociedad, y que la sociedad tenía que cambiar y que lo que la cambia es la educación. Pero yo soy maestro porque ese profesor realmente influyó positivamente en mí. Estoy absolutamente convencido que sin él, yo sería una persona, un profesional común y corriente en cualquier otra área […], sería abogado o sería economista o administrador, y no maestro. Pero yo a él le debo mi formación de maestro[…] lo digo con orgullo, porque no solamente yo sino muchos colegas de los grados noveno, décimo y once somos maestros hoy en día, por esa influencia (E1, P.19).

En el siguiente relato, se evidencia el sentido político de la educación de un maestro y su inolvidable y determinante impronta. La incidencia que tuvo por parte de su profesor del bachillerato, quedó impresa como huella mnémica que ha perdurado y que se potencia constantemente en diferentes momentos del trabajo que realiza el colega en la actualidad. La marca dejada por su profesor perdura en la acción que este maestro a punto de pensionarse ejerce hoy en día, transmitiendo la pasión por un conocimiento que aporte a la fundamentación política y construcción social de sus educandos.

> Él tenía una formación política muy clara y muy definida, era una persona como muy culta, como muy estructurada académica y políticamente, y él nos decía siempre que lo más importante que uno podía hacer por alguien era educarlo y que en la educación estaba la posibilidad de tener una sociedad distinta, de formar seres con otros criterios y de formar una sociedad como más justa. Entonces él hacía su actividad con pasión, pasión de la que yo realmente aprendí, él se entregaba, él preparaba sus clases, él llevaba documentos, él llevaba películas, él mostraba, mostraba imágenes (E1, P.19).

En relación con la reflexión que da cuenta del sentido político de la formación docente, Davini (1995), refiriéndose a dos tendencias de corte alternativo que se postulan a nivel de la formación política de profesores señala: “La pedagogía crítico social de los contenidos, centra en la recuperación de los contenidos significativos en la enseñanza-dentro de un enfoque de crítica social e histórica-como instrumentos para la trasformación social.” Y más adelante añade: “La pedagogía crítico social de los contenidos, centra en la recuperación de los contenidos significativos en la enseñanza-dentro de un enfoque de crítica social e histórica-como instrumentos para la trasformación social” (p. 46).

En este sentido, a pesar de que actualmente la coyuntura educativa apunta hacia otros derroteros, el legado de una sociedad mejor y el sentido de esperanza se constituyen en la razón de ser de la mayoría de los profesores participantes en la investigación.

A pesar de la exigencia moral que se espera de los profesores, es frecuente encontrar diversas contradicciones entre sus discursos y sus propias formas de ser. De hecho, realizar y encarnar todos los idealismos que se pregonaban en el orden académico, se constituye en un desafío y oportunidad constante de aprendizaje.

> Tuve profesores muy dedicados y profesores que, a nombre de la libertad individual y de la libertad de cátedra, se desinteresaban tanto que no hacían clases, sino que iban el último día de clase para inventarse las notas y justificar, con un discurso libertario, su irresponsabilidad; hablando mal del sistema educativo pero sin proponer alternativa alguna […] También tuve profesores, aparentemente rebeldes, que predicaban contra el sistema y sin embargo vivían sus vidas sometidos a los cánones que la misma sociedad que criticaban, les imponía. Todo o casi todo fue una constante práctica de doble moral. Aparentan pensar de una manera pero no viven como piensan (D.P, P.12).

> Me desagradaron siempre los profesores autoritarios, que no fomentaban la crítica ni la reflexión y sin temor les expresaba mi inconformidad (D.P, P.2).

En relación con su experiencia de práctica docente como estudiante expone: "Cuando inicié la práctica docente, tuve la sensación de que nada de lo que había aprendido en la universidad me era útil para afrontar a los estudiantes del curso que me habían asignado" (D.P, P.12). Este tipo de expresiones fueron muy recurrentes en las entrevistas, pues es en la misma experiencia del sector educativo, donde en realidad se realzan los aprendizajes fundamentales para ser profesor. De allí la importancia que reviste la reflexión en perspectiva de la propia formación, asunto que solo puede sacar adelante quien emprende dicho propósito.

La Formación como normalistas en algunos de los profesores estableció una impronta importante en la inmersión a la docencia universitaria, en cuanto a la familiarización con las actividades propias de la docencia y los sentidos que la configuran. Estos se refieren al sentido genuino de su vocación como profesores y a las posibilidades que este rol puede ejercer en su acción frente a los estudiantes, en términos de su bienestar individual y social. Cuatro de los profesores entrevistados tuvieron la formación normalista, la cual genera unos comportamientos bien visibles en las observaciones realizadas en las clases que imparten: el orden y la claridad en sus exposiciones, la forma sistemática de trabajar en el tablero en un orden estricto (O.P), así como un interés especial por que los estudiantes den cuenta de información en las diferentes actividades que realizan. A continuación, se enuncia el lugar de cercanía que se establece entre la experiencia de formación normalista y las posibilidades y formas de realizar la práctica docente que provee este tipo de formación en el ejercicio profesional.

> Yo estudié en una escuela normal" […] "cuando ya ingresé a la universidad, me permitió por ejemplo en lo que tenía que ver en el tema de las prácticas que ya uno hace, que tiene una ventaja frente al que no ha estudiado en una escuela

> normal, uno ya sabe más o menos como se dicta una clase, cómo se prepara una clase (E1, P.10).

El hecho de tener una experiencia previa de formación en la Escuela Normal, se constituye en una ventaja comparativa respecto a los profesores que no la tuvieron, en tanto se determina con antelación el objeto profesional de la enseñanza. Esta claridad comporta gran sentido de identidad al docente en su ejercicio profesional. Al respecto, Medina (1999), realiza un estudio en México a propósito de las diferencias entre la formación normalista y universitaria:

> La relación entre escuela básica pública y la formación de sus docentes en los espacios institucionales normalistas representa un ámbito de construcción teórica e interpretativa que permitirá poner sobre la mesa una serie de procesos sociales, culturales e históricos para dar lugar a una discusión sobre las opciones de futuro, presentes en los contextos educativos (p. 3).

En dicho estudio se tuvo en cuenta normalistas que se incorporaron como profesores al sistema educativo universitario. Lo encontrado en las historias de vida de los normalistas, participantes en el estudio referido, presenta muchas similitudes en relación con los profesores que participaron en la presente investigación: "En la complejidad de los procesos de identidad profesional es posible reconocer los siguientes puntos de articulación: un origen social popular, escasas expectativas de escolaridad relacionadas con la constitución de la familia y la condición de género, un cruce entre pertenencia de clase y referencias profesionales encaminadas a *educar al pueblo*" (Medina, 1999, p. 5).

El estudio de Medina (2009), plantea la escisión entre los profesores normalistas y los profesores universitarios, aunque concibe un tipo de docente híbrido, ya sea que se ha formado como normalista y ha transitado a la docencia universitaria, o que se tiene formación universitaria pero se desempeña en espacios e instituciones propias de los

normalistas. Es importante reconocer ciertas diferencias minúsculas de clase procedentes del origen diferente de profesores universitarios y normalistas, que para en el caso estudiado, sigue presentando una contundente correlación, con ciertas excepcionales propias de la hibridez misma que comporta ser normalista y a la vez profesor universitario.

Era claro el deseo de los profesores entrevistados por estudiar programas relacionados con la educación. En ese sentido, se evoca la influencia que causaron los profesores en el período de formación académica, como lo demuestran los siguientes fragmentos de entrevista: "a mí me gustaba el estilo de profesores berracos, un profesor que me marcó en secundaria fue el profesor de matemáticas, en primero de bachillerato y segundo, había sido hermano cristiano […] lo admiraba al dar la lección" (E1, P.16). Los profesores entrevistados tienen tan presente la acción de los profesores con los que se educaron, que o bien buscan emularlos o diferenciarse radicalmente de ellos.

> Cuando yo busco en mi experiencia y en mi memoria, cómo me hice docente, vienen a la memoria, sin lugar a dudas, mis docentes; aquellas personas que han marcado mi vida en términos académicos, pedagógicos, y en términos muy particulares" […] "Allá yo siento que fui muy marcada, que estoy muy apoyada en personas de talla nacional e internacional […] personas con quienes la clase era absolutamente vital, lúdica, agradable. Pasaron posteriormente en la maestría personas que dejaron huella (E1, P.3).

Por otra parte, hablar de originalidad es algo sumamente complicado. Tal vez la reinvención de sí mismo a partir de los otros, sea un camino más modesto de pensar las formas como se es profesor. Desde esa perspectiva, lo que más cuenta es lo que se admira de los estilos de los profesores que de alguna manera determinan lo que se hace hoy. En cuanto a las malas experiencias, estas prefieren dejarse de lado:

> la experiencia recibida, vivida con determinado personaje es lo que nos ha llevado a nosotros a configurar nuestro propio estilo, entonces hablando así en términos bien reales, somos testigos de una cantidad de puesta en escena de estilos de profesores […] de estilos de enseñar, y los estilos que nosotros consideramos que más han afectado en nuestras decisiones de elección profesional, son los que nosotros consolidamos en la medida en que nos hemos apropiado del valor de la actuación y el comportamiento de esa manera del profesor […]la afectación negativa nosotros la hemos dejado a un lado, no nos hemos dejado afectar negativamente[…] yo admiraba a un profesor de matemáticas que tenía una letra la berraca y escribía con tizas de color… esa policromía le hacía a uno como entender más (E1, P.16).

El siguiente testimonio da cuenta de un proceso de acompañamiento en el proceso formativo de uno de los profesores:

> […] me ha acompañado en mi proceso formativo desde el segundo semestre de mi carrera. Él se ha constituido en mi profesor memorable: su amplio conocimiento sobre la disciplina psicológica, sus problemáticas, sus aportes al desarrollo del país, pero también sus características personales: honestidad, responsabilidad, capacidad crítica, cumplimiento, han hecho de él una persona muy significativa en mi vida, con la cual siempre ha sido posible el diálogo, sin sentir ser juzgado por lo que no se sabe y sí valorado por lo que se sabe y se quiere aprender (D.P, P.2).

En ocasiones, más allá de la mera relación profesor – estudiante, se establecen vínculos de amistad, que permiten un acercamiento a nivel personal, el cual es reseñado como vital en las historias de vida de algunos de los profesores entrevistados. Los docentes que vivieron este tipo de experiencias, buscan replicarlas con sus estudiantes en la actualidad.

6.3.2 Formación académica

El perfil de los profesores que hacen parte del Paiep, se encuentra determinado por las necesidades que los proyectos curriculares prescriben, en términos de formación de sus estudiantes al nivel de la planeación curricular de cada carrera. Los miembros del Consejo Académico del Paiep definen los perfiles, para la inclusión de profesores por vía del concurso abreviado o de planta, para el desempeño de profesores en la modalidad de medio tiempo, tiempo completo, vinculación especial o cátedra, o como profesores en propiedad. Tradicionalmente, el Paiep ha trabajado a partir de tres áreas: psicología, educación y ética, que corresponden en buena medida a las asignaturas que se dictan en los programas de la Facultad de Ciencias y Educación. En general, los profesores tienen estudios de posgrado y experiencia previa a nivel laboral, y su formación es diversa debido a las condiciones y los requerimientos solicitados en los concursos y la fuerte competencia que se establece en cada una de las plazas.

A continuación se realiza una gráfica que sintetiza la formación de los profesores en relación con su formación pedagógica, ya sea como normalistas, licenciados o profesionales no licenciados.

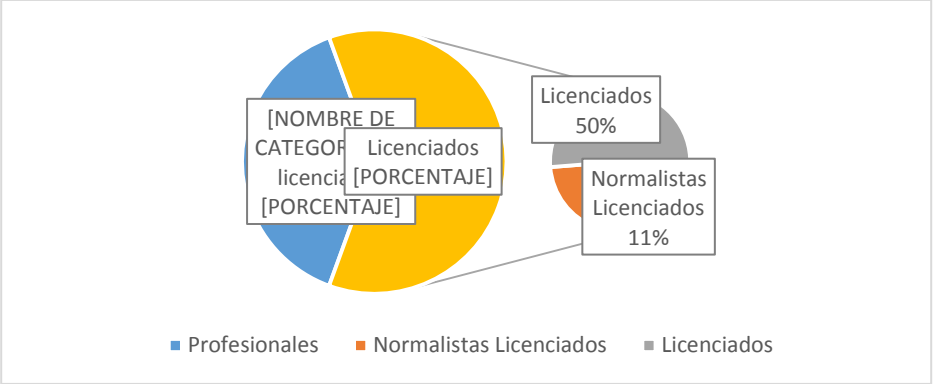

Figura 11. Distribución de los profesores según formación en educación.
Fuente: el autor

Como se puede apreciar en la figura 11, la mayoría de los profesores del Paiep tienen formación en educación y una minoría de los licenciados son normalistas. En las entrevistas y en las observaciones de clases, estas diferencias se hicieron bastante visibles. Los normalistas muestran gran orden en la planeación, orden y desarrollo de sus clases así como en cierto nivel de rigidez en relación con sus prácticas evaluativas. Al respecto de los profesionales que no son licenciados, se observó que ellos muestran mayor conocimiento disciplinar y mayor flexibilidad al realizar la evaluación en su práctica de aula. (O.P)

La formación de base de los diferentes profesores se orienta al campo de las humanidades y la educación. Sus profesiones de base son: Sociología, la Psicología, Filosofía, Psicopedagogía, Licenciatura en filosofía, la licenciatura en ciencias sociales, Licenciatura en preescolar, Licenciatura en pedagogía, y Licenciatura en Ciencias de la Educación y Administración Educativa. Los programas de formación post gradual se distribuyen en Maestría en Lectura y Estructuras y Procesos de Aprendizaje, Especialización en Gerencia de Proyectos, Especialización en Filosofía latinoamericana, Maestría en Ciencia política, Especialización en Proyectos de Desarrollo Social, Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria, Doctorado en Psicología Social y Antropología, Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Especialización en Filosofía, Maestría en Filosofía, Maestría en Ciencias Sociales, Vínculo Social, Cultura y Psicoanálisis, Doctorado en Historia, Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Maestría en Gestión Urbana, Maestría en Desarrollo Educativo y Social, Doctorado en Educación, Posdoctor en Narrativa y Ciencia, Candidatos a Doctor en Educación y Educación Superior posgrados provenientes tanto de universidades públicas como privadas[45].

---

[45] Se hace una descripción general del grupo de profesores del Paiep, buscando mantener la confidencialidad en la identidad de los participantes.

A continuación se realiza una gráfica donde se establecen los diferentes niveles de formación a nivel general en postgrado:

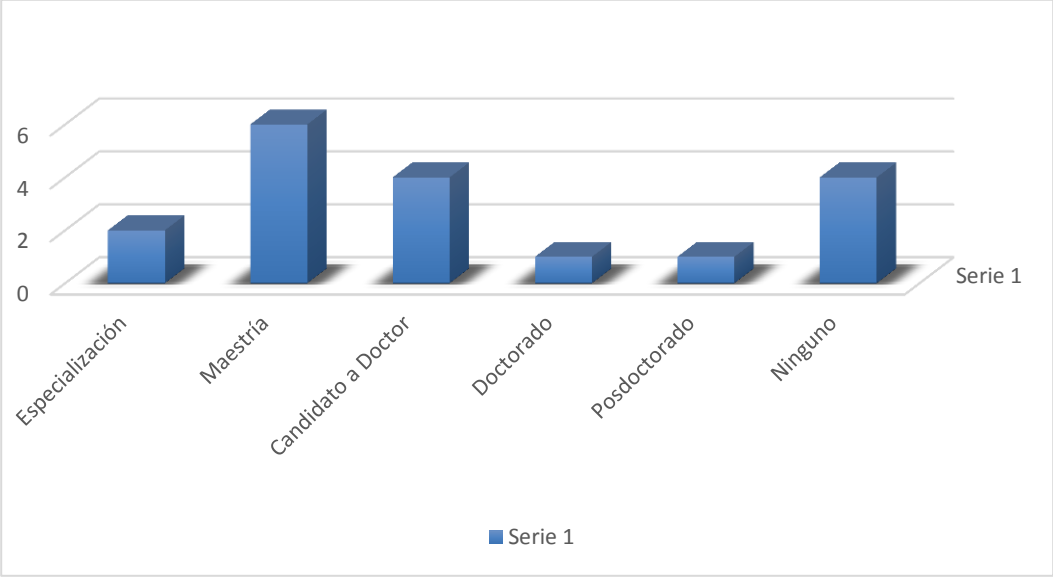

Figura 12. Nivel de Postgrado de los profesores participantes.
Fuente el autor.

Respecto a la utilidad de la formación académica, se hace una valoración de los estudios realizados, en cuanto, éstos permiten la materialización en el propio bienestar y en la necesidad de continuar permanentemente en dicho ejercicio de cualificación: "uno estudia para mejorar su propia vida y en la medida en que lo que aprendemos y estudiamos contribuye en nuestra vitalidad, se convierte en algo indispensable, necesario" (E1, P.16). Este tipo de convicciones está muy ligado al pensamiento moderno que ratifica el valor del conocimiento. Así mismo, se esboza una concepción progresista en cuanto se relaciona el conocimiento con posibilidades de ascenso social en las redes de configuración profesional.

Los profesores participantes se refieren a algunos aspectos de su historia de vida, en los que se vinculan los aspectos académicos con su propia historia personal. El siguiente relato, incluye dificultades del orden nacional y local que le impidieron al

profesor en un primer momento, realizar su primera opción de estudios de pregrado y posteriormente suspender sus estudios de doctorado en el exterior, dada la necesidad de estar presente en el país, para estar acompañando a su familia. Esta experiencia da cuenta de las decisiones a las que se ven abocados los profesores en función de solventar su situación personal.

> Estudié cuatro semestres de sociología y entonces como eran esas épocas de los 70s y todas esas épocas que era mucha represión en la universidad pública (una formación disciplinar fuerte, en humanística, fuerte). Sí, entonces la universidad casi siempre estaba cerrada por el problema de ese entonces, que en una época prácticamente de mucha represión que fue lo del estatuto de seguridad, lo de estado de sitio, todas esas cosas… y de ahí me vine a Bogotá y estudié la licenciatura en administración educativa, si, administración educativa y tan pronto terminé me fui a estudiar a España a hacer el doctorado en Ciencias de la Educación, […] (E.1, P.10)

Es importante también dar cuenta de algunos de los cruces y relaciones que distinguen los profesores en cuanto a su formación y el tipo de trabajo que establecen con sus estudiantes. Por ejemplo, la formación académica en sociología y gerencia de proyectos institucionales. En este caso, el conocimiento de la teoría sociológica genera un amplio espectro de comprensión en relación con el estudio de los fenómenos sociales, en los cuales se implica la reflexión educativa desde una perspectiva más general. De esta manera, el conocimiento profesional y la misma experiencia del docente se convierten en un valor agregado del que se beneficia el estudiante en la medida en que el docente comparte dichos saberes. También, la formación como especialista en gerencia de proyectos educativos, aportó elementos a la comprensión de los procesos educativos, los cuales son retomados en el trabajo realizado con los estudiantes.

> […] mi formación como sociólogo me permitió tener una visión muy amplia de la educación, la educación como hechos sociológicos desde el punto de vista Durkheimiano o la educación concebida desde el Marxismo u otras teoría sociológicas le van permitiendo a uno tener claridad conceptual y metodológica sobre lo que es la educación, y lo que finalmente lo que me va a permitir entrar un poco en la lógica de la pedagogía, como ciencia o disciplina, ese es un debate, o el arte del proceso de enseñanza aprendizaje finalmente lo vengo a adquirir en el momento en que me vinculo a la especialización en gerencia de proyectos educativos institucionales en la universidad Distrital, digamos que, si bien es cierto la gerencia de proyectos educativos institucionales está orientada a la gestión institucional, a la construcción de los proyectos educativos institucionales y a la identificación de contextos muy concretos que van a determinar a partir de procesos comunitarios la situación de las instituciones educativas y digamos el perfil de la concepción enseñanza aprendizaje la fortalezco en esa especialización […] (E1, P.18).

Dada la formación académica y política de los profesores, se hace alusión a ciertos juicios que muestran una actitud crítica en los procesos de formación. Es el caso de la vuelta a los maestros de la sospecha (Nietzsche, Marx y Freud) a la cual se constituye en una sentida necesidad, dado que en tal contexto, es importante volver a autores que hacen planteamientos en relación con la comprensión y la transformación de la vida social de manera crítica y libre. Así lo testimonia el siguiente apartado de la entrevista.

> […] la pregunta del sujeto es pertinente, y la pregunta por un estado y por el modo de producción es pertinente, y por tanto Freud y Marx son vigentes en el momento, Y de qué manera se puede transmitirlo, sin necesidad de hacer una suerte de militancia (E1, P.11).

Por otra parte como puede apreciarse en los análisis realizados, los intereses investigativos marcan fuertemente el tipo de trabajo que se desarrolla en las clases. Por ejemplo el interés por el abordaje de las políticas educativas en educación superior: "la tesis de maestría es la política de la educación superior en Colombia en el 2014 y entonces sobre ello hago frecuentes referencias en las cátedras, pues siempre relaciono mucho la educación y la política" (E1, P.14).

A continuación otro caso en esta misma línea, donde los intereses investigativos se orientan al trabajo que se desarrolla en el aula y adicionalmente al trabajo emprendido de investigación formativa y extensión a la comunidad con sus estudiantes a nivel de grupos de investigación: "estoy vinculado con una red de profesoras y profesores del distrito que ellos trabajan, incluso ahora, estamos organizando un evento que vamos a hacer en septiembre […]" (E1, P.10).

De otro lado, es importante mencionar, que fue frecuente en el trabajo realizado, la mención del tema de los problemas de aprendizaje, algunos de los cuales se reflejan en las dificultades asociadas a los procesos educativos y en diversos aspectos de la vida social.

> Mi maestría, la hago en dificultades de aprendizaje. ¿Por qué la elijo así? Porque me parece que me había quedado un vacío de la filología de la Universidad Nacional, y me encuentro una maestría que me habla del lenguaje, pero que me habla en las condiciones más complejas, en las dificultades de aprendizaje. […] Me parecía que era una maestría que me daba muchos elementos para entender dónde están los cuellos de botella, y replantearnos por esos problemas de aprendizaje. Ese problema de aprendizaje contempla el problema de la adquisición de un conocimiento que se da en un individuo al margen de la academia. Y en la academia está visto desde el aula; ¿qué nos pasa en el aula? Pero esos problemas no son solo de aula. El problema de aprendizaje es un problema de la colectividad que hay que replantear, que hay que cuestionar, que

> hay que desmitificar, que no es del aula, es del sujeto mismo, de su entorno. Es una dificultad de todos. Es lo curricular y lo extracurricular (E1, P.3).

La formación académica no solo tiene en cuenta el interés académico si no que incorpora nuevos elementos que tienen que ver con las posibilidades de desempeño laboral. A continuación, un fragmento de entrevista da cuenta de cómo la elección profesional adopta una connotación dentro del campo estratégico laboral, donde es clara la compatibilidad entre el trabajo académico y el interés investigativo. El hecho de trabajar en educación, y continuar con los estudios de postgrado tiene un sentido estratégico, en relación con los intereses personales y con las posibilidades que el campo educativo permite al mismo campo de la Psicología.

> Entonces como te decía, yo como que pensé que la psicología (…) no tenía un impacto como el que yo quería y me pareció que la educación sí lo tenía, entonces yo por eso fue que decidí realmente dedicarme a la educación, y otra cosa era la investigación (E1, P.8).

En síntesis, las diferentes instancias de formación académica se constituyen en un bastión fundamental para la formación de los nuevos docentes, en la medida que aporta importantes elementos de análisis y visualización de la realidad desde diferentes perspectivas, que se complementan y permiten crear cuestionamientos e inquietudes en los estudiantes. Esto a su vez se constituye en una posibilidad para encontrar puntos en común con la pedagogía así como para suscitar sendos diálogos que aportan inconmensurablemente a la constitución de los estudiantes como nuevos profesionales de la Educación.

6.3.3 Experiencia profesional no docente

En relación con la comprensión de las formas de construcción del *saber pedagógico*, son muy importantes los intereses académicos e investigativos de los

profesores, en la medida en que son estos los aspectos que abordan los educadores con mayor pasión; y por ende los que despiertan mayor interés en los alumnos (O.P). Al respecto Urbina (2012), se refiere a la pasión de aprender a partir del significado y sentido que le dan los estudiantes en sus aprendizajes como una forma placentera de aprender, de forma inteligente e individual (p. 320).

La realización de otro tipo de actividades, distintas a las docentes, en el campo educativo se constituye en una experiencia importante y una ventaja adicional, que genera importantes aportes a los estudiantes. Al respecto los profesores participantes en la investigación dan cuenta de una amplia experiencia en trabajo comunitario, militancia política, educación popular, trabajos con minorías étnicas, población vulnerable, habitantes de la calle, educación especial refuerzo escolar, etc. De hecho, toda esta experiencia se comparte en las clases que orientan los docentes, para tratar temas de coyuntura e incluso debates de orden político en función de darles nuevas perspectivas y aportes a los estudiantes, quienes finalmente "editan" todas estas formas de concebir los fenómenos sociales, decantando lo que consideran más atinente para su formación.

> Como estudié administración educativa, trabajé con el Icetex, trabajé con el Icfes y con el Ministerio de Educación y estuve, pues ya lo último que estuve en eso fue en el 97/ 98 estuve dos años de secretario de educación… que fue cuando se hizo lo de la descentralización… que el Ministerio le entregó a los entes territoriales la administración de la educación (…) de todas maneras tengo bastante conocimiento de cómo funciona, sí, yo ya sé cómo funciona por ejemplo el tema de la política pública, el caso del Ministerio de educación (E1, P.10).

Toda esa experiencia en la institución pública se constituye en una contribución para la clase, el hecho de estar por dentro de los procesos, aporta un valor inconmensurable a la formación de los estudiantes. El haber sido protagonista, conocer los procesos por dentro; no desde la teoría sino desde el agenciamiento mismo sobre la

práctica permite conocer detalles, interpretaciones y enseñanzas que son muy bien valoradas por los estudiantes.

Así, pudo observarse la amplia experiencia de los docentes en objetos concretos de investigación y extensión. (O.P). A continuación un fragmento de entrevista que de cuanta de esta situación: "yo vengo desarrollando, e investigo con asesoría escolar, hago investigación y extensión con Bogotá lo hago con Unicef" […] la escuela debe manejar no solo el campo pedagógico sino en el campo de la formación del concepto social y en el campo de mi extensión con ciencias sociales, el campo de todo lo que es la convivencia, el bullying, todo lo que no atañe al campo del aprendizaje, los derechos humanos, la democracia (E1, P.4).

Algunos de los profesores han tenido experiencia en actividades de orden político en el ejercicio mismo de cargos públicos a nivel administrativo. El hecho de fungir como docentes se manifiesta como un deseo de compartir su conocimiento y experiencia sobre temas de genuino interés para los estudiantes. A continuación, el relato de un profesor que se desempeñó en temas sociales, y particularmente en el área educativa, lo que genera un importante aporte al ejercicio de la actividad docente, toda vez que la gestión y el conocimiento práctico, se convierte en un instrumento para la reflexión y para la transmisión a los alumnos de estas experiencias, como lo demuestra el siguiente apartado:

> […] hice ejercicios en la representación pública, fui edil en una localidad, en Teusaquillo, y digamos que esa experiencia del debate público sobre las problemáticas y las necesidades, me vuelven a vincular en la problemática de la educación y las instituciones educativas de la localidad y de la ciudad de Bogotá (E1, P.18).

Dichas experiencias constituyen un aporte para el trabajo docente, puesto que las experiencias recogidas en el ejercicio de estas actividades son formas de establecer un

contacto con realidades sociales. Algunos de los profesores entrevistados dieron cuenta de las actividades que desarrollaron, que si bien no se relacionaban exactamente con la docencia formal, si tenían que ver con aspectos relacionados con su carrera; en este caso, con la niñez, como forma de subsistencia en sus procesos iniciales de formación, incluso en otros momentos de la vida como es el caso de profesores en formación doctoral en el exterior, quienes han tenido que realizar oficios diferentes al de la docencia. El siguiente testimonio da cuenta del deseo por realizar aportes a la comunidad a partir del trabajo con niños.

> La opción de ayudarme a buscar un puesto, en un pueblito lejano, en donde se pudiera ejercer la docencia, así de lo más puro en términos de, no en el formato de un colegio, no en unas condiciones, sino ejercer la docencia en donde se quería y se podía hacer trabajo social y docencia; mientras tanto yo cuidaba niños para poderme sostener y un día salió una propuesta de irme al Vaupés, yo todavía seguía trabajando con niños" […] "y tuve la oportunidad de llegar a la normal indígena del Vaupés, y cuando estaba en la normal indígena me habían contratado para ser coordinadora de prácticas pedagógicas (E1, P.9).

En el trabajo realizado, tanto a nivel de las entrevistas como en la observación participante que se desarrolló, se constataron acciones de liderazgo que efectúan los docentes a nivel práctico como correlato de su actividad profesional. Esto refleja la articulación entre teoría y praxis, como intelectuales orgánicos, activistas sociales y agentes de la cultura, no como meros entes pasivos que se encargan de aplicar políticas como funcionarios públicos que reproducen el aparato ideológico del estado o que cumplen un papel secundario en el entramado social. A este respecto es importante la acotación de Tardiff (2004) cuando afirma:

> […] sólo se reconocerá a los profesores como sujetos de conocimiento cuanto les concedamos, dentro del sistema escolar y de los centros docentes, el estatus de verdaderos actores y no de meros técnicos o ejecutores de las reformas de la

> educación concebidas sobre la base de una lógica burocrática de "arriba abajo". Personalmente, no veo cómo puedo ser un sujeto de conocimiento si soy, al mismo tiempo, el actor de mi propia acción y el autor de mi propio discurso. La devaluación de los saberes de los docentes llevados a cabo por las autoridades educativas, escolares y universitarias no es un problema epistemológico o cognitivo, sino político (p. 178).

Los docentes, no solamente poseen su formación académica, a partir de la cual instruyen y forman a sus estudiantes, sino que también ejercen una suerte de actividades que dan cuenta de su compromiso con la sociedad y su liderazgo con los procesos sociales, lo que da cuenta de su coherencia, entre sus discursos y su accionar político. Todos, de alguna manera, han tenido o tienen relaciones con el campo social en diferentes grados de acercamiento, convicción y responsabilidad social. Varios de los docentes, además de su actividad magisterial, desarrollan un trabajo fuerte con organizaciones y movimientos sociales, “nosotros trabajamos con derechos económicos, políticos, sociales, culturales ambientales, entre ellos la educación, la salud la formación no formal” (E1, P.15).

El siguiente testimonio da cuenta de experiencia en el sector solidario, donde se relaciona la actividad de las cooperativas, con lo educativo:

> Mi experiencia en el sector solidario o cooperativo, donde la educación es uno de los ejes fundamentales y que le dedica largos años a la experiencia en la constitución de cooperativas, estar asociado a instituciones del sector solidario, mutuales y otras expresiones organizativas de lo que podríamos enmarcar como economía solidaria y también me permitió hacer una experiencia en educación cooperativa (E1, P.18).

Igualmente, se presentan casos de experiencias profesionales en el área de Psicología social comunitaria:

> […] Hace más de 30 años con otros colegas profesores, desarrollamos en Colombia la psicología comunitaria, que era precisamente la propuesta de llevar la psicología toda, con todas sus áreas y con todos sus enfoques, a las comunidades, entonces trabajábamos en los barrios, en los barrios digamos marginales, entonces de allí precisamente por supuesto surgen las experiencias comunitarias y la necesidad de aprender con la gente, y esa forma me gusta mucho, […] (E1, P.14).

Se reportaron también una serie de experiencias a nivel de trabajo social con niños violentados y experiencias de orientación en institución escolar. Este tipo de trabajo, genera contrastes de visiones de mundo en lo que se refiere a la comprensión del entorno, lo que permite realizar exploraciones y valoraciones en relación con la situación social actual desde un lugar más cercano al que puede dar la teoría. Al respecto, uno de los profesores narra un proceso en el que se inicia un trabajo con niños violentados y objetos de agresión. "Esta experiencia logró que se efectuara un proceso de resiliencia que permitió valorar todo lo que tenía". (E1, p. 9). En este caso, se destaca el aprendizaje realizado no sólo en términos teóricos, sino a nivel experiencial en cuanto se realiza un contraste en función de las propias experiencias y condiciones entre la población atendida y las condiciones personales y sociales del profesional.

Otro elemento que se ha señalado en la indagación, alude a la experiencia en investigación social, la cual se constituye en un aporte a la hora de realizar procesos de formación, especialmente a nivel investigativo, con los estudiantes.

> yo he liderado procesos de investigación inclusive epidemiológica y de investigación psicosocial que hacen parte de mis textos y que son resultado de investigaciones y además de mis especializaciones, mis posgrados he hecho investigación y lo que estoy haciendo ahorita en la maestría, el estudio sobre políticas de educación superior en Colombia en el 2014, tanto públicas como privadas (E1, P.14).

Fue recurrente como se puede apreciar en los siguientes fragmentos de entrevista, la experiencia a nivel de trabajo político, en su expresión de militancia, la formación profesional, y la educación popular, como instancias que aportan elementos valiosos para ser docente, el ejercicio político, la identidad y pertenencia con las casusas sociales, así como el liderazgo a nivel sindical y el sector solidario, como experiencias fundamentales en la constitución de la identidad profesoral.

> […] mi experiencia en la educación popular, siendo muy joven, la experiencia política y de militancia, la militancia política desarrolla una dimensión muy importante que es la educación y no concebida formalmente sino como los procesos de formación ideológica, política, análisis de coyuntura, análisis de estructura, lo que le permite a uno como de manera fáctica y empírica, ir incorporando recursos de orden pedagógico para el ejercicio […]La militancia política desarrolla una dimensión muy importante que es la educación y no concebida formalmente sino como los procesos de formación ideológica, política, análisis de coyuntura, análisis de estructura, lo que le permite a uno como de manera fáctica y empírica ir incorporando recursos de orden pedagógico para el ejercicio (E1, P.18).

> […] mi desarrollo político pues ha sido la izquierda y el materialismo histórico, la lucha de clases (E1, P.14).

> Siempre he participado en organizaciones estudiantiles, fui de la unión nacional de estudiantes de secundaria la UNES, y luego fui dirigente de la federación de estudiantes del Huila y fui también dirigente de la unión nacional de estudiantes universitarios, digamos esos han sido otros vínculos con el campo educativo… y ahora para completar, en ASPU las otras actividades en las que también he estado de docencia ha sido en las escuelas de la JUCO (E1, P.5).

> De lo que yo estoy completamente convencido es que un maestro influye o positiva o negativamente en un colectivo de estudiantes, pero nunca va a pasar desapercibido. Seguramente en las instituciones donde yo me formé hubo siempre gente que era de izquierda, profesores de izquierda que de alguna manera lo están, en ese entonces se llamaban los centros literarios, Y se hacían las izadas de bandera y se preparaban las jornadas culturales (E1, P.19).

Adicionalmente algunos profesores, también han incursionado en el mundo de las asesorías, consultorías y otros tipos de dinámicas laborales en relación con los temas que han venido trabajando.

> Yo tengo una fundación con la que hago asesorías a empresas y comunidades hace más de 20 años […] con asesorías que después pasaron a capacitaciones y en educación no formal, luego a educación formal" he combinado el trabajo de docencia con las asesorías y tanto en universidad pública como privada son más de 10 universidades" "esto también me permitió trabajar en esta primera empresa en capacitación a estudiantes desde la psicología y así las cosas, ya graduado pues creé una empresa que hoy en día conservo con la que hago asesorías, capacitaciones, consultorías, en arte, ciencia y deporte […] (E1, P.14).

Un común denominador de los profesores participantes en la investigación es su profunda y vasta experiencia en el campo social. Sin duda esta experiencia se liga radicalmente a su ejercicio profesional, asunto que impacta en la formación de los estudiantes. El trabajo social, con comunidades empobrecidas y vulnerables se constituye también en una valiosa herramienta en el manejo de grupos y en las posibilidades de comunicación que realizan los profesores sobre diversas prácticas que constituyen en formas complementaria de entender al profesor como un actor de la cultura que agencia procesos de transformación que no se restringen exclusivamente al aula de clase. En las observaciones de clases fue tangible la experiencia en el campo social y la motivación a realizar aportes en ese sentido desde la docencia (O.P)

6.3.4 Experiencia profesional docente

Los profesores entrevistados, gozan de amplia experiencia en el sector educativo privado y público. Se asume el tiempo de la experiencia docente como un elemento fundamental a la hora de impartir las clases. Incluso en algunos casos, la antigüedad en sí misma se constituye en argumento de autoridad, a la hora de establecer criterios, generar aportes o incluso mostrar suficiencia en relación con temas de orden académico como en ocasiones lo sacan a relucir los profesores más antiguos. (O.P). En relación con los concursos de acceso a la docencia en la Universidad Distrital, aunque el tipo de perfiles que se diseñan tanto para concursos abreviados, que evalúan la capacidad e idoneidad de los profesores catedráticos ya sean de horas, medio tiempo o tiempo completo, como para concursos de carrera, que se aplican a los profesores de planta, fijan un tiempo de experiencia universitaria, en general no inferior a dos años, dicho requisito siempre es ampliamente superado por los profesores que se presentan a los concursos, como se logra evidenciar en los testimonios de los profesores del Paiep.

> Desde hacer el syllabus, y formular los contenidos y los objetivos, eso ya es un camello, pero bueno, yo por lo menos, es que yo llevo varios años de profesor universitario, artos, para un gran total de 27 años consecutivos en universidades y esa, eso es una experiencia que de todas maneras va (E1, P.19).

Algunos de los llamados profesores de planta, dan cuenta de trabajos sumados en serie como forma de lograr la subsistencia, que también da lugar a un acumulado de experiencias en el ejercicio docente.

> Yo me gradué y me quedé en la universidad, de profesora universitaria. Y luego hice en simultáneo docencia en cinco universidades privadas, llegué a dictar 32 horas de clase a la semana. Posteriormente fui maestra de escuela con la secretaria de educación (E1, P.3).

La mayoría de los profesores entrevistados, han tenido una gran experiencia docente, en términos de tiempo de dedicación en diferentes universidades públicas y privadas. A su vez, algunos de ellos no han estado únicamente en el campo disciplinar que ofrecen sus profesiones de base sino en otros campos formativos en los que han incursionado, como lo denota el siguiente caso de un profesor con experiencia en la educación artística musical, "de música llevo en docencia más de 40 años y en psicología pues desde antes de graduarme o sea unos 25 años, (E1, P.14).

En la educación superior existen muchos profesores que solo han tenido experiencia como profesores universitarios y no han tenido contacto con los niveles de educación básica, secundaria o preescolar. Esta es una tendencia que se reportó en la mayoría de los participantes en la Investigación. En la formación de profesionales de la educación, esto tiene incidencia ya que no se conocen de primera mano las posibles experiencias y situaciones en ese campo de la vida profesional. El siguiente testimonio da cuenta de uno de los pocos docentes que se refieren a su experiencia en la Escuela.

> Sí, no tanto tiempo pero fui maestra de aula y fui honrosamente maestra de escuela, hace muchos años. Tuve el grado cero y el grado primero. Yo era muy joven, pero pensaba que el sitio ideal para trabajar era el jardín. Fui maestra en el Meranni; los niños trabajaban conmigo en el jardín, en el arenero, en la zapatería. Fue un espacio verdaderamente gratificante como maestra (E1, P.3).

Es importante mencionar que el grupo de profesores participante en la investigación, gran parte de ellos reportan muchos años de experiencia en el sector púbico educativo, específicamente en el campo de la docencia. Buena parte de ellos prefieren lo que en el argot popular se conoce como el bajo perfil, el cual se refiere a pasar en lo posible desapercibido o no tener ningún tipo de protagonismos en la vida de la universidad, como representaciones a los cuerpos colegiados o la dirección en instancias directivas. Esto, en el caso de la Universidad, se debe a lo complejo que

resultan este tipo de actividades, dada la gran cantidad de intereses que suscitan la presencia y las dinámicas propias. (O.P)

A continuación un ejemplo de experiencia en una normal publica de uno de los docentes:

> Fui contratada para asesorías, asesorías académicas, pero siempre en el campo de formación docente, y es que realmente me gusta la formación docente en la Montessori profesora como, coordinadora de práctica, […] mi primera experiencia docente fue directiva, yo renuncié a los seis años de ser directiva, yo, esto no quiero (E1, P.4).

De esta manera, se establece el campo profesional cono escenario de aprendizaje y espacio ideal de formación, en la medida en que se plantean situaciones y retos que la formación universitaria no siempre pude aportar. De otro lado, dadas contadas excepciones, se reportan numerosas inconformidades en relación con los aportes de sus profesores, haciendo énfasis en la importancia que, reviste, la propia experiencia profesional en torno al tipo de profesor que cada quien quiere ser.

> Duré 2 años en San Juan de Rio Seco de rectora de la normal y aprendí hartísimo de educación, lo que no me enseñó la universidad […] la universidad no te enseña la realidad pedagógica, no te da elementos de realidad pedagógica. Tú las aprendes y las estudias en el campo ya laboral; […] uno estudia trabajando, creo que la universidad me dio un brochazo, un mal brochazo, porque eran pésimos profesores; además el método era trimestral, entonces qué hacían los profesores, le daban a uno el programa el primer día de clase, le ponían una cita a mediados de semestre y al final, tenía uno que sustentar, no había encuentros con la profesora. Semipresencial casi, ¿qué me hizo a mi aterrizar?, la práctica docente tanto de educación especial como de pedagogía, […] ¿Esa formación qué te hace? entrar en crisis con lo que uno quiere elegir para ser docente. […] el perfil

> te lo creas tú de acuerdo a lo que quieres profesionalmente […] porque el panorama que te ofrecen es múltiple (E1, P.4).

En síntesis, la mayoría de los profesores tienen una larga experiencia en la docencia universitaria tanto en el sector público como en el privado. Este es el escenario natural en el que en realidad se han formado y han aprendido a realizar su oficio. La forma de postularse en la Universidad da cuenta de decisiones de tipo estratégico que aseguran su supervivencia en un ambiente que los mismos docentes califican de tanto hostil y rutinario (O.P).

6.3.5 El ingreso a la docencia universitaria

Algunos de los profesores participantes, ya habían ejercido la docencia en otros niveles de educación. La decisión de ser profesor universitario vino a ser motivada por un gran número de variables, pero en los diálogos y observaciones realizadas, factores como la relativa facilidad en cuanto al manejo de la disciplina y el control de grupo en comparación con el sector de la educación básica y media, jugaron un papel importante.

> Realmente trabajar con los chicos de los colegios, de bachillerato, es para mí fue más complicado, en el tema de la disciplina, de la atención, de las mismas circunstancias de las instituciones distritales (E1, P.8).

Otros, por el contrario, sólo han tenido la experiencia de trabajar en la Universidad. Esta distinción genera aprendizajes y experiencias diferentes y complementarias a la docencia, que se aplican como valor agregado en el trabajo que realizan los profesores. La mayoría de los casos en los que los profesores no han estado en la educación de básica y media, trae como perjuicio el desconocimiento de las dinámicas de la Escuela, lo cual se manifiesta en un discurso eminentemente teórico y totalmente abstraído de la práctica en el aula con niños y jóvenes de temprana edad y las dificultades sociales y familiares propias de la problemática socio educativa del país.

Por otra parte, la docencia representa dentro del imaginario popular, ciertas connotaciones asociadas a una profesión que no está debidamente remunerada, que se encuentra conformada por personas que no han logrado cursar otras carreras, que proviene de estratos bajos o medios. Esta tendencia se mantiene actualmente al decir de los mismos docentes tanto en formación como en ejercicio.

Este tema has sido ampliamente estudiado por Parra (1981) quien comenta:

> El análisis de la profesión del docente debe partir de una paradoja: el hecho de que la función específica que cumple en la sociedad la constituye en un grupo homogéneo de tipo ocupacional pero, a la vez, las formas de su inserción en el medio de trabajo la diferencia de manera fundamental y hace que el conglomerado de los maestros se caracterice también por una heterogeneidad que no es posible ignorar. Esa heterogeneidad corre a través de su inserción en la sociedad en general, es decir, de las características del contexto social en que lleva a cabo su actividad y que define formas diferentes de actividad docente, (p. 4).

De esta manera la caracterización del contexto social económico del docente, se define tanto por su procedencia como por su intervención en los contextos en los que actúa, permeando su forma de ser y comprender el mundo. En el caso específico de Colombia, "Se analiza el origen social de los maestros y se los define como originarios de diferentes estratos de la clase media" (Parra, 1982.p. 4).

En el hecho de decidir su profesión, en algunos de los casos, se establece por la influencia de familia del docente a la hora de tomar la decisión de ser profesor. El siguiente testimonio, da cuenta de cómo desde temprana edad, el gusto por el estudio y buenos resultados académicos, era reforzado a partir de la satisfacción familiar:

Una persona que desde pequeña se caracterizó por el interés en el estudio, la responsabilidad, el compromiso, el orgullo de las buenas notas, que dejaban a mi padre con una sonrisa plena y mi corazón, unido al suyo"… "En estos primeros años escolares, recorrieron con un acompañamiento paterno de apoyo, sin transgredir mis propios ritmos, por demás siempre por encima del grupo, con notas destacadas y por tanto con reconocimiento institucional que traía mucha satisfacción (D.P, P.2).

En estos otros testimonios, la influencia de los padres fue decisiva en la de decisión de ser profesor:

Hay actitud positiva frente a la docencia aprendida de mi taita y de mis tíos maternos, por las facilidades y ocasiones que ha brindado la vida […]" "[…] mi taita fue docente, fue uno de los primeros que puso jardín infantil bilingüe en Bogotá hace unos 65 años, entonces por ello también la ascendencia ahí. Desde niño nos enseñó inglés […] esa vocación para la docencia que fue trasladada inicialmente a la música y luego a la psicología, fue de origen familiar (E1, P.14).

Yo fui maestra nata, mis padres son maestros ambos, entonces tengo, mi padre fue maestro en la normal superior, en el 42 me imagino, con el maestro Socarrás[46] , él terminó su licenciatura en química y biología y mi madre fue estudiante interna de la normal superior de Popayán, entonces uno se cría en un espacio pedagógico, mi padre tuvo colegio, fue maestro, o sea yo vi que su forma de desenvolvimiento era hacer docencia, y eso se le va pegando a uno, como que

[46] José Francisco Socarrás, fue médico y educador, que realizó un papel muy importante en los campos de la Educación y la Psiquiatría en Colombia. Fue un incansable pionero en el posicionamiento del discurso y la acción educativa, logrando gran alcance y fuerza a la Escuela Normal Superior que regentó entre 1937 y 1945, etapa en la que esta institución logró un fuerte impacto a nivel nacional y gran reconocimiento por el estatus científico que le otorgó a la formación pedagógica de los maestros.

> es la forma de desenvolverse en la vida, de entrar, de la comunicación, de enseñar, de mediar, y termino estudiando pedagogía en la universidad pedagógica (E1, P.4).

> En la vida, uno va encontrando afinidades, con los maestros de su casa, la forma como le enseñan, el valor que uno le da a esos conocimientos, la formación, la facilidad que se le va presentando a uno relacionarse con los demás, como que va encontrando uno el camino poco a poco; yo siempre dije que iba a ser maestra, siempre, siempre, siempre (E1, P.15).

La influencia del padre en los profesores, jugo un papel importante y directo, en tanto estimuló el interés por lo académico. En el caso de uno de los padres de los profesores, adicionalmente a ser profesor universitario, es persona comprometida con el trabajo sindical, lo que significó una importante impronta en la comprensión y acción política del colega participante en la investigación.

Otros testimonios como el que se presenta a continuación dan cuenta de cómo la decisión de ser profesor se dio al margen de influencias externas a nivel familiar:

> Mi suegra fue la pionera de la educación en Colombia en cierto ámbito, al montar un instituto para señoritas en el que se les preparaba para secretarias, cuando esto no existía. Fue pionera en su campo. Pero no fue la que influyó en mí, porque yo la conocí a ella cuando ya había hecho mi elección profesional. Una tía mía fue profesora, pero no incidió en lo más mínimo en mi elección profesional. Mi familia nos respetó a todos nuestra elección profesional, pero veían de poca monta la educación. Les parecía que habiendo otras carreras, por qué elegía educación que era una carrera menor, sin prestigio. Era un desperdicio o una lástima que me fuera por el lado de la educación (E1, P.3).

Algunos de los profesores comentaron que comenzaron a tener consciencia de sus aptitudes y habilidades para la enseñanza, en el colegio: “todo empieza en el colegio”. “la profesora me pedía que les explicara a mis compañeros […] y eso era” “una vez me dijo: usted explica mejor que la profesora, esa frase, esa frase haz de cuenta que fue como una especie de dispositivo de pensarme la cosa” (E1, P. 9). Es así como se crea un autodescubrimiento de la vocación: “[…] me di cuenta de que en mi vida, yo siempre lo hice; digo eso porque yo si saco una lista, hice un análisis y descubrí que en la medida en que yo estudiaba, le iba enseñando a la gente” (E1, P.11).

En relación con la mística y la vocación, implicada en el proceso de formación, una de las docentes participantes en la investigación expresa:

> A mí me parece que en la formación docente lo que hay que recuperar es esa mística que se garantizaba de algún modo, aunque no ciento por ciento en la vocación, pero entendida como el hecho de estudiar para maestro. Pero eso inscrito dentro de un proyecto de vida, porque el proyecto de vida no puede hacerse por fuera de lo que uno está estudiando que es lo que entienden aquí en la universidad, no? (E1, P.12).

Ser docente, implica formarse en un periodo de tiempo extenso y a partir de numerosas experiencias, de las que se aprende constantemente.

> ¿Cómo te haces docente? Te haces por experiencia, pero te haces por acompañamiento, uno no se hace solo, uno se hace en el otro, con el otro, para los otros. En el ejercicio docente propiamente te vas reafirmando, y cada quien tiene esa forma de hacer trabajo de aula, el trabajo de campo, el trabajo con el otro. Pero nos hacemos en compañía (E1, P.3).

En cuanto a la elección del campo profesional, los siguientes testimonios dan cuenta de la convicción y claridad en la definición, de la elección hacia la docencia.

> Yo nunca pensé en estudiar, pongamos, otras carreras, no, porque yo he visto, pongamos que muchos maestros estudian que derecho, o, otras carreras, yo no, o sea siempre fue, eso lo tenía yo muy claro, la educación, que eso también tiene que ver con la formación en la escuela normal; entonces yo he mirado, tengo cantidad de compañeros condiscípulos y todo que son abogados, otros son ingenieros, así que estudiaron eso pero el propósito era otro, además que hoy en día, con ese problema que hay de la desprofesionalización del magisterio en donde se mira más la cuestión salarial, yo creo que mucha gente lo hacía más era por eso (E1, P.10).

A propósito del tema de la desprofesionalización docente, que emerge también del anterior testimonio, en términos generales, esta se asocia al desgaste y desprestigio de la profesión. El hecho de no poseer unos conocimientos específicos o habilidades específicas, haría parte de la justificación de esta situación. Elementos como la falta de consolidación de una cultura docente, la precaria identidad del gremio, la cual es bastante visible en el campo universitario y los salarios percibidos y la inestabilidad laboral en contraposición a la importante acción que realizan en la sociedad, hacen parte del mapa que configura este fenómeno social.

Un aspecto crucial lo constituye el compromiso del maestro con la gente, toda vez que siendo la docencia una actividad eminentemente social, la mayoría de los colegas se encuentran vinculados con movimientos e instancias como fundaciones u organizaciones no gubernamentales que plantean soluciones y alternativas en relación con las problemáticas comunitarias y sociales.

> […] si uno siente que tiene vocación para ser maestro cómo no va a enseñar a los barrios, lo que llaman pues, los barrios pobres, o más pobres de cualquier ciudad y eso también es un mecanismo para probarse. […] yo creo que ese trabajo lo realicé muchísimos años y eso fue como una manera de yo sentir que no me era difícil el ser maestra, porque siempre desde que llegué a la universidad tenía

trabajo especial en los barrios marginales…Entonces creo que eso también fue fundamental en mi apalancamiento como maestra, todavía hago trabajo social, voy al colegio del distrito a hacer conferencias (E1, P.15).

Las reflexiones realizadas por los profesores en cuanto a su entrada a la universidad, hacen alusión a sus consideraciones en relación con el tema de la vocación. Esta se establece como la opción de vida del maestro, una forma de realización personal que los profesores reivindican. Para Zambrano (1995) La vocación, vista desde que el que la tiene, es una ofrenda […] Es, por tanto, una acción trascendente del ser, una salida […] Es un recogerse para luego volcarse; un ensimismarse para manifestarse con mayor plenitud. […] (p. 125).

Más adelante añade: […] Solamente un pensamiento que rescate el ser y la razón, la verdad y la vida para la existencia concreta del hombre estaría en condiciones de alumbrar y sostener el fenómeno de la vocación que aparece tan extraordinario y que resulta que de un modo o de otro todos tienen, aunque no lo sepan. Y que la vocación del maestro en la vocación, entre todas, la más indispensable, la más próxima a la del autor de una vida, pues que la conduce a su realización plena (p. 134).

Tal sentido trascendental es una constante cuando se refieren a la forma como se hicieron profesores. Al respecto Zambrano (1995) señala: “La vocación es mediadora entre las fuerzas y modalidades que constituyen al individuo, entre las ganas de ser y de la realidad, de la vida y de la razón. La palabra maestro remite a un grado transmisor por excelencia” (p. 130).

También en el siguiente caso, se tiene clara la opción de ser docente desde el principio. Igualmente mostraba inclinación por las humanidades. “licenciatura en lingüística y literatura, ya había definido que el campo mío al que yo aspiraba era el de la docencia” (E1, P.5).

El hecho de vincularse como profesor de planta a la Universidad Distrital, permite a los docentes, concentrar sus actividades académicas en una sola institución. En la mayoría de los casos, atendiendo incluso las exigencias del año de prueba, los profesores prefieren no continuar con los trabajos que detentaban (D.C, p. 68). De hecho, en la profesión docente, ya sea a nivel de la educación básica y media o la educación superior, debido a la baja remuneración los docentes deben trabajar en más de una institución para procurarse un ingreso medianamente digno.

Lo plasmado y analizado en el apartado, da cuenta de las historias y trayectos de vida de los docentes, en relación con su formación, experiencias particulares del mundo y de la vida, fundamento esencial del *saber pedagógico* que poseen y que se refiere a la forma como articulan su práctica pedagógica en el aula. Conocer sus motivaciones, sentimientos y expectativas sobre la profesión y la forma con conciben los fenómenos sociales, se constituye en una entrada hacia la comprensión de su discurso en las categorías que emergieron durante las entrevistas.

7. ANÁLISIS: Dimensiones del *saber pedagógico*

"el profesor tiene conocimiento pero eso no implica saber"
(D.C, p. 8)

"el conocimiento es un arsenal que se tiene. El saber es una construcción permanente que se construye a través de la pregunta"
(D.C, p. 8)

A partir de lo desarrollado hasta ahora, este capítulo se dedica a abordar a profundidad las dimensiones del *saber pedagógico* que fueron emergiendo a lo largo del trabajo de campo, producto del análisis de la información cuyo proceso de recolección, sistematización y análisis ya ha sido abordado con suficiencia en el apartado anterior. Es importante destacar que el ejercicio analítico que implica proponer una taxonomía de las dimensiones fue una tarea compleja en la que los aportes de los docentes fueron esclarecedores al momento de tomar decisiones sobre sus denominaciones y el orden de su configuración, de manera que fuera fiel a las diferentes dimensiones en las que los mismos docentes expresan su *saber pedagógico*.

Este capítulo, se desarrolla en tres grandes apartados a saber: en el primer apartado se desarrolla la *dimensión socio - política*, dimensión primordial para la mayoría de los participantes en cuanto se constituye en el telos de su actuación; la *dimensión profesional magisterial*, que postula formas de reconocimiento e identidad en las que los profesores reivindican el sentido del trabajo que desarrollan con sus estudiantes; y la dimensión *metodológica* que da cuenta de las múltiples y creativas formas como comparten sus experiencias y conocimientos a partir de las reflexiones que cotidianamente acompañan su quehacer.

La relevancia de este capítulo radica en su carácter descriptivo y analítico, pues su construcción ha sido pensada para llevar al lector por los asuntos que más resaltaron en el diálogo con los profesores al respecto de su *saber pedagógico*.

7.1 Dimensión Socio – Política

> "estamos comprometidos con la construcción de subjetividad en coherencia con la formación para la vida pública, van a ir al trabajo. Hay que formarlos para la ciudadanía"
> (E2, P.19).

> "esto no es una empresa sino una institución académica"
> (D.C, p. 18).

El trabajo que efectúan los profesores universitarios en el aula se realiza en unas condiciones determinadas, que van más allá del mero espacio físico y están atravesadas por diversos factores sociales, políticos y prácticos; lo que sin duda tiene una impronta en sus actividades cotidianas. Sus comprensiones en relación con el contexto que los circunda y del cual también hacen parte, son fundamentales a la hora de definir lo que hacen, pues el hecho de ser conscientes de estas condiciones implica reflexionar en cuanto al trabajo pedagógico que desempeñan. Su trabajo formativo, se convierte en el objeto último y razón de ser del trabajo profesoral. En el caso concreto de los profesores participantes, hay una marcada impronta de formación política orientada al desarrollo de la justicia social y al desenvolvimiento del pensamiento crítico de los estudiantes, lo que da cuenta de unas relaciones y comprensiones de lo político, de una manera especial.

Este apartado se desarrolla en cinco grandes partes a saber: En *Vida y Profesión*, se sitúan los testimonios relacionados con la docencia como proyecto de vida, en el marco de las interacciones dentro de la comunidad académica; en *Sorteando dificultades* se da cuenta de diferentes problemas a los que se ve enfrentado el docente en la

universidad. Seguidamente, en *Autopercepciones y Percepciones de la comunidad*, se hace un juicio crítico a las formas de ser y actuar tanto propias como en general de los diferentes actores de la universidad; luego, en *Tejiendo comunidad*, los profesores establecen diferentes formas de acción en las cuales la academia y la intervención social pueden actuar mancomunadamente. Finalmente, en *La Alegría de enseñar*, se mencionan aquellas prácticas que proporciona mayor placer a los docentes en sus actividades cotidianas y dan cuenta de su realización personal y profesional.

7.1.1 Vida y profesión

"soy maestra nata. Mis padres son maestros" (D.C, p. 71)

A pesar de la idealización que suele hacerse de los profesores, son 'personas de carne y hueso', con dificultades, errores y aciertos. Esto en lugar de soslayarse, debe ponerse de presente en la formación de los futuros profesores, pues se hace notorio que los valores que encarnan con su vida se transmiten en el aula al margen de los discursos y las teorías que exponen en la cotidianidad a sus estudiantes. En muchos casos la comprensión de los docentes en torno a su profesión, establece posibilidades de apertura, donde se pueden lograr importantes formas de aprendizaje en la interacción con los estudiantes. Si bien las contradicciones son algo connatural a la naturaleza humana, el imaginario social señala un mínimo de congruencia entre el pensamiento, el discurso y la acción de los docentes. Esta autenticidad y coherencia entre el campo profesional del profesor y su vida personal, ha sido expresada de forma magistral por los profesores participantes de este estudio, como se demuestra en testimonios como el siguiente:

> Tú y yo no somos nosotros en el aula, somos nosotros como totalidad. Tú vas al aula con todo lo que tú eres. Todas las dimensiones que tú consideras y concibes. Me cuesta mucho pensar en el maestro que no se vincula con sus otros, con sus pares y con sus estudiantes. Me cuesta mucho trabajo pensar en el profesor que

> no es cálido y que no se vincula emocionalmente con su grupo. Me cuesta mucho pensar en el maestro que es uno en el aula y otro de puertas afuera. Entonces, si nos pensamos ¿Cómo somos en el aula? Somos, creo yo, lo que somos en la vida cotidiana, en toda nuestra expresión. Yo no me falseo en el aula, yo no asumo pose, ni de intelectual, ni de sabedora, ni de diferente. Yo en el aula soy la que soy, me costaría mucho trabajo pensar que me pongo una careta muy seria y muy maja y que voy a ese espacio en el que dejo de ser la que soy, No. Cuando he llegado tarde a clase, les digo que llegué tarde a clase por esto, esto, esto y esto. Les cuento el rollo completo (E1, P.3).

Lo dicho anteriormente señala como, más allá de las diferentes teorías y teorizaciones en relación con diferentes campos de conocimiento, los docentes consideran que ante todo forman para la vida (O.P). En ese sentido, la pedagogía hay que experimentarla en el campo práctico; es importante considerar la complejidad de la vida en toda su extensión:

> […] con los problemas de la realidad social, la realidad política, la realidad del país y entonces desde allí uno genera una pedagogía de la convivencia, una pedagogía de las contradicciones y una pedagogía para la resolución de conflictos; porque es que no podemos limitar la pedagogía solamente al contenido temático del pedagogo sino a otros aspectos más de la vida y esa es la forma como yo desarrollo los campos de la pedagogía, las teorías pedagógicas en el aula de clase (E1, P.13).

> "pensar es un ejercicio práctico, pensar es una experiencia" (E2, P.7).

Esta recurrencia a la necesaria coherencia entre el pensar, el decir y el hacer se evidencia en la forma de ser del profesor como ser integral, lo que implica una especie de autoridad moral del docente frente a sus estudiantes.

> Pero ¿qué sentido tendría que yo predicase una cosa e hiciese otra cosa? Hablando del tema ético por ejemplo, cuando uno escucha a los estudiantes, de los profesores de los que más se acuerdan no es de los que más les enseñaron, ni de los más eruditos, sino de aquellos que los trataron mejor, que los trataron humanamente" … "O sea uno tendría que enseñar forzosamente también con el ejemplo. Yo no podría estar enseñando ética y estar maltratando a los muchachos. Yo no podría estar enseñando que es lo bueno moral y estar siendo un "hampón" con ellos. Tendría que haber necesariamente cierta coincidencia entre discurso y práctica. Más allá de que los estudiantes hagan valoraciones positivas o negativas de sus profesores, de hecho uno se acuerda efectivamente de aquel que mejor le enseñó, pero de aquel que lo trató bien (E1, P.7).

Ahora bien, el ejemplo implica una congruencia en todos los aspectos de la vida en coherencia con las actuaciones profesorales, aceptando que los maestros consideran como un ideal un actuar congruente que les permita educar también a partir del ejemplo:

> El ejemplo es lo que nos ha formado. Puede haber incoherencias, tampoco somos seres perfectos; puede haber lo que filosóficamente se conoce como Parrecía, que significa la discordancia entre lo que se piensa, se dice y se habla con lo que se hace. Entonces el ejemplo no es más que la coherencia entre lo que se habla, entre lo que se piensa, entre lo que se siente y entre lo que se hace, ese es el ejemplo (E1, P.12).

En este punto los postulados clásicos de la ética profesional[47] tales como el de la beneficencia, la autonomía y la justicia se constituyen en piedra angular del comportamiento de los profesores y de su correspondiente aprendizaje por parte de los

---

[47] Es importante mencionar que en los presentes análisis la ética no se concibe en un sentido exclusivamente prescriptivo de la conducta, sino que se entiende desde una perspectiva explicativa del comportamiento humano en la dinámica de la cultura.

alumnos, ya que en el proceso formativo es fundamental la actitud del profesor, y la misma forma que este asume, frente a la cátedra que imparte a sus estudiantes. Esta posición se opone a la monotonía y a la repetición que es otra posibilidad que se tiene al ejercer la docencia. La función del profesor, en ese sentido, es fundamental en la construcción de los docentes en formación.

El planteamiento que a continuación se esboza da cuenta del gusto que plantea la enseñanza.

> El profesor no enseña lo que sabe, el profesor enseña su pasión por ese saber, no hay cosa que más entusiasme a los estudiantes que ver un profesor entusiasmado… quien llega y repite una clase y se la aprende de memoria y tiene fichas, pues sencillamente cumple con la tarea de dictar la clase; pero quien llega, habla con los estudiantes, les pregunta, se implica con ellos, entonces ellos van viendo que ser maestro también está relacionado con un gusto especial en reflexionar, en el pensamiento, en el buen trato...en establecer relaciones dignas con sus estudiantes, que escapen a esas relaciones autoritarias, unidireccionales. Creo yo que es nuestro desempeño en el salón de clase lo que motiva a los estudiantes a seguir o a retirarse (E1, P.12).

De ahí, la importancia del ejemplo en la enseñanza de la Pedagogía, toda vez que la articulación de la teoría con la práctica es fundamental en términos de consecuencia y coherencia entre lo que se piensa, se dice y se hace cuando se realizan los procesos de formación de formadores[48]. El alumno siempre está atento a su maestro ya sea para emularlo o criticarlo. El siguiente apartado da cuenta de esta circunstancia, haciendo énfasis en el pretendido papel de protagonismo que los estudiantes impelen en la transformación de docentes:

---

[48] Muchas veces esta pasión por enseñar surge espontáneamente y no hace parte de una planificación organizada previamente con fines de imitación, sino que los alumnos la aprenden inconscientemente.

> Eso tiene que ver creo yo con la formación, eso tiene que ver con las circunstancias de crianza y eso no está muy bien estudiado todavía pero lo que sí está estudiado es que el buen ejemplo enseña más que cinco lecciones teóricas. Entonces cuando el profesor enseña pedagogía, que es otra cosa que a mí me llama la atención, no solamente debe hacer una demostración de que sabe, sino que debe ser coherente con aquello que está enseñando, porque si el profesor no es coherente con aquello que está enseñando los estudiantes no van a creer que sea cierto y hay otra cosa que yo he agregado a todo esto que he hecho últimamente que es que son los estudiantes los que pueden en definitiva hacerle la fuerza al profesor para que cambie (E1, P.12).

Por ser la docencia una actividad humana relacional en doble vía, esta se define en función de los estímulos que los estudiantes producen sobre el profesor. Tener un grupo de estudiantes motivados, y deseosos de aprender y de dar sus aportes a la clase hace que los docentes hagan su mejor esfuerzo y se mantenga también motivados.

De acuerdo con una perspectiva analítica, uno de los profesores expresa sus reflexiones en torno a la relación entre el buen trato y formas como los profesores son evaluados por los estudiantes.

> Tuve la oportunidad de hacer el ejercicio de análisis de los profesores que fueron más mal evaluados por los estudiantes el año pasado, y me llamó poderosamente la atención que una de las categorías que más sobresalía de las observaciones que ponían los estudiantes, era que sus profesores los maltrataban, entonces por eso los evaluaban mal. Se supondría que habría una relación, que un profesor que trata bien, sería bien evaluado, muchísimo más si él, además de tratar bien, enseña bien (E1, P.7).

La Formación ética y axiológica que muestran los profesores, se convierte en una arista importante en los procesos de formación que estos adelantan con sus estudiantes.

Por ejemplo, en relación con los usos éticos de la investigación, el siguiente testimonio da cuenta de las concepciones docentes en contra del uso de formas eminentemente extractivas de tratar la información con las comunidades. Se insiste en la importancia de contextualizar detalladamente a los participantes de los procesos de indagación que se adelantan, así como en devolver siempre los resultados de los análisis, de tal manera que puedan ser aprovechados por parte de quienes proporcionan los insumos para la realización de los ejercicios investigativos.

> Ustedes no pueden instrumentalizar a las comunidades ni a las personas para construir lo personal… pero si lo personal va a retribuir en la construcción colectiva, desde luego que sí (E1, P.13).

En cuanto a la interacción humana entre los miembros de la comunidad académica, se destaca como una característica en los docentes el rol de liderazgo en la comunidad académica. Esto se debe evidenciar también en los conflictos interpersonales entre diferentes miembros de la comunidad universitaria. A juicio de los profesores, es importante no exhibir estas situaciones ante la comunidad estudiantil, sino más bien crear los espacios y las formas más adecuadas, para que la discusión pueda llevarse por la vía argumentativa y racional entre pares.

> Nosotros tenemos que ser un referente de pedagogía política con la comunidad y enseñar pedagogía política a los estudiantes para que las contradicciones y las diferencias sean manejadas con altura, con respeto… pero es que dese cuenta como es la cultura en la universidad, las diferencias casi que se tratan a muerte, es decir los panfletos denigrando y hablando mal, la forma como se tratan es vulgar, sucia […] que los estudiantes puedan mantener las diferencias y las contradicciones sin que dañen las amistades… la pedagogía no solamente es pedagogía en términos del *saber pedagógico*, los modelos y las teorías, sino que la pedagogía también tiene que ver con la convivencia, la pedagogía tiene que ver

> con la formación política, la pedagogía tiene que ver para el manejo de las contradicciones ideológicas, sociales o culturales (E1, P.13).

Esta mirada de la pedagogía, que considera que la vida y la realidad en sí mismas se constituyen en el texto a estudiar e interpretar, en oposición a perspectivas abstractas, se asienta en el análisis crítico de la cotidianidad en cuanto formas que permiten pensar y transformar positivamente los entornos, inscribiéndose en una interpretación más general de concebir la práctica pedagógica, como forma contigua y correlato necesario en la emergencia del *saber pedagógico*. Es así como para Blanco:

> La práctica pedagógica es una práctica del saber que han sido apropiada por la institución y que define lo que el sujeto maestro puede y debe efectuar mediante ese saber, involucrando un conjunto heterogéneo de elementos tales como: los modelos pedagógicos que son utilizados en la enseñanza de diversos saberes, los conceptos pertenecientes a diversos campos de conocimiento que son utilizados en la enseñanza de diversos saberes, los conceptos pertenecientes a diversos campos de conocimiento que son utilizados en las instituciones educativas, las funciones de los sujetos (maestros y educandos) en las instituciones educativas y las prácticas de enseñanza que se realizan en diferentes espacios sociales mediante elementos del saber pedagógico (2007, p. 8).

Respecto a las relaciones entre los saberes que emplean los docentes y la práctica pedagógica, Vasco (1993) puntualiza: "[...] es a través de la reflexión personal y la discusión grupal de esas prácticas como se van reconstruyendo los saberes implícitos en ellas, y al formularlos, sistematizarlos, y ponerlos a pública discusión, se va construyendo verdadera pedagogía" (p. 6).

La relación entre axiología y educación se establece de acuerdo con los valores éticos de la cultura, los cuales circulan y se transmiten a partir de dispositivos sociales como el Estado, la Familia y la Educación. Es en el entorno de las distintas

interacciones, como se genera la subjetividad. Los maestros proponen que su rol se relacione con arraigar ciertos principios éticos, reconociendo que no todas las familias han hecho los mismos aportes.

> No robamos porque venimos de familias que no robaron, respetamos a los otros porque venimos de familias que respetaron a los otros, porque también el gran olvidado de toda esta problemática educativa es la familia, porque las familias a su vez por la falta de educación y también educan a sus hijos de formas inadecuadas, entonces uno viene casi que arrastrando el comportamiento de casi cinco generaciones anteriores y eso es fácil verlo, dice una mujer, mi hijo mayor es igualito al papá, enamoradizo como el papá, pues no, no es que salió igualito al papá genéticamente sino que lo ha aprendido (E1, P.12).

Por otro lado, al respecto de su contexto laboral concreto, denuncian muchas falencias que dificultan su labor. Al respecto destaco inicialmente sus comentarios sobre su baja remuneración, que atenta directamente contra la dignificación de la profesión docente. Este es un asunto que se ha reportado en el país, en los diferentes niveles del sistema educativo. Al respecto, las cifras hablan por sí solas: Según el decreto salarial para el nuevo estatuto docente de 2014, para educación básica y media:

> […] un licenciado recién graduado gana 1’411.000 pesos y el mismo profesional con especialización gana 1’534.628 pesos, cerca de 123 mil pesos más. Cuando el educador cuenta con maestría entra ganando 2.343.000 pesos, 800 mil pesos más que el nivel educativo anterior y cuando cuenta con un doctorado gana 3.134.000 pesos, 791 mil pesos más que el nivel educativo anterior” (Barguil, 2015).

Adicionalmente en promedio la inversión que debe hacer un docente para obtener un título de Maestría es en promedio de unos $ 30.000.000, lo cual hace muy lejana la tasa de retorno por la inversión realizada.

De otro lado, los reportes oficiales del Observatorio Laboral para la Educación Oficial del Gobierno Nacional, muestran que: “los docentes con pregrado ganan 19% menos que el promedio de profesionales con pregrado; los educadores con especialización ganan 49% menos que sus pares; los docentes magister 40% menos y los doctores 46% menos” (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

En las Universidades oficiales – estatales colombianas[49], la gran mayoría de docentes no tienen una vinculación estable (en la Universidad Distrital se calcula que aproximadamente solo el 30%[50] de los docentes tiene contrato de Planta, tendencia que se visibiliza en otras universidades estatales), la remuneración es baja y los profesores quedan desamparados de la seguridad social en los periodos intersemestrales. El fenómeno de la inestabilidad laboral también es frecuente en las universidades privadas.[51]

El siguiente testimonio da cuenta de la importancia que tiene para los docentes la situación anteriormente descrita, resaltando la importancia de reflexionar, junto con sus

---

[49] Ya sean estas Nacionales Departamentales o del Distrito Capital, como el caso de la Universidad Distrital

[50] Según el informe de indicadores básicos de la Universidad Distrital 2004-2015, los profesores de tiempo completo para el año 2015 suman 788, los profesores de medio tiempo, 93; los profesores de cátedra, 1007; profesores TCE, 1096.3; para un total de 1888 profesores. Para mayor información consultar: http://sigud.udistrital.edu.co/vision/filesSIGUD/Indicadores%20Basicos%20Universidad%20Distrital%202006%20-%202015-I.pdf

[51] Para Estrada (2002) La redefinición de las relaciones entre lo público y lo privado en el sector educativo supone un mayor desvanecimiento de las fronteras actualmente existentes entre uno y otro, lo cual resulta además congruente con la idea de responsabilidad compartida…La política estatal está orientada a debilitar estratégicamente la educación pública en tanto impone un proyecto de educación como servicio público…La noción de educación como servicio público permite al Estado, de un lado, legitimar sus propósitos de política. Del otro, controvertir la tesis de la privatización.(p. 50-51)

estudiantes, sobre su rol, en la lucha por una re valorización de la profesión docente en Colombia:

> Yo creo que podemos nuevamente volver a convencer a la gente de que ser maestro es una labor digna… un trabajo tan delicado y tan mal pago… aquí toda mejora del salario del maestro tiene que ver con la burocracia, con el clientelismo porque dentro de las mismas universidades no tienen posibilidades de ascender de ganar más sueldo, si no es, por la burocracia (E1, P.12).

En diálogos con profesores antiguos de la Universidad, se habló de un fenómeno de tráfico de influencias en relación con los concursos docentes, así como en la obtención de cargos en la Universidad, incluso en los mismos concursos de méritos para proveer las plazas para profesores de planta de tiempo completo (O.P). El siguiente acápite se permite ahondar en este y otros asuntos que complejizan su labor.

7.1.2 Sorteando dificultades

"no es fácil construir"
(D.C, p. 2)

El tipo de contratación de los llamados profesores ocasionales universitarios, tiene demasiadas limitaciones en relación con sus posibilidades de dedicación de tiempo a las actividades de investigación y extensión, así como a los estímulos económicos. En varias ocasiones, los profesores de "vinculación especial", sean de tiempo completo, medio tiempo o de cátedra, han tenido diferentes dificultades, derivadas de su tipo de contratación, asuntos que la administración no ha enfrentado. En múltiples oportunidades se han dado dilaciones a la solución de este problema, toda vez que se suscriben acuerdos parciales que no se cumplen, pues los organismos sindicales no tienen suficiente influencia en el nivel directivo.

> En la universidad Distrital yo creo que el desencanto ha sido mucho más grande porque pues uno le ha dedicado muchos años de su vida a una institución, llevo 17 años allá y la verdad nunca he recibido nada de la universidad, lo único que recibo es mi salario, pero es que mi salario yo lo recibo porque es justo, porque obedece a mi trabajo, pero que la universidad me haya dado la posibilidad de hacer cursos de pedagogía, talleres de pedagogía, participar en seminarios nacionales o internacionales, participar en proyectos de investigación o que me haya dado la oportunidad de hacer cursos para formarme en un idioma específico o inglés o francés o que me haya dado la oportunidad de becarme o darme media beca para hacer un posgrado o algo así, nunca, nada nada, ni siquiera como para tener la oportunidad de terminar lo que dejé inconcluso con mis propios recursos, por ejemplo el caso de la maestría (E1, P.13).

> "todos los profesores ocasionales tienen los mismos deberes pero no los mismos derechos" (D.C, p. 41).

Con frecuencia se hace evidente que las falencias en el tratamiento a los docentes se configuran como formas de exclusión:

> la universidad no le aporta a uno absolutamente nada y por el contrario uno se siente excluido, se siente marginado, se siente desconocido y si con unos niveles de exigencia, de requisitos de cumplimientos cuando la misma universidad no nos cumple en absolutamente nada, entonces como ese desencanto y como un desgaste de la profesión, un desánimo, un desaliento, eh, una desmotivación […] la desmotivación es tan grande que no me gustaría volver a la universidad, pero voy porque necesito el salario. Yo saco esfuerzos, porque yo digo no me puedo dejar achicopalar no me puedo dejar llevar ni desarmar porque por encima de todas esas dificultades que yo tengo de tipo personal (E1, P.13).

Vale la pena resaltar que también se presentan exclusiones sistemáticas desde las directivas, ya que a pesar de ser una Universidad oficial, la composición del Consejo Superior apunta hacia la instauración de los intereses particulares, lo que se traduce en acciones que benefician a unos pocos, "yo creo que los estudiantes también son excluidos, que los estudiantes también son marginados, que los estudiantes son instrumentalizados y utilizados" (E1, P.13). Según los profesores, otro tanto acontece a nivel de facultad y proyectos curriculares.

Las políticas de cobertura hacen que los cursos sean numerosos. Las dedicaciones en términos de horas lectivas de medio tiempo y tiempo completo de los profesores son bastante altas, si se tiene en cuenta las actividades consustanciales y complementarias de la docencia como la preparación de clase y el seguimiento en los procesos evaluativos de los estudiantes.

Los profesores ocasionales, deben hacerse cargo de una alta carga de horas lectivas, lo cual implica una gran inversión de tiempo en diferentes actividades de planeación, preparación de clases y evaluación de los trabajos de los estudiantes, configurándose así una sobrecarga y saturación de trabajo. Adicionalmente, no hay las condiciones laborales para realizar ejercicios de sistematización de la experiencia de aula y en general las condiciones para adelantar procesos de investigación son muy precarias. Todo esto genera un síndrome de desmotivación, donde el cansancio y la falta de incentivos van produciendo gran desaliento y un cambio dramático de hábitos en relación con el trabajo académico, que se había construido en otros momentos de la vida. A pesar de la importante y necesaria labor que el Paiep realiza en la Facultad y en la Universidad, en el devenir histórico de la universidad ha existido una amenaza de exterminio para el Paiep, evidenciada en una recurrente persecución a los profesores que integran esta unidad académica, dedicada a la formación de los profesores.

Es importante señalar que las funciones que desarrollan los docentes a nivel de Docencia, Investigación y Extensión, no están debidamente articuladas ni se

complementan entre sí, aspecto que dificulta la integración del conocimiento en los contextos en los cuales se encuentra inmersa la Universidad. Se evidencia que la docencia tiene un rol central en su quehacer, la investigación se concibe como un ideal difícil de llevar a cabo, mientras que la extensión se mantiene invisibilizada dentro del discurso de los profesores. Esto se entiende si se tiene en cuenta que la mayoría de los maestros no son de planta, lo que limita su desempeño (O.P). Dado este panorama, las dificultades sobre el rol asumido como profesor en la Universidad, no se hacen esperar:

> Uno llega digamos con el ánimo de ser propositivo, de trabajar de aportar pero uno siempre se encuentra atado como a las directrices institucionales y siempre hay unos temores que de pronto a uno no le renueven el contrato entonces uno termina siendo sumiso, digámoslo de alguna forma, como obediente y no desarrollándose personalmente ni profesionalmente porque la institución lo limita, entonces termina siendo uno muy diplomático (E1, P.13).

Las formas de decir irónicamente se constituyen en una crítica y autocrítica de poner en evidencia una situación, que los profesores de alguna manera naturalizan y que debe salir a la luz. De hecho, cuestionarlo todo, pareciera ser un imperativo en el trabajo docente y una constante en la forma de apreciar la realidad especialmente en el análisis mismo de la coyuntura. En esto juega un papel importante la formación académica y los sesgos ideológicos propios del trabajo analítico y racional que se hace permanentemente. Reírse de sí mismo, de lo que se hace en algunas ocasiones, se constituye en una catarsis necesaria y en una forma de criticar las diferentes formas de ser.

El profesor como ser humano y en el transcurso de su profesión vive diferentes situaciones, unas más complejas que otros. Igualmente se encuentra afectado por diferentes situaciones y en esa medida su ánimo y disposición varía. Esto produce unos momentos más “afortunados” que otros, pero que hacen parte de lo que constituye su aprendizaje permanente.

> Hay días que uno dice huy que clase tan bacana la que me he dictado y los estudiantes también saben agradecer: gracias profe estuvo muy bien, chévere, la verraquera, y hay otros días que uno hace unas clases que francamente..., hay veces que uno como que no estuvo inspirado, como que no le resultó, como que no estaba lúcido, uno sabe que no resultó muy bien, yo creo que eso nos ocurre a todos (E1, P.19).

> Uno ve como tensiones, has puesto muchas cosas que te dan mucha vida, que te llenan como de ánimo, otras dificultades, unas cosas que te gustaría hacer pero que no haces, pero es por desmotivación (E1, P.13).

Así mismo, los profesores reportan diversos factores que son particularmente desgastantes. La institucionalidad, la rutina, la falta de apoyo a la investigación, son reconocidos como factores que determinaran cierto desgaste en el ejercicio docente. Sin embargo, el sentido de responsabilidad y al mismo tiempo el gusto por enseñar a pesar de algunos factores que pueden resultar complicados, hacen que el profesor prosiga impartiendo sus clases.

> Yo a veces me canso de la docencia y me alejo, pero no puedo tomar mucha distancia porque en dos o tres meses hacen falta los estudiantes y el ambiente la cotidianidad misma sin innovación, esa es una preocupación, es decir, como dice nuestro compañero, me voy a reproducir el conocimiento, tiene toda la razón, es muy difícil innovar en el proceso de enseñanza aprendizaje, ojalá todo el proceso de enseñanza aprendizaje fuera producto de la investigación previa, pero eso no es posible y menos en las circunstancias de nuestra escuela, pero esa es una limitación que causa tristeza, rabia (E1, P.18).

Al respecto González (2011), señala: “Lejos de lo que algunos imaginarios plantean, la investigación no es un privilegio para eruditos y/o superdotados sino un requerimiento básico para la supervivencia, avance y desarrollo de cualquier sociedad”

(p. 73). Si bien, las condiciones para hacer investigación no son las mejores, especialmente en ciencias sociales, artes y humanidades, dada la concepción cientificista – positivista dominante en las instituciones como Colciencias y en general en la Universidades, donde se privilegia las disciplinas duras o la investigación aplicada a la ciencia y la Tecnología, este es un obstáculo superable. Ahora bien, las condiciones de la Mayoría de los profesores universitarios complican más el asunto cuando hacen su aparición normativas excluyentes, como es el caso de la Universidad Distrital, donde solamente los profesores de planta pueden ser directores de proyectos de investigación o de proyectos curriculares.

Muchos de los profesores coinciden en señalar que el gusto por la profesión docente, se va dando progresivamente: "Me fui haciendo docente y me fui enamorando de la docencia, me fui encantando de la docencia pero también llega un momento del desencanto que había mencionado anteriormente, un desencanto" (E1, P.13).

7.1.3 Autopercepciones y percepciones de la comunidad

> "El licenciado está en conflicto entre lo disciplinar y lo pedagógico
> y se sesga y cree que tiene la verdad revelada por su formación"
> (E2, P.18)

En relación con las concepciones que los profesores tienen sobre ellos mismos, el trabajo que realizan puede ser caracterizado como un ejercicio satisfactorio, placentero y de autorrealización personal. Desde una concepción clásica, la misma bondad de lo que se hace, tiene una naturaleza bella, lo cual lo hace susceptible de una reflexión estética, que se sustenta en hacer de sí mismo la mejor obra de arte. Esto implica además de la dimensión ética, la dimensión estética.

> Me gusta mucho y lo hago muy bien, por cierto, creo que me considero un buen maestro, creo que trato bien a mis estudiantes, creo que soy justo con ellos, creo

> que procuro enseñarles más allá de la cátedra, cosas que ellos deben aprender para vivir bien, les enseño con el ejemplo también, les enseño a ser críticos, a ser reflexivos, a ser seres humanos. Creo que, en esa medida, estoy en este momento realizándome como persona y contribuyendo además a que otros hagan lo propio (E1, P.7).

Muchos de los docentes entrevistados hacen énfasis particular en los aspectos formativos y en la importancia de educar para la vida, por encima del conocimiento específico de las asignaturas que dictan. Al respecto, Guzmán y Quimbayo (2012) señalan: "Los docentes que piensan que su principal propósito es la formación de las personas, coinciden con los antiguos griegos, para quienes la base de la educación (la paideia) consistía en dotar a los hombres de un carácter verdaderamente humano" (p. 60), en esta concepción, al profesor por su condición de formador de personas no le interesa solo informar sino principalmente desarrollar el pensamiento.

Es importante anotar, que los profesores tienen claridad de las falencias que tienen y de los errores que cometen; adicionalmente, pareciera demasiada alta la auto exigencia y el nivel esperado en sus actividades cotidianas en su ejercicio docente, en relación con los resultados obtenidos.

En ocasiones, se presentan tensiones entre las convicciones personales de los estudiantes y el abordaje racionalista e intelectualista que tradicionalmente se presenta en el campo académico universitario. En este sentido, es necesario establecer una delimitación de los criterios que demarcan los territorios y que hacen posibles los abordajes de instancias que tradicionalmente no han sido considerados de esa manera.

> Hay complique porque tenemos en la universidad estudiantes que son de sectas cristianas, hay de los testigos de jehová o de los Santos de los últimos días o de todas las sectas evangélicas que tú conoces, ante una reflexión acerca, de la religión la gente se siente tocada. Aunque yo les he planteado en muchas

> oportunidades que la universidad no es un problema para discutir sobre lo que se cree, o sea la universidad no está hecha para discutir sobre Dios, sino sobre la ciencia, no sobre la religión, no sobre las creencias, sino sobre la ciencia, y no sobre la fe sino sobre la razón (E1, P.19).

En este caso, es bueno observar, qué diferencias existen entre las posturas académicas y las relaciones personales. La formación de los educandos trasciende las esferas de lo eminentemente académico, racional, teórico y cognitivo para entrar en el campo de las convicciones personales. Estas convicciones en ocasiones se tensionan con las de los demás en el campo del aprendizaje que siempre se realiza en el marco de unas relaciones sociales, donde las mismas interacciones con los compañeros e incluso con los mismos docentes, lo cual puede dar lugar a la creación de múltiples conflictos. Por tanto, se hace necesario también educar a los estudiantes en el control de las emociones y las relaciones interpersonales.

Los profesores universitarios también realizan una función formativa en términos de hábitos con los estudiantes, lo que a su vez da cuenta de la heteronomía de la mayoría de los alumnos que demandan en todo momento la presencia de los profesores para que les exijan cumplimiento y calidad en las tareas que les designan. Resaltan que una cosa es estudiar por el título y otra por aprender, y que entre sus estudiantes se encuentran ambas tendencias:

> Hay gente que sale re sobrada, hay preguntas inteligentísimas de estudiantes, hay gente que se conforma con lo elemental, puede que a última hora estén leyendo, entonces a última hora (interrupción) puede que a última hora lean por cumplirme con un requisito, si había que leer esto y le cumplo, pero él está interesado es en pasar eso, no tiene un interés específico en las cosas (E1, P.19).

Dadas las políticas públicas que gestan elementos hacia lo que podría denominarse una desprofesionalización docente[52], existe una gran desmotivación de los estudiantes por la pedagogía. A juicio de los mismos profesores, el hecho de que las licenciaturas sean las que solicitan menor puntaje de ingreso, se constituye en una impronta muy negativa en términos de la valoración de los mismos estudiantes de estas carreras, ya que puede acontecer que los estudiantes se matriculen a las licenciaturas como opción secundaria, dadas las dificultades que existen en el país para ingresar a la educación superior. Muchos de los docentes entrevistados afirman que los estudiantes estudian estas carreras de Licenciaturas debido a que no pasan a otras. No es la primera opción y la vocación no es algo fuerte en la mayoría de ellos. Eso implica una desmotivación hacia los componentes humanísticos y pedagógicos del programa académico.

> Ellos como no quieren la pedagogía, ni las materias asociadas con pedagogía ellos están muy frustrados muy aburridos, apáticos, porque ellos no pasaron en la nacional para física pura, no pasaron para una ingeniería entonces son estudiantes con un nivel muy alto de frustración, pues les toca, digamos no hay de otra, no hay interés, no hay motivación, muy pocos, de un grupo de cuarenta si acaso cinco... ya estoy más que curtida, tantos años y yo sé que los estudiantes no quieren, es decir, las circunstancias de la vida los lleva a ser docentes. Yo les digo que van a ganar mejor que muchas personas, tienen casi más que un sueldo básico, pero no quieren ser profesores, entonces ver psicología y como es del

[52] A propósito del fenómeno de la llamada desprofesionalización docente el nuevo estatuto docente para educadores de educación básica y media permite la inclusión de otros profesionales provenientes de campos diferentes al de la educación lo que genera situaciones complejas en el sistema educativo tanto en el impacto de estos profesionales en el sistema escolar como en la identidad de la docencia. Esta práctica se implementó en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez y ha sido fuertemente cuestionada. Al contrario, agremiaciones profesionales como las de biólogos, cierran sus puertas a los licenciados.

área de pedagogía no le ponen ningún interés, es decir, es prerrequisito para ver otras materias de física, pero no es lo que ellos quieren (E1, P.6).

En la universidad en ocasiones se establecen formas de transmisión del conocimiento que superan la tradicional relación entre profesor alumno y que por ende trasciende los mismos límites y barreras que establece la formalidad de lo escolar. En este sentido, es importante advertir que algunos estudiantes buscan más allá de los espacios convencionales establecidos en los procesos de escolarización y pretenden tener un contacto más profundo con su profesor, a partir del interés que se ha provocado en las interacciones durante el proceso pedagógico. De esta forma, se proponen trabajos a nivel de grupos de estudio, semilleros de investigación, realización de trabajos de grado e incluso participaciones e investigaciones institucionalizadas en la universidad.

En cuanto a las relaciones y situaciones con los estudiantes, como en cualquier espacio social, hay simpatías y diferencias entre los estudiantes y los profesores. En ocasiones el hecho de que el profesor proporcione excesiva confianza en su trato con los estudiantes, puede dar lugar a malentendidos o confusiones en los que incluso la autoridad que ostenta la investidura de profesor puede verse en entredicho, asunto que adicionalmente podría acarrear dificultades de diferente orden a los actores involucrados en tal situación.

La mayoría de estudiantes hablan bien de mi… pero también he cometido fallas en la forma de relacionarme con los estudiantes, porque precisamente por esa manera de actuar donde generó como unos ciertos niveles de afinidad… y de pronto ahí hay confianzas entonces eso a veces me ha generado conflictos […] uno a veces piensa que el estudiante no lo mira a uno como el profesor, sino como el amigo o ya no como el amigo sino como alguien más. Entonces creo que, a veces yo he querido como tomar distancia, lo comienzo a hacer pero terminó haciendo, siendo yo lo que siempre he sido… si yo soy así, punto, tengo que saber diferenciar esas cosas, ha habido digamos algunos roces particulares

> con los estudiantes, …entonces confunden ese tipo de cosas porque uno entra en otro tipo de relación, incluso yo soy de los que a veces salgo a tomarme una cerveza con los estudiantes y pues lo veo normal pero en ese tipo de relaciones con los tragos muchas veces se presentan circunstancias, que generan una incomodidad y termina uno de pronto cuestionado (E1, P.13).

Aparentemente, en el caso del Paiep se presenta una desventaja de orden cuantitativo, en cuanto no es un proyecto que tenga sus propios estudiantes, sin embargo, esto finalmente no ha sido obstáculo para el establecimiento de fuertes grupos y semilleros de investigación como es el caso del Grupo EduCarte y los semilleros Jaibana y Proindis.

> Si nosotros perteneciésemos a un proyecto académico como Lengua Castellana o Sociales, seguro uno tendría mucho más contacto con los estudiantes durante varios semestres, y podría ejercer más ese discipulado, esa influencia sobre los estudiantes. Porque en el caso nuestro, tenemos a los estudiantes ocasionalmente, durante semestres, y en un semestre difícilmente puede uno llegar a ejercer tal influencia, como si se tuviesen constantemente durante uno o dos años. Si me parece que es importante que uno vaya dejando escuela (E1, P.7).

El encuentro con los ex alumnos en la mayoría de los casos es gratificante, en la medida en que pasa el tiempo, reconocen la importancia formativa que ha tenido la exigencia a la que han sido sometidos, “todo se compensa con los exalumnos y las exalumnas que me encuentro, porque dicen, es que usted me dejó una huella!”...“eso es lo que me deja a mí una gran satisfacción, que logré cambiarles el break de su cabeza, logré, que no se dan cuenta en ese momento sino cuando van pasando los años y confirman todo lo que yo les digo, porque lo confirman” (E1, P.6).

Este tipo de aseveraciones, muestran la percepción que tienen los profesores en términos de la influencia con sus estudiantes. En cuanto a las percepciones de

estudiantes y profesores frente al desempeño profesoral en la vida universitaria, como en casi todos los escenarios de la vida social, el hecho de tomar posiciones activas, frente a las coyunturas históricas y los diversos sucesos que acaecen en el curso de la vida como profesores, produce mayor interacción, ésta puede ser tanto negativa como positiva. Esto contraste con la posición adoptada con otros profesores, quienes prefieren postularse bajo lo que podría denominarse un "bajo perfil". Esta cómoda posición provee ciertas condiciones que implican menor posibilidad de roces con los compañeros, comparada con lo que podría ser, por ejemplo, un cargo de dirección universitaria. Dicha posición es asumida por un gran número de profesores, como lo expresan los siguientes fragmentos de entrevistas:

> Como no sabe, como no entiende y como se niega a entender y se niega a saber y se niega a comprender, le queda más fácil quedarse anquilosado que transformarse, y eso es un problema del maestro, y eso es un problema de la educación […] (E1, P.17).

> Me afecta muchísimo, de hecho me afecta muchísimo y eso me deprime bastante… por decirte algo viene el conflicto de la universidad Distrital y algunos profesores como yo asumimos un liderazgo hacemos debates, confrontamos posturas de otros colegas, entonces uno termina en conflictos con los colegas; termina en conflictos con estudiantes que pertenecen a una organización política o a un parche. A veces se tiene que cometer errores porque uno se está moviendo en distintos escenarios, pero quien no participa en nada, quien no se mete en nada pues ese profesor nunca va a tener un problema, nunca va a tener un conflicto y nunca va a estar cuestionado por algún error pero quienes si nos movemos en distintos escenarios somos más susceptibles a cometer errores (E1, P. 13).

El llamado capital cultural[53] y el mundo académico, establecen una relación que se funda en la autoridad del conocimiento. Sin embargo, la educación no circula exclusivamente en las instituciones educativas, sino que se agencia a partir de diferentes dispositivos sociales y se distribuye en diversas formas y a partir de múltiples actores. La formación de hábitos de lectura se aprende en edades tempranas y en contextos sociales como el de la familia, desde la labor realizada por el docente se corrigen un poco esas dificultades derivadas de la situación social y la ausencia de hábitos observables y transmitidos en los propios contextos socioculturales, como se ilustra a continuación:

> La familia es responsable de eso porque uno a sus hijos también tiene que formarlos en el hábito de la lectura (no delegar todo) hay un déficit en el capital cultural, es un tema que no es tanto problema de la institución educativa sino también la familia, y eso también muestra un contexto en que vivimos… los cursos que he dictado, uno puede contribuir a ir subsanando esos problemas porque eso tiene que ver también, es decir si el estudiante tiene esa falencia que viene desde el colegio, la familia teniendo en cuenta el contexto de los estudiantes, donde no hay mucho capital cultural por ejemplo, el profesor si debe contribuir a eso; uno tiene una responsabilidad ética en ese aspecto (E1, P.10).

De otro lado, existen diferencias muy marcadas en al plano personal y la historia de cada profesor, lo que es percibido por los mismos estudiantes, quienes reportan profesores de las mismas áreas que dictan una misma asignatura, enfocan las asignaturas de manera diferente, sin continuidad con el trabajo que se viene realizando e introduciendo sus sesgos de formación académica. Eso como lo muestra el siguiente relato, no es lo ideal, en razón a las comprensiones del profesor entrevistado.

---

[53] En este concepto acuñado por Bordieu, el ambiente familiar juega un papel fundamental en el rendimiento que los sujetos realizan en las instituciones educativas, asunto que permite explicar las complejas relaciones que operan en la adquisición del conocimiento más allá de lo innato

> Sí, muy seguramente coincidimos, pero a mí, por ejemplo aquí en biología el otro profesor es un profesor de hora cátedra y con una orientación psicoanalítica muy fuerte, y pues, lo que te digo, los chicos cuando ya cambian a otro semestre y entonces me dicen profe nos está pasando tal, yo me los encuentro y nos saludamos y me cuentan lo que están viendo y yo digo, y el espacio académico se llama psicología cognitiva y del aprendizaje (E1, P.2).

Esto no es bien visto por los colegas, quienes opinan que ésta es una flagrante evidencia de la violación de lo establecido en el currículo diseñado por los profesores de los proyectos curriculares en términos de los conocimientos pertinentes para el aprendizaje de los estudiantes y que oficialmente figura ante el Ministerio de Educación Nacional. Adicionalmente, esta manera de proceder deja ver las falencias de conocimiento y de formación de los profesores que profesan este tipo de prácticas, en la medida que solamente dejan ver los conocimientos en los que son fuertes. A juicio de algunos profesores, esta es una forma sesgada de la actuación profesoral que perjudica a los alumnos, mientras que otros docentes se justifican en su autonomía para proceder de esta manera, amparados en la libertad de cátedra prescrita en la Ley General de Educación. Este debate sigue abierto.

Pareciera existir un anquilosamiento de algunos de los docentes, que se niegan a cambiar sus prácticas autoritarias con los estudiantes, especialmente su actitud de superioridad; juega aquí un papel preponderante, la imagen y el rol del profesor, que lo faculta para incurrir en estos comportamientos, que en muchos son contradictorios con los contenidos que enseña y con su rol como pedagogo y modelo a imitar por los estudiantes.

> Yo retomo mucho a Gramsci el intelectual orgánico, me parece muy importante el rol del maestro, sobre todo lo que uno como profesor le vende a los estudiantes, porque uno es un modelo, uno es una imagen y lo que uno es, es lo

> que los estudiantes asimilan, eso es muy cierto en lo que dice Antonio Gramsci (E1, P.6).

> Yo nunca llevo apuntes, nunca llevo fichas bibliográficas, me parece que eso es darles a los estudiantes como el halo, la imagen de que el profesor no sabe, y un profesor que sabe no puede llevar nada y demostrar que tiene un conocimiento, que tiene un bagaje, que tiene la autoridad, en este caso, en mi caso que yo soy psicóloga, entonces todo lo que yo hablo es de psicología (E1, P.6).

De acuerdo con los diálogos sostenidos con algunos de los profesores, son importantes las primeras experiencias de vida en la configuración del ejercicio docente, toda vez que los vínculos sociales primarios son determinantes a la hora de entender el tipo de docente que se es actualmente, especialmente en lo que se refiere a los aprendizajes que tienen que ver con los ejercicios de interacción humana. De otro lado, es importante señalar que frente a la Sociedad, aún opera un cierto reconocimiento social por el hecho de ser profesor sobre todo si esta profesión se ha ejercido de manera comprometida.

> Los logros que yo he tenido como maestra se ven en mi casa, se ven en mi familia, se ven en el reconocimiento que me hacen mi grupo de amigos; pero también se ve en el reconocimiento dentro de 10 años, 15 años, 20 años, que hacen mis alumnos que ya yo no los veo por ningún lado (E1, P.15).

En el Paiep hay profesores comprometidos que trabajan fuertemente por alcanzar la mejor formación posible de sus estudiantes, así como otros que, no se encuentran preocupados realmente por generar un impacto fuerte en la sociedad.

En relación con las percepciones frente a la crítica, se suelen sancionar aquellas voces que disienten o expresan diferencias, lo que contradice aspectos fundamentales que como profesores deben fomentar, en el espacio universitario, lugar por excelencia

para potenciar las cualidades de los miembros de la comunidad educativa hacia el bienestar social, en los contextos en los que tienen influencia.

> Cierto profesor decía que la palabra resistencia no le gustaba, pero oponerse, contradecirse, mostrar otra mirada o como se quiera llamar que es lo que se dice que nosotros debemos formar, es lo que se castiga, y pareciera que en todos los escenarios, es así, los padres tienen algún hijo crítico y es un problema, los docentes tienen en sus clases algún chico así y entonces ya, como dicen ellos se la montan; pero se supone que tú debes formar personas críticas… y creo que pasa lo mismo en la universidad; en todas las instancias va pasando lo mismo, que alguien que muestre puntos de vista diferentes, que trate de oponerse a un estatus, se le vienen encima, cuando no debería ser así mucho menos en una universidad pública que se ufana por el respeto por la diferencia (E1, P.2).

En ocasiones, se percibe un manejo interesado en las relaciones entre los colegas profesores. Se percibe un alto sentido de individualismo en la forma como se conciben las relaciones humanas. También esto ocurre en relación con el conocimiento que proveen los estudiantes en los ejercicios que orientan los profesores desde su cátedra, como lo deja ver el siguiente testimonio, el cual da cuenta de cómo un docente, accede a las realidades juveniles, a partir de su trabajo con los estudiantes desde la elaboración de proyectos de investigación que asigna sobre problemáticas sociales.

> [...] me traen a mi datos de la realidad, cómo están los chinos y las niñas en los colegios y escuelas de Bogotá”...“entonces uno está atento a la continuación de los problemas de la realidad, de las comunidades, de la familia actual, del sujeto actual bogotano y por supuesto uno se informa de los problemas pero también propone las soluciones (E1, P.14).

Estas formas de hacer la docencia, si bien pueden ocasionar ganancia en los alumnos, debe ser cuidadosa en su manejo por los componentes éticos implicados en este tipo de accionar.

7.1.4 Tejiendo comunidad

"que se redescubran, que se sepan y sientan maestros"

(E2, P.9)

"la educación es un hecho político, los profesores son los llamados a transformar la sociedad"

(E2, P.10)

En relación con el contexto de aplicación de su conocimiento, los profesores reflexionan ampliamente sobre la necesidad de pensar los matices, las intensidades y el grado de profundidad con el cual se debe impartir el conocimiento en relación con las necesidades formativas de los futuros licenciados. Esto implica una tensión que viene dada en función del conflicto entre enseñar generalidades o un conocimiento específico. Adicionalmente y ante la carencia de regulación a nivel curricular, queda al criterio del profesor, establecer como imparte su cátedra.

Es evidente un interés por el bienestar de los estudiantes, por parte de la mayoría de los profesores; existe una preocupación constante por monitorear su situación personal y apoyar sus procesos de formación. Se realiza una observación permanente de ellos; se busca que participen sin generar estrés; lo deseable es que el espacio de las clases sea gratificante y acogedor lo que facilita los procesos de aprendizaje. También se está pendiente de situaciones personales como los aspectos económicos y responsabilidades laborales que pueden interferir con el rendimiento académico. Resaltan que, por cuestión de ética profesional, cuando se advierte algún tipo de problemática no se les hace terapia, sino que se remite a Psicología del CAP, o a

Psicología por Bienestar institucional. El siguiente testimonio da cuenta de estos aspectos:

> Si yo llego antes al salón lo que aprovecho es para conversar con un estudiante, si me ha contado algo entonces como hacerle seguimiento… entonces estoy pendiente si alguno me ha contado algo, de cómo van las cosas, si veo un estudiante enfermo también, cómo sigue, si lo he visto la anterior clase. Como son de primer semestre también voy preguntándoles cómo ha sido la adaptación a la universidad, qué dificultades han tenido, y eso va generando a lo largo del semestre. Creo una comunicación que facilita que ellos después me cuenten algunos inconvenientes que van teniendo con otros profesores. Generalmente yo no pregunto nombres, sino un poco para poder sugerirles a ellos qué hacer en términos reglamentarios, o, por ejemplo si tienen muchas dificultades para leer, para asumir determinados materiales entonces yo les hago como algunas sugerencias al respecto… o la niña que yo le pregunté y quedó bloqueada, entonces yo le digo no: no te preocupes, ve mirando en tus apuntes y ahora cuando puedas participas, para no generarle un estrés a ella ni un bloqueo que no tiene sentido, para mí nada que sea aversivo tiene sentido en una clase, y después entonces si ella no participó yo me acerco y le pregunto si es que tiene que ver con los apuntes o si es que no toma apuntes o es que tiene que ver con el miedo de hablar, porque es que creo que el temor a hablar es una de las mayores problemáticas que hay, cuando los estudiantes entran. El manejo del tiempo, hay chicos que trabajan; el semestre pasado tuve un chico que trabajaba en una bomba toda la noche y ese chico llegaba y se dormía en clase. Entonces por qué no hablarle sobre el manejo del tiempo porque llegan a la universidad y creen que tienen que asumir todo el horario que le dan o que no piensan que puede generar otro tipo de condiciones que se adecúen más a sus características y a sus condiciones de vida. El chico terminó desertando. Entonces yo no puedo dejar de lado esos eventos que yo voy viendo, entonces qué ocurre, que a lo largo del semestre como se genera creo ese ambiente de confianza y demás, pues ya los

> chicos te van diciendo otro tipo de cosas. Yo soy clara en que no hago terapia, entonces yo les remito al CAP cuando es del CAP, o si no los remito a bienestar universitario, no lo asumo. Uno porque no tengo el tiempo y dos, ser terapeuta de un estudiante no me parece ético, porque en una terapia surgen muchas otras cosas de la gente… (E1, P.2).

Las formas de ser y de plantearse frente a los estudiantes desde una perspectiva humana y comprensiva, los posicionamientos que consideran sus dificultades y contingencias, la preocupación por su situación personal, familiar, por sus problemas cognitivos e incluso su manejo de tiempo, van generando interacciones con los estudiantes, quienes buscan aproximarse al profesor.

> Lo que pasa es que ahí ya es como las relaciones interpersonales… esos amores se van construyendo y se van desarrollando con las mismas cotidianidades, los muchachos se van acercando, incluso pelaos que uno no conoce de otras facultades en las que uno no ha dictado, que a veces piden la orientación para la investigación (E1, P. 17).

A pesar de la apertura y la confianza que brindan los docentes, en algunas ocasiones los estudiantes guardan cierta distancia y ven en el profesor la figura de autoridad. Sin embargo, en los diálogos y entrevistas se reporta que una buena interrelación con los estudiantes, siempre propicio mejores procesos académicos.

> A mí me parece que las clases por más que tu trates de generar una buena relación siempre está la distancia, tú eres el profesor, cuando se hace un semillero por ejemplo y las relaciones son mucho más democráticas, además los chicos aprenden dentro de esa relación democrática pues de todas maneras tienen sus roles, pero tú le das más fuerza a los chicos, les generas a ellos más confianza en lo que dicen, en lo que hacen, y para mí ha sido interesante por ejemplo en este

> semillero, eh, porque fueron estudiantes mías y yo las vi en el aula cómo eran, y son las mismas chicas pilas pero en el aula se expresaban diferente. (E1, P.2).

Los profesores, además de críticos de los procesos de formación de los cuales fueron objeto, valoran también las buenas experiencias de sus profesores, tutores, mentores y /o enseñantes. De esta manera, así como se niegan a repetir las malas experiencias que tuvieron como estudiantes, ahora como educadores, se proponen replicar las enseñanzas que establecen como positivas y formativas para sus estudiantes.

> Si claro, es lo que yo te decía antes, que eso también tiene como, replicar el mismo ejercicio que otras personas hicieron con uno, yo empecé siendo parte de un fundación antes de ser egresada y ahí me formaba paralelamente en otros temas, a mí me gusta ese ejercicio, un ejercicio que no tiene el esquema de las clases (E1, P.2).

El hecho de interactuar con alumnos de diferentes carreras, da una visión general de los estudiantes y de los diferentes proyectos curriculares, lo que podría generar otras posibilidades de trabajo y de acción a diferentes niveles.

> El Paiep tiene muchas ventajas, la satisfacción de trabajar en diferentes proyectos curriculares, yo creo que nosotros tenemos una ventaja que no tienen muchos profesores, o sea nosotros tenemos una lectura de muchos proyectos curriculares, de los estudiantes de muchos proyectos curriculares, porque yo no te diría que yo la tengo de los proyectos curriculares en sí mismos, pero sí de los estudiantes, por eso yo creo que todo lo que he hecho tiene siempre como eje el estudiante, de hecho, el tema de mi tesis doctoral lo refleja, si, a mí lo que me interesa son los estudiantes (E1, P.2).

> “si el paiep desaparece la formación de profesores como algo profesional desaparece. Hay un manejo político de cada unidad que privilegia los intereses particulares” (D.C, p. 42).

A propósito de actos de injusticia que se hacen en la universidad, un buen número de los profesores entrevistados, orientan a los estudiantes para que hagan valer sus derechos y generen los mecanismos necesarios en procura de su bienestar y dignidad como seres humanos.

> Desde que empecé el ejercicio de la docencia, yo siempre invito a los estudiantes a oponerse […] cuando yo egresé que tenía recién cumplidos 23 años, cuando empecé a ser docente, era una práctica muy común que los profesores regañaran a los estudiantes. Yo, le di un no rotundo a eso, y se lo digo a los estudiantes: ustedes no pueden permitir ese tipo de cosas. La arbitrariedad en ningún sentido. Los profesores de aquí en época de paro le ponían l a los estudiantes, cómo así?, ustedes no pueden permitir eso, porque hay unos acuerdos generales, y esos acuerdos hay que respetarlos […] Hay muchas cosas en las que yo soy normativa, porque a mí me parece que eso ayuda, a la convivencia, ayuda a que las cosas funcionen. […] si ya se trata de cosas en los que se vea manipulación, en los que se vea irrespeto por el estudiante por ser estudiante o acá en este caso, los profesores ocasionales por ser ocasionales (porque yo también lo fui), ese tipo de cosas no me parecen, y la dinámica de la institución tiene muchas cosas que castigan esas diferencias. Entonces tú no puedes tener un discurso y una práctica diferente, yo procuro, creo tratar de ser coherente en eso, que me equivoque… seguramente. Yo siempre invito a las personas muy cercanas a mí a que me lo digan (E1, P.2).

El hecho de influir en los estudiantes, de muchas maneras, en el debate en relación con la coyuntura política, potenciando los hábitos de lectura, o incluso en el

plano personal, implica ciertos valores agregados en su comprensión del mundo, y la implementación de nuevas configuraciones de análisis.

> Yo no niego que haya influido sobre muchos estudiantes. ¿en qué sentido? En desarrollarles el hábito de la lectura por ejemplo, el nivel de rigurosidad cuando se expresan, de la manera de hablarlo, la manera de sostenerlo, de argumentarlo. No dudo que hay gente que responde a las expectativas que yo tengo, pero también sé que hay gente que va como en coche, que con lo elemental se queda (E1, P.19).

Otra dinámica frecuente en las relaciones entre profesores y estudiantes que está en franca oposición con el actual sistema neoliberal, donde constantemente se valida el individualismo, es la postulación de un trabajo colectivo en función de necesidades sentidas por las comunidades más deprimidas y afectadas por la injusticia social.

Frente a la desintegración de la Universidad con el nivel local - regional, los profesores establecen en las entrevistas realizadas, una gran falta de participación de la Universidad Distrital como instancia consultiva y adicionalmente poco impacto en su misión de extensión y proyección a la comunidad. A un nivel más general, también se refieren a la necesidad de tener un mayor protagonismo en los análisis y enunciación de políticas públicas y colaboración en diagnósticos en relación con las problemática de la educación colombiana a nivel local, regional y nacional. Le corresponde a la Universidad Distrital, impactar las comunidades, ganarse el espacio, hacer cada vez una sinergia más efectiva en el sector educativo a través de la secretaría de educación e intervención en las problemáticas de la ciudad región.

> Sobre todo esta universidad, la universidad ha estado como muy alejada de los problemas que atañen a la educación, es decir lo que se llama hoy en día proyección social de la universidad, donde la universidad ha estado muy alejada de eso, sobre todo esta facultad, esta facultad ha estado muy alejada, porque yo

> he mirado por ejemplo en el caso de todas las problemáticas que ha habido hoy en día en torno con lo que tiene que ver sobre todo con el tema de la evaluación, con el tema de las pruebas pisa, quienes hablan de eso no son educadores, son economistas, son, es decir, gente totalmente ajena al sector de la educación y son los que vienen dando línea en esos temas. Entonces yo digo, si nosotros tenemos un doctorado, una facultad de educación que es la más grande del país y siendo la universidad de Bogotá, la universidad no tiene ingerencia de estos temas, que sea visible, como si pasa por ejemplo con la Nacional. La universidad de aquí nunca está presente en estas cuestiones, antes por el contrario; hoy en día de Bogotá, en la secretaría de educación, la Universidad no está como muy articulada con la Secretaría de Educación (…) entonces hay como una ruptura con la administración del distrito, en el caso del sector educativo. El problema es de la misma universidad, porque la administración no nos va a venir a buscar, la universidad es la que tiene que hacer presencia porque esta es la universidad de Bogotá (E1, P.10).

En relación con el importante papel que debe cumplir la Universidad en la Sociedad, es prioritario tener un mayor impacto en Bogotá, dado que desafortunadamente la Universidad Distrital, no juega un papel protagónico.

Con frecuencia se percibe una falta de pertenencia institucional, evidenciada a través de un marcado interés en asuntos individuales y/o personales, ausencia de proyectos colectivos que trasciendan, y un impacto efectivo en la intervención y mitigación de las problemáticas sociales. Es importante así, crear una consciencia de índole política que permita consolidar tejido social, procesos de confianza y en últimas, sentido de comunidad y defensa de lo público. Sin embargo en el Paiep, se establece un consenso alrededor de algunos aspectos comunes de interés general, a pesar de ciertas diferencias puntuales en las maneras de comprender dicha situación. Al respecto existen también visiones diferentes que postulan que en la unidad académica en mención,

priman ante todo los intereses particulares, “en el Paiep cada cual va por su lado o su rosca, sus mafias, sus intereses […] (E1, P.6).

7.1.5 La alegría de enseñar: un compromiso político con la transformación de la sociedad

“…que la transformación sea en el salón de clase permite ver el mundo de otra manera”

(D.C, p. 44).

En términos generales, los testimonios muestran que el profesor tiene gran motivación por su trabajo, a pesar de la falta de apoyo y otras dificultades de orden institucional. Existe gran pasión por lo que se hace, en la medida en que implica para muchos de los docentes entrevistados, una contribución a la transformación de un mundo mejor.

> A mí me gusta ser maestra y hago las cosas bien solo por una razón, para morir en paz, para saber que no he contribuido en absoluto a ninguna de las cosas tan nefastas que vivimos ahora, no más (E1, P.12).

> Yo disfruto plenamente mi trabajo en la universidad porque sé que transmito a mis estudiantes ese amor por la pedagogía, por la niñez, ese respeto profundo por la infancia y por todo lo que ella significa. Yo me siento muy bien en la universidad (E1, P.3).

A nivel general, los docentes manifiestan gran satisfacción por el trabajo que desempeñan logrando así un alto nivel de realización laboral. Esto, al margen de que en otros espacios aún más convergentes con su formación, se podrán sentir aún mejor.

> Yo sí, yo siento que amo mi oficio, y que no hay equívoco, que no estoy en el lugar equivocado. No obstante, habría otros todavía más precisos para mí como el espacio de infancia. Desde el punto de vista de la docencia, amo mi oficio y amo mi profesión (E1, P.3).

Aunque es marcada una tradición autoritaria, en algunos de los maestros consultados se evidencia una apertura para concebir el hecho de ser maestro en doble vía, lo que permite la realización de un aprendizaje a través de los estudiantes en diferentes formas. Una de ellas la constituyen los ejercicios investigativos realizados en conjunto, lo que permite obtener a profesores y estudiantes una visión actual de las problemáticas psicosociales en la Escuela y de esta manera implementar la búsqueda de soluciones a las situaciones y problemas encontrados.

> Si algo tiene de grato la enseñanza, la educación, el acto pedagógico, es estar mano a mano con ellos, crecer con ellos. El aula no te puede intimidar, el aula te expande, el aula te permite ser, volar, crecer; para mí esa es el aula, el aula gozosa, el aula grata, el aula reto (E1, P.3).

Aunque unos docentes son más consecuentes en las mismas prácticas de aula que desarrollan con sus estudiantes, todos coinciden en que la educación es en sí misma un hecho político, “la parte política pues siempre está presente pues en la vida universitaria y la actividad académica” (E1, P.14). Esta enunciación da cuenta de una característica fundamental de los profesores del Paiep: sus concepciones políticas, que como se ha dicho en los apartados anteriores constituye para la mayoría de los profesores el telos fundamental de su razón de ser profesores. Igualmente los análisis que a continuación se exponen, dan cuenta de las formas como dichas concepciones son trabajadas con sus estudiantes. Para los docentes más activos en la escena política de la Universidad, así como en otros espacios, existen profundas falencias en los procesos de formación política, en la comunidad académica de la universidad.

> [...] noto una ausencia de formación política en muchos docentes y en muchos estudiantes y entonces me parece fundamental que eso se siga haciendo y es parte de la formación también que deberían estar haciendo los sindicatos y que no hacen. Las secretarías sindicales no están funcionando, hay un problema de fondo (E1, P.14).

> Yo cuestiono y critico algunos compañeros colegas con mucho respeto pero con mucha firmeza de que ellos hablan de una teoría práctica, de una teoría pedagógica, de una teoría política, hablan de la necesidad del sujeto como docente y el estudiante transformador de la realidad social pero cuando vienen los conflictos y hay que entrar en acción y hay que tomar decisiones y hay que ser prácticos eh, no lo aplican, como dice el dicho, el cura predica pero no aplica y entonces uno dice, se quedaron solamente en el discurso porque lo que se plantea hay que mostrarlo en unos hechos (E1, P.13).

Según lo profesores, incluso la gestión de los sindicatos que de por sí son demasiados (la Universidad cuenta con tres sindicatos diferentes para profesores: ASPU VINES para profesores de vinculación especial, ASUPU. UD y SIPROUD así como uno de trabajadores, SINTRA UD que agremia a los funcionarios administrativos.) Estos no hacen aportes efectivos a la resolución de problemas gremiales. Algunos operan de manera patronal; de acuerdo con las observaciones de campo realizadas en diferentes momentos, la mayoría de profesores coinciden en que no realizan las gestiones adecuadas en pro de la defensa de la comunidad en los momentos precisos. Por todas estas razones para muchos de los profesores, estos sindicatos no ofrecen credibilidad (O.P).

A respecto de la formación política, los profesores consideran que un primer paso para el reconocimiento del papel de los miembros de la comunidad universitaria, la constituye el hecho de reflexionar sobre los derechos que tenemos como ciudadanos:

> Tú eres parte de un estado el cual te brinda protección pero también tú tienes unos deberes con esa protección como ciudadano. Por supuesto tú tienes muchas diferencias con el estado, tú discrepas con el estado, te revelas contra el estado para fortalecer una nueva comunidad que permita la organización social (E1, P.11).

En el ejercicio docente se explicitan los propios posicionamientos frente a la vida, frente al mundo. En ese sentido, diferir, ir a contracorriente en asuntos fundamentales es una forma de contrarrestar la forma hegemónica como se trata de establecer un pensamiento único basado en la competitividad y en la búsqueda del consumo masivo. Sin duda, poner una voz en disonancia de lo que los medios masivos de comunicación inoculan permanentemente, logra contrastar al estudiante, quien tendrá nuevos elementos de juicio para construir su posición. Esta forma de concebir la educación, la ratifica como hecho político y le asigna un valor de resistencia, "yo aún no digiero el capitalismo no digiero tampoco el pensamiento hegemónico, no lo digiero y yo considero que debe ser transformado" (E1, P.11).

Se constituye así la perspectiva política como eje transversal en la formación, en donde la reflexión teórica requiere de un componente de interacción con la práctica. En ese sentido la discusión académica orientada hacia el análisis de los hechos sociales de la actualidad se constituye en una excelente manera de crear consciencia como primer paso para configurar la acción y una herramienta transversal de formación personal, académica, profesional y ciudadana que el docente aplica con sus estudiantes, en términos de las posibilidades de la acción que puede ejercer también sobre la historia que nos constituye en aras de diagnosticar el presente y emprender la construcción de posibilidades frente al futuro.

> Yo en todas mis clases tengo la perspectiva política porque de todas maneras yo considero que una de las funciones que nosotros tenemos la de canalizar toda la

problemática política y social del país (…) todas las clases de todos los cursos yo siempre le meto ese componente de análisis (E1, P.10).

A este nivel, se constituye en una sentida necesidad reconfigurar el concepto de lo público y reivindicar el carácter mismo de su prescripción, en función de las posibilidades que entraña, en tanto desarrolle una noción de proyecto comunitario, que de hecho permita un nivel de empoderamiento en el ámbito de lo social, forma contraria a como suele operar, en función de los intereses particulares, "al fin y al cabo lo público aquí es lo que se puede robar, lo que se puede burlar, lo que se puede hacer de cualquier manera. Lo que más hay que estudiar en este momento con detenimiento, con alma corazón y vida es la educación pública" (E1, P.12).

Para Garzón y Mogollón (2009) la comprensión de lo público en Ciencias Sociales cobra sentido en la medida en que hace visible la forma como puede ser asumida la acción humana en el contexto de unas prácticas sociales. Al revisar la historia occidental, se encuentra que en la polis griega, la vida pública giraba alrededor de la discusión de los asuntos de interés común y de la participación en las tareas de gobierno por parte de los hombres libres tradición que hoy más que nunca hay que rescatar en una sociedad moderna que privilegia lo individual por encima de lo colectivo.[54]

Valero (2005) se refiere a lo público en términos de lo que le pertenece a todos, lo cual implica necesariamente la inclusión. Simbólicamente es un espacio abierto transparente en el cual debe reinar el orden y no el espacio estratégico para satisfacer los intereses privados como ocurre en muchos de las formas como se entiende y aplica el

---

[54] Para las autoras, siguiendo el pensamiento de Arendt, público significa que todo lo que aparece en público puede verlo y oírlo todo el mundo y tiene la más amplia publicidad posible. Significa también el propio mundo, en cuanto es común a todos nosotros; está relacionado con los objetos fabricados por las manos del hombre. (Garzón y Mogollón, 2009, p. 16)

concepto de lo público en la actualidad.

Siguiendo a Giroux (1998), la Pedagogía Crítica es esencialmente una política de vida en la cual maestros y estudiantes están comprometidos en el trabajo de la historia; como tal, ésta es una pedagogía que media con las relaciones concretas entre los individuos y la cultura y las formas institucionales, la cual lleva un compromiso social. Se realiza así, una explicitación de la posición política frente a los estudiantes, a partir de la experiencia y la propia posición política, de forma clara y abierta en pos del uso público de la razón, en el ejercicio de la libertad de cátedra. Uno de los bastiones más utilizados para el trabajo de los profesores con sus estudiantes es la Pedagogía Crítica. En cuanto a su génesis y a la valoración de su intencionalidad, algunos de los profesores participantes en la investigación, la sitúan en una perspectiva colonialista. Otros, sin embargo, realizan una apología de su naturaleza, sentido y necesidad, así como de su implementación en el contexto global, dada la dominancia y determinación que impone el modelo capitalista. En otras palabras, en cuanto discurso foráneo, los profesores que defienden la primera posición argumentan que esta no recoge necesariamente los elementos originales del contexto en el cual se aplica en la medida que son diferentes problemáticas, determinadas por diferencias culturales importantes en las que no siempre hay una identificación en doble vía[55] por lo que señalan el peligro de asumir estos posicionamientos acríticamente. Incluso se refieren a algunas situaciones en las que la derecha estadounidense ha hecho uso de investigaciones de pedagogía crítica para instaurar sus políticas de gobierno de orden antipopular en contra de los intereses de los menos favorecidos. Los profesores que prefieren la segunda opción se centran en las bondades que tiene la implementación de procesos de pensamiento crítico en los estudiantes, proponiendo dejar de lado la génesis histórica, y reivindicando como plausible y necesaria la aplicación de la pedagogía crítica dadas las múltiples

[55] Esto en referencia en los trabajos de pedagogía crítica que surgen en el mundo escolar de Estados Unidos.

problemáticas en contextos populares, como en los que viven los estudiantes de la Universidad Distrital, quienes pertenecen a estratos socio económicos bajos.

Una de las finalidades que emergió con mayor fuerza en cuanto a los sentidos atribuidos por los docentes como fundamentales, fue el de la formación de una consciencia crítica, frente a los hechos que nos constituyen cotidianamente. Por ejemplo, en relación con la fallida reforma a la Ley 30[56], uno de los docentes comenta:

> Se ha perdido es la mística de la educación, no el romanticismo sino la mística, el que seamos conscientes de saber cuál es la responsabilidad social que nos corresponde y eso se hace involucrando a los estudiantes en las problemáticas del país, de la región, de la universidad para que no vivan tan de espaldas a lo que acontece y que no crean que no son parte fundamental de la resolución del problema. Creo yo que esa fue la lección que nos dieron los estudiantes en el 2011 cuando hicieron todo ese movimiento nacional por la no reforma a la ley 30, es otra cosa, que se nos va a meter la reforma calladito y de pronto no vamos a poder hacer nada, entonces me parece a mí que la cuestión es más de convencimiento, convicción, dedicación (E1, P.12).

Este testimonio deja ver cómo el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos se evidencia en coyunturas de resistencia donde los estudiantes toman el liderazgo y motivan a los profesores a continuar en la lucha social. Sin embargo, al mismo tiempo hay una clara conciencia de que muchas veces lo que se gana con las movilizaciones en las calles se pierde a partir de la normatividad que se enuncia de

---

[56] Si bien la ley 30 implementó concepciones de orden neoliberal, la reforma que se pretendía implementar radicalizaba aún más esta posición. Aunque esta reforma finalmente no se implementó –principalmente debido a las acciones de resistencia de los estudiantes-, se han venido implementando de manera segmentada diversas disposiciones en el mismo espíritu de la línea de lo que el gobierno nacional busca implementar.

manera segmentada con los mismos trasfondos ideológicos y con formas incluso más lesivas para los sectores populares de la sociedad. Al respecto es importante el aporte de Santos (2003) quien dice que “No hay un principio único de transformación social” (p. 28). Esto implica una concepción del mundo renovada que implique también formas renovadas no solo para su comprensión sino para la solución de los principales problemas que lo configuran.

De hecho, la búsqueda del empoderamiento de los estudiantes, es una tarea continua y una lucha constante. La defensa de la educación pública pasa por el hecho de observar el papel que cada quien juega en el contexto en el que se encuentra. Se trata de ir en contra de la desesperanza y de la anomia que insistentemente plantea que todo está perdido y que no hay causas ni sueños para trabajar, es la labor fundamental de los profesores. Esta es la coherencia entre la profesión y el proyecto de vida.

> En la medida que tenga uno conocimiento de cuáles son las trabas que pone el sistema, uno se dispone más a luchar contra eso; es decir lo que se propone desde la educación pública y desde la pedagogía crítica que tiene el privilegio de orientar la educación pública; es abrirle los ojos a la gente, tratar de que sean autónomos, de que sean capaces, de tomar decisiones responsables argumentadas y que para desafiar todas las estrategias del poder que prácticamente ha establecido una educación, una filosofía que intenta convencer al estudiante de que la historia no se puede cambiar, que la sociedad es incambiable, que las cosas son así porque hay fuerzas exteriores que las hacen así y además fuerzas contra las que no nos podemos enfrentar y cuando uno se vuelve responsable de su vida ya puede uno decir estoy viviendo de acuerdo a mis principios y yo creo que no hay existencia más placentera que la que uno logra proponer, que uno logra seguir con base en valores, en principios desafiando unos, aceptando otros (E1, P.12).

Siguiendo a Ortega (2014) es importante referirse a la tradición de la pedagogía crítica[57] en Colombia, en la que cual […] se instituye en un campo de agenciamiento de nuevas prácticas pedagógicas, de reflexión teórica, de movilización política y de dinamización de expresiones y discursos de resistencia. Ello permite asumir la pedagogía como un ámbito de resignificación en torno a los modos de constitución de sujetos en contextos marcados por profundas desigualdades y exclusiones (p. 219).

Los maestros reconocen que los procesos de cambio no ocurren de la noche a la mañana. Es el trabajo continuado y la esperanza lo que logra su realización. Un maestro comprometido con su historia y con el mejoramiento significativo de los miembros de su comunidad, juega un papel esencial en la organización y consolidación de este tipo de procesos:

> Que la transformación no se haga en un día ni en dos días, ni la hacen solo maestros, sino en conjunto de maestros y la familia y la misma sociedad y que en todo esto hay que tener fe, siempre la fe es que la sociedad si se transforma, por eso existe la dialéctica, la fe en que la formación que hemos recibido como ciudadanos y como maestros, es una formación valiosa, por lo tanto debo ponerla

[57] Desde esta comprensión se considera la pedagogía crítica como un campo interdisciplinario que dialoga con diferentes perspectivas teóricas situadas en la filosofía, la antropología y la sociología de la educación. Reconoce la dimensión ética y política en los procesos formativos y problematiza los procesos de interacción sociocultural, tanto a nivel escolar como en aquellas prácticas organizativas tendientes al fortalecimiento de relaciones sociales y
culturales de carácter democrático y participativo en la reivindicación de lo público. Desde allí, contribuye en procesos de construcción del vínculo social y pedagógico. Ortega (2014, p. 227). En el ámbito universitario la pedagogía crítica se ha establecido en una forma minoritaria y marginal sobre todo en las universidades oficiales, espacio donde se verifican con mayor fuerza las problemáticas sociales y el impacto de las políticas públicas. Una de sus expresiones más notables es a nivel curricular en expresiones tales como los trabajos sobre currículo problémico. En esta línea se destacan a nivel internacional los trabajos de Kemmis (1986) , Stenhouse 1991 y Magendzo (1996) y a nivel nacional López (1995).

> de forma íntegra al servicio de, de los alumnos, de mis alumnos y de cualquier alumno de cualquier carrera y de cualquier nivel (E1, P.15).

La deliberación política se realiza en el marco de la diversidad de pensamientos, dados los distintos dispositivos de control que han dado lugar a la configuración de las distintas historias de vida, tanto de los estudiantes como de los profesores.

> Dentro de los jóvenes de nuestra universidad hay gente que es conservadora y hay gente que abiertamente manifiesta unas tendencias de respaldo a Álvaro Uribe por decir algo. Pero en una universidad pública de estas, es lícito, es legítimo y está bien que podamos deliberar acerca de diferentes tendencias y concepciones de la política, lo que hace lo válido de esta universidad, de cualquier universidad, es que la universidad es de y para deliberar[58]. La universidad es un centro para deliberar, es un centro de deliberación; pues deliberamos unas veces sobre el conocimiento y las disciplinas específicas, pero también sobre el contexto en el que se mueve la universidad y en lo que se mueven los estudiantes (E1, P.19).

Sin embargo es importante anotar que miembros de diversas instancias de la Universidad, especialmente la Vicerrectoría Académica, el Consejo de Facultad y el Comité de Acreditación de la Universidad, así como profesores de diferentes proyectos curriculares, acusan permanentemente a los profesores del Paiep de manejar una sola perspectiva política -de izquierda- de manera dogmática, sin presentar otras visiones y formas de observación de los acontecimientos de la coyuntura y los procesos históricos a nivel macro. (O.P)

---

[58] En ocasiones la deliberación no se hace en un sentido amplio, sino que por el contrario tiene un sesgo ideológico marcado que hace difícil la exploración de las coyunturas y en general los acontecimientos históricos y sociales desde una perspectiva particular, en contravía de la amplitud que debe ser condición indispensable del pensamiento que emerge de las universidades.

Al respecto uno de los profesores realiza la siguiente afirmación, que aunque se sostiene en el papel, en la práctica presenta muchas dificultades para su efectivo cumplimiento, dado que los profesores tienden a presentan un criterio unilateral en sus apreciaciones.

> En estos espacios tiene que haber campo para la pluralidad y para el qué diciente, pero en ese proceso de disentir, de lo que se trata es de establecer consensos; alguien disiente acerca de un fenómeno o de la academia o de la política. Legítimo y legal y aceptado que discuta (E1, P.19).

Frente a las coyunturas políticas se intenta, en lo posible, establecer una posición crítica al margen del proselitismo partidista como lo enuncia el profesor en el siguiente apartado

> Pero yo nunca les digo a ellos, este es el proactivo, este es el movimiento, este es el grupo al que ustedes tienen que vincularse. Simplemente les doy mi campo de formación como marxista que me identifico, convencido. No dogmático ni sectario (E1, P.13).

En las coyunturas electorales, no se trata de inducir por quien votar o no votar, sino de realizar análisis en los cuales se examinan las coyunturas de manera crítica. En este ejercicio los estudiantes hacen sus aportes ya sea antagonizando, respaldando o realizando nuevos aportes a los planteamientos de sus profesores. Sin embargo, estas ideas de apertura y pluralidad, no siempre se llevan a feliz término en la medida que difícilmente se puede construir pensamiento verdaderamente crítico desde perspectivas unilaterales.

Es importante anotar que, en algunas instancias de la Universidad, se han realizado acérrimas críticas a las actuaciones de algunas cátedras que se imparten en el PAIEP en el sentido del adoctrinamiento de pensamiento de izquierda que suponen los

contenidos que se imparten, las temáticas, formas de abordajes y los invitados que dan sus charlas magistrales a la comunidad.

En diferentes momentos decisivos en la historia de la Universidad, el conjunto de profesores del PAIEP (unos más que otros) han liderado la movilización social de la Facultad y la Universidad a partir del liderazgo realizado en las asambleas de profesores, asambleas generales y demás espacios de construcción y deliberación. Actualmente se mantiene una participación activa en el movimiento de reforma, lo que da cuenta del nivel coherencia entre el discurso que se esgrime y praxis social que se adelanta en las dinámicas cotidianas de la vida universitaria. Su discurso es completamente coherente con su praxis, lo que hace que sus actuaciones sean cuestionadas y criticadas permanentemente en tanto encarnan un pensamiento crítico en la Universidad, tomando posición en contra de los manejos corruptos, las prácticas de evaluación - control como la acreditación y las políticas educativas contrarias a lo que consideran como el bien común (O.P).

7.2 Dimensión profesional magisterial

"Somos lo que la educación ha hecho de nosotros"
(D.A, P.12).

Esta dimensión agrupa todas aquellas reflexiones que dan lugar a las concepciones profesionales del profesor, en tanto sujeto de la acción educadora, reflexiva y analítica de su práctica, siempre con el derrotero de cualificar su profesión y su quehacer. En este sentido, se retoman sus concepciones en relación con la educación, la pedagogía, sus sentidos y finalidades, sus reflexiones sobre el Currículo, su pensamiento en torno a la evaluación, la investigación y el docente como sujeto. Con el objetivo de describir analíticamente esta dimensión, este acápite se desarrolla en tres partes: en *El sentido de la educación* se retoman las múltiples formas como los maestros conciben el telos educativo, reconociendo que, aunque va más allá de ellos, tienen un rol

muy importante en las reflexiones al respecto. En el acápite *Pensando en la pedagogía*, se contemplan los elementos que los maestros consideran fundamentales al respecto de la forma como, relacionando teoría y práctica, han asumido la pedagogía. Por último, en *El profesor y el arte de enseñar*, se hace una lectura de las perspectivas que los maestros aportan sobre su rol concreto y su importancia dentro del contexto de educadores de futuros educadores.

7.2.1 El sentido de la educación

> *"Solo se puede hablar de educabilidad cuando la relación educativa se apoya en una relación con el otro ¨... porque sabe que el sujeto educable precisa de instrumentos precisos, tangibles e inteligibles para aprender"*
> *(D.A, P.12).*

La educación, se concibe como una plataforma, que posibilita el necesario cambio que la sociedad requiere, "porque la educación tiene que abrir caminos pero también mentes" (E1, P.15). En este sentido, la educación es en sí misma un hecho político que posee una naturaleza transformadora. Así lo evidencia el siguiente relato, que da cuenta de cómo un profesor, induce a sus estudiantes, a que contemplen los hechos sociales desde una perspectiva analítica:

> Uno no puede dejar de conversar con los estudiantes acerca de la reforma o los acuerdos 08 y 09[59] porque si no los conocen, tienen que conocerlos para que

[59] Estos acuerdos se refieren a reformas y fueron emitidos por el Consejo Superior de la Universidad Distrital, encausados a favorecer intereses particulares. El acuerdo 08 se emitió en momentos en que la comunidad académica se encontraba en periodo vacacional. Tanto por su contenido, como por aspectos de forma, como la falta de quorum en su expedición, fueron rechazados y desmontados gracias a los procesos de protesta, movilización y análisis académicos realizados por los profesores y estudiantes de la Universidad.

> sepan que está ocurriendo en la universidad, si los conocen tienen que saber entonces qué hay de positivo y qué hay de negativo en una reforma, y si están en la universidad y uno les hace una reflexión sobre eso, ellos comprenderán la necesidad de participar activamente en lo que tiene que ver con la universidad en la que estudian, y ahí ya hay un manejo político, y se está diciendo, se está expresando las cosas acerca de la reforma con un sesgo que es ya un sesgo político y así en todas las esferas del conocimiento y de la academia (E1, P.19).

Es así como los profesores proponen que el sentido último de la enseñanza, radica en la construcción de proyectos colectivos que empoderen a los estudiantes en su devenir histórico y social como líderes de las comunidades en las que participan como actores activos de la cultura. Esta forma de entender la política parte del principio de intentar poner orden en la discontinuidad del mundo y de la vida, de la injusticia humana como constante histórica y como forma de esperanza al creer que es posible cambiar las estructuras que buscan imponer la fuerza de unos contra otros. Desde tal perspectiva, la enseñanza así concebida, se convierte en una potente forma de ejercicio político.

> Yo enseño y educo para generar desarrollo de construcción colectiva, desarrollo de conceptos claves en la humanidad como fraternidad y solidaridad o género. No un tipo de educación individualista egoísta donde el estudiante tiene que ubicarse como sujeto individual no social, donde tiene que pensarse desde su proyecto de vida pero su proyecto de vida es en lo personal y no en lo colectivo (E1, P.13).

De hecho, la mayoría de los profesores, atan el sentido de la educación al compromiso social, “la educación no solo es el compromiso de los maestros, la educación es un compromiso social, de todos los estamentos donde en el centro de ese debate pues están los educandos, hombres y mujeres” (E1, P.15).

La implementación de los procesos educativos y de la formación de los individuos en la sociedad es una acción que no se puede consagrar únicamente a los estamentos institucionales, pues son diferentes los elementos que intervienen este propósito. En este sentido, Palacios (1989) afirma:

> El compromiso, pues, atañe a todos. Quien diga "yo no puedo hacer nada" está renunciando a la lucha y al hacerlo está renunciando a la esperanza. Todos podemos hacer algo, todos debemos hacerlo. La lucha por una escuela diferente, por una educación distinta, es una lucha que a todos compromete (p. 644).

De ahí que no son pertinentes aquellas acusaciones que pretenden atribuir a la educación muchas de las problemáticas y falencias que evidencian los niños y jóvenes en las instituciones educativas, toda vez que son diferentes variables las que entran en el proceso de su formación. Adicionalmente las condiciones sociales e históricas generan fuertes condicionamientos en las formas de ser y actuar de los educandos.

En cuanto al sentido y telos de la educación, más allá de la preocupación por la enseñanza de contenidos disciplinares, es fundamental que los estudiantes tomen conciencia del papel y la responsabilidad que tienen los profesores en la sociedad.

> El poder intelectual de un maestro está en la toma de conciencia, y eso es muy cierto o Foucault lo dice también, pero ese es el papel del maestro, no tanto enseñar física, matemáticas, biología, química, sino que los estudiantes se vuelvan personas conscientes del papel que tienen consigo mismos y con el resto de la humanidad, eso es lo que me apasiona (E1, P.6).

De esta manera los profesores del Paiep realizan una permanente ponderación de las implicaciones sociales asociadas al ejercicio de la profesión docente. Más allá de la importancia que puede tener el conocimiento disciplinar, realizan un fuerte énfasis en el acompañamiento personal que deben hacer a sus estudiantes, así como en las

problemáticas sociales a las cuáles se van a enfrentar dadas las condiciones sociales del país.

Por otro lado, es recurrente en el discurso de los profesores, tanto la diferenciación de énfasis en los diferentes niveles de la educación, como las diferencias entre las instituciones oficiales y privadas de educación superior.

> Hay una tendencia que es llevar las prácticas que son propias de la educación básica y media a la universidad, que tienen sentido en la básica y media. Y funcionan, o sea, claro, usted tiene que ponerle mucha más atención a la formación integral, al proceso de socialización en la primaria, que al mismo tema de los contenidos. Pero en la universidad usted no puede seguir trabajando lo que tuvo que estar resuelto en primaria, que es el tema de la socialización, usted en la universidad no va a trabajar ya hábitos, hábitos de salud, me da mucha pena, por ejemplo, no los hábitos de salud se adquieren en primaria e incluso en preescolar (…) en nivel profesional de universitario, ya cambian las prioridades, ya aquí es más prioritario el tema de los contenidos y de la técnicas (E1, P.5).

Esta diferenciación es importante en la medida en que establece las especificidades que tiene la educación universitaria en términos de la importancia que reviste el asunto académico. Se postula la idea de que los alumnos en este periodo de su formación académica poseen unas condiciones de madurez personal, en la que deben asumir los retos que les proporcionan sus docentes desde las áreas disciplinares que les imparten en relación con los diferentes objetos de estudio que abordan. De esta manera, en términos de la formación se alude al hecho de que el sistema educativo propone unos objetivos en cada nivel. En el caso de las Universidades, se acentúa el nivel de profundidad y herramientas específicas, a diferencia de los niveles precedentes de educación básica y media, que tienen unos objetivos, más propedéuticos.

Alrededor de las temáticas de estudio, paralelamente se realiza un aprendizaje de su aplicación a aspectos prácticos de la vida, en términos de transformación y mejoramiento progresivo a nivel personal. De esta manera, la educación, se constituye en una auténtica formación para la vida y en una herramienta eficaz para sortear de forma creativa, situaciones que trascienden las posibilidades que aporta el mero conocimiento teórico. En este sentido, los profesores le atribuyen un papel muy importante a los procesos de práctica profesional que realizan los estudiantes de las licenciaturas en las instituciones educativas.[60]A nivel de Facultad no existe una política para la implementación de estas prácticas, ya que cada uno de los proyectos curriculares realiza los contactos con las instituciones educativas de forma diferente. Pese a que el Paiep, ha tratado de realizar propuestas al respecto, estas no han sido aceptadas por los profesores de los diferentes proyectos curriculares quienes prefieren continuar con las formas como vienen operando.

> El estudiante debe tener claro que la vida es un proceso que implica enfrentar problemas y muchas limitaciones y necesidades y la formación profesional debe de orientarse a aprender a sortear, a proponer frente a los problemas, o sea no solamente hacer parte de la problemática y de la crítica, sino ser propositivo, es decir parte de la solucionática como se dice coloquialmente (E1, P.18).

Para algunos maestros, el sentido de la educación consiste en generar contrastes y cuestionamientos en los estudiantes, a partir de lo que los estudiantes han naturalizado en sus aprendizajes académicos y sociales y que se postulan como evidentes. A pesar de las molestias que inicialmente se puedan presentar, con el paso del tiempo, los

---

[60] El concepto de práctica que se realiza en la universidad y en general en sistema educativo universitario en Colombia, se encuentra restringido a la práctica docente, dejando de lados escenarios importantes que cualificarían la formación profesional como lo son las prácticas en el sector carcelario, hospitalario, en instituciones gubernamentales, en organizaciones no gubernamentales, en instituciones de educación especial, centros geriátricos e instituciones que atienden población vulnerable.

estudiantes valoran este tipo de encrucijadas en las que los colocan sus maestros. Así, el objetivo más importante de la educación consiste en cuestionar las costumbres y preceptos de los estudiantes y modificarlos por nuevas estructuras para leer la realidad. Es importante la impronta que como profesor se realiza en el pensamiento, consciencia y actitudes de los profesores en formación. Sin embargo, este tipo de discursos y actitudes hacen una negación de las historias de vida y creencias de las personas y colocan en un nivel superior el discurso académico en tanto formas de comprender el mundo, lo cual se torna como una forma de intervención e irrespeto en la vida de las personas.

> Dejar una huella, al menos ponerlos a pensar: terapia de choque, confrontarlos... y se ponen bravos, se molestan, no les gusta, si como yo les digo Dios no existe, eso es un constructo cultural, preséntenmelo, incluso dicen que Jesús tampoco existió, eso es algo que inventaron los padres de la iglesia para tener el control sobre las masas, y así les digo muchas cosas. Por ejemplo que las mamás no están obligadas a quererlos. Se embarazó pero no los quieren, no los abandonaron pero no están obligadas a quererlos y así muchos aspectos. Entonces por eso me gusta la docencia y me apasiona porque logro cambiarles su visión del mundo eso me parece a mí apasionante (E1, P.6).

> Cambiarles la mentalidad, cambiarles la actitud, sacarles todas esas ideas erróneas que tienen en su pensamiento, en su idiosincrasia, en su comportamiento y meterles otras, es como me decía Roberto Vergara, tú les sacas las ideas, son tradiciones orales, de su familia, de Colombia, del medio y les metes otras, le digo, sí, pero las mías son poco más civilizadas, mejores que las ideas que ellos traen de su medio social, eso es lo que más me apasiona, lograr cambiarles su idiosincrasia (E1, P.6).

La formación docente, es un tema central en la Facultad de Ciencias y Educación, que se expresa de forma recurrente en el discurso de los profesores, dado que este tema se constituye en el objeto y razón de ser del trabajo magisterial. El

siguiente fragmento de entrevista, alude la importancia de la comunicación que debe tener la escuela y la universidad como insumo fundamental en la formación de formadores:

> Yo creo que la formación de un futuro docente no debe desvincularse del campo de la escuela, y siempre lo he pensado así, entonces en mi política de formación siempre tuve polo a tierra con la escuela, siempre, creo que es clave, que un docente tenga polo a tierra con el contexto escolar (E1, P.4).

> Concebir así la educación de maestros, como una política cultural, permite sobreentender que la enseñanza acontece en un contexto político y cultural donde intervienen formas de experiencia y subjetividad del estudiante, es decir se comprende mejor que en la escuela no sólo se aprende en los espacios académicos sino que también se construyen subjetividades que hacen parte de un proceso ideológico (D.A, P.12).

> el maestro formado en un plan de estudios basado en la política cultural debe estar en la capacidad de examinar críticamente, las prácticas escolares y culturales para develar su sentido instrumental y su nulo compromiso con los principios democráticos, lo cual tiene como única finalidad socializar a los estudiantes en la cultura dominante. Los puntos básicos de este plan de estudios deben ser los siguientes: el estudio crítico del poder, del lenguaje, de la historia y la cultura (D.A, P.12).

Al pensar en elementos fundamentales para la formación de profesores desde una perspectiva de la cultura es importante tener en cuenta el estudio del poder y sus diferentes formas de circulación en la sociedad desde el influjo de la cátedra, el lenguaje en cuanto formas de instauración o desestructuración de las diferentes ideologías que subyacen a los procesos educativos y el estudio de los aspectos históricos que han dado lugar a la comprensión de la formación de los docentes, sus determinaciones sociales y

sus posibilidades de acción. De igual manera es importante hacer énfasis en el conocimiento situado en el que se encuentran inmersas las comunidades educativas teniendo en cuenta sus problemáticas de tal manera que este sea el eje de trabajo en la implementación de los procesos formativos, de acuerdo con sus necesidades concretas.

Sin embargo, como se ha reiterado anteriormente, el contacto de la Facultad de Ciencias y Educación se reduce a las prácticas que hacen los estudiantes de últimos semestres en los colegios distritales. En el caso concreto del Paiep, las actividades de extensión y /o proyección social a la comunidad, no se llevan a cabo en la actualidad. En cuanto a la formación de profesores universitarios, se reporta poco trabajo en esa línea: un curso de formación permanente de docentes a docentes de colegios de básica y Media sobre Enseñanza para la comprensión, un trabajo de Bogotá Ciudad Escuela y un trabajo con profesores universitarios de la Facultad Tecnológica (O.P).

En relación a la *formación docente*, muchos afirman que es excesiva la ponderación del conocimiento teórico en relación con la práctica considerándolo como una dificultad a superar en la formación de profesores.

> Definitivamente qué es lo que está fallando o en qué estamos fallando en la formación de profesores, yo creo que estamos fallando en la formación de profesores en la medida en que la pedagogía se ha vuelto solo un discurso teórico sin posibilidad de pasar a ser un saber práctico (E1, P.12).

Los profesores hacen fuerte énfasis en los componentes teóricos de los modelos, paradigmas y demás aspectos asociados a la literatura académica pero falta el correlato práctico asociado a estos discursos. De igual manera no se direccionan ejercicios prácticos de observación y análisis de lo que hacen los docentes con sus alumnos, en términos de identificar los elementos de los que se habla a nivel conceptual. Es necesario integrar la teoría con la práctica. (O.P).

Otro elemento igualmente frecuente, es la necesidad de implantar cambios en la manera como se orienta desde los organismos gubernamentales, la formación de maestros. Se comparten algunas ideas en relación con el proyecto de ley que regula los nuevos lineamientos para las carreras de licenciatura, especialmente en lo que se refiere al postulado de que es necesario que los docentes realicen sus ejercicios de práctica pedagógica desde los primeros semestres, así como que se aumenten los puntajes de admisión a las carreras de Educación.

> La nueva ley[61] sin que yo sea partidaria, los nuevos lineamientos abren un campo para pensar nuevamente la formación de maestros porque exige que los mejores maestros sean para pedagogía, no para las disciplinas; exige que la práctica pedagógica en términos de praxis social sea desde el tercer semestre y exige unas relaciones bien estrechas con el entorno, con la realidad social, con la realidad del país a todo nivel. Entonces eso de pronto cambia la forma como están saliendo los profesores ahorita en este momento porque de pronto no son del todo responsables pero si, eso es lo que les han enseñado en las universidades, romper eso me parece duro y me parece difícil pero más vale morir en el intento que no hacerlo (E1, P.12).

Posteriormente, han acaecido nuevas disposiciones al respecto de dicha ley, que violan la autonomía universitaria y, como ya es costumbre, se imponen de manera arbitraria sin posibilitar ningún tipo de diálogo efectivo con las facultades de educación del país. Así lo constata por ejemplo, la nueva reglamentación para los programas de Licenciaturas y todo el sistema de evaluación y acreditación de los programas en los que no se presentan lineamientos, soportes académicos ni investigativos coherentes y consecuentes con las realidades sociales y las posibilidades de las universidades, especialmente las de carácter oficial. De otro lado, los requisitos de Colciencias para

[61] Para la fecha en que se realizó esta entrevista apenas iniciaba la circulación de los primeros borradores de la reforma a las licenciaturas.

avalar a los grupos de investigación y a los investigadores, además de presentar problemas de orden epistemológico de fondo, también tiene dificultades de orden técnico en sus modelos de aplicación.

7.2.2 Pensando en la pedagogía

"Pensar la formación de profesores también requiere que los profesores cuestionen el modelo pedagógico tradicional, estructurado sobre la autoridad y el sometimiento de los estudiantes"
(D.A, P.12).

En diferentes diálogos espontáneos, los profesores comentan continuamente las reflexiones que efectúan sobre su práctica pedagógica. Así, expresan la importancia de la interacción entre la enseñanza, el aprendizaje y el contexto en la pedagogía, a la vez que se reflexiona sobre lo que significa, en términos de su acción.

> La mayoría de profesores ven la pedagogía como una especie de teoría práctica de la educación y la reducen a un recetario, a una serie de prescripciones, olvidando que ésta teoría práctica se nutre de la reflexión sobre las prácticas educativas (D.A, P.12).

> La pedagogía es comprendida como unas relaciones entre la enseñanza, el aprendizaje y el contexto, dado por el profesor, por el estudiante y por la comunidad, entonces uno se tiene que mover en esa triada y por supuesto pues los tres son fundamentales (E1, P.14).

Esta afirmación valida el hecho de que la Pedagogía sea una construcción de pensamiento que se desarrolla en ciertos contextos sociales, que le dan su especificidad. Además, el testimonio del profesor asocia también a la pedagogía a la participación de diferentes estamentos y actores, desmarcándose de una tradición en la que su acción

tiene una sola vertiente: el docente. Desde esta perspectiva, habría unas características inherentes a su naturaleza, para que su acción se pueda materializar en la formación que ejerce sobre sus estudiantes.

> Que desarrollen el pensamiento social, que aprendan a pensar y construir preguntas sobre el mundo de lo social, esa es mi intención, ahora presentar el campo social implica el campo interdisciplinar. Representar, pensar en ciencias sociales no es lo mismo que pensar en química o en física, cómo pueden presentar en el campo problémico, temático; y la otra es cómo pueden potenciar el campo cognitivo, yo espero que los chicos mirando algunas teorías reflexionen sobre cómo piensan el mundo de lo social y qué teorías les acuden para que ellos puedan establecer elementos de comprensión y de movilidad, de análisis del campo social, intelectual social. No pensar en repetir historias, sino cómo pueden pensar el mundo social analítica y creativamente; preguntarse el mundo, y buscar obviamente los campos de interpretación y eso es lo que plantean las teorías de la representación, del imaginario, de todo esto que se trabaja con inteligencias múltiples, que ellos cualifiquen la forma de pensar el mundo en el primer semestre trabajo mucho el campo narrativo, o sea, los pongo a leer libros y el primer tiempo es que describan la dimensión narrativa. Un chico que va a trabajar con ciencias sociales lo primero que hace es el campo (E1, P.4).

La responsabilidad en la formación de los docentes es múltiple, en la medida en que debe dar cuenta de los fundamentos histórico - epistemológicos del saber disciplinar, al igual que estos mismos fundamentos en el campo pedagógico. Las electivas y las cátedras, tienen la característica de dirigirse a un grupo heterogéneo no solo de áreas de conocimiento sino de procesos de formación. Sin embargo el común denominador sigue siendo el asunto pedagógico.

> En lo pedagógico se establecen relaciones de encuentro mutuo, donde todo está mediado por lo cultural (D.A, P.12).

> El carácter pedagógico no debe ni puede separarse del carácter disciplinar de la licenciatura a la que pertenecen los estudiantes, está el caso de las cátedras donde se reúnen estudiantes de diversos programas académicos disciplinares, por lo tanto el carácter pedagógico el pregrado de licenciatura en este caso es interdisciplinar y transdisciplinar (E1, P.18).

En relación con la praxis pedagógica que continuamente hace el profesor, llegarles a los alumnos es un trabajo arduo que evidencia una autocrítica permanente en tanto se realiza todo un acto de entrega en esta profesión.

> Tú sabes, uno va al salón de clases, yo en mi casa digo ohh, estoy cansada porque hoy bailé dos horas, pero los interesé me monté sobre el pupitre, hice lo que ellos nunca, nunca pensaron que yo iba a hacer, lloré, grité, pero será una clase inolvidable, porque cada clase tiene que ser diferente, en salones diferentes de la misma materia, o sea, este libreto (E1, P.15).

De cualquier manera, se evidencia, que lo que puede ser una buena experiencia para un grupo no necesariamente lo es para otro, de acuerdo a las intencionalidades que como educador asume. En buena parte de los casos, se esgrime la Pedagogía Crítica como alternativa fundamental en la formación de los estudiantes en cuanto se constituye en un motor de búsqueda y en una nueva forma de comprensión en contra del modelamiento y la obediencia ciega, que se pretende instaurar a través de los distintos dispositivos sociales de forma panóptica. La educación como uno de los dispositivos sociales, puede servir para tal fin o constituirse en una forma de resistencia contra las formas de poder que insistentemente buscan instaurarse en todas las esferas del mundo social.

> Por eso la pedagogía crítica se la reconoce también como pedagogía radical pero esa radicalidad no está, no es radical de oposición sino radical de raíz, entonces la pedagogía crítica es el modelo pedagógico, es la estrategia pedagógica mediante

> la cual llevamos a los estudiantes a preguntar sobre todo lo que quisieran saber dudando de todas las respuestas oficiales, esa es la pedagogía crítica, no conformarse con unas respuestas sino saber por qué razón, porqué razón el gobierno hace tal cosa, nuestros profesores hacen tal cosa, las familias hacen tal cosa y uno llega a descubrir que toda la educación está encaminada a la vigilancia y el control (E1, P.12).

En este sentido Mclaren y Huertas (2013), importantes expositores de la pedagogía crítica afirman:

> La pedagogía crítica revolucionaria cuestiona el punto de vista oficial hegemónico y a-histórico de las pedagogías autoritarias, que son presentadas como si estuvieran aisladas de las relaciones sociales y de producción capitalistas. Como educadores críticos revolucionarios, es necesario luchar por la construcción de una reforma educativa sustentada en una visión socialista del futuro (p. 228).

El mundo universitario no ha estado exento de las políticas neoliberales sino que, por el contrario, ha sido uno de los flancos de su accionar y diseminación ideológica pese a los procesos comprometidos de los profesores e intelectuales independientes que han ejercido importantes prácticas de resistencia. Sin embargo, las políticas gubernamentales han venido ejerciendo una presión difícil de resistir. Pese a eso, los profesores del Paiep han continuado en pie de lucha ante tal situación.

Abrir la posibilidad de que los estudiantes cuestionen e indaguen por la realidad de la cual hacen parte, así como inducir nuevas preguntas es una forma de estimular el pensamiento crítico. Hoy más que repetir verdades y certezas, se trata más bien de hacer preguntas y construir problemáticas, así como en las posibles formas de solucionarlos. Analizar lo oculto, develar los intereses que subyacen y cuestionar lo que se nos presenta con carácter de verdad. Es lo que podría denominarse una pedagogía de la pregunta.

> Entonces ellos aprenden a dudar, aprenden a inquietarse y aprenden a saber que en última instancia lo que se reconoce como sistema convencional educativo que es la pedagogía de las respuestas, está mandado a recoger porque las respuestas son interesadas y están dadas por un colectivo que ha contratado el gobierno para que encuentren las respuestas a las cosas que se pueden disertar en un salón. Entonces en ese sentido, Freire propone la pedagogía de la pregunta y aunque no lo dice en esos términos, dice hay que enseñarle al estudiante a preguntarse y a dudar de las respuestas porque las respuestas generalmente son interesadas, obedecen a la defensa de ciertos intereses de sectores socialmente, económicamente, políticamente fuertes que quieren que la gente no vaya más allá y se conforme con las respuestas que da el sistema (E1, P.12).

En esta perspectiva son memorables los aportes de Freire (1986) quien se refiere a la relatividad de las verdades objetivas, haciendo un llamado a la importancia del diálogo en la construcción del conocimiento. En este modo de proceder cobra gran importancia la reflexión sobre la cotidianidad y el análisis de los elementos ideológicos que subyacen a toda acción humana. La pregunta así, se constituye en un fundamento pedagógico en la medida que genera motivación a partir de la curiosidad que despierte en los alumnos generar hipótesis para establecer intentos de solución a los interrogantes que plantean[62].

---

[62] En relación con el problema de la verdad son importantes los trabajos de Nietzsche (2004) y Hofstadter (2007). El primero en el marco de una posición radicalmente anti metafísica da cuenta de la relatividad de la verdad en tanto su postulación no deja ser una simple perspectiva de lectura y en últimas una quimera inalcanzable enraizada a las formas de poder. El segundo postula las dificultades asociadas a una postulación de la verdad a partir de los avances de la matemática contemporánea, concretamente las derivaciones de los teoremas de Goedel y la geometría Riemanniana y la de Lobachevski que derriba los grandes paradigmas que habían gobernado el campo de las Ciencias. De igual manera Feyerabend (1989) realiza fuertes crítica a las formas y modos como las ciencias han procedido en la historia del pensamiento científico, generando importantes discusiones en relación a los problemas de la imposibilidad de la completa objetividad en el conocimiento

En términos de la efectividad de que aquello que persiguen los profesores pueda darse, juega un papel importante la motivación y animosidad con la cual se establece el vínculo con los estudiantes y así mismo, la misma pasión con la que se transmite el conocimiento, es recibida y valorada positivamente por los estudiantes.

> Yo creo que lo importante es que los estudiantes vean en uno el entusiasmo, que el estudiante vea fuerza en uno… que uno no está buscando convencer, sino está buscando interlocutores, y para tal efecto tenemos que partir de un mínimo de conceptos para hablar de lo mismo, para después trascender, yo creo que es eso, el estudiante se engancha es porque le ve el deseo a uno (E1, P.11).

Los profesores no licenciados, realizan una autovaloración positiva del trabajo que realizan, enfatizando en el valor agregado que provee su formación, que proviene de las disciplinas humanísticas en general. En el siguiente fragmento de entrevista, se hace alusión al caso de la sociología en tanto esta aporta elementos desde una comprensión muy amplia que complementa la mirada que puede tener quien se ha formado en las ciencias de la educación.

> La experiencia pedagógica me ha obligado a incursionar en autores que aportan mucho desde lo pedagógico, entonces considero que el ejercicio pedagógico particular que yo he desarrollado, va un poco más allá a cómo se maneja desde una licenciatura, se rompen esquemas, se es más amplio y flexible en el manejo de las escuelas pedagógicas, de los modelos y eso le permite organizar a uno en tácticas y estrategias pedagógicas dependiendo del origen y la composición del grupo de estudiantes, hábitos del sociólogo que son muy interesantes (E1, P.18).

En este caso la mirada sociológica juega un papel importante a la hora de realizar un diagnóstico de entrada sobre el grupo con el que se compartirán experiencias y saberes durante un semestre. El hecho de conocer el grupo en diferentes aspectos como su clase social, sus gustos y preferencias políticas, su composición familiar y en general

aspectos cruciales de su historia de vida, provee un conocimiento de los alumnos, lo que permite a su vez tomar decisiones sobre las formas como los profesores dictarán las clases, así como los temas sobre los que harán énfasis.

Se define el *saber pedagógico* como la reflexión sobre la práctica pedagógica, pero se hace énfasis en la importancia de que dicha reflexión se realice de manera colectiva. Esto implica replantear la manera tradicional como se ha entendido la Pedagogía en la que un poder omnímodo recae sobre el profesor y dónde el profesor se resiste a aprender.

> Yo no creería que cada maestro tiene una forma exclusiva de hacer docencia, de llevar a cabo su práctica; somos imagen del otro, imagen de si, e imagen reconstruida en colectividad, en ese paisaje de acontecimientos, en ese sucederse en el tiempo (E1, P.3).

> El *saber pedagógico* es el resultado de la formación pedagógica que tú la llamas ahí y de la reflexión sobre la práctica pedagógica, pero no solamente la reflexión individual sino la reflexión colectiva, porque la reflexión colectiva es lo que se reconoce como praxis social y es la praxis social la que permite transformación en los profesores, porque la reflexión debe superar el ámbito individual porque entonces mejoraría uno y si hacemos praxis reflexiva como una práctica social, todos tendríamos la posibilidad de aprender de todos, pero entonces eso implica desmoronar el esquema convencional de la pedagogía que dice que prácticamente el profesor no tiene nada que aprender, pero eso es mentira porque creo que los profesores podemos entre profesores podemos aprender pero pues queda muy difícil llevar eso a la práctica porque manejar el estatuto convencional de la pedagogía autoritario, directivo, unidireccional garantiza la supremacía del poder del profesor sobre los alumnos (E1, P.12).

Se establecen las dos grandes categorías, en las que se hace explícito el *saber pedagógico*:

> Quien se está formando como profesor tiene que vérselas principalmente con dos saberes, saber social y *saber pedagógico*, ya está clarito, el saber social todo eso que circula fuera de la institución llamada escuela, y saber escolar, todo eso que circula en la institución llamada escuela (E1, P.16).

Desafortunadamente, a nivel institucional no ha sido fácil lograr la entronía suficiente para realizar este tipo de ejercicios. En los ejercicios de planeación y las mismas actividades de las áreas y/o comités, sigue predominando un trabajo de tipo individual. De hecho, existen profundas controversias en el Paiep, sobre la obligatoriedad o no que los profesores contribuyan con sus aportes al desarrollo investigativo del Paiep, en términos de la postulación de un trabajo colectivo.

Los profesores entrevistados coinciden en expresar que el educador en realidad se hace en la práctica. Es allí donde aplica su bagaje conceptual. El deseo genuino por enseñar juega un papel crucial en ese rol común que el profesor y alumno comparten aunque en diferente momento de formación.

> Nosotros necesitamos es que se reconozcan las razones por las cuales en la formación de un licenciado debe haber seriedad especialmente en dos campos del saber, y llamémoslo así, el *saber pedagógico* y el saber disciplinar… lo que nosotros necesitamos articular es lo que debe saber, el saber que debe poseer o del que debe apropiarse alguien que va a ser profesor en determinada área y las formas como ese saber puede compartirse, comunicarse. (E1, P.16).

En las dinámicas de la academia, en ocasiones pareciera primar el interés por el conocimiento enciclopédico, dejando de lado el conocimiento propio que se incorpora a través de las experiencias vividas y constituidas en la profesión a lo largo de la vida. De

acuerdo con los profesores, es importante ir más allá de los modelos teóricos y procurar originalidad en el pensamiento pedagógico, proponer nuevos derroteros y no restringirse a lo que plantean los teóricos. Si bien, una lectura atenta y disciplinada tanto de los pedagogos clásicos como de los contemporáneos aporta las bases para una buen desempeño pedagógico, muchas de las situaciones que se vivencian en el plano educativo, desbordan cualquier planteamiento teórico. Estas deben afrontarse a partir de acto creativos como formas que de alguna manera subvierten las formas tradicionales de actuar.

> El acto creativo de abrir el texto y salirse para proponer algo, se pierde… yo pienso que cuando uno lee no lee para aprender, lee para transgredir lo que tiene en la cabeza, qué haces cuando lees un texto, cuestionas lo que ya tienes formalizado y eso es lo que planteas en la posibilidad, tu lees algo y dices, carajo, yo creía que eso era así, y si escribes empiezas a constituir una nueva idea, o sea, tu no lees para copiar en orden, lees para replantear o argumentar lo que tienes en la cabeza (E1, P.4).

Por otro lado, la relación pedagógica, se constituye como un acumulado de múltiples factores. Estos se van aplicando cotidianamente y se transforman a partir de los ajustes que se le realizan. Este proceso se hace en estrecha vinculación con los estudiantes. En ocasiones, es necesario romper con tradiciones dominantes y proponer nuevas formas, para lograr realizar la construcción esperada.

> La posibilidad de construir con el otro de verdad, el mismo hecho de poder sentarnos nosotros, estar dialogando, es una forma de construirnos. En ese sentido, uno no puede decir que eso le salió de la nada o que se lo inventó anoche o la experiencia se lo fue dando, nooo, eso es a través de todo. El mismo campo lo va ajustando a uno al modelo que puede de alguna forma convertirse en su práctica cotidiana, pero al mismo tiempo se va transformando. Mire, hay grupos con los que usted no puede trabajar de esa forma. Yo tuve un grupo de física que

> lo único que les gustaba era que uno llegara a recitarles teoría para ellos después repetirla y entonces tocó, empezar así e irlos transformando y al final ya eran ellos quienes daban la mayor parte en la clase; y eso que eran de ética usted les pedía un documento y no eran capaces, ellos estaban acostumbrados a revisar era el diccionario, pero más allá de mirar el diccionario no tenían ojos para mirar un libro, un texto o tener una lectura que fuera complementaria para la teoría, no. Ellos simplemente, si les decían que había que mirar física cuántica no se salían de ahí. Entonces había que romperles ese esquema, y después la clase se volvió muy bacana, claro, toca llevarlos (E1, P.17).

> Además, el sentido de la universidad es ese, el sentido de la universidad no es estar repitiendo sino es también el construir a partir de la investigación… La universidad tiene una responsabilidad muy grande en todos los campos, hay que reescribir eso (E1, P.10).

Es importante diferenciar entre la producción de la ciencia y su enseñanza, en ese sentido, se habla del conocimiento profesional del profesor de ciencias o didáctica del conocimiento escolar como un campo diferente al de la producción científica.

> Si es un error el que haya dogmatismo en ciencia, no es por la ciencia como tal ni por el científico sino por el profesor de ciencias que se cree científico, entonces si el profesor advirtiera desde los comienzos cuando enseña su ciencia, advirtiera que una cosa es producir la ciencia, producir el conocimiento científico y otra cosa es hablar de él o enseñarlo… la escolarización de la ciencia va en detrimento de la formación científica y por consiguiente es un ultraje a la ciencia misma (E1, P.16)

Si bien este tipo de diferenciaciones entre conocimiento disciplinar y conocimiento escolar son pertinentes, no tienen en cuenta la posibilidad de postular un conocimiento científico en Ciencias Sociales, específicamente en el campo pedagógico

y didáctico en la práctica profesional que realiza el profesor en sus clases. En todo caso la reflexión que se realiza en el aula responde al conocimiento del contexto.

7.2.3 El profesor y el arte de enseñar

"el profesor como guía y orientador de un proceso no puede evadir el compromiso que tiene con la construcción de un hombre, un verdadero educador, un maestro no puede hacer eso, pero un dictador de clase si" (E2, P.19).

La misma estructura educativa, asociada al rol tradicional de los profesores, hace que se le dé menor importancia a los aspectos sustantivos de la actividad de los docentes.

> Todas las funciones principales del maestro están reducidas a su mínima expresión, no evalúan, califican; no explican, dictan; no enseñan comprensión, hacen aprender de memoria, es decir hay una cantidad de posturas de los profesores que los llevan a los estudiantes a decir esto no es importante (E1, P.12).

A pesar de esto, hay una marcada relación entre las características de los profesores y las finalidades a las que apuntan, o dicho de otra manera, el sentido último de sus acciones, prescribe unas características fundamentales en su ser y en su quehacer. En ese orden de ideas, una de las primeras representaciones de la docencia, es la de considerarla como un servicio, "yo sé que siempre he tenido la percepción de que mi mundo es un mundo para otros. Que estoy hecha para acompañar a otros" (E1, P.3).

En esta misma línea, la entrega y el compromiso se constituyen en otra forma consustancial de entender el ejercicio docente, el cual debe dar cuenta de la entrega total, independientemente de los "resultados" que se obtengan. El profesor debe velar

por que el estudiante adquiera el conocimiento de tal manera que pueda relacionarlo con otra área y/o otras problemáticas. De esta manera queda demarcada la responsabilidad que se le otorga al docente, en términos del importante papel que impele en el aprendizaje de sus alumnos.

> Una clase independientemente del resultado diría yo, tiene que sentir uno que algo hizo como maestro para quedar tranquilo. Sea cual sea el resultado, tiene que sentir uno que dio todo en esa clase, pues porque si uno siente que no, pues algo está pasando, tiene que sentir, así el resultado sea un desastre, tiene que sentir que dio todo y entregó todo (…) uno ha entregado, alma, cuerpo y corazón (E1, P.15).

Con el paso de los años, la veteranía en la profesión y las mismas experiencias de la vida, los intereses en el planteamiento y ejecución de las clases varía ostensiblemente. En la actualidad, más que los asuntos de forma y cumplimiento, hay un interés marcado en que los estudiantes se puedan expresar, cuestionar, proponer, analizar, el trasfondo y las causas que subyacen a la enunciación de los problemas que se abordan.

Las relaciones entre la formación y las formas de enseñar que exponen los maestros son significativas, profundas y sinceras en lo que plantean: “lo más triste es que muchos terminamos enseñando lo que no pudimos aprender” (E1, P.16).

> Enseñar es otra forma de aprender eso ya no está en discusión si primero hay que aprender para después enseñar porque el maestro ignorante, el maestro ignorante es la prueba de que no se necesita saber para poder enseñar (E1, P.16).

Esta disposición del profesor para enseñar y aprender, se concretan en la capacidad de observación y escucha frente a los comportamientos de los estudiantes, actitudes fundamentales en el ejercicio de la profesión docente.

> La formación y la educación deben contribuir a una disposición personal sobre todo en el maestro y es que el maestro debe estar siempre dispuesto a enseñar, pero también a aprender y para poder asumir esa disposición hay que adquirir una disposición previa que es estar dispuesto a escuchar y ser escuchado (E1, P.18).

> En el ejercicio docente, el sujeto es el que aprende, se enseña de forma indirecta (E2, P.7).

Por otro lado, los docentes proponen que es primordial el estudio de las problemáticas locales de nuestro contexto próximo. Es el caso de problemáticas situadas como la reforma en la Universidad Distrital, el riesgo de este tipo de posiciones lo constituye la posibilidad de considerar una sola mirada, postularla como la mejor, dentro del gran espectro de análisis que pueden darse en función del estudio de un tema de actualidad. Sin embargo, a pesar de los sesgos ideológicos, que dicho sea, son imposibles de erradicar totalmente, los profesores hacen permanentemente sus lecturas del mundo frente a los estudiantes, en el ejercicio mismo de pensar públicamente y someter a juicio hipótesis que expresan en sus clases, buscando trascender de lo meramente teórico a los planos de la praxis social.

> Hay un sesgo político en la formación de un maestro, hay un sesgo ideológico. Y de todas maneras uno cuando está al frente de un grupo de estudiantes no puede dejar de expresar lo que son sus concepciones acerca del mundo, de la naturaleza (E1, P.19).

Los profesores no pueden ser neutrales, toman posición y fijan criterios de acción frente a las problemáticas y coyunturas que emergen. De esta manera, es un referente que ejerce un sentido crítico y orienta las acciones de sus estudiantes no solo en el campo conceptual o teórico, sino en el plano de las problemáticas sociales, donde se ponen a prueba las teorías en acciones concretas.

> Claro que los maestros debemos ser profesionales que pensamos muy bien lo que hacemos y lo que decimos porque de lo contrario estaríamos dejando en el ambiente o entre los estudiantes la posibilidad de que piensen cosas que no pueden ser, en ese sentido la educación no puede estar nunca al margen de la política, ¿por qué?, Porque de todas maneras nosotros no podemos ser neutrales ante determinado todo tipo de fenómenos que ocurren y que los estudiantes los ven, los perciben y los sienten, o sea, uno no puede ser como un maestro con pinzas, ¡no¡. Yo sobre eso no opino y yo sobre aquello no me meto, porque ¡puedo tener problemas¡ No, el maestro tiene que ser ese que desarrolla en ellos el espíritu crítico y la conciencia reflexiva acerca de los problemas, no solamente del conocimiento que uno imparte sino lo que es el entorno, la sociedad, la naturaleza del mundo, pero yo sí creo que un maestro debe tener, debemos tener mucho cuidado en qué es lo que decimos y en qué es lo que hacemos (E1, P.19).

El hecho mismo de ser profesor, va más allá de un oficio para ganarse la vida. Es una forma de ver el mundo, una misión de compartir el conocimiento y construir tejido social, como lo indica el siguiente apartado:

> A mí lo que me genera postura en la enseñanza y en la pedagogía es la postura política, es un quehacer histórico, es decir, yo no soy profesor mirándolo como un trabajo, sino que hay que transmitir, construir un lazo social, donde haya crítica (E1, P.11).

Al respecto otro maestro dice:

> Uno de los proyectos que debe tener todo maestro y maestra es que debe ser un sujeto transformador de la realidad, un sujeto transformador de la realidad para el mejor vivir, para el buen vivir, para mejorar condiciones de equidad, justicia, de equilibrio, de las relaciones entre las personas con el medio ambiente con la naturaleza, las relaciones económicas, si? buscar equidad en términos de poder y

> entonces creo que ese es el, uno de los proyectos que debe tener todo maestro, debe tener claro un proyecto histórico pedagógico que involucre lo particular con lo local con lo nacional y lo internacional, por eso considero clave tres preguntas que son fundamentales en la formación pedagógica que son las siguientes ¿Para qué educo? ¿Por qué educo? ¿Qué aspiro? Y en ese sentido entonces tengo que tener claro cuál es el proyecto de sociedad a la que yo aspiro (E1, P.13).

Este tipo de posiciones, dejan ver que la impronta política se establece como el motor de la actividad profesoral de la mayoría de los docentes participantes en la investigación. Se trata de cambiar las mentalidades de los estudiantes y sensibilizarlas hacia proyectos comunitarios que los empoderan en los territorios que demarcan su accionar de una manera solidaria y, ante todo, consciente frente a un contexto hegemonizador. Estas concepciones marcan necesariamente ciertas características propias del profesor. Se hace énfasis en la importancia de los profesores en la sociedad, y en cierto sentido se le asigna a la profesión docente un carácter privilegiado y superior frente a las demás profesiones, dado el gran impacto que puede producir en las comunidades donde ejerce su acción.

> Yo no tengo duda de que un maestro no es un profesional cualquiera, en ese aspecto yo estoy absolutamente convencido que somos unos profesionales de naturaleza distinta a cualquier otro profesional, por la función que cumplimos, por el papel que tenemos, o por lo que podemos influir sobre un colectivo de estudiantes, positiva o negativamente (E1, P.19).

Frente a la postulación de paradigmas fijos e inamovibles en la comprensión y acción de la pedagogía, se postula la posibilidad de un trabajo dinámico que vaya transformando a las personas y a la sociedad.

> Estamos construyendo para transformar país y para transformar seres humanos y pa transformar sociedad, entonces a partir de eso nosotros ni somos una escuela estática ni podemos ser una pedagogía estática, ni mucho menos tener categorías inmóviles, inmaculadas e intransformables, muy por el contrario debemos ir transformando el ámbito poniendo nuevas categorías que realmente den cuenta de lo que no solamente necesita el pedagogo y el maestro de hoy sino la sociedad de hoy (E1, P.17).

En relación con las consideraciones que pueden atribuirle el grado de buen profesor a un colega, estos no se establecen en relación con el prestigio académico y jerarquías de tipo investigativo en su aplicación, sino más bien se tiene en cuenta la calidad humana de los profesores en cuestión.

> Porque no siempre el que tenga más títulos es el mejor profesor y no siempre el que haya escrito más libros pues es el mejor profesor. A veces las cosas que hacen que un estudiante recuerde un buen profesor tienen que ver con cosas elementales que hablan del respeto, de la dignidad, de la consideración (E1, P.12).

La siguiente taxonomía de los docentes de la Universidad Distrital, propuesta por uno de los profesores participantes, sintetiza las formas de observación, comprensión, posicionamiento y actuación, que dan cuenta de las diversas dinámicas que viven cotidianamente los profesores y ante las cuales en algún momento se adscriben.

> Yo he hecho una clasificación de los profesores, es para reírse; Yo los he colocado de esta manera, los que solo saben pedagogía es decir que tiene que ver con el trato a los estudiantes, es otra versión de la pedagogía como el mínimo gesto que es la teoría de Meirieu, todo el mundo, todos los estudiantes lo califican bien porque es buena gente, gasta tinto, los escucha, les presta plata, más bien dicho es un ser en que los estudiantes depositan su confianza así no les

enseñe, así no cumplan con la labor de enseñar, pero los estudiantes lo quieren, los quieren y los evalúan bien; están los profesores que solo saben su disciplina y son los profesores que los estudiantes los despachan con una sola frase: ese es un hijueputa pero el que sabe sabe. Eso es lo que dicen los estudiantes; y el que se mantiene en equilibrio entre saber pedagogía y saber la disciplina, que son los buenos profesores, saben su disciplina y saben cómo enseñarla; y los que no tienen pedagogía ni saben de la disciplina son los que yo digo que se encontraron el nombramiento en un tamal (E1, P.12).

7.3 Dimensión Metodológica

"Se utiliza la ironía para plantear contradicciones,
los juegos de palabra para hacer pensar"
(E2, P.18)
"Dar de leer es dar a pensar"
(D.A, P.12).

Esta dimensión da cuenta fundamentalmente de las diversas formas como los profesores orientan sus clases. En este sentido la información recabada apunta a los planteamientos que establecen los docentes como producto de su reflexión, en relación con sus prácticas de enseñanza, las tensiones a las que cotidianamente se enfrentan en el manejo de los grupos en términos de la exigencia y permisividad frente a los trabajos y actividades que orientan, las formas como conciben y organizan sus clases, su preparación, las concepciones de trabajo que asumen junto con sus respectivas justificaciones a estas y a los discursos sobre la evaluación, que sustenta las prácticas que aplican. La amplitud y diversidad de la información aportada al respecto ha permitido una elaboración de diferentes subdivisiones que permiten un entendimiento holístico de la perspectiva de los profesores sobre el manejo metodológico de su saber, y de su quehacer. Por lo tanto, este acápite tiene cuatro grandes subdivisiones a saber: en *Planteamientos generales en relación con la enseñanza* se evidencian las prácticas que

los maestros consideran fundamentales para que sus clases tengan impacto en sus estudiantes. En *La clase* se desglosan analíticamente los elementos fundamentales que los maestros incluyen en las mismas, retomando elementos como la preparación, sus momentos y las diferentes estrategias utilizadas para dinamizar los procesos de aprendizaje. Seguidamente, en *Tensiones entre la exigencia y la permisividad,* se retoman los discursos sobre las formas de manejar sus prácticas educativas. Por último, en *Discursos sobre las prácticas evaluativas* se analizan las diferentes formas como los maestros asumen la evaluación de sus estudiantes y de sus cursos.

7.3.1 Planteamientos generales en relación con la enseñanza

"Uno es un líder en un grupo teniendo la necesidad de establecer normas, por funcionalidad es necesario. Deben haber unas normas, sino mi quehacer pierde sentido"
(E2, P.19)
"…tenga en cuenta que usted se va a encontrar es con otro, o con el aprendiz o con el saber mismo que va a enseñar"
(D.C, p. 72).

La enseñanza universitaria se orienta a partir del principio de autonomía a través del cual prescribe su trabajo académico e investigativo, en función de generar una reflexión que contribuya a la construcción de una sociedad mejor. En este contexto, la laboriosidad y compromiso del maestro con sus estudiantes y la institución a la cual pertenece, provee las condiciones necesarias para hacer un ejercicio de construcción del conocimiento a pesar de estar atravesado constantemente por políticas que le generan continuamente tensiones, en un ambiente exigente y complicado de por sí como el que constituye en sí mismo el mundo académico en la universidad.

No es que los estudiantes sean brutos o no hayan aprendido sino que la misma política en estos casos, la misma política educativa en el caso de la historia,

permite que no se enseñe o que los estudiantes no aprendan ese tipo de cosas porque los objetivos de enseñanza en sociales los han disminuido… lo otro es que aquí en Bogotá o no se enseñan o digamos puede ser que los profesores hablen de esas cosas pero yo digo hay enseñanza cuando el profesor plantea un tema y se preocupa porque el estudiante lo entienda y lo asimile y lo incorpore a su estructura de conocimiento (E1, P.5).

A nivel curricular[63] se ha estipulado que en los proyectos curriculares pertenecientes a la Facultad existen componentes de orden disciplinar, de orden pedagógico, así como electivas intrínsecas y extrínsecas. Las primeras se relacionan con los campos disciplinares de los proyectos curriculares y las segundas se plantean atendiendo una intencionalidad formativa. Sin embargo en el caso del Paiep, las electivas se establecen para los estudiantes como de orden extrínseco a pesar de estar pensadas desde una perspectiva pedagógica, lo cual sería intrínseco dado el carácter de licenciatura que posee cada uno de estos proyectos curriculares.

En el caso de las electivas del Paiep, se ofrecen 8 asignaturas que se encuentran orientadas hacia los aspectos formativos de la profesión; adicionalmente de acuerdo con lo establecido por el consejo del Paiep, se espera que estas se correspondan con un interés investigativo asociado a la trayectoria académica del profesor que la orienta. Desafortunadamente con el paso de los planes curriculares de la modalidad de horas a la modalidad de créditos, en muchos casos los estudiantes las asumen más como un requisito de su carrera para cumplir con los criterios para su graduación. Sin embargo

[63] Como resultado del comité de currículo de la Facultad de Ciencias y Educación, se realizó un proyecto sociocultural ético y político, que prescribe los siguientes ejes de formación: constitución de sujetos, la construcción de conocimientos y la proyección social y cultural. Igualmente postula los siguientes campos de formación: Científico – Tecnológica, pedagógico, didáctico, comunicativo y estético, que orientan los proyectos curriculares (Comité Institucional de Currículo, 2012). Es importante decir que cada una de las Facultades tiene diferentes lineamientos, ya que no ha sido posible unificar una guía curricular general para la Universidad.

los profesores del Paiep, realizan trabajos novedosos e interesantes desde sus asignaturas que logran un acercamiento bien ponderado por los alumnos, quienes a través de estos espacios académicos, logran un empoderamiento en sus procesos de formación en los que se reconocen ante todo como pedagogos.

La libertad de cátedra, se formula como un derecho de los profesores, en tanto esta autonomía se constituye en el ejercicio pleno de su trabajo profesional. En cuanto al trabajo de gestión, que es otra de las funciones misionales de los profesores, se da cuenta de la experiencia de una de las áreas que tradicionalmente han constituido la estructura académica del Paiep. Desde el área de psicología en el Paiep, no se establecen lineamientos en relación con el trabajo a realizar en las asignaturas. Las decisiones finales se toman desde la autonomía que prescribe la libertad de cátedra.

> Yo parto de mi libertad de cátedra y de mi libertad de expresión y mi libertad de ejercicio profesional, asumo los syllabus que me entregan los proyectos curriculares, pero les hago los ajustes que en mi consideración profesional hay que hacerles; generalmente de actualización o de cambio de visión disciplinar porque pues los pedagogos insisten en su pedagogía y uno de psicólogo tiene que insistir es en la psicología (E1, P.14).

En relación con el concepto de libertad de cátedra la Unesco hace el siguiente pronunciamiento:

> El personal docente de la enseñanza superior tiene derecho al mantenimiento de la libertad académica, es decir, la libertad de enseñar y debatir sin verse limitado por doctrinas instituidas, la libertad de llevar a cabo investigaciones y difundir y publicar los resultados de las mismas, la libertad de expresar libremente su opinión sobre la institución o el sistema en que trabaja, la libertad ante la censura institucional y la libertad de participar en órganos profesionales u organizaciones académicas representativas (1997).

Sin embargo, en la práctica docente cuando los profesores trabajan los contenidos de las asignaturas a su cargo, se debe velar por cumplir con cierto margen los criterios generales estipulados a nivel institucional, guardando el equilibrio con las posibilidades de libre expresión que tengan a bien realizar los docentes.

En las observaciones realizadas en diversas reuniones (D.C, p. 41), ésta es una situación que aparece con cierta regularidad, la reivindicación de hacer cambios a potestad con el argumento de estas acciones estarían soportadas desde el cumplimiento de la libertad de cátedra. Si bien no se trata aquí de hacer una apología del control y el seguimiento estricto de los cánones preestablecidos, es importante considerar que sí se puede realizar una interpretación exagerada de lo que se establece como libertad de cátedra, se podrían generar algunas desviaciones de los propósitos concebidos inicialmente al pensar una asignatura en el marco de un programa académico, lo cual desde una perspectiva rígida podría llegar a ser problemático. Sin embargo, para algunos profesores incluso esta situación puede convertirse en un valor agregado en la formación de los estudiantes. Es importante señalar que estas tensiones que se presentan en el campo de decisiones, compelen una reflexión ética, la cual se realiza permanentemente por parte de los profesores en la planeación de su enseñanza, lo que produce importantes impactos en el aprendizaje de los estudiantes y su valoración en relación con los procesos pedagógicos que realizan de sus profesores.

Si bien, los programas curriculares o carreras se aprueban con unos contenidos analíticos específicos, según la normatividad estos deben mantenerse al menos en un 70% respecto del programa original. De igual manera deben notificarse los cambios curriculares justificándolos debidamente al Ministerio de Educación Nacional. [64]

---

[64] Para mayor ilustración se puede consultar la ley 1188, así como el Decreto 1295 del Ministerio de Educación Nacional|, así como la página web de Saces, Sistema de aseguramiento para la educación superior y el Consejo Nacional de Acreditación. Recientemente acaba de expedirse la normatividad relativa a los lineamientos de las Licenciaturas que comprenden el Decreto 2450, la Resolución 2041 y La

Si bien, al criterio de muchos de los profesores las enunciaciones de las asignaturas son problemáticas y los contenidos son sesgados, deficientes o en muchos casos inadecuados en relación con la formación que deben recibir los estudiantes. Es a partir de este razonamiento donde introducen ajustes o en ocasiones cambios estructurales a los contenidos o formas de impartir sus clases. Esta situación es bastante problemática desde una perspectiva institucional, pero en muchos casos redunda en beneficio de la formación de los estudiantes.

La retroalimentación que orientan los profesores se debe, por un lado, a aspectos de tipo ético y por otro a la intención de que el trabajo que se realice contribuya a la cualificación de los procesos institucionales, toda vez que la Escuela es una institución evaluada, diagnosticada e investigada constantemente, pero paradójicamente rara vez los estudios que se hacen sobre esta, contribuyen de una manera visible a su mejoramiento.

En cuanto a la transmisión de conocimiento, éste se concibe como la acción por excelencia que ejerce el educador sobre sus alumnos. Si bien los modos pueden ser participativos, se hace un estricto control de la reflexión sobre el texto abordado.

> Uno se presenta a principio de clase, yo le digo mira, nosotros los profesores somos tramposos y por qué? Porque yo he leído unos textos que ustedes no han leído y yo hablo de eso porque los he leído, por tanto, yo no puedo decirles a ustedes que manejen el texto como yo lo leo porque he trabajado sobre eso muchas veces, pero lo necesito para entender la clase, entonces manejen esto, entonces yo que hago, formar gente con los mismos argumentos que yo tengo

---

circular N° 04 del Ministerio de Educación, normatividad que tiene efectos profundos especialmente para las universidades oficiales dados los altos requisitos que exige, particularmente en la formación de los docentes y en el fortalecimiento de la investigación. En esta coyuntura, la Universidad de los Andes acaba de abrir nuevos programas de licenciatura aprovechando la inversión que el Ministerio de Educación está realizando en programas como el de ser pilo paga.

> para que después haya un debate (…) el saber es una construcción permanente, a partir de la pregunta…hay una democracia en la pregunta pero no en el saber; porque aún no hemos construido saber. Conocimiento, pero no saber (E1, P.11).

Este testimonio deja ver una jerarquía del profesor sobre el estudiante, dadas las diferencias de formación académica y experiencia personal y profesional. Así mismo, se hace una distinción entre conocimiento y saber, que le otorga a esta última un mayor nivel de complejidad, asociada a un cuestionamiento profundo sobre problemas que emergen en la clase. Se muestra aquí una concepción tradicional de la educación, diferente a nuevas propuestas como la constructivista, que si permite la co-construcción a partir de los aportes de los estudiantes, dándoles mayor protagonismo. De otro lado, se establece una importante diferencia entre conocimiento y saber, en la cual se le atribuye un mayor peso epistemológico al concepto de saber, aludiendo a su sentido de profundidad y especialidad. De esta manera la adquisición del conocimiento es una primera forma propedéutica necesaria, para alcanzar el saber. A propósito de la distinción entre saber y ciencia, Tezanos (2007) afirma que

> El saber nace de la reflexión sistemática de la práctica…mientras que la ciencia tiene su punto de emergencia en una pregunta que reclama respuestas que analicen, expliquen e interpreten los fenómenos naturales y sociales que rodean al ser humano (p. 12).

En cuanto a la diferencia en el origen de su intencionalidad, Tezanos (2007) afirma que:

> las prácticas que están orientadas a alcanzar transformaciones en diferentes ámbitos sociales resolviendo situaciones que se presentan en la cotidianidad, en cambio la práctica científica está orientada sustancialmente a explicar e interpretar fenómenos sociales y/o naturales que devienen hechos en la tarea del investigador, y la temática de la transformación y el cambio solo tiene estatuto de objeto de estudio para la investigación. En consecuencia se puede

> afirmar que, en la constitución de saber, los oficiantes de la profesión conocen para transformar, y en la ciencia, el proceso de conocimiento se acota en la producción de conceptualizaciones teóricas que conforman los diferentes aparatos disciplinarios que, en general, tienen la condición de auto-referentes y auto – contenidos (p. 12).

Para algunos de los docentes, el ejercicio en el aula se configura como una co-construcción del saber. Sin embargo para otros esto no es posible:

> El saber se produce a partir de la pregunta de cada uno, eso redunda en la ciencia en tanto que el investigador articula con lo que está elaborando en tema universales. Por tanto no podemos hacer un saber conjunto, podemos hacer la dialéctica conjuntamente, un ejercicio dialéctico donde cada uno con su pregunta va a elaborar el debate, y si es un debate sobre Marx debo conocer a Marx y si conocemos a Marx, manejamos a Marx, en ciertas líneas de Marx y si yo construyo algo más sobre Marx es fruto del debate, ahí estamos de acuerdo, cómo sería ahí que si hablamos de co-construcción, estamos hablando de que debe haber interlocución, un debate y unas preguntas y un afinamiento en el debate, para que eso produzca preguntas en el estudiante, o en cada uno (E1, P.11).

Este tipo de posiciones dan cuenta de la presunción según la cual el profesor y alumno, no se encuentran en el mismo nivel del conocimiento y por lo tanto, no es posible una co- construcción del mismo. En este caso se realiza un aprendizaje unilateral donde es el maestro, quien le enseña al alumno. No obstante, esto no es contradictorio con la posibilidad de establecer relaciones horizontales con los estudiantes, aunque estas no se den en el plano del conocimiento, “la enseñanza también tiene que ver con el concepto de hombre, es decir, si yo considero que el estudiante es un interlocutor mío, es interlocutor, es decir el tema de la horizontalidad…” (E1, P.11).

Otros maestros van en contravía a este tipo de propuestas, pues consideran que cuando se analizan las prácticas tradicionales, las formas como se han constituido y las formas como actualmente se realizan, se convierte en una imperiosa necesidad replantear las relaciones de poder que habitualmente se han instalado en las interacciones entre profesores y estudiantes, dado que para formar de una manera sólida a los alumnos, es necesario superar el plano autoritario tradicional y tener una actitud permanente de aprendizaje, para hacer de la docencia una plataforma a favor del cambio en la sociedad.

> Hay que desbaratar la acción pedagógica como una relación de poder y hay que empezar a construir en horizontal, de tal manera que se pierdan nociones odiosas, chocantes como esa de que el profesor es el único que enseña, el estudiante es el único que aprende, el profesor es el que manda, el estudiante es el que obedece, porque es también precisamente en esa lógica donde no podemos formar a los estudiantes, formar lo que se dice formar. Porque lo otro es instruir, adoctrinar, amaestrar, domesticar, entonces pienso yo que es el esquema general de la educación el que no ha permitido que realmente eduquemos, hay una frase de Steiner que dice que el profesor que no quiere aprender no merece ser maestro (E1, P.12).

Si bien la intervención de discursos como el de la psicología y la sociología en el ámbito educativo, han cuestionado las prácticas autoritarias de los maestros, lo que ha contribuido a mejorar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes, todavía se siguen presentando este tipo de prácticas. Al pensar lo que implica un comportamiento del maestro en los alumnos Dubet (2007) afirma:

> Al obedecer al maestro, el alumno obedece antes que nada a aquello que el maestro representa y encarna […] porque encarna una figura de lo sacro, al obedecerle el alumno obedece a esos mismos valores. No obedezco al maestro o al médico porque tenga una personalidad simpática o autoritaria, sino porque

> actúa en nombre de la Razón, de la Nación, de la Cultura, de la Ciencia […] Así, al someterse a una autoridad singular, el alumno se pliega a la autoridad de los valores de la institución (p. 47).

Cómo se puede ver, paralelamente a la práctica autoritaria se hace todo un ejercicio de afirmación de poderes instituyentes que están siempre presentes, aunque en la percepción cotidiana estos se hayan naturalizado. En este tipo de actuaciones, se presenta necesariamente una inminente alidación del profesor en función del rol que se le ha asignado socialmente, lo que va más allá de la simple transmisión de conocimiento, deviene en un aprendizaje cultural en función de la subjetivación.

La clase se concibe como una forma de compartir la propia experiencia de aprendizaje, en la que el profesor socializa como parte de su conocimiento las formas mismas de su acceso a este, lo cual constituye un valor agregado y una base sólida sobre la cual construye el alumno, "es una ocasión de decirles mire, esto yo lo aprendí así, yo lo sé de esta manera (E1, P.16).

El valor mismo de lo anecdótico, se constituye en un potente dispositivo de aprendizaje, donde los alumnos ven cómo acontecen las mismas formas como los docentes han venido construyendo el conocimiento, elemento vital a la hora de transmitir pasiones alrededor del conocimiento. Se avoca al estudiante para que piense por sí mismo, en lo que Kant ha denominado la mayoría de edad, de una manera fundamentada de tal suerte que se pueda plantear su posición argumentada y de esta manera logre el desarrollo de un pensamiento crítico fundado en sus propias apreciaciones y contrastando con las opciones que le presenta el docente, "a mí me interesa no formar creyentes sino que cree interlocutores y transmitir lo que yo sé y generar una discusión" (E1, P.11).

En términos de la realización de un trabajo juicioso y riguroso, se hacen recomendaciones metodológicas en orden a una interpretación de los textos. Igualmente,

en virtud de la tradición académica en busca la excelencia y la rigurosidad, se establece la necesidad de ir inicialmente a la fuente original como herramienta metodológica, para dar cuenta de un modo certero de los problemas sin las mediaciones que suponen los intérpretes. A continuación un ejemplo que ilustra tal orientación:

> Hay unos conceptos que hay que clarificar, el inconsciente hay que clarificarlo, la lucha de clase hay que clarificarla desde el autor, no desde los autores que eligen a otros autores, sino leamos directamente a Marx, directamente a Freud (E1, P.11).

Desde el bagaje y la experiencia académica, se proponen lecturas, las cuales generan un debate. Se establece la posibilidad de no saberlo todo (incluso para el profesor), lo cual genera procesos de búsqueda con la consecuente producción de conocimiento asociada a esta experiencia indagadora. Además de estimular la construcción de preguntas, se construyen procesos argumentativos, se facilita la posibilidad de nuevas interpretaciones en relación con el conocimiento del texto y las interrelaciones que se derivan del mismo.

> Yo planteo que es un interlocutor yo le doy el carácter de sujeto al estudiante y si usted no sabe, pregunte. Por supuesto a un estudiante no le exijo lo que yo no le he dado, o sea, yo doy unos documentos, o sea, yo como profesor lo hago porque supongo que tengo un recorrido y tengo las respuestas en alguna parte, a un estudiante yo no le discuto desde que yo no le haya dado. Si yo le doy textos de algunos teóricos y que en todo el semestre lo hemos trabajado, yo le discuto desde ahí y él debe responder desde ahí, si leyó responda, si no sabe pregunte y yo le respondo y yo le aporto. El primer tiempo yo me quedo callado, entre los estudiantes debe haber un debate, entonces el estudiante ha de defender su lectura, el problema es que eso debe coincidir porque si leyó el mismo texto todo el mundo debe decir lo mismo, la diferencia la hace la pregunta y el desarrollo que uno haga de lo que leyó, que es diferente (E1, P.11).

Este tipo de orientaciones, evitan las distorsiones derivadas de los intérpretes en razón a los propios sesgos que pueden introducir. El estudiante también va comprendiendo la importancia de su análisis en las interpretaciones.

Muchos docentes participantes en la investigación coinciden en que sus estudiantes deben tener suficiente experiencia práctica con alumnos de colegio y ojalá en los inicios de la carrera, para que aclaren dudas respecto a si la docencia es la profesión que quieren desempeñar. Se hace también referencia a que el ejercicio de la práctica profesional en el aula de clase, permite crear consciencia de lo sustancial de la labor docente y es un punto álgido a la hora de revisar la verdadera vocación en las carreras de educación. Como se verá más adelante, esta concepción es reiterada. El siguiente concepto da cuenta de la manera como uno de los profesores, sintetiza su asignatura electiva:

> Es una materia más holística, más la búsqueda del propio ser, para que se den cuenta, tomen conciencia, si quieren ser o no ser profesores, si? Porque ahí muchos se dan cuenta y se retiran, piensan que eso es fácil, pero tienen que ir a un colegio y dictar clase (10 horas de clase) (E1, P.6).

Es muy importante la inclusión del aprendizaje de aspectos prácticos en la dinámica de la clase, ya que es necesario formar en la realización de actividades lúdicas y creativas para impartir una clase de manera amena y divertida, lo cual redunda en un mejor ambiente de aprendizaje, más allá de los aspectos teóricos que delinean los programas de las asignaturas. Igualmente hay una preocupación puntual por la utilidad social que las clases representan para los jóvenes alumnos.

> La mayoría de las visiones de los syllabus son más teóricas que prácticos y yo cuando me refiero a lo práctico es que realmente usted lo pueda vivenciar en su cotidianidad y pueda saber para qué ese conocimiento es útil socialmente, y en la

vida, en cada uno de sus momentos históricos, en cada uno de sus momentos de construcción de su realidad (E1, P.17).

La misma clase, es un buen momento para realizar ejercicios de tipo práctico, como una forma propedéutica de ejercitarse en el proceso de la formación docente. Así, el hecho de exponer, debatir en el aula, es parte fundamental de la formación. Este ejercicio implica gran preparación y planeación de las clases que en este caso, se realiza frente a sus pares.

Entonces si ésta es una facultad de educación entonces ¿qué hay que hacer?, pues formar maestros, entonces para formar maestros qué hay que hacer? , pues que aprendan a ser maestros. ¿Cómo?, pues siendo maestros… hablando. Entonces, ¿qué tienen que hacer? clase. Entonces en mis clases ellos tienen que hacer sus clases… Entonces ellos deben hacer una clase al menos, o durante una semana por grupos en construcción colectiva de conocimientos por grupos. Insisto mucho en eso, más que lo individual grupal y entonces abordar un tema con varios textos, capítulos que yo selecciono y sobre lo cual entonces transmiten esas ideas al curso, en unas sesiones, una dos o tres sesiones dependiendo de la complejidad y la densidad… Tienen que estudiar para ser profesores y van a ser profesores por dos, cuatro o seis horas en mi curso y van a asumir ese papel de docentes, entonces cada uno se reparte, de a 10 de a 15 de a 20 minutos y listo. Entonces echan su discurso porque tienen que aprender a desarrollar habilidades y destrezas y superar la timidez que es una de las dificultades (E1, P.14).

En estos ejercicios que realizan los estudiantes bajo la orientación de los profesores, experimentan la complementariedad entre la teoría y la práctica: “el estudiante, aprende reflexionando sobre las ideas y asociándolas con la realidad” (E1, P.14). Por tal razón, el diseño del trabajo, debe ser teórico - práctico. Para el logro de tal fin, se les solicita a los estudiantes que realicen una síntesis teórica mediante la

modalidad de protocolo para lo cual diseñan actividades de participación que permitan poner en práctica lo planteado a nivel teórico.

> Deben presentar trabajo escrito y una exposición verbal, porque ustedes van a ser docentes y aprenden aquí siendo docentes, y tienen que asistir a su clase que ustedes van a manejar como quieran y entonces tienen que hacer un seminario y un taller. En el seminario toda la parte teórica y en el taller la parte práctica complementa o aplica la parte teórica, entonces si hablan de la inteligencia entonces en la parte teórica, en la parte práctica traen un test de inteligencia y se lo aplican a todos los estudiantes del curso, y si entonces van a hablar de Freud entonces traen una película que corrobore si lo que hablaron de Freud es lo que dice la vida y obra de Freud y su trabajo (E1, P.14).

Buena parte de los profesores entrevistados hacen énfasis en la importancia que tiene la investigación para que sus alumnos logren aprendizajes efectivos. Por tal razón, la mayoría de los profesores realizan ejercicios investigativos en sus asignaturas.

> En mis cursos todos, deben hacer una investigación, Alexander Von Humboldt ya en el siglo XVIII, definió para el mundo las tres misiones actuales vigentes para la educación superior, investigar, formar y hacer servicio social, que otros llaman proyección y que otros llaman extensión,…o la función social del conocimiento. Entonces, en mis cursos todos deben investigar, pero además deben devolver esos resultados de investigaciones a las comunidades o colegios donde han investigado (E1, P.14).

En un sentido de autocrítica, se hacen importantes acotaciones en aspectos metodológicos, que denotan el carácter reflexivo y el interés por mejorar la propia Práctica Pedagógica.

> Yo pienso que a veces, de pronto algo repetitivo en algunas asignaturas pero a veces esos aspectos repetitivos no considero que sean digamos equivocados, porque si yo hablo de historia de la educación pues indudablemente que tengo que ser repetitivo porque no puedo inventarme otra historia distinta. Entonces tengo que repetir. Como hablar de historia de Colombia […] el estudiante no va a encontrar la diferencia porque siempre es un estudiante nuevo, a no ser que sea un estudiante repitente entonces va a decir ahí el profesor está repitiendo lo mismo, pero si es repitente entonces fue porque no abordó el tema como era y entonces requirió repetirla, de eso se trata (E1, P.13).

En ocasiones, el sentido del silencio trae su propio lenguaje y dice sus propias cosas. Puede dar lugar a momentos angustiosos, momentos reflexivos e incluso momentos de profunda pero sana confusión.

> También el silencio es importante, pero el silencio también genera angustia y yo lo sé por mis consultas yo tengo consultas por ejemplo de una hora, cuarenta minutos en silencio, y el sujeto habla, yo escucho, sin eso no hay significante pero eso (silencio tuyo) silencio mío y silencio paciente (E1, P.11). "uno no puede sabérselo todo" (E2, P.19).

Los 'rituales' de la enseñanza se sustentan sobre la base de la configuración de un compromiso por la búsqueda del conocimiento, entendiendo que en el espacio de interacción que constituye el aula, pueden presentarse situaciones en las que no se tenga a la mano respuestas a los estudiantes. Es en ese punto, donde se establece la investigación como la estrategia más viable para lograr responder a los interrogantes que se formulan en la clase:

> Yo pienso que como yo lo hago puede ser la forma, me preocupo mucho cuando me hacen una pregunta o me hago una pregunta en lo que estoy diciendo y no lo puedo resolver, me preocupo muchísimo, voy y estudio, estudio!, yo soy de las

> personas que me llevo algo en la clase y me llevo algo y me voy y lo busco en un libro o en internet, hoy en día lo hago más en internet o voy y se lo pregunto a alguien, aprendí a decirles a los muchachos que no sé y me queda fácil decírselo (E1, P.9).

De un lado se observa la necesidad de aprendizaje constante del profesor, aunque igualmente un sentido enciclopedista de tener sobre todo datos, información y contexto de lo que enseña. Se percibe aquí también un cierto sentido de inseguridad en relación con la propia formación y el propio conocimiento adquirido y construido. Por otro lado, este hecho también puede leerse como un deseo continuo de aprendizaje que ya se naturaliza en el ejercicio mismo de la profesión. (O.P) El ritmo que toma la clase y la misma exigencia que realizan los estudiantes al profesor, implica una gran inversión tiempo para poder realizar una adecuada preparación de la clase a partir de la lectura y generación permanente de propuestas, "uno tiene que estar todo el tiempo construyendo, todo el tiempo preparando"... "los mismos chinos le exigen a uno, que en la medida que rinden, usted tiene que ponerse en un nivel mucho más alto en la lectura y en la preparación y en la propuesta, porque eso usted no puede llegar sin propuesta" (E1, P.17).

7.3.2 La clase

Este apartado ha sido subdividido en varias partes para refinar la reflexión analítica de la forma como los maestros conciben sus clases. En un primer momento se acopiarán algunas definiciones y concepciones de los docentes en relación con la naturaleza y función de la clase: "una clase tiene como una especie de ruta. Unos intereses que a partir de la misma planeación de uno, porque uno sí la planea, pero eso toma un camino, un tema, insospechado (E1, P.15). El segundo apartado gira en torno justamente a la importancia que le otorgan a la preparación de las clases; mientras que el apartado final se permite mostrar las diferentes formas de trabajo que se entretejen en sus clases.

En términos generales, se concibe la clase como aquel espacio de construcción de conocimiento junto con los alumnos, espacio de libertad en el que en ocasiones se sueña, se construyen identidades, se disiente en relación con lo que no se comparte y se afirma lo que se considera adecuado. Es un medio de cambio permanente que implica ser tocado por el conocimiento por el profesor por el compañero y experimentar a plenitud tal situación: "Estamos desestructurando la materia desde el nombre mismo. Y cuando la vamos a tratar, y suponemos que hay ciertos problemas, y vamos a tipificar qué si lo es y qué no lo es. Cuestionar. Replantearnos" (E1, P.3).

Se busca que la clase sea un espacio ameno, donde se deben cultivar unas condiciones adecuadas para lograr su objetivo de transmisión de conocimiento, de lo contrario, pueden presentarse situaciones inesperadas y que contradicen el sentido de lo expuesto anteriormente. Cualquier situación por fuera de esa lógica, es susceptible de considerarse un objeto de indagación por parte del profesor como parte de su mismo ejercicio.

> La clase es, en términos generales, una clase distensionada con reglas claras. En mi clase, como en la de muchos otros colegas, hemos visto estudiantes que en su Tablet están llenando crucigramas, o que en el periódico ADN están llenando los sudokus. Es lúdico, por supuesto, pero no es el momento para ese tipo de lúdicas. Hemos tenido estudiantes que se nos pintan las uñas, ojos y boca en clase. Hemos tenido estudiantes que se duermen en clase. Todo esto nos tiene que llevar a reflexionar. El que se queda dormido, aparte de tener mucho sueño, ¿tendrá hambre, o estará aburrido, o aquello que estamos haciendo no le dice nada? ¿Qué nos pasa como docentes cuando ellos no siguen el hilo de nuestro discurso, o el de otro estudiante? Si otro estudiante está haciendo una exposición y yo no me intereso, eso tiene que cuestionarnos. Todo lo que ellos dicen debería servirnos a nosotros para retroalimentarnos. Sí, es que de ellos aprendemos profundamente (E1, P.3).

Entonces, para el buen funcionamiento de la clase es necesario establecer unas pautas mínimas de convivencia, unas reglas en la clase, dado la misma dispersión que regularmente presentan los estudiantes dentro del salón. Sin embargo, es importante mantener el equilibrio para que la situación no sea demasiado tensionante. El mismo influjo de las tecnologías en la vida cotidiana, ha dado lugar, en algunos casos, a su uso exagerado lo que ocasiona interrupciones en la marcha de la clase.

> Incluso les cobro multa dos mil pesos si suena el celular. Había antes unas reglas de comportamiento porque se comían los mocos, se comían las uñas, bostezaban, y las quité. Tenía diez reglas de comportamiento en clase, las quité porque los estudiantes se volvían muy psicorígidos. Entonces los corrijo en clase. Por ejemplo, llevaban buñuelos, tamales, se hacían el pedicure en clase. Entonces, aquí en la Distrital o en general en Colombia los estudiantes no respetan a los profesores, ni respetan el espacio académico; no es como en Europa, una clase es un sitio sagrado así como una iglesia, pero aquí lo toman de una forma terriblemente folclórica. Entonces pues yo ordeno el salón, el piso tiene que estar limpio, yo no permito que los estudiantes pongan los pies encima de otro pupitre o encima de otro estudiante, se tienen que sentar bien, comportarse entonces todo eso juega (E1, P.6).

La clase presenta un carácter democrático y formativo cuando se propone como conversatorio, en cuanto se abre la posibilidad para la participación pero a través de una exigencia de lectura y de rigor en la comprensión y expresión de lo que se lee.

> Yo no dicto clase sino que hago un conversatorio sobre un tema que preparé ya?, la clase no es una cosa así muy magistral, en donde yo estoy sentado y hago un discurso acerca de algo que yo leí, no, sino que generalmente yo hago una conversación acerca de unas temáticas que les he expuesto en el programa, para que ellos y yo podamos conversar. Se necesita que ellos hayan leído algo de lo que yo he leído o algo de lo que yo les he sugerido para que vayamos a conversar

> sobre un tema (…) una clase de un conversatorio sobre los Manuscritos Económicos Filosóficos, el mínimo es que hayan leído los manuscritos, para poder ser interlocutores conmigo, porque yo ya los leí. Entonces, para hacer un conversatorio con ellos, lo que tú me estás diciendo, cómo es una clase suya?, entonces yo puedo llegar a conversar con ellos sí y sólo si ellos han leído de lo que vamos a tratar; entonces, siempre que yo hago un conversatorio ellos ya han leído textos, artículos que yo les he sugerido para que sean mis interlocutores. Pero yo una clase magistral casi no hago. Muy difícilmente hablo más de media hora sobre el tema, (…) y luego sobre eso conversamos, sobre lo que yo dije y sobre lo que ellos han leído. Pero una característica, que me parece importante, es que en la clase les advierto que solamente pueden hablar los que han leído, porque en la feria del libro pusieron un letrero inmenso que decía "yo soy lo que he leído, y sólo aquel que lee tiene derecho al uso de la palabra, porque el que sabiendo leer no lee, no tiene ninguna ventaja sobre el que no sabe leer". Entonces si alguien va a hablar conmigo es porque leyó, si no ha leído, ¿de qué habla. Ahora, uno sabe si han leído o no. O sea tu no me puedes decir con tu experiencia de tantos años en universidades, al oírlo hablar yo sé si leyó o no leyó o a qué nivel de profundidad hizo su lectura. (E1, P.19).

Este tipo de trabajos son formativos en la medida que permiten la realización de un trabajo analítico, reflexivo en pos de búsquedas e indagaciones relativas a diversos objetos de estudio de manera argumentada. La discusión debe tener su fundamento, a partir de referentes teóricos y experienciales. Debe también estar suficientemente informada, a fin de ser debidamente soportada a través del ejercicio argumentativo, lo que redunda en la claridad en las ideas que se exponen.

> La discusión no puede ser una cosa de terquedad sino de racionalidad y de consenso y argumentos, la única, lo único serio de una universidad es el argumento, o sea, cuáles son los argumentos que usted tiene para sustentar esta

> verdad, entonces, en ese sentido de alguna manera eso también es un aprendizaje resultado, de la experiencia de las universidades (E1, P.19).

> En el debate se sabe si el estudiante leyó, y si comprendió o no el texto, ahí vienen las aclaraciones y si es necesario, fortalecer con otro texto (E2, P.18).

La importancia de realizar una argumentación adecuada, es una constante en la forma como los docentes conciben la realización de un sólido ejercicio de construcción del conocimiento por parte de sus estudiantes. En esto, se le otorga gran importancia a la forma como la institución universitaria, ha venido construyendo una importante tradición a través de los años.

En la experiencia como docente se manifiesta la importancia de contrastar los argumentos entre lo que dice el profesor, que se constituye en la expresión pública de su pensamiento y lo que expresan los estudiantes, no solo verbalmente, sino a través de sus actitudes. –así, el dominio del tema que tiene el maestro le permite tal versatilidad, que acomoda su discurso si nota que puede no ser adecuado para el momento o para el grupo con el que se encuentra.

> Este libreto de esta clase que fue exitoso probablemente yo voy con la idea de replicarlo en el otro curso igual porque fue exitoso, pero resulta que no, a los cinco minutos yo me doy cuenta que por ahí no es, y a los cinco minutos yo tengo que cambiar ese camino, porque la experiencia me lo está demostrando, porque el educando me lo está demostrando (E1, P.15).

En la experiencia personal, el siguiente relato da cuenta de la reflexión sobre la evolución que ha experimentado la docente, en relación con su concepción de clase:

> Cada vez son más desestructuradas. El camino ha sido el de la desestructuración. Cuando estamos muy jóvenes, estamos tras unos objetivos generales, unos

> objetivos específicos, unos recursos, unas metas, unos resultados. Algo así como si habláramos de Bloom. Algo muy planificado, muy esquemático y muy estructurado (E1, P.3).

Sin embargo, el sentido mismo que se expresa en términos de la desestructuración de las clases, plantea los límites propios de la institucionalidad universitaria, en cuanto regulación de formas de enseñanza y elección de contenidos, "no podemos hacer lo que nos venga en gana, tenemos un programa por desarrollar, y tenemos que dar cuenta de unos contenidos temáticos" (E1, P.3).

En el siguiente testimonio, el profesor inspira la orientación de la metodología de sus clases de acuerdo con la misión institucional de la Universidad "con las tres misiones institucionales que en mis clases las tres las hago aplicar, investigación, formación y extensión" (E1, P.14).

Se plantea la importancia de enseñar a observar como aspecto fundamental en la orientación del trabajo investigativo. Para esto, no se necesita ser experto en el tema, lo cual no genera conflicto, a la hora de guiar diferentes ejercicios en una misma clase.

> Usted no tiene que darle a cada grupo una lógica específica o una lógica diferente, usted lo que tiene que aprender es a que el muchacho realmente se apropie de qué ojo es que tiene que tener y hacia dónde es que tiene que mirar; si está mirando biología, con qué ojos tiene que empezar a mirar las plantas y lo mismo, con esos mismos ojos aprender a diferenciar para ver las estrellas pero eso son lógicas y eso son lógicas y eso pues sí, yo no sé; de todas maneras son más de 30 años jodiendo con eso… más bien uno como que aprovecha todo ese constructo y lo monta a partir de ahí que uno tiene que estar todo el tiempo construyendo, todo el tiempo preparando (E1, P.17).
> Hay dudas, y en ese sentido la profesora dice que vale la pena investigar (D.C, p. 35).

Desde esta concepción de la docencia, el profesor se convierte más bien en un acompañante de los procesos investigativos que orienta en sus alumnos. No se trata tanto de ofrecerles un conocimiento enciclopédico sobre temáticas, sino de invitarlos al ejercicio investigativo y a compartir con ellos su experiencia. El profesor se encuentra al tanto del proceso de los estudiantes, y está presto a corregir, puntualizar, complementar las construcciones de conocimiento que realizan los alumnos; la idea, es la de procurar que el estudiante y a la vez futuro profesor, vaya teniendo mayor seguridad en el ejercicio expositivo que realizará a la par que va incorporando nuevo conocimiento con el apoyo y acompañamiento de su respectivo docente.

> Se hacen correcciones de datos, de fechas, de ideas, se les llama a la tranquilidad, muchos se bloquean y entonces no hablan…vuelvan a comenzar; entonces se les dice bueno, ustedes preparen su exposición para ustedes mismos y échense el discurso ustedes mismos ya sea en monólogo o en mención verbal de su exposición para ustedes mismos, si quieren después a su pareja o a un hermano, o al papá o a la mamá, después si quieren a otro grupo, a su grupo de compañeros. Por ejemplo el grupo de exposición y ya después eso facilitará romper esa inseguridad que se genera cuando se presentan situaciones desconocidas (E1, P.14).

Se menciona como algo sumamente importante dentro de las dinámicas que orienta el docente en el aula, la constante asesoría de los profesores para orientar a los estudiantes en la socialización del conocimiento que han construido, ante sus propios compañeros. En este sentido, se trabaja desde una perspectiva rigurosa, que asegura una correcta exposición a partir de la profundización de los temas trabajados.

> Todo me lo deben consultar para que todo esté fríamente calculado, porque a veces me llegaban con dramatizaciones y juegos y nos salíamos y a jugar básquet, y entonces qué tiene que ver Freud con básquet, no profe pues es la

exposición de los sexos, jajaja, entonces dije, ¡no¡, No hilen tan delgadito (E1, P.14).

De esta manera puede verse como de acuerdo con los docentes, la implementación de la pedagogía activa, facilita muchos procesos de aprendizaje, pese a ciertos prejuicios provenientes del mundo académico, que de alguna manera degradan su valor. Sin embargo, a juicio de los profesores, es necesario manejarla adecuadamente, para no experimentar la pérdida total del control o para que en su uso no se cometan excesos que incluso le quiten espacio al sentido de la acción educativa. Si bien se tiende a asociar a la pedagogía activa con la aplicación de técnicas divertidas en el aula, esta implica más que eso; implica un proyecto político en cuanto desarrolla una concepción de la educación centrada en la participación del estudiante, coadyuvando a su empoderamiento como sujeto activo de su propia formación, a partir de una concepción epistemológica del conocimiento donde el juego y la dinámica en la clase juega un papel importante en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, dónde la autoridad del profesor se convierte en el acompañamiento, facilitación y orientación en un proceso pedagógico donde el centro lo constituye el alumno. En contraposición al paradigma positivista el estudiante es más que un código. Se constituye en un ser humano no el objeto de la racionalidad técnica y el diseño instruccional que enseña a obedecer más no a pensar. Desafortunadamente en Colombia el desarrollo ha sido marginal – insular y mucho más aún en el espacio universitario.

7.3.2.1 La preparación de la clase

"se hace una planeación pero no siempre se hace realidad. No siempre somos iguales, aunque hay que estar preparado para hacer cambios" (E2, P.7).

Según los maestros, la preparación de la clase tiene dos momentos importantes: la realización del programa, modificado según los lineamientos generales, la exposición

o concertación de ese programa en la primera clase de cada curso, y la preparación del resto de las clases. Sin embargo, adicionan que es necesario un trabajo previo de análisis epistemológico, pedagógico e ideológico antes de definir los contenidos y las metodologías, a la hora de impartir una clase: lo metodológico, juega un papel instrumental, siendo más importante el hecho de definir previamente asuntos de fondo, antes de tomar decisiones ulteriores:

> Definiendo la fundamentación epistemológica, ideológica y pedagógica entonces ya defino los contenidos y las metodologías, eso es clave en el proceso de formación, osea es fundamental y entonces allí es cuando uno dice: bueno y ahí es cuando uno se encuentra con los distintos modelos pedagógicos (E1, P.13).

Al respecto, Castaño (2009) afirma: “La planificación se podría definir como el proceso de establecer unos objetivos y elegir los medios más eficaces para alcanzarlos. Para planificar se debe recoger y evaluar toda la información relevante que se posee..." (p. 36). Dicha planeación tiene lugar como preámbulo al momento de la clase, donde la interacción con los estudiantes marca una importante pauta en el proceso formativo. El hecho de preparar exhaustivamente la clase puede tener varias lecturas; podría hacer referencia al interés del docente por profundizar en las temáticas propuestas, pero también puede leerse como una cierta inseguridad con el manejo del tema y un interés exacerbado en los contenidos. Dentro de los profesores participantes en la investigación hay algunos que no preparan la clase y hacen énfasis más bien en pautas fundamentales de comprensión de textos o en la argumentación adecuada de los textos que presentan los estudiantes ante propuestas simples de trabajos de consulta.

La forma como conciben el aprendizaje los profesores, marca simultáneamente las formas de enseñar que adopta cada profesor. En este sentido, el orden, la preparación y la motivación que evidencia el profesor hacia los estudiantes en la realización de la clase, es fundamental en la ejecución de la Práctica Pedagógica. El siguiente testimonio da cuenta de la forma como le fue enseñado en la normal el arte de enseñar:

> Uno tenía que saber cuál era el modelo pedagógico que iba a utilizar, una cuestión lo de la motivación, como se introducía una clase, todas esas cuestiones y también las actividades lúdicas que se hacían con los estudiantes (E1, P.10).

Cuando los docentes reciben una nueva asignatura para orientarla, realizan una revisión del programa, en consonancia con la libertad de cátedra; se asume la posibilidad de modificar partes del programa a partir de las fortalezas académicas del profesor, "un syllabus desactualizado y visto desde la pedagogía, muy bien pero a esta vaina hay que meterle psicología como un verraco" (E1, P.14).

Por lo general, el primer día de clases en cada una de las asignaturas, los alumnos y el profesor se presentan y el profesor informa su programa. Este ritual es uno de los aspectos que está consignado tanto en el formato de evaluación que hacen los alumnos, como en el aplicativo de autoevaluación que deben diligenciar los profesores. Los siguientes testimonios dan cuenta de ciertas generalidades y aspectos comunes, respecto a las formas de construir la clase, "el primer día de clase yo doy el programa y yo digo cómo va a ser, doy el programa los contenidos, digo cómo va a ser la metodología, la evaluación" (E1, P.6).

> Después de ese ejercicio ya viene el desarrollo del programa en cada materia, ese primer impacto que implica la autobiografía, muchas veces no hay necesidad de que sea escrita, en un juego, en la misma presentación que puede durar dos clases. Uno como maestro se presenta, organiza una información para entregarla a los estudiantes y desde ahí mismo empieza la exposición. Libremente pide que los que quieran presentarse y hablar de los temas que considere fundamentales... los que no quieran no lo hacen, generalmente los que ofrecen resistencia al principio finalmente se sueltan, adquieren la confianza y desean compartir también sus inquietudes, muchas veces ese ejercicio no es necesario en los niveles avanzados; de tercer semestre hacia arriba, la autobiografía no se hace

escrita, es fundamentalmente para los primeros semestres, un ejercicio autobiográfico (E1, P.18).

Lo primero que yo hago es cuando entro a un salón el primer día de clase, que no me gusta hacerlo pero que toca hacerlo… me presento en tres niveles: el primero lo que tiene que ver con mi formación académica, segundo, mi experiencia laboral y lo tercero mi experiencia de vida, que tiene que ver con lo político y lo social. (…) eso va acompañado de experiencias de vida cotidianas porque yo pienso que cuando un profesor se presenta, yo soy de las personas que como que en la presentación me desnudo; me muestro tal cual como he sido y como soy. No gozo de estar aparentando, me muestro tal como soy, como he sido es decir hablo de la cotidianidad de mi vida, cuento anécdotas que me han pasado como en mi formación como estudiante, como profesor, en situaciones en buenas, malas; les cuento, mi experiencia en Ecuador, mi experiencia política […] me parece que eso es una experiencia que le sirve al estudiante que es joven […] (en una primera clase) presentación, dos quiero saber el perfil del estudiante, cuántos vienen de lo público, quienes vienen de lo privado, me gusta saber de lo privado si es laico, si es religioso, si es mixto, si es femenino, masculino, lo distrital pues está más claro trato de ubicar los estudiantes de pronto por localidades, mirar de que localidades vienen (E1, P.13).

Aunque el hecho de cumplir un programa es una responsabilidad de docentes, estos manifiestan que la planeación de la clase, va más allá del fiel cumplimiento de los programas. De hecho, se presentan tensiones entre el cumplimiento de las temáticas propuestas en el programa, pero a la vez se tienen claros los límites que comprenden la formalidad de los programas. El establecimiento de objetivos y presentación del programa se hace fundamental, no solo desde los aspectos meramente formales, sino desde los énfasis y matices que el docente desea remarcar.

> Uno puede contar para en segundo lugar tener claro muy bien los objetivos, los propósitos que tiene una determinada asignatura, a partir de allí generalmente siempre parto de lo que son las prácticas usuales: la de presentar el programa de la asignatura que esté impartiendo. En ese momento, definir muy claramente los objetivos, los procedimientos que vamos a adoptar, las metodologías de evaluación y empezar a trabajar en eso en los cursos (E1, P.5).

El programa más que una imposición por cumplir, se convierte en un referente, toda vez que en la práctica, el programa original de cada asignatura, se ajusta de acuerdo al criterio del profesor. "entonces digo yo, cada proyecto curricular tiene sus syllabus, uno les hace sus ajustes de acuerdo a su disciplina y a su experiencia" (E1, P.14). Al respecto, otro maestro propone:

> Generalmente uno hace un programa el primer día y presenta y sustenta y justifica el programa con la idea de que uno va a cumplir con esas temáticas, pero personalmente me esfuerzo por cumplir con eso, pero si hay que salirse de ahí para otra cosa, eso no es complique. Dejé de cumplir uno de los capítulos del programa, eso no es complique. Pero yo creo que el programa no puede ser una camisa de fuerza para que uno tenga que rigurosamente cumplir con eso, porque la academia es algo que va más allá de los programas; sobre los syllabus, sobre el cumplir los objetivos de un programa. La academia es la vida, el contexto, la historia (E1, P.19).

En cuanto a las formalidades para desarrollar la planeación y organización del trabajo, los docentes manifiestan, que esta no debería planificarse en las limitaciones que implica un formato para la clase. Al respecto, aluden que se hace una planeación pero esta no siempre se efectúa literalmente. Con frecuencia es necesario hacer cambios en relación con lo establecido inicialmente. Desde una perspectiva amplia, los maestros son conscientes que los contenidos en sí mismos, son pretextos para movilizar la discusión que es lo que verdaderamente forma a los estudiantes, por eso el análisis de

los procesos históricos y la reflexión crítica sobre lo que acontece en la actualidad son elementos fundamentales en su quehacer docente.

En las observaciones realizadas, fue posible percibir una tradición de la enseñanza que imparte contenidos fijados previamente, en el marco de una concepción curricular prescriptiva fundada en el cumplimiento de objetivos. (O.P). De esta manera, se establece entre los profesores participantes en la investigación, una modalidad mixta de su práctica pedagógica, basada en el aprendizaje por problemas, pero que mantiene de manera muy fuerte la pedagogía tradicional de carácter expositivo y autoritario, donde es muy importante lo que dice el profesor en el momento de realizar la evaluación.

> Entonces uno les presenta a los muchachos unos objetivos y le presenta unos contenidos, y el programa se desarrolla sobre esos contenidos y sobre esos objetivos. De manera que uno podría llegar a hacer un ejercicio de parcelación dividiendo el programa en el número de semanas o en el número de horas que tiene y paulatinamente iría cubriendo uno ese programa. Pero uno no podría del todo hacer un ejercicio modélico (…) no podría uno tener un molde de una clase determinada, porque uno no sabe que pueda salir en esa clase. Yo puedo preparar. De hecho uno prepara un tema determinado. Pongo un ejemplo: en el curso de ética y política que yo oriento en este momento, yo divido el curso en cuatro núcleos problémicos. Generalmente divido mis asignaturas en cuatro unidades más o menos, para que cada unidad sea siquiera de unas tres o cuatro semanas. Y cada unidad corresponde a una pregunta problema o a un núcleo problémico (E1, P.7).

Como elemento adicional al diseño curricular de la clase a nivel macro, meso y micro, en asuntos de contenidos y temáticas disciplinares se utilizan diversos tipos de materiales Para el ejercicio académico propuesto esto implica el diseño de los recursos bibliográficos, películas o documentales, así como una selección de casos que se van a

tratar, para hacer más claros los temas y garantizar así, un aprendizaje efectivo en los alumnos. “yo combino algunos textos teóricos con algunos textos especializados como informes de investigación, ponencias, artículos (E1, P.18). Otra alternativa recurrente es la de proponer un trabajo de lectura previo a la clase y la elaboración de un trabajo que dé cuenta de la lectura realizada. En el momento de la intervención se retoma el documento, ya sea leyéndolo o comentándolo.

Es una constante, que la metodología de la clase se oriente al cumplimiento de los objetivos, aunque en algunos momentos las estrategias utilizadas, no siempre den cuenta de esa intencionalidad. De esta manera, se propende por lograr un alto nivel de formación en términos de los objetivos propuestos. Las diversas actividades se orientan a tal fin, toda vez que la responsabilidad que le asiste al ‘formador de formadores’ consiste en lograr que tengan un nivel elevado de conocimiento en el campo disciplinar y adicionalmente sean capaces de enseñar dichos conocimientos de una manera idónea. Uno de los docentes participantes, lo expresa de la siguiente manera:

> Tengo unos objetivos claros que son los que están establecidos en el currículo y creo que cuando se establecen en el currículo o en el plan de estudios que en ese semestre, que los que diseñaron eso tenían las asignaturas, con este propósito eso determina unos contenidos (eso no se negocia) eso no se negocia y entonces cuando yo trato de ver cuáles son las características del curso a través de la conversación o alguna prueba, alguna cosa, sobre todo a través de la conversación con ellos, en esto que uno hace siempre en primer semestre, quiénes son, cómo se llaman, de dónde vienen y tal, entonces uno ahí lo que está haciendo es una especie de evaluación, lo que trato es de ajustar qué tanto de refuerzo o de actividades complementarias pueda orientarles para tratar de que todo el mundo se ponga más o menos a un mismo nivel elevado… la mayoría de los estudiantes que ingresan es de carambola, no? O sea, por descarte, a la licenciatura… la formación del licenciado es más completa que la profesional

porque aquí se tiene que aprender, si es física, la misma física que les enseñan en la Nacional, y más, porque hay que aprender a enseñarla (E1, P.5).

El problema de la falta de vocación de los estudiantes cuando entran a estudiar los programas de licenciatura es una preocupación muy recurrente en los profesores. En este fenómeno hay muchas variables a tener en cuenta para emprender sendos análisis al respecto. De un lado, está la precaria situación social de los estudiantes colombianos, que en su gran mayoría no pueden acceder a la educación universitaria como ya se mencionó anteriormente.

Así, las universidades oficiales se convierten en la única alternativa, en la tabla de salvación para estudiar. Sin embargo, desafortunadamente estás no tienen la capacidad para recibir una cantidad alta de estudiantes. Adicionalmente a esta problemática, estas instituciones de educación superior, tienen graves problemas de financiamiento, dado que la prioridad de los últimos gobiernos en el país se ha centrado en el aumento de cobertura en los niveles de educación básica y media y el descuido por invertir en el sistema universitario estatal y en investigación.

De acuerdo con estas circunstancias, el nivel de competencia es sumamente alto para ingresar y mantenerse en las Universidades oficiales; estudiar una licenciatura, se convierte en una de las pocas posibilidades para acceder a la educación universitaria, más como una alternativa de emergencia para intentar el logro de ascenso social a través de la movilidad que el mercado asigna a los títulos de pregrado, que como un deseo genuino por ser profesor. Adicionalmente el bajo prestigio social y los bajos salarios de los profesores en comparación con otros profesionales son otros factores que no hacen nada atractivo en nuestro medio estudiar para ser profesor. (O.P)

Ante esta situación, en la Universidad Distrital se creó un proceso de selección donde la entrevista intenta determinar cuáles de los estudiantes que aplican al

ingreso están verdaderamente comprometidos con su identidad como profesores, estrategia que no ha sido suficiente dado que por un lado, es riesgoso para la sostenibilidad de un proyecto curricular disminuir el número de plazas que oferta para estudiar y por otro lado se le sigue asignado mayor peso a los resultados de las pruebas saber 11° en el proceso de admisión. Es importante mencionar que aunque los programas tengan denominaciones de licenciatura, la tradición histórica de la Facultad es completamente disciplinar. De hecho es una Facultad de Ciencias y Educación donde el único programa de pregrado que no es una licenciatura es el de matemáticas, programa que se derivó de un grupo de profesores inconformes con la denominación (O.P).

En el marco de la reforma que se está adelantando en la actualidad, ya existen las condiciones políticas e incluso un articulado completo para la creación de una Facultad de Ciencias, escenario donde los programas de educación existentes y el Paiep se encuentran en grave peligro de desaparecer (O.P).

7.3.2.2 Momentos, Dinámicas y estrategias en el transcurso de la clase

Para trazar los inicios en el proceso de enseñanza los docentes realizan una pregunta inicial, que aboga por la constitución de un problema y que constituye en sí misma una motivación para adentrarse en los caminos de construcción y aprendizaje de conocimiento “siempre hay enseñanza en la pregunta, en cualquier tipo de relación social, siempre y cuando se tengan oídos abiertos” (E1, P.11).

Las preguntas de los estudiantes actúan como generadores de nuevas ideas a propósito de las ideas enunciadas a partir de un juicioso ejercicio reflexivo en la búsqueda de nuevos conocimientos.

Una pregunta de un estudiante le puede dar a uno para que se inspire, se explaye en unos contenidos que uno sabe porque los ha leído o porque los tiene claros o

> porque han sido experiencia, y una buena pregunta le puede dar a uno para una clase de 1 hora y media y todos tan encantados (una cuestión de interrelación), que resulta generalmente de los estudiantes o de lo que han leído los estudiantes (E1, P.19).

Otra estrategia que se observó y que fue referenciada en muchos de los casos, es la de llevar una memoria de lo acontecido en la clase. Muchas veces se operan particularidades, pues cada grupo tiene diferentes integrantes cada uno de ellos con sus propios intereses y experiencias de vida. Sin embargo y a pesar de las diferencias, los mismos estudiantes van poniendo el nivel (D.C, p. 4).

> Yo he hecho memorias, notas de clase, tengo protocolos los estudiantes la hacen, ellos hacen, es decir la clase comenzó hoy a las 10:10 de la mañana todas las sesiones, el estudiante toma nota, a la clase siguiente el estudiante lee las notas de clase anterior siempre, a veces se vuelve un poquito harto pero entonces el estudiante a veces no está acostumbrado a eso y entonces el estudiante que hizo el protocolo de la clase anterior no llegó y yo siempre he dicho el primer punto es leer el protocolo todas las clases, se lee el protocolo de tal manera que se lee y yo le digo al estudiante pero bueno, objeciones estudiantes díganme ustedes qué piensan del protocolo, hay objeciones? Hay complementos?, casi los estudiantes nunca cuestionan nada, yo les digo cuestionen y no se vayan a sentir aludidos por su compañero (E1, P.13).

A pesar de las especificidades de cada uno de los grupos, es frecuente que en ocasiones los estudiantes se abstengan de criticar las producciones de sus compañeros. Ya sea porque no se sienten con la formación suficiente o porque no les parece conveniente, por una especie de lealtad del “gremio”, donde no es bien visto cuestionar a los pares.

Se aprovecha el momento final de la clase, para planear las actividades pendientes y el proceso a seguir en las próximas clases. En este sentido, se solicita que realicen previamente indagaciones sobre las temáticas que se trabajarán. “generalmente cierro pues como con cosas de planeación, recuerden que para la fecha tal hay tal cosa o, alguien tiene alguna duda?, por ejemplo ayer cerramos con las dudas que puede haber para el ejercicio que van a entregar la próxima clase” (E1, P.2).

En consideración de la mayoría de los profesores, es necesaria la exposición magistral para ilustrar aspectos teóricos de los contenidos que se tratan en los cursos que orientan. Entonces como la clase magistral se constituye en una de las formas más empleadas para transmitir el conocimiento, “necesariamente una parte debe tener cátedra magistral a cargo del docente, en donde hable de lo que sabe y produzca, y transmita los conocimientos que resumen docenas de libros sobre una temática específica, por ejemplo, teorías psicológicas, enfoques” (E1, P.14).

> Yo soy de la vieja guardia, entonces yo hago clase magistral, pero mi clase magistral no es solamente dictar un tema, eh, por decir del análisis del comportamiento humano, o sobre Freud o sobre las leyes gestálticas o sobre los estadios de Piaget, sino también yo involucro a los estudiantes (E1, P.6).

En la clase magistral se realiza gran aprovechamiento del tiempo, poca inversión en medios adicionales y buena cobertura, en tanto no es necesaria la interacción. Otra característica importante es que realiza síntesis de la información de manera elaborada, en tanto esta es presentada por un experto en el tema, pero adolece de otras posibilidades que potencian el proceso pedagógico como lo es la falta de diálogo e interacción social entre los estudiantes participantes.

En las cátedras institucionales que regenta el Paiep, los resultados de motivación, asistencia y nivel en las evaluaciones es sumamente bajo, asunto que debe leerse también con otros elementos presentes en esta problemática. Habría que ver si en todas

las clases el nivel de experticia de los profesores reúne las condiciones en la puesta en escena de las lecciones magistrales, toda vez que por el hecho de que el Paiep sea un proyecto académico que presta servicios según las necesidades a los demás proyectos curriculares de la Facultad, en ocasiones hace que los profesores tengan que dictar materias nuevas o temáticas con las que no están familiarizados, asignaturas que no responden a sus intereses investigativos o simplemente no se relacionan con su formación académica y trayectoria de vida profesional.

Así, es usual organizar la clase a partir de una dinámica expositiva tradicional, donde los trabajos teóricos abordados se ilustran con ejemplos y casos tomados del ejercicio profesional del docente en el campo disciplinar de su experticia, en este caso desde la psicología, para lograr un aprendizaje contextualizado y profundo con sus alumnos.

> Yo involucro a los estudiantes, yo pongo muchos ejemplos, utilizo a mis pacientes para explicar la teoría, porque la teoría a veces es muy árida y los estudiantes no entienden. Yo hago un feed back entre lo teórico y la vida real, entonces también le pregunto a los estudiantes, así es la clase. Soy poco amiga de seminarios, soy poco amiga de talleres, tampoco uso el video beam, la tecnología moderna yo en eso soy terriblemente reacia y resistente (E1, P.6).

En este punto es importante señalar la fuerte tradición de la clase magistral asociada a las génesis de la universidad como institución educativa, como lo expresan, Castaño y Fajardo (2002):

> La docencia en las universidades aparece como cátedra magistral, con un énfasis puramente instructivo de demostrar e informar sobre resultados y síntesis de un estado de las ciencias y sobre el conocimiento. Este se ofrece como un estado terminal, y los contenidos estructuran de acuerdo con la lógica interna de la disciplina. Esta visión de la enseñanza genera una forma de aproximación a la

> ciencia como algo ya terminado, que no ayuda a fomentar la indagación y la pregunta, como mínimos básicos en el proceso de generación de ciencia (p. 30).

Sin embargo, los docentes buscan siempre incorporar nuevos elementos que faciliten la enseñanza en sus clases. Al respecto, el célebre autor José María Restrepo Millán anota:

A los maestros nunca les basta lo que aprendieron de estudiantes; no pueden ellos prescindir de estar repasando, reflexionando sobre su quehacer, modificando ideas envejecidas, enterándose de nuevo, conociendo lo que hagan sus colegas, entregando sus propias innovaciones al comentario de ellos si quieren progresar en su trabajo e iluminarlo con renovado interés (Restrepo, 1954).

A su vez, los profesores realizan estrategias didácticas que abren nuevas posibilidades a la inclusión de diferentes formatos que se incorporan como alternativas a la elaboración del texto tradicional, como forma de recrear la realidad desde otros lugares y perspectivas.

> Hay otros instrumentos que el docente puede utilizar como el cine, el teatro, utilizar otros recursos que le ofrece el mundo (E2, P.19).

> O podemos ver una obra, podemos ver una película, podemos ver un documental, y otras cosas. Algunas veces hacemos lecturas comentadas, cuando yo percibo que no hubo una lectura seria de la cosa entonces los pongo a leer en clase, entonces lee de tal parte a tal parte, entonces deténgase qué están diciendo ahí, y hacen unas lecturas de producción de sentido y entre todos, eso me parece enriquecedor, o sea, yo aprendo cuando los estudiantes leen y hacemos comentarios sobre lo que están leyendo, otras veces invito profesores que saben mucho más que yo acerca de una temática y entonces, como ellos han leído entonces hacemos una clase en colectivo (E1, P.19).

En este sentido, la elección del cine para trabajar en el aula con los estudiantes, aprovecha la capacidad de síntesis que este arte provee, y las posibilidades que como género artístico suscita, a partir del tratamiento de las temáticas que presenta y el sentido estético y conceptual inmanente a su naturaleza a través de la imagen, "la dinámica es la de una película que nos introduce al tema, que son las dos primeras horas de la clase, y el siguiente, el debate, la profundización, la teorización" (E1, P.3).

> ¿Por qué me apoyo en el cine para mis materias? Porque el cine cautiva, y porque en un tiempo muy específico te logra dar unos contenidos enormes, y luego te permite profundizar y replantearte qué es lo que ha pasado; y porque es un arte precioso el cine, a todos nos gusta, y vemos películas muy bellas, luego las debatimos, y luego nos vamos al problema en sí mismo, que lo causa, que posibilidades tenemos. Es muy completo. Y vemos películas absolutamente espectaculares (E1, P.3).

Actualmente gracias a los conceptos de interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, se ha venido superando la tradición académica de trabajar temas y problemas desde una sola disciplina o discurso. Por el contrario el abordaje efectivo de un problema requiere de diversas disciplinas para su adecuado tratamiento. A continuación, uno de los profesores expresa como enfrenta el abordaje de una situación de la clase, en relación con el diagnóstico inicial que hace frente a tensiones epistemológicas que pueden aparecer:

> Lo que se ha producido es en torno a propósito de un determinado problema o contradicción o situación problemática, entonces una de las cosas que siempre trato de establecer es, bueno cuál es el problema que aboca en determinado momento una determinada asignatura o campo del conocimiento o disciplina y sobre esa base se estructura (E1, P.5).

Aunque en ocasiones los profesores hagan uso de las TICs, esta forma de trabajo no se constituye en el eje del trabajo con los estudiantes. En principio los docentes no se encuentran muy familiarizados con los métodos activos de la pedagogía ni con el uso de medios y herramientas alternativas a la clase tradicional. Los docentes siguen prefiriendo los métodos tradicionales de enseñanza, centrados en exposiciones orales del profesor.

> Los complementos de la comunicación oral que son los otros lenguajes, hasta las tics deben ser incorporados en la estética del proceso de exposición. Unas TIC bien manejadas pueden convertirse en una característica que ayuda, inclusive, eh, eso le gusta mucho a los estudiantes porque como ellos tienen el contacto con sus maestros entonces evalúan rápidamente (E1, P.18).

En relación con la formación de los profesores universitarios en TICS, Marín y Romero (2009) llaman la atención sobre la posibilidad formativa que los sistemas tecnológicos prestan a los docentes universitarios, concentrándose en dos aspectos claves: el desarrollo profesional y la importancia que tiene la formación docente sobre la innovación en el currículo. En el primer aspecto las autoras consideran que "(…) el desarrollo profesional del profesor universitario, y más concretamente las acciones formativas que lleva a cabo sobre su propia persona, son la pieza clave de todo el proceso de reforma universitaria" (p. 98). Facilitar este desarrollo implica comprender los procesos que hacen crecer profesionalmente a los docentes y cuáles son las condiciones que propician ese crecimiento, que es representado "como un proceso de aprendizaje continuo e irremediable" (p. 99).

Zea, Atuesta, Villegas, Toro, Nicholls y Foronda (2005) teniendo en cuenta el impacto de las TIC en el quehacer docente, presentan una propuesta de modelo de formación para docentes de educación superior que plantea una línea de base sustentada en el estado del arte de la formación docente a nivel universitario en el marco de las acciones y políticas de los países europeos, norte americanos, de Latinoamérica y

Colombia, desarrollada por la Universidad EAFIT. Dicha propuesta del modelo de formación incluye la definición de un perfil para el docente universitario centrado en competencias y en un conjunto de acciones y contenidos que se expresan en un micro currículo de formación. De esta manera, muestra como a nivel mundial hay diferencias entre países donde la formación es un proceso consolidado como por ejemplo Australia, Noruega, Reino Unido y, tal vez en menor medida, Países Bajos; y otros países en los que, aunque la formación docente no es algo arraigado está presente y se sistematiza. Este trabajo señala que la evaluación del profesorado es un factor clave para realizar la formación. En ese balance global sobre la formación docente, Zea, et al (2005), señalan que en Estados Unidos, Iberoamérica y Europa, la formación docente está orientada en aspectos pedagógicos y tecnológicos, siendo el uso y manejo de las TIC, aspectos importantes en dicha formación de docentes. En Latinoamérica (puntualmente en países como Argentina, Colombia y México) las condiciones reales de formación de los docentes definen los contenidos de la formación. Esto evidencia cómo la formación del docente siempre debe estar pensando de forma contextual.

También señalan estos autores que aunque se han generado políticas inscritas en las necesidades y el contexto de cada región, las universidades han tenido problemas en la implantación de nuevos programas de formación y renovación pedagógica, pues en los docentes, (especialmente en aquellos que en su formación inicial no provienen de la educación), existe resistencia al cambio y a la innovación. En cuanto a la estructuración de la formación, plantea que "los planes de estudio se deben estructurar teniendo en cuenta las siguientes áreas de análisis: Psicopedagógica, científico-técnica, humanística y socio-institucional" (Zea, et al., 2005, p. 10).

Por otra parte exponen cómo las metodologías de formación más comunes son el diplomado, el seminario o la formación corta, gestionados desde instancias académico administrativas de las universidades tales como Vicerrectoría Académica, Dirección de Investigación, Dirección de Nuevas Tecnologías, Centros de Informática y/o grupos de investigación, para docentes en ejercicio de la misma institución o en ocasiones, se

ofertan para docentes externos. Acerca de la duración de los programas se menciona que dependen de los objetivos y los contenidos de los cursos que “Puede oscilar entre las 25 y las 160 horas. La distribución de horas presenciales y virtuales también es variable y obedece también a los motivos inicialmente mencionados” Zea, et al. (2005, p. 14). En este orden de ideas, señalan también que las metodologías de trabajo en los programas de formación docente tienden al trabajo presencial grupal e individual, y en algunos casos al trabajo individual virtual, pero también las dos metodologías pueden ser combinadas; por otro lado las modalidades de trabajo tienden a generar talleres o trabajos en grupo por proyectos.

En la Universidad Distrital Francisco José de Caldas hay un gran rezago en el desarrollo y aplicación de las Tics que se expresa en una bajísima oferta de programas virtuales y a distancia. En la Facultad de Ciencias y educación solo se cuenta con la Especialización en Educación Tecnológica. A nivel de funcionarios de soporte, existe el PAET desde donde se realiza capacitaciones nivel básico para actualizar la página web. Las plataformas virtuales como Modle no tienen un soporte adecuado y su manejo que es obligatorio para la Catedra Institucional Francisco José de Caldas, es totalmente desarticulado de los procesos pedagógicos, constituyéndose más en un obstáculo que en una ayuda. En cuanto a los profesores del Paiep, solo uno de ellos es solvente en el manejo de este tipo de plataformas y ha realizado acercamientos investigativos al tema.

El rol del maestro incorpora una faceta de seducción hacia el conocimiento. Esta seducción se entiende como aquel proceso de mediación y acercamiento que realiza de los contenidos temáticos a sus estudiantes, de forma sugerente. Esto, se constituye en un arte que se cultiva para lograr una empatía con los estudiantes, lo que facilita sus aprehensiones en relación con los objetos de aprendizaje que se plantean. Se propone de alguna manera, al maestro como actor en la dinámica estética que efectúa. Al respecto Eisner (1998) afirma:

> Los profesores enseñan con ejemplos, con señales encubiertas, enfatizando algunos aspectos del contenido más que otros, preguntando a los estudiantes directa o indirectamente, con la animación el entusiasmo que muestran en la clase, con el nivel de afectividad que proporcionan a los estudiantes con, la claridad en sus explicaciones, y más (p. 97).

Más que enseñar contenidos o temáticas los profesores transmiten su apasionamiento por la pedagogía, lo cual se evidencia en el trato con los estudiantes y en las diferentes formas como cotidianamente están intentando mejorar su práctica (O.P). Esta praxis pedagógica es el fundamento del saber pedagógico que construyen día a día y que aplican en su quehacer profesional. Los siguientes fragmentos de entrevista, dan cuenta de la disposición positiva del profesor:

> Cuando se prepara formadores, es muy importante incorporar otros elementos que van más allá de la ética y de la responsabilidad como es la estética, no? Ahí uso mucho a Konstantín Stanislavski en la preparación del actor, el maestro es un actor, y debe desarrollar una experiencia que le permita cualificar sus cualidades histriónicas, es decir el maestro como actor debe tener un nivel de exigencia estético en el sentido que el maestro enamora o no enamora a sus estudiantes y uno los gana para el ejercicio de la enseñanza aprendizaje (E1, P.18).

> El profe va relatando en lenguaje coloquial lo que genera empatía con los estudiantes (D.C, p. 27). La profesora muestra solvencia frente a los temas que presenta y posicionamiento crítico. También se refiere a experiencias personales de estudiantes (D.C, p. 30).

La profesora muestra solvencia en su clase “genera un pico alto de atención en función del trabajo que se viene argumentando” (D.C, p. 30), “Se nota mucho agrado de la profesora con lo que hace. Se percibe una impronta de su formación en el tipo de actividades y en la forma de realizarlas” (D.C, p. 32).

Los docentes participantes en la investigación, utilizan una variedad de actividades en función de generar diferentes ritmos que propenden por un clima adecuado y jovial para construir el aprendizaje. En este sentido, se realizan diferentes estrategias, que tienen en cuenta actividades de catarsis y expresión de sentimientos de los estudiantes. Se resalta el sentido del humor y la relación de los temas con el arte y con asuntos de actualidad. Se busca romper la monotonía y recrear sus propias situaciones personales. No todo es conocimiento e intelectualidad. Los estudiantes también presentan situaciones difíciles que los comprometen emocionalmente. Los profesores tienen en cuenta ese factor y realizan un acercamiento que pretende brindar un cierto nivel de apoyo emocional necesario en el desarrollo personal de los alumnos.

> Esto aquí es la recreación: aprender jugando y aprender cantando y yo les canto y les hablo de poesía y les hablo de política y la vaina y les hago chistes, y los hago parar y salir del salón y reírse y bueno toda esa vaina y hasta llorar porque entonces hay talleres de afectividad, entonces qué hay que hacer, pues que expresen sus emociones, entonces cuáles, pues las de la primera relación afectiva, o las de la vez que se murió el papá o el tío o la mamá, entonces eso mueve por dentro y qué hacen, pues lloran, ellas y ellos, entonces se conmueve la vaina, entonces son dinámicas diferentes que implican en algunos momentos emociones de alegría, notas de tristeza, en otras de ira, también, (E1, P.14).

> El maestro en formación tiene que comprender que la experiencia le va a permitir desarrollar unas competencias, digámoslo, y entre ellas está la estética y la histriónica que va a cargar al carisma, no es lo mismo un maestro con gracia que un maestro desgraciado, como dice el chiste, hay maestros cirujanos, hay maestros que no solo duermen a los estudiantes sino los rajan (risas). Entonces todo ese tipo de chistes lo comprenden los estudiantes con facilidad y en el proceso de exposición es donde se debe expresar esa parte estética, en la calidad del discurso, en la gracia del mismo...yo utilizo mucho el humor, más que con

fines conceptuales y metodológicos, con fines ideológicos, juego mucho con el humor, planteando problemas de orden ideológico (E1, P.18).

El uso del humor se convierte en un aspecto crucial para el buen desenvolvimiento de la clase, creando un ambiente agradable y propicio para la participación. Los docentes lo reconocen como una estrategia infalible para lograr los esperados aprendizajes en los estudiantes.

Me da mucha satisfacción, a mí me da, cómo te explico, ese placer que me da hacer una clase, (no me sucede con todas) ese placer que me da que la gente se ría, que yo tenga esa capacidad de hacerles caer en cuenta, que me invente cosas, no siempre me dan ganas de sentarme a hacer material, pero pienso que todo el tiempo, o sea, como parte de mi trabajo es sentarme a hacer material para ellos, hacer una exposición, hacer un formato de algo, trabajar en un estudio de caso y llevárselo, a veces me digo: gasto mi dinero en fotocopias para ellos; a veces no me importa, a veces si me importa, yo no sé si eso lo hagan los demás, no sé (E1, P.9)

Utilizo un mecanismo que es el humor, porque considero que el ambiente que se debe generar en el aula debe ser un ambiente relajado, agradable, para divertirse, a nadie le gusta ir a un lugar donde va a recibir palo, a la gente le gusta participar en los escenarios flexibles, participativos y que permitan digamos una sensación de diversión, eso me ha dado más resultados que la presión y el rigor, ejercicio que también he hecho y la inflexibilidad para obligar a los estudiantes a asumir su responsabilidad y sus obligaciones de orden académico (E1, P.18).

El chiste es un transmisor ideológico potente (E2, P.18); hacer pausas para aclarar conceptos a partir de cuestionamientos generales sobre el tema en discusión… se explica a partir de ejemplos particulares para explicar aspectos más generales. El estudiante lee el texto y sobre él se debate. El profesor presenta

> ejemplos de la coyuntura actual. Solicita ejemplos a sus estudiantes, se pasa al análisis de otro texto por parte de otra estudiante (D.C, p. 66).

El Sarcasmo, el doble sentido, la burla en relación con diferentes sucesos se utiliza como una forma de hacer crítica y paralelamente acercarse a los estudiantes. Este mecanismo centra la atención, distensiona el ambiente y genera una carga emotiva positiva que contribuye a un mejor aprendizaje. A través del humor se logra una aproximación a lo medular de los problemas matizando y cuestionando los fenómenos sociales que se estudian a la vez que se gana confianza con los estudiantes.

Por otro lado, consideran que el momento de la clase es el momento estelar para el profesor. Ahí el tiempo se detiene, todo se transforma es una escena de provocación y diálogo, de risas y llanto, de silencios y palabra. Todo en un mismo instante, y el maestro como director de una orquesta, fijando el compás y anticipando las entradas de los músicos (estudiantes). Este ritual constituye todo un arte, en el que se utilizan anécdotas personales y se crea toda una dinámica para mantener la atención de los estudiantes buscando innovar, siendo creativo y reflexivo.

> Tengo un estilo y es que les cuento una anécdota de la vida porque tengo muchas (…) yo aprendí y también leí en alguna parte que etnográficamente la anécdota se convierte en ese registro que tengo, que es una interpretación de la vida y que puede determinar una forma de mirar las cosas. (…) soy seria para muchos, pero me meto en la clase y soy un payaso: yo juego yo salto y eso se lo aprendí a Ofelia de Cárdenas. Eso hacía Ofelia en sus clases de psicoanálisis y yo la recuerdo a ella brincando y saltando y cogiéndose el collar y haciendo cosas de llamar la atención porque me gusta que, porque yo sé que dos horas aprendiendo pues es difícil, así como están los formatos diseñados de una estructura como esta tan clásica, tan tradicional (E1, P.9).

El uso de las anécdotas, como forma de ilustrar lo teórico es una herramienta utilizada para crear interés en los alumnos. Aprender desde la vivencia, desde la propia experimentación se constituye en una forma privilegiada de enseñanza, toda vez que provee puentes de diálogo con el discurso teórico. “yo reduzco ya al campo discursivo la experiencia (E1, P.4).

La pasión y el deseo de enseñar son el fundamento de la práctica docente, momento donde se entronizan maestro y estudiante en su interacción. Algunos profesores manifiestan que el uso desmedido de la analogía, su carácter reductivista y su sentido de representatividad puede constituirse más en un obstáculo que en una posibilidad de aprendizaje en la medida que puede llegar a distorsionar la esencia y la naturaleza de aquello que representa (O.P).

La estrategia de compartir vivencias en relación con la propia adquisición del conocimiento, es una interesante forma para lograr buenos resultados en la construcción del conocimiento. Incluso, los profesores con mayor apertura se refieren a la posibilidad de aprender también de sus propios estudiantes. De esta manera, se propone un trabajo de construcción en el aula entre el profesor y los estudiantes:

> El chino me abrió los ojos para ver las cosas de otra manera, cosas que yo no había pensado ni había percibido del tema (E2, P.19).

> Por ejemplo en ciencia y sociedad los dos primeros elementos que se están decantando son el concepto de ciencia y el concepto de sociedad y luego se hace un devenir de la historia de las dos para que se pueda entender cómo llegamos a la sociedad de hoy y a la ciencia de hoy, bueno, eso es un paso a paso que tanto el estudiante como el docente vamos construyendo en el aula, la estrategia para estas sesiones que se están dando los estudiantes como docentes traen tanto conceptos como definiciones y se construyen las definiciones y los conceptos a

> partir de allí en el aula, para que el muchacho se lleve un concepto mucho más amplio desde las diferentes disciplinas (E1, P.17).

El trabajo con los estudiantes, propone siempre nuevos retos y aprendizajes a nivel personal y profesional. El hecho de potenciar las capacidades de los estudiantes, implica desafíos en términos de actualización y profundidad en las problemáticas abordadas; se asumen también las consecuencias derivadas al postular públicamente posicionamientos personales frente a hechos y situaciones concretas del devenir histórico y de la coyuntura actual. Se generan también las posibilidades de mutuo crecimiento a partir de las interacciones estudiante – alumno.

> Quien más aprendió fui yo, porque el curso lo permitía. Estaba conformado por unos estudiantes tan dedicados, gente tan valiosa, que uno de ellos dijo: ¿por qué no vemos esto? ¿Por qué no dejamos hasta acá esta temática y profundizamos en tal otra? Y yo se los permití. Ellos fueron quienes jalonaron el grupo. Y uno tiene que identificar en los grupos, quién le va a jalonar el curso. Son como tus aliados natos. Se da en todos los grupos. Igual como te puedes encontrar el que te "tropelea", el que te va a cuestionar, no por el conocimiento sino por tu ideología, o tu postura política, si es que la conocen, o tu formación, o tu origen. Hay unos que te cuestionan y tú sabes hacia donde van, hay personas que quieren ir más allá, y eso lo tenemos que permitir. Qué bueno es cuando te hacen preguntas, y tú te atreves a decir no sé, no me lo había planteado, o desconozco esto, pero voy a investigar, lo vamos a averiguar. Es que el maestro no es el sabelotodo, nosotros sabemos un poquito de algo, no más, y también, un espacio de aprendizaje tiene que ser el espacio en el que tú aprendes con ellos, es que tú también vas creciendo, es que tú también te vas haciendo como maestro (E1, P.3).

En el espíritu de la pedagogía crítica, se produce un trabajo de identificación con la labor profesional a partir de una concepción dialéctica según la cual, la acción

pedagógica adquiere un nuevo significado y por lo tanto un nuevo sentido. Para Ortega (2014), al generar espacios de diálogo con los estudiantes se asume un nuevo rol donde el conocimiento se construye de manera mancomunada:

> Se asume las prácticas instituyentes como expresiones de resistencia imbricadas en luchas locales y desde una política del lugar. Son instituyentes porque se sitúan en la pedagogía en una nueva forma de actuar que se resiste a perpetuar lo ya establecido, subvirtiendo los marcos institucionales. Articula la teoría y práctica, lo ético y político (p. 52).

La mayoría de los profesores participantes en la investigación, consideran importante relacionar las temáticas de estudio con temas de actualidad, aduciendo que de esta manera la teoría se comprenda mejor. Para ello, se utilizan los ejemplos, analogías y temas de actualidad lo cual es muy útil como estrategia de motivación, "uno en el salón sí les trae ejemplos, les trae noticias que no están explicadas por la prensa" (E1, P.12). "El profesor muestra suficiencia con el tema" (D.C, p. 48).

Al respecto, la didáctica de las Ciencias Sociales realiza valiosos aportes incorporando los análisis de la coyuntura actual en la comprensión de la historia reciente, lo que se convierte en un pilar fundamental en la comprensión de nuestra situación presente. Esta se constituye en una estrategia importante cuando la historia oficial y las determinaciones curriculares de los programas académicos pasan por alto episodios fundamentales de la historia que nos constituye.[65]

---

[65] Al respecto Foucault (1991) plantea el concepto de ontología del presente, en la cual el ejercicio fundante del intelectual crítico consiste en diagnosticar el presente, decir qué es el presente, señalar en qué nuestro presente es absolutamente diferente de todo lo que él no es , es decir de nuestro pasado, preguntar ¿qué es lo que ocurre hoy? ¿Qué es lo que pasa ahora?, ¿qué es ese ahora en el interior del cual estamos unos y otros y qué define el momento en el que escribo?

Es así como, la disciplina histórica es una fortaleza que se utiliza para dar cuenta de la construcción discursiva. Adicionalmente, es fundamental la contextualización histórica a la hora de situar las temáticas que se introducen, tanto a nivel pedagógico como a nivel disciplinar.

> Son temas que no se pueden abordar de manera separada sino que hay que contextualizarlos en el desarrollo del momento histórico, desde el punto de vista social, desde el punto de vista político, desde el punto de vista cultural de los prejuicios u obstáculos epistemológicos que hay en el momento (E1, P.13).

Al respecto Carretero y Montanero (2008) se refieren a las posibilidades que dota el hecho de pensar históricamente en tanto posibilita la construcción de identidades así como la recuperación y transmisión de la memoria colectiva como herramientas para enseñar la historia. Estas herramientas de análisis permiten a su vez proyectar un mejor futuro.

Se considera que el hecho de realizar continuas contextualizaciones frente a las coyunturas actuales, ocasiona en los estudiantes un sentido crítico que los va estructurando a nivel personal y profesional. Esta formación se expresa en diferentes momentos de su vida y en las coyunturas de la historia concreta:

> Y se sentían muy a gusto conmigo cuando yo trabajaba con ellos historia de la pedagogía y la relacionaba con la historia de los sistemas políticos, con la historia de los partidos de los movimientos, con el desarrollo socioeconómico, cultural ideológico del momento. Entonces ellos al margen del desarrollo de la historia, de la pedagogía contextualizada: la pedagogía con el desarrollo histórico, entonces ellos decían que sabían de historia gracias a los aportes que yo hacía en la materia Historia de la pedagogía, porque no reducía la materia solamente al campo de la pedagogía, porque la pedagogía tocaba contextualizarla desde el punto de vista histórico (E1, P.13).

El profesor reporta aquí su satisfacción por la buena recepción que causa su propuesta de trabajo en sus alumnos. Al respecto Carretero y Borrelli (2008) dan cuenta de su experiencia en el análisis de la coyuntura histórica específicamente en el estudio del pasado reciente en relación con el conflicto social, aludiendo a la complejidad y la especificidad de cada contexto en el cual se realiza la experiencia. Estos temas son especialmente sensibles en un país como Colombia en el que los estudiantes se sienten aludidos desde su posición como ciudadanos críticos y donde difícilmente se puede escapar a las condiciones y situaciones que ha dejado el fenómeno de la violencia.

A pesar de que lo difícil y complicado que pueda llegar a ser, se considera importante en los profesores el hecho de fomentar una lectura crítica de la realidad cotidiana con los estudiantes, quienes profundizan en las formas cómo funcionan las instituciones, las élites, los grupos dominantes que se encuentran en el poder. De una manera reflexiva, los profesores aportan diversos análisis sobre las formas de resistir políticas inadecuadas desde una perspectiva que reivindique los derechos sociales legalmente constituidos y permita transformar los entornos, que necesiten de la acción de los docentes. Se considera prioritario preparar a los estudiantes para las dificultades a las que se enfrentarán en su rol como docentes.

> Esa es la realidad, uno no puede maquillarle la realidad a los adolescentes, es como decía en un programa Caracol, de que los maestros en los salones en las universidades están completamente alejados de la realidad y por eso los chicos no quieren estudiar, porque no les muestran como es el mundo real, para qué diablos les sirve Newton si no ven las tres leyes de Newton. Yo pongo ese trabajo: aplíquenme las tres leyes de Newton a la realidad de todos los días, entonces ven ahh esta vaina sí funciona... yo digamos estoy en contra de que un profesor deba ser romántico, idealista, soñador, paternalista, maternalista, noo. La vida es muy dura y uno tiene que confrontarlos, muy dura la vida y lo que ellos les espera no es cualquier cosa y ahora que los estudiantes son más duros, más difíciles, con mayor cantidad de problemas, disfunciones en las familias (E1, P.6).

En búsqueda de clarificar algunos conceptos, se utilizan ejemplos de la cotidianidad y se cuestiona el nivel de comprensión de los textos que se leen.

> Yo hago mucha relación de las clases académicas con la vida real, con sus experiencias personales de familia, con la actualidad política nacional, mucho del tema de las protestas, de los derechos humanos y ciudadanos, eh, bueno, de las formas de movilización, etc., y entonces los muchachos y las niñas hablando de los temas que han estudiado aprenden, pero además aprenden a ser docentes y entonces uno les cuestiona (E1, P.14).

En la Universidad se presentan diferentes grupos políticos con sus respectivas concepciones e ideologías. Al respecto, algunos profesores se refieren a sus formas de actuar, integrando diferentes episodios de la vida institucional a la formación de los estudiantes. Esto bajo el presupuesto de que en la edad en la que se encuentran los estudiantes, son muy proclives a ser influenciados por grupos, sectas y creencias de diversos tipos. Por eso, el papel del profesor frente a esta situación, consiste en acompañarlos en la reflexión crítica sobre las bases y fundamentos que sostienen dichos grupos y agremiaciones a las que se acercan o quieren pertenecer. En este sentido, el debate y la discusión se elige como estrategia didáctica que potencia la argumentación que realizan los estudiantes en el marco de su proceso formativo. El hecho de defender posiciones frente a un tema o problema específico, se convierte en un arsenal de ideas que justifican las propias convicciones fundadas o en algunos casos su detracción. Mínimamente se instaura una actitud cuestionadora.

> [...] a veces ellos creen que yo peleo, yo defiendo mi punto de vista, ya? convénzame, eso es la formación, ese acercamiento o a que ellos me convenzan porque pueden hacerlo y yo a incidir no momentánea sino a largo plazo, a convencerlos también a través de los temas, a través de la lectura y a través de la discusión, porque esa es la formación (E1, P.15).

Este tipo de intervenciones en los estudiantes, buscan crear contrastes con las informaciones a las que tienen acceso por otros medios e incidir de manera formativa en las decisiones que tomen los alumnos en sus procesos de vida. Como táctica de cuestionamiento, los profesores hacen ver cómo en ocasiones los estudiantes reproducen modelos de manera acrítica, por ejemplo en los casos de militancia política, desconociendo asuntos esenciales de las ideas que supuestamente siguen.

> Le dije y tu como sabes que eres camilista?, pues se supone, entonces le digo, ¿cómo sabes tu eso? Entonces me decía noo profe porque es que, me pongo las botas, me pongo los, la charretera, le digo, no mijito primero es saber que es el pensamiento inspirado del padre camilo torres y lo primero que hace un camilista es ir a misa y luego haga trabajo social y tercero, involucrar a su familia, entonces si tú no haces eso tú no puedes ponerte el remoquete de camilista porque te queda grande. ¿Dónde está tu trabajo social, aquí en la universidad a qué grupo ambientalista, de cultura, perteneces tú? ¿Cuál es tu sensibilidad social con la gente de la periferia de Bogotá?, ¿el solo usar las botas para venir a la universidad? (E1, P.15).

La llamada Pedagogía Crítica, es muy utilizada por los profesores, en términos generales, como forma problematizadora y analítica de observar los fenómenos sociales. De hecho, más que un plano teórico la pedagogía crítica implica un compromiso real con la sociedad. En este punto es crucial la coherencia de vida, frente al consumo en la sociedad de mercado, asunto que los estudiantes observan críticamente en lo que pueden apreciar de sus profesores. En ese sentido, la estrategia utilizada se asocia al empleo constante de la pregunta, que busca ir progresivamente al trasfondo y a los fundamentos ideológicos, que subyacen al planteamiento de los hechos estudiados en las asignaturas:

> Utilizando estas formas que te decía, las estrategias metacognitivas, la visión pedagógica de Vygotsky y por supuesto lo que te decía la pedagogía crítica de Giroux particularmente, es decir, una forma es que el estudiante aprenda pero sin

> tragar entero; se trata de que se aprenda, pero haciendo preguntas: ¿cuáles son las falencias? y ¿cuáles son las deficiencias? Y ¿cuáles son los alcances y las limitaciones?, ¿qué es la crítica?, es alumbrar por dentro, alumbrar por dentro sus vacíos y sus conquistas por así decirlo. Entonces toda propuesta teórica, toda teoría tiene virtudes y defectos, tiene digamos debilidades y oportunidades,...el pensamiento tiene funciones: abstraer, generalizar, analizar, sintetizar, criticar, crear, entonces yo voy a esa parte del pensamiento crítico y a su vez al pensamiento creativo (E1, P.14).

Algunos profesores situados en una perspectiva que privilegia la experiencia como centro de la enseñanza y el aprendizaje, dejan los aspectos teóricos en un segundo plano. Estos profesores enfatizan en la importancia de realizar salidas de campo y otras actividades externas al aula de clase, como forma de acceder a las diferentes comprensiones del mundo y de la vida. De esta manera, invitan a los alumnos a que se efectúen ejercicios de contraste con las ideas, que traen a partir de su propia experiencia y conocimiento, con los constructos teóricos y las postulaciones que proponen los profesores. Todo esto, en relación con los temas que se abordan en la clase. Este tipo de ejercicios y prácticas se elaboran desde una concepción de diálogo buscando la formación de los alumnos de una forma crítica y analítica, permitiendo realizar contrastes y aproximaciones a sí mismo y a los demás, desde una perspectiva de comprensión y complementariedad. “el elemento teórico no puede verse si no se comprende lo práctico primero” (E1, P.17).

> Hay que vivenciarlo con talleres prácticos y eso es lo que estamos haciendo, en esta materia se proponen dos cosas fundamentales, una cosa es verse a través del otro pero confrontándolo en sus espacios, en sus entornos y en sus realidades; eso qué quiere decir hermano, que toca tener salidas para ir a mirar comunidades que son como las nuestras y diferentes a las nuestras, en eso podemos decir visitar una comunidad como los Guambianos para mirar cómo ellos, qué tan diferentes son a nosotros y qué tan idénticos son a nosotros y lo mismo, tenemos planeado

> ir a visitar una comunidad mucho más extrema en la diferencia que es una escuela de Hare krishnas que hay en Granada, aquí en Cundinamarca, es una finca y estamos haciendo el proyecto pa esa vaina hermano, a ver si podemos ir, para realmente mirar al otro y mirarse, es como toda esa carreta (E1, P.17).

Los profesores que comulgan con este enfoque proponen salidas pedagógicas estrategia complementaria para desarrollar el trabajo académico que permitan a los estudiantes contextualizarse, pero también pensar sobre la realidad: de tal forma que afiancen el conocimiento, que se ha venido trabajando a nivel teórico. Hay maestros que las consideran un elemento fundamental durante el transcurso del semestre, "una de las actividades de cátedra que realizo al semestre, al menos una, es fuera del salón y es en espacio de campo y con trabajo de campo" (E1, P.14). Al respecto, otro profesor cuenta una de sus experiencias con este tipo de iniciativas:

> El semestre pasado nosotros en esa cátedra fuimos para evidenciar la astronomía estuvimos en el observatorio astronómico, no estaba abierto el distrital y fuimos al de la Sergio Arboleda, para lo de botánica hicimos el recorrido por el jardín botánico e hicimos el reconocimiento de plantas y todo eso, y para la ingeniería militar se hizo toda la investigación de cómo se construían los fuertes y cómo se hacían e hice un juego de guerra ahí en la parte sur, en el bosquecito, se hicieron prácticas de guerra, desde lo matemático, con toda la estrategia; y el otro que es el pensamiento político entonces se hace toda la reconstrucción. Así como el man hizo los diarios y desarrollaba sus periódicos, entonces los muchachos aprenden a construir un periódico, un diario, un informe, desde lo político, claro se ve la teoría y se ve cada uno de sus aportes, pero usted también lo puede vivenciar hoy, cómo sería eso hoy, cómo se lo podría hacer en el uso práctico de su cotidianidad, entonces usted ya puede pararse aquí hoy en la noche y puede hacer la construcción de la bóveda celeste y decir qué hay en cada uno de los cuartos a partir del conocimiento de Francisco José (E1, P.17).

Como una forma de afianzar el contenido teórico estudiado, previamente se realizan aplicaciones del mismo en contextos próximos como la escuela, y la familia, constituyendo formas de aplicación del conocimiento aprendido.

> Desde las primeras semanas del semestre y es una identificación de las problemáticas psicosociales de los niños y de los jóvenes, es un ejercicio que se trabaja durante todo el semestre y se presenta como examen final, examen entre comillas, de todo el ejercicio que ellos hayan hecho de indagación en las escuelas o en las instituciones, generalmente son trabajos en la escuela… buscando como te decía anteriormente, la relación con sus contextos, ya sea el contexto personal, el familiar, el del barrio, el de la escuela, inclusive aquí (E1, P.2).

Una de las propuestas más alternativa en el grupo de profesores estudiados lo constituye la experiencia de combinar situaciones que implican simulaciones de eventos académicos como congresos, simposios etc. En tal marco, algunos profesores realizan ponencias sobre temáticas puntuales y paneles de profundización, controles de lectura con previo aviso. Se privilegian las actividades de tipo oral como forma de preparación al trabajo con los grupos de estudiantes en los colegios. De igual manera, este tipo de trabajo, permite constatar el grado de apropiación que realizan los estudiantes sobre los temas en cuestión y a la defensa argumentada de las ideas que exponen. El papel del profesor consiste en realizar un acompañamiento conceptual sobre los temas que se están trabajando y en muchos casos, una contextualización a partir de su experiencia académica, laboral e incluso personal, lo que genera motivación frente a los temas tratados, por parte de los estudiantes. Es importante resaltar, que constantemente se hace énfasis en la valoración y respeto al trabajo que realizan los compañeros en la clase (D.C, p. 38).

De otra parte es importante decir, que cada vez pierde más credibilidad entre los profesores la elaboración de trabajos escritos, como forma de evaluación, por el tiempo que implica una revisión juiciosa de una gran cantidad de textos de los estudiantes, el

tema de la honestidad en la realización de los trabajos y sobre todo la implicación, apropiación y dominio que sobre ellos adquieren los estudiantes, asunto que en su experiencia como docentes, saben dilucidar con maestría los educadores universitarios.

> Cuando hay una ponencia y luego opinamos sobre ella, o cuando hacemos una puesta en común del texto. Yo puedo decirles, que ya tenemos tres cuatro o cinco lecturas acumuladas, que vamos a hacer una pequeña evaluación la semana que viene. Casi nunca los cojo a mansalva con un quiz, no es mi estilo. Ellos se preparan, y puede ser una pregunta muy puntual y muy precisa, pero ya los niveles de reflexión y de profundización se hacen cuando hacemos los paneles públicamente. Que opinan de esto y de lo otro. Ya te digo que lo de los trabajos no me convence, no me convence un corte y pegue. Sé que necesitan investigar y profundizar, pero me gusta más la exposición de ese trabajo. Si he dejado un trabajo, es porque se va a exponer públicamente, y lo que evalúo y califico es más la exposición, que el documento en sí mismo. El documento no me significa lo que me significa la expresión de ellos en el aula. Además, se están formando para ser docentes, y se tienen que foguear en ese sentido; ellos tienen que empezar por perder el pánico escénico, el temor de la censura del otro, y aprender que cuando los compañeros intervienen no es porque los estén atacando, que aprendan a andar desprevenidos (…) La ponencia se basa en un trabajo escrito. El panel es en la misma lógica. (…). He tenido estudiantes a los que no les sale la voz, que si no se sientan y respiran se infartan. Es todo un trabajo de darles seguridad, de empoderarlos (…). La clase magistral, eso no va conmigo. No podría. Más al contrario. Desde el punto de que ellos traen un trabajo ya elaborado y me dan en la vena del gusto, entonces yo meto y meto la cucharada, y les veo la carita de "no nos va a dejar seguir exponiendo", pero no, tipo magistral, no (…) Y cuando los veo que van a abrir su periódico les digo, si es más importante la noticia que lo que tu compañero está exponiendo, por favor sal, lee tu artículo y vienes cuando estés dispuesto a escuchar. Soy vertical en eso, muy vertical con el respeto. Cuando están hablando entre ellos les corto y les

> digo, ¿tienen algo que decirnos a todos? (…) El mayor reto del docente es cómo conducir sus clases para que no haya monotonía, para que haya un cambio constante, para que no seamos siempre el maestro aburridor, estático. Pero esa es una preocupación de todos, yo creo: cómo hacer del conocimiento un acto riguroso y que ese rigor no riña con lo creativo, lo lúdico, lo amable. Cuando hablamos de rigor no hablamos de seriedad extrema o aburrimiento. ¿Cómo compaginar eso? Creo que es el punto preciso de caramelo (E1, P.3).

La superación de las tensiones entre las formas netamente magistrales que mantienen al estudiante en una actitud pasiva contrasta con la estimulación de la creatividad, la participación y el protagonismo de los estudiantes en la clase. Este es un arte que se va poniendo en escena en cada momento de la clase.

En cuanto a la organización y presentación de contenidos, se busca que los estudiantes preparen exposiciones, a partir de sus lecturas, aunque se apoyen en ayudas audiovisuales. Se incentiva la utilización de esquemas, que faciliten la presentación de la información, jerarquizando las ideas. Dichos trabajos son retroalimentados y moderados y conducidos por los docentes. Se les solicita que previamente realicen simulacros de exposición.

> Vengan bien vestidos, entonces hablen claro, entonces lleguen leídos, aprendidas, no a leer un libro o un papel frente a sus compañeros, no. Llegue leído, si quieren apoyarse en un power point o en un prezi, muy bien háganlo pero ahí qué están, las ideas centrales, entonces también nos apoyamos en mapas conceptuales, mapas mentales con base en los cuales ellos tienen que resumir una idea central con unos conectores que llevan a unas ideas secundarias que son ideas subsidiarias de la idea central y entonces aprenden a organizar una temática y por supuesto a desglosar como lo hace un escritor en un texto, le pone el nombre a un libro, a ese libro lo maneja por subtemas que son tres o cinco capítulos, que tienen cinco subtemas y se aborda y listo, entonces de esa manera ven un

> panorama general y particular de los contenidos, entonces, así lo hacen los muchachos y las niñas y, entonces presentan su trabajo grupal, presentan su trabajo escrito (E1, P.14).

A propósito de las nuevas tendencias en flexibilidad curricular, en la Universidad Distrital se pasó de los planes de estudio que se medían en horas de clase al sistema de créditos, que establece clases presenciales, trabajo cooperativo y trabajo independiente. En este sistema, se le da suma importancia en la planeación del aprendizaje cooperativo - colaborativo, en el cual el estudiante debe realizar tareas, talleres y adelantar lecturas con otros compañeros de manera colectiva, como lo manifiestan los siguientes fragmentos de entrevistas: "no se trabajaba lo que hoy en día yo trabajo, lo que es por ejemplo el aprendizaje cooperativo o colaborativo que eso me parece muy importante, cuando uno hace ese tipo de ejercicio es muy bueno" (E1, P.10).

> La tercera parte de un curso mío deben hacer investigación y ese es el examen final y lo hacen en grupos, los mismos grupos que han hecho las exposiciones, hacen las investigaciones, sobre el mismo tema que expusieron, sobre el cual hicieron sus encuestas con mi asesoría y encuestas que aplicaron allá y que de alguna manera yo brevemente enseño la tabulación de resultados cualitativos principalmente porque son preguntas cualitativas desde la psicología, ya sea desde una teoría psicológica o desde un área del desarrollo de la personalidad, para que evalúen cómo están esas niñas y esos muchachos, si tienen problemas intelectuales, afectivos, sociales, sexuales valorativos, si tienen deficiencias en el conocimiento y esas investigaciones, te decía, me las presentan con una hoja de resultados, además de que me presentan la encuesta en borrador yo la corrijo, me la vuelven a presentar yo la vuelvo a corregir (E1, P.14).

En la práctica, el trabajo cooperativo no se ha logrado incorporar de manera efectiva, ya que no se hace una ponderación realmente proporcional a los tiempos que este tipo de trabajo requiere. Inclusive en algunos casos lo que ha hecho es intensificar

los tiempos de clase magistral, en contravía total de la distribución de tiempos que originalmente plantea este tipo de perspectiva curricular (O.P).

Otro de los modos de estimular el trabajo en grupo consiste en preparar a los estudiantes en su futuro rol como profesores. Dicha circunstancia, se aprovecha para generar aprendizajes formativos en relación con situaciones organizativas y conflictos que pueden emerger de este tipo de situaciones. Se busca también promover la flexibilidad y adaptación frente a nuevas experiencias y circunstancias de la vida tanto personal como profesional. En relación con la incorporación del trabajo en equipo en la educación, se han realizado críticas que postulan que este tipo de competencias se orientan hacia la enunciación de un discurso que proclama la productividad en el mundo laboral. Este discurso neoliberal se ciñe irrestricta y acríticamente a las orientaciones que dictan la Ocde, el FMI y el Banco Mundial (O.P).

> Yo hago mucho énfasis en el trabajo en grupo porque creo que ahora no hay ejercicios de ninguna profesión que se haga de manera solitaria, yo recuerdo que antes el ejemplo clásico del que trabajaba solo era el contador, pero eso ya tampoco, ni siquiera de los ingenieros, nada, entonces les hago mucho énfasis en eso, en la necesidad de aprender a solucionar los conflictos que surgen en los grupos, la importancia de no sacar a ningún estudiante del grupo y que el estudiante llegue un día y diga hay, ya no tengo grupo, no, o sea, hago énfasis en el respeto, y en cómo no siempre uno tiene las opciones de elegir con quién trabajar, ustedes van a salir de acá y les van a decir en qué colegio tienen que trabajar, no, es el que les salga, ni con quién quiere trabajar, no, es con el que le toca, entonces en ese sentido hay que formarse para poder trabajar con diferentes personas, eso es un énfasis que hago (E1, P.2).

En la misma línea de preparación de los futuros docentes, el siguiente ejemplo, da cuenta de la orientación que realiza un profesor en cuanto al diseño previo de un dispositivo pedagógico para realizar sus clases:

> Tienen que hacer una guía, yo les traigo el modelo de la guía, no unas guías de esas todas horribles que hacen los profesores de física en los colegios distritales, sino un exalumno mío que es profesor del mayor de San Bartolomé, me dio una guía de física y tienen que hacer esa guía, si el profesor del colegio no está de acuerdo perfecto, pero a mí me tienen que hacer esa guía y con base en esa guía me tienen que escribir los resultados de cómo les fue (E1, P.6).

En cuanto a las formas de integrar el trabajo, se propende por la articulación entre lo escrito y lo oral. Además de evidenciar el nivel de apropiación que hacen los estudiantes de los temas trabajados, también se constituye en una manera de hacer el proceso evaluativo dentro del mismo tiempo de las clases presenciales, para no acumular trabajo para la casa:

> Un ejercicio participativo se hace con un segmento de estudiantes y generalmente con los que asumen el liderazgo porque hay unos que al no tener el tiempo y el escenario para participar se autoexcluyen. Hay un fenómeno y es que unos participan demasiado y no dejan participar a los otros, es un fenómeno de la participación desequilibrada, por eso el texto del seminario alemán ayuda, porque hablan todos los que investigaron y entonces todos los que tienen trabajo lo sustentan... yo califico el trabajo como un proceso de síntesis, la exposición del trabajo me da la calidad del trabajo (E1, P.18).

Una práctica muy utilizada por los profesores participantes en la investigación la constituye las orientaciones en sus pautas metodológicas y conceptuales para la realización de trabajos escritos.

> Entonces tratando de convocar la participación para buscar alguna serie de problemas, procuro tratar de que los estudiantes logren producir en el transcurso del semestre un escrito que más o menos sea coherente. Trato que no sea otra

cosa distinta que los mismos apuntes pero vueltos de manera coherente en algún escrito, que generalmente es el que coloco como trabajo final (E1, P.5).

Así mismo, una labor frecuente por parte de los profesores actualmente, la constituye la prevención del plagio, un fenómeno que se viene presentando con mucha persistencia recientemente en estos tiempos de saturación de información y fácil acceso a ella, donde desde la misma educación media, se ha vuelto casi que una costumbre copiar y pegar textos sin citar las fuentes. Esta forma de proponer el trabajo académico de los estudiantes también intenta evitar que se cometan plagios y se basa en las reconstrucciones que el mismo estudiante hace a propósito de los procesos de construcción de conocimiento realizados en la clase. De esta manera y dadas algunas experiencias anteriores, se comenta la importancia de desarrollar un trabajo original y dar crédito a los autores y así también evitar problemas disciplinarios a los estudiantes:

> […] entonces al azar se les asignan los temas, ellos conforman sus grupos voluntariamente con sus parceros, bueno, pero les digo a trabajar y no a plagiar, una vez me bajaron 18 hojas de internet, me los entregaron, puse cero y les pasé proceso disciplinario (E1, P.14).

Frente al gran cúmulo de información que se transmite y se construye en aula, los profesores orientan la elaboración de síntesis generales que den cuenta de las principales ideas expuestas en la clase. Para realizar un seguimiento del proceso de aprendizaje que efectúan los estudiantes, se utilizan diferentes dispositivos como los talleres, los cuales dan cuenta de lo que los estudiantes han aprendido.

> Llamo lista, después generalmente lo que, o yo recuerdo como las ideas centrales de la clase anterior o pido al azar que algún estudiante lo haga es una manera de ver qué tanto quedó si, lo que yo considero central que quedó por lo menos en la memoria, hasta ahora va ahí, en la memoria, porque qué tanto lo entienden yo creo que lo veo más cuando hago lo que te mencionaba, con un ejercicio

aplicativo y un análisis de caso o de un taller, que el taller generalmente lo que tiene son preguntas en torno al tema que yo trabajé, de tal manera que ellos puedan relacionar una cosa con otra. Eso lo busco mucho, y es lo que yo les digo a ellos, que no pase: semestre visto semestre olvidado, o clase vista clase olvidada, yo lo que trato es que cuando voy desarrollando un tema, relacionarlo con las clases anteriores, con los temas anteriores para que ellos vean esa relación. Esa relación facilita la memoria a largo plazo, facilita como una visión más holística sobre lo que tú estás trabajando y que se entienda que uno separa muchas veces la realidad por partes pero no es porque la realidad esté separada por partes, sino que lo haces en miras a profundizar en cualquier aspecto que sea, cierto?, entonces a lo largo del semestre siempre relaciono; ya después está el desarrollo del tema y en el desarrollo central del tema, pues dependiendo de la época del semestre lo que te digo, porque la primera parte del semestre suele ser como muy de los conceptos que he considerado son fundamentales que se trabajen (E1, P.2).

Otra práctica extendida entre los profesores, consisten en realizar ejercicios de síntesis a partir de la construcción de esquemas y gráficos. De esta manera, se busca dar cuenta de los principales aprendizajes realizados por los estudiantes. Esta estrategia se contrapone a orientar trabajos extensos con grandes volúmenes de información, pues se considera que muchas veces no dan cuenta de la apropiación del conocimiento. De acuerdo con las observaciones realizadas, los profesores prefieren que sus estudiantes realicen actividades que evidencien su comprensión sobre los temas vistos. También tienen en cuenta la participación en clase como uno de los insumos en el proceso evaluativo, lo que también permite avanzar en su calificación y liberar tiempo para otras actividades de gestión (O.P).

Yo busco que ellos hagan un ejercicio exploratorio de lo que vayamos a trabajar y a partir de ese ejercicio exploratorio ya se empiezan a desarrollar los temas, de tal manera que ellos no lleguen sin conocer absolutamente nada de algo, del

> tema que se vaya a trabajar, en este caso es, las escuelas psicológicas y ellos hacen, a mí me gusta mucho usar los mapas mentales, los mapas conceptuales, o sea, yo nunca pido nada que los estudiantes puedan cortar y pegar, que me entreguen 15 o 20 hojas, nunca, no, no lo hago, lo hacía hace 15 años pero hace mucho tiempo ya no utilizo eso. ¿Qué creo que ese ejercicio posibilita?, que ellos tienen que leer, tienen que hacer análisis y tienen que hacer síntesis, entonces prefiero una hoja en la que reflejen que se hayan esforzado (E1, P.2).

La llamada pedagogía por proyectos es una práctica muy extendida entre los profesores participantes en la investigación, esta consiste en la elaboración de proyectos de investigación relacionados con los temas previstos en los contenidos planificados en el programa académico. De esta manera, se produce un escenario de investigación formativa que aproxima a los estudiantes a las dinámicas de producción de conocimiento.

> [...] trabajo pedagogía por proyectos, entonces hacemos un proyecto que es el que desarrollamos durante el semestre. Eso también le permite al estudiante irse teniendo como un cierto conocimiento en su formación de lo que es la investigación, que eso hoy en día se llama investigación formativa. Entonces más o menos ya saben cómo se formula un problema, como se hace planteamiento del problema, cómo se delimita un problema, sí, todos los pasos lo que tiene el diseño de la investigación, entonces eso por ejemplo lo utilizo yo en las clases cuando son teórico prácticas, en otras clases pues que no son teórico prácticas si utilizo por ejemplo el tema del aprendizaje colaborativo o el aprendizaje cooperativo (E1, P.10).

Con esta forma de trabajo, se propicia la construcción de conocimientos y sentidos:

> Inicia usted la investigación por reconocerse a sí mismo por un viaje por su historia, por un viaje por su descendencia y ascendencia y por un viaje a su interior, por su propio interior, sus propios miedos, sus propios temores, sus propios extremos, sus racialidades, sus egocentricidades y también mirar un poquito ese elemento que nosotros tenemos que occidente nos metió, nos vendió por todo lado que es la segregación…se pueden perfectamente aplicar los modelos de investigación, eso no quiere decir que no se queden los constructos teóricos, pero es otro camino, es otra forma de llegar, de caminar hacia el mismo objetivo del aprender, pero es el aprender haciendo, es un aprender haciendo, es un aprender construyendo y es un aprender sintiendo (E1, P.17).

Algunos profesores utilizan la metodología de seminario investigativo. Esta modalidad de trabajo, permite mejorar los niveles de lectura y escritura de los estudiantes y fundamentalmente ampliar su capacidad argumentativa e investigativa. Se tiene en cuenta el nivel de escolarización que tiene cada uno de sus proyectos curriculares en cuanto a los productos finales que desarrollan los estudiantes en este tipo de proceso académico.

> ...en el seminario investigativo, se adquiere un derecho, el derecho a la palabra y el vigor que eso implica cuando se trabaja y se investiga entonces ante las dificultades que afrontan los estudiantes al llegar a la universidad que traen serios problemas lecto-escritores. Entonces el seminario investigativo seminario Alemán ayuda mucho porque los estudiantes se van con un tema propuesto, una bibliografía, investigan y tiene derecho a la palabra. Aquel que lleva documento escrito y lo puede sustentar en un proceso de exposición sintético o lo puede leer si lo considera, esa dinámica que genera debate es la que va a permitir que la síntesis la hagan los estudiantes a partir de las notas, deben recoger la discusión e incorporar esa discusión en los trabajos subsiguientes, discusión que debe arrojar elementos conceptuales y metodológicos propios del nivel de pregrado por

> supuesto, y del nivel del grupo; si es de primeros semestres o son estudiantes que ya están por hacerse profesionales (E1, P.18).

La formación investigativa plantea elementos importantes en la formación a partir del trabajo en equipo, como se puede observar en el siguiente apartado:

> Hoy en día, el trabajo que se hace ya como profesional… están en grupos de investigación, ellos también pasan a ser parte de los semilleros de investigación, pues uno tiene que ir generando como esos nexos, esos lazos de lo que es la solidaridad y la cooperación que tiene que ver con el trabajo tanto profesional como que ellos se están formando, la parte axiológica y eso también les permite a ellos tener esa ruptura con lo que es la insolidaridad y el individualismo que uno también lo alcanza a percibir mucho en los estudiantes. Si hay estudiantes que son muy buenos entonces quieren ser los mejores pero tampoco quieren compartir con los otros (E1, P.10).

De igual manera es importante señalar, que cuando los docentes realizan la planeación del trabajo que harán los estudiantes en las asignaturas desde una perspectiva de investigación formativa, se tienen en cuenta las tensiones y problemáticas que subyacen a la enunciación de los contenidos y problemáticas que se abordan: “También trato entonces de trabajarlo siempre de una manera, digamos cuasi investigativa, o sea exploratoria, planteando siempre cuáles son los temas de cualquier asignatura que uno vea, siempre desde el punto de vista del conocimiento” (E1, P.5).

En cuanto a los procedimientos para trabajar la formación investigativa, en muchos de los casos se realizan asesorías y un acompañamiento personalizado en relación con las construcciones del objeto de investigación. Estas consisten en la orientación adecuada para la efectiva realización de las indagaciones por parte de los estudiantes. Al finalizar el proceso se pueden observar notables logros en los productos observados.

> […] yo sugiero y les voy orientando, entonces también ellos se van interesando pero yo siempre sugiero. Al inicio de los cursos les entrego como presentación de los programas, les muestro como son las formas que trabajamos los programas, y también lo voy yo acompañando con las asesorías que les hago, porque siempre tenemos unos espacios de asesorías, yo siempre saco unos espacios para asesorarlos, porque en las clases a veces aquí con el problema de las protestas, uno se va atrasando y eso también nos permite muchas veces que si la universidad entra en estos paros ellos no paran, continúan, continúan trabajando y pues uno los cita, se ve con ellos… los propósitos se cumplen, si, de los trabajos y prueba es que cuando presentan los trabajos finales y todo, o sea, yo quedo muy bien porque de todas maneras, veo que se ha cumplido con lo que más o menos uno ha programado, es decir, que se ha cumplido con los propósitos de los cursos, pues hacen unos trabajos muy buenos, que son trabajos incluso que prácticamente parecen como si fueran trabajos de monografías (E1, P.10).

En relación con el tema de las asesorías, existen tradiciones importantes donde incluso la asesoría pedagógica en la universidad se ha institucionalizado. Al respecto Lucarelli (2000) enuncia lo que se espera de un asesor pedagógico universitario: "Asesoramiento curricular y académico; asesoramiento intercátedra; asesoramiento la cátedra; posibilidad de consulta pedagógica que beneficie trabajo interdisciplinario y la búsqueda de un aprendizaje significativo; orientación teórico - pedagógica; apoyo técnico; soluciones previstas para problemas detectados; desarrollo de un trabajo conjunto con los docentes para el abordaje pedagógico; orientaciones teórico prácticas sobre situaciones puntuales" (p. 38). Es importante precisar que en Argentina, lugar de procedencia de la Autora, si bien el trabajo de asesoría pedagógica es realizado por los docentes dentro de sus funciones cotidianas, existe paralelamente la existencia del asesor pedagógico.

En relación con la retroalimentación de los resultados del ejercicio investigativo, los profesores entrevistados que se refirieron al tema de los ejercicios investigativos orientados desde la clase, solicitan a sus estudiantes que retornen los resultados a las instituciones donde realizaron su trabajo a las personas implicadas, consecuentemente con los protocolos concernientes al uso ético de la información en la investigación educativa. Como se ha señalado anteriormente, los profesores están al tanto de que los estudiantes se apliquen un protocolo ético investigativo, contextualizando el objeto de los ejercicios investigativos que adelantan y retroalimentando siempre a los miembros de la comunidad educativa donde realizan su trabajo.

> Esos resultados los entregan y los socializan a todo el curso y luego entonces, antes de terminar semestre ya han vuelto a los colegios, escuelas, universidades públicos o privados a devolver esos resultados, presentados al curso, por mi corregidos y valorados grupalmente en los que se encuentran deficiencias o dificultades o debilidades o áreas a mejorar de algunos niños o muchachos y a los cuales se les devuelven esos resultados para que los conozcan, miren esas dificultades o para algunos pueden no serlo, por ejemplo se detectan pues tendencias homosexuales desde los 8 y 10 años, o se presentan problemas cognitivos en desarrollo con las matemáticas o con la historia también desde esa edad, o se presentan problemas en las relaciones interpersonales como por ejemplo el bullying, no?, entonces el matoneo físico y psíquico a los compañeritos o compañeritas gordas o diferentes, entonces, bueno, y entonces devuelven esas investigaciones, esos resultados a los niños y los muchachos que fueron encuestados, a los psicólogos de esas instituciones, a los directores de curso, de ser necesario a las asociaciones de padres de familia o particularmente a los padres de familia, dependiendo de la decisión que tome el director de curso o el asesor o el psicólogo de la institución (E1, P.14).

Algunos de los docentes, articulan sus clases a la ubicación de problemas en las comunidades educativas y trabajan en propuestas de intervención. En este caso, uno de

los profesores solicita a sus estudiantes que realicen un marco teórico - conceptual de un problema que encuentren relevante en relación con los temas del curso. A partir de la revisión realizada, el docente orienta el diseño de una encuesta, frente a la cual se hace la correspondiente revisión previa a su aplicación. Los análisis de la información recolectada, se constituyen en el trabajo final. En estos ejercicios de investigación, se hace énfasis en la importancia que reviste la retroalimentación a las instituciones y personas. En este sentido, se forma en la aplicación de las normas éticas que deben acompañar al investigador.

> Para que los psicólogos, rectores, directores de curso, padres de familia, tomen conciencia y los propios estudiantes, de los problemas que hay en ellos y se prevengan o se propongan soluciones desde la ciencia, desde la psicología y la pedagogía para esos niños o niñas que tienen dificultades o esas instituciones que presentan esas falencias encontradas en las investigaciones, no importa si tienen o no formación metodológica. Digamos… en general una monografía de grado tiene objetivos, justificación, marco teórico conceptual o referencial y en la parte metodológica pues tiene el método, la técnica, el instrumento, los resultados cualitativos, cuantitativos, el análisis de resultados, recomendaciones, conclusiones, bibliografía y anexos. Ellos no van a hacer eso, ellos hacen la primera parte que sería el marco conceptual en su exposición y eso les nutre para hacer una encuesta que yo oriento, una encuesta con pregunta cerrada idealmente, con una forma de respuesta idealmente el sí y el no, o el falso verdadero, o el siempre nunca a veces, que ellos deciden, 15 o 20 preguntas que llevan a una escuela, colegio, universidad público o privado de Bogotá o de la sabana (E1, P.14).

En esta misma línea, tres de los profesores participantes en la investigación, trabajan con sus estudiantes a través de grupos de estudio, en algunos casos semilleros de investigación y otras formas alternativas a las clases. De esta manera, se realizan asesorías más personalizadas a los intereses investigativos de los estudiantes, y se hace

un trabajo riguroso en función de la escritura de artículos académicos. Al respecto, el siguiente testimonio propone la formación con enfoque investigativo como una alternativa para alejarse de la tendencia de las clases magistrales, pues considera que hace más nutritivo el trabajo.

> Cada vez la cátedra magistral pierde vigencia, cada vez va perdiendo más vigencia, en esta forma no es exclusivo el aporte del conocimiento del docente, sino el protagonismo del estudiante es mayor, el docente se convierte en un complementador y un orientador de los discursos y de los contenidos, si estamos hablando de un concepto de pobreza y el estudiante apenas llega con dos o tres elementos para mirar ese índice pues la responsabilidad del docente es complementarlo para que quede al nivel que debe ser, pero ya no es el único que construye, entonces eso realmente es como para darle el concepto de lo que la nueva pedagogía y los nuevos modelos pedagógicos proponen (E1, P. 17).

7.3.3 Tensiones entre la exigencia y la permisividad

"la academia entra por amor"
(D.C, p. 9).
"nunca se lee demasiado, siempre se leerá poco"
(D.C, p. 56).
"el compromiso de los estudiantes con la asignatura genera o pasión o desencanto"
(E2, P.19).

En relación con las tensiones entre la exigencia y la laxitud, se expresan algunas concepciones, imaginarios e incluso prejuicios, que circulan sobre el concepto de exigencia a la vez que se relativizan sus posibilidades y alcances. En general los profesores mantienen un riguroso control de aspectos como la asistencia y el cumplimiento. Paralelamente, muestran una gran preocupación hacia la comprensión de

las problemáticas de los estudiantes y piensan las correspondientes alternativas de solución a sus dificultades.

> Pues digamos que al menos en el ámbito de la asistencia y en eso yo soy supremamente riguroso, entre otras cosas porque en mis prácticas docentes hago ejercicios de evaluación integral, y el ejercicio de evaluación integral se supone que debe dar cuenta no solamente de lo que aprenden o dejan de aprender, sino también de lo que hacen en el aula de clase y fuera de ella. Entonces, yo soy riguroso, soy exigente, pero tampoco soy inflexible, digámoslo así, la exigencia tiene ciertos matices de flexibilidad, yo entiendo cuando un estudiante tiene dificultades. Yo entiendo las posibilidades y limitaciones de los estudiantes, eso hace que las cosas sean relativamente flexibles, sin que por eso se caiga en la no exigencia. Uno debe mantenerse en la exigencia si uno quiere mantener elevados niveles de calidad, pero sin que la exigencia sacrifique lo humano, porque yo puedo ser absolutamente exigente, pero ser inhumano, maltratar a los estudiantes, a partir de que ustedes tienen que leerse cincuenta páginas para pasado mañana, cuando no tienen condiciones de posibilidad reales. Yo creo que uno tiene que ser flexible en ese sentido. En algún momento un estudiante me hizo ver una historia, a propósito de la flexibilidad, que tiene que ver con un pino y un roble, entonces él decía, mire, el roble es absolutamente férreo y alguna vez tuvo que soportar una nevada, sus ramas se quebraron, en cambio, como las ramas del pino son flexibles, fueron adaptándose a la nueva circunstancia, y el pino no perdió sus ramas. Yo creo que no podemos ser como los robles, más bien deberíamos ser como los pinos y ajustarnos a las condiciones (E1, P.7).

Al respecto, es importante señalar los aportes de Thorndike (1910), según los cuales la inteligencia se relaciona directamente con la capacidad de adaptación. Este autor habla de la adaptación como un concepto que antecede la inteligencia emocional. Una mirada comprensiva frente a las dificultades de los estudiantes es adecuada y esperable dentro de profesores humanistas y formadores de educadores, siempre y

cuando ésta no se convierta en una forma paternalista de disculpar cuando no se llevan a cabo las responsabilidades de las cuales deben dar cuentan los alumnos. Las actitudes y decisiones que en este sentido adelantan los docentes tienen que ver con sus propias experiencias como estudiantes y con conocimiento de las dificultades que atraviesan sus estudiantes, dado el proceso de vida en el que se encuentran, así como las situaciones socio – económicas que los determinan.

Algunos de los docentes observan el paso por la Universidad como una etapa de preparación en la vida de los estudiantes, aunque en la universidad aprueben las asignaturas, en el escenario de la vida laboral puede haber situaciones más exigentes, en la vida real es donde se pone a prueba el verdadero aprendizaje. De esta manera, los docentes reflexionan sobre la relación entre auto exigencia y exigencia a los estudiantes.

> Yo soy riguroso conmigo, de pronto no sea tan riguroso con los estudiantes, pero conmigo si, la clase tiene que resultar como agradable, como estimulante, como enriquecedora, no sé, y eso depende de qué lea uno (E1, P.19).

El testimonio de este profesor da cuenta de la importancia que reviste el dominio de la temática en relación con la forma como orienta la clase y de la exigencia que se autoimpone para organizar el curso; preparar la lección provee un conocimiento que aporta seguridad en la interacción con los alumnos. Otros profesores en cambio, dejan ver claramente sus contradicciones cuando exigen demasiado a los estudiantes, pero no les hacen mayor aporte, ni en términos de contenidos ni en términos de cumplimiento, puntualidad etc. Este tipo de comportamientos envían un lenguaje confuso que deja ver las incongruencias entre lo que se aporta como profesor y lo que se exige a los educandos.

Se concibe la exigencia como una instancia formativa y en esa medida, siempre es importante exigir más, “no estoy conforme. Yo creo que podrían ser más altas las expectativas y exigir más. Siento que soy blanda. Siendo que puedo y que debo apretar

más, y que no por eso voy a dejar de ser lo que soy o quien soy" (E1, P.3). Estas concepciones se atan también al tema de la imagen en la que socialmente se configura a los maestros. Este maestro ideal, reconoce a los alumnos en su individualidad, los respeta, pero ante todo les exige: "la academia debe estar por encima de cualquier otro razonamiento. Yo no dejo de ser la que soy por exigir más, y yo creo que yo sí debería exigir más" (E1, P.3).

Las decisiones que tienen que ver con lo normativo, tocan fibras íntimas personales atadas a las propias experiencias de vida. El contacto con los otros, remite siempre a sí mismo y a las complejas relaciones con el mundo exterior. Se parte del principio de que los estudiantes tienen la obligación de aprender, entonces el profesor está al tanto de facilitar y al mismo tiempo verificar que ese proceso se cumpla, aunque en ocasiones esto no ocurre de una manera tan lineal:

> [...] la exigencia tiene que ver con los compromisos que el estudiante tiene cuando está ya entrando en la universidad, él tiene la obligación de asistir a clase, una parte, y también tiene la obligación de aprender y esa obligación de aprender implica necesariamente, pasar en las evaluaciones o responder en las evaluaciones (E1, P.5).

Contrario a algunas posiciones y tendencias en el medio académico, en las que se menosprecian y se desvalorizan las posibilidades de que los alumnos trabajen desde autores cuya lectura no se comprende inmediatamente; se considera fundamental estimular a que los alumnos enfrenten esto retos formativos. La idea de la no exigencia implica subestimación que es lo más contrario a lo que un maestro debe propiciar a sus estudiantes.

> Es como un profesor de sociales que era una vaca sagrada acá en la Distrital, ya se pensionó y él decía pero cómo le va a poner a leer a Gramsci, cómo les va a poner a leer a Foucault si ellos pobrecitos son clase baja, viven en Ciudad

> Bolívar, en Bosa, póngales a leer condorito; y eso me pareció un adefesio y una falta de respeto, no, no. Uno tiene que obligarlos, empujarlos (E1, P.6).

Los procesos evaluativos que realizan los profesores en relación con los avances de los estudiantes y que se expresan en forma de notas cuantitativas y dan cuenta de los resultados del aprendizaje, a juicio de algunos profesores, no es lo más importante. El acento, según ellos, debe colocarse en estimular las formas de desarrollar el pensamiento. Sin embargo, hacia el final del proceso, es necesario reducirlo todo a un dato cuantitativo que de acuerdo al contrato didáctico construido entre los profesores y los estudiantes, se expresa ineludiblemente. La cantidad de estudiantes se constituye en una fuerte dificultad, dado que a mayor cantidad de estudiantes es más complicado hacer un seguimiento cualitativo riguroso.

> Yo le dije a una estudiante una vez, le dije mira, los estudiantes que pasan por mis cursos, pierda o no pierda, son buenos. Mira, yo soy el más tacaño en las notas, el estudiante no pasa conmigo (no sube de cuatro) y si sube de cuatro es que es bueno, porque logra hacer eso, relacionar, piensa, lea y pregunta, usted tiene derecho a asesoría. Son pocas las asesorías, hay gente que se pega; yo les digo, usted está que sale, sale pensando, si perdió sale pensando (…) yo evalúo, no quisiera evaluar, pero si tuviera cuatro estudiantes, entonces yo puedo tener cuatro estudiantes y hacemos una evaluación cualitativa porque yo conozco el recorrido, si son 30 no puedo hacer eso yo tengo que evaluar, ¿y qué busco?, manejo de conceptos mi referente es la nacional (…) llevo 18 años con esa metodología (E1, P.11).

La formación en la responsabilidad frente a los compromisos, se promueve al postular el escenario de la clase como un escenario público, entonces se debe ser consecuente con los pactos que se han establecido democráticamente y con antelación entre los profesores y los estudiantes, de tal manera que quien no lea, no tiene derecho a participar en el debate que constituye la clase. Estas medidas se adoptan teniendo en

cuenta el hecho de que los estudiantes, a futuro, serán educadores de jóvenes y niños; los pactos realizados deben ser congruentes con las exigencias que les hacen a sus alumnos, para que así mismo este comportamiento se replique en las prácticas que, los ahora docentes en formación realizarán con sus alumnos.

> El ejercicio en el aula es un ejercicio público, de debate y el conocimiento es un asunto público; entonces por lo tanto el escenario debe ser democrático. El estudiante que no lee está rompiendo una regla pactada y si hay conciencia de no cumplir con las reglas del juego pactadas desde el comienzo, ese incumplimiento lo saca del juego. No respeta las reglas del juego. Por eso la única condición es que el que no lee, ni redacta un documento para sustentar la argumentación y la interpretación como competencia en el debate público, no participa. Ese ejercicio es muy interesante porque la presión no la hace el maestro, la hace el colectivo, el maestro es uno más que entra en el debate, orienta, facilita y lejos de imponer, debe ser el garante junto con los estudiantes de que las reglas del juego pactadas desde el comienzo no se transformen durante de desarrollo del juego; sólo podrían transformarse las reglas del juego, porque tampoco tienen que ser rígidas al extremo, a partir de un consenso y una discusión sobre la conveniencia o no de enfatizar unas reglas sobre otras. Esas reglas del juego son legítimas en la medida en que se pacten colectivamente con los estudiantes. La responsabilidad del maestro no se diluye en el ejercicio colectivo, el rol se sostiene. Lo que pasa es que no se hace muy visible por el carácter de elevación del rol de los estudiantes en el ejercicio. Un estudiante que produce un discurso escrito y participa en el proceso de exposición y de investigación previo, es un estudiante que gana ese derecho, no son cualquier tipo de estudiantes, son los estudiantes de licenciatura en el caso de la universidad Distrital, por lo tanto se están formando como formadores y tienen que beber y aprender de esa experiencia (E1, P.18).

De esta manera, se conjuga la experiencia pedagógica del profesor con la toma de decisiones de manera colegiada con los estudiantes, lo que aporta a su formación en

la autonomía. Un factor interesante y que es recurrente en la experiencia de varios de los profesores entrevistados, consiste en que el nivel académico del curso se va configurando de acuerdo con los aportes de los estudiantes. Es decir que algunos alumnos destacados marcan una pauta que se convierte en un referente importante, para que los demás sigan. El carácter de negociación en la que intervienen el profesor y los alumnos es importante, en cuanto se definen reglas claras en consenso, lo que propicia gran apropiación en el cumplimiento de lo pactado. El hecho de debatir públicamente con el profesor frente a los compañeros, produce destrezas en la argumentación y expresión de sus ideas, así como en la debida defensa de sus tesis y argumentos. De esta manera, se provocan discusiones en el plano académico que permiten también la posibilidad de la contra argumentación en relación con las postulaciones que se examinan. Es también importante señalar, que la participación en las discusiones es un asunto que se gana a partir de la lectura juiciosa y la reflexión exhaustiva sobre la misma, propendiéndose, de esta manera, por un estudiante que tiene hábitos de estudio y mantiene un cuidado en relación con la adecuada argumentación de sus ideas.

Este tipo de razonamientos y posicionamientos sobre la orientación del proceso pedagógico, da cuenta de un alto nivel de reflexividad y de la puesta en escena de un dispositivo de construcción del conocimiento que procede de la instancia social. La exigencia es alta, como lo es también el nivel de confianza que se les asigna a los estudiantes. Los niveles de empoderamiento de este tipo de razonamientos, supera las condiciones del aprendizaje de contenidos en una asignatura, para trascender hacia una esfera de producción intelectual.

Es necesario tener objetos de conocimiento interesantes para lograr una adecuada motivación de los estudiantes, así mismo unas buenas condiciones de aprendizaje, para obtener procesos reales de apropiación del conocimiento. La teoría debe complementarse con la práctica, reflexionar sobre ella y volver a la teoría.

> La calidad del contenido determina o establece o enriquece la calidad de los procesos, los procesos cognitivos, la enseñanza de las ciencias lo importante también es como aprender a pensar científicamente, una cosa es aprender científicamente a través de unas prácticas muy sencillas de laboratorio o de cocina… y otra muy distinta es aprenderlo en laboratorios, laboratorios que simulen la manipulación de los compuestos químicos o que efectivamente sean laboratorios reales de química, la calidad también cambia bastante (…) generalmente en todos los cursos que yo dicto trato de que los estudiantes cojan una problemática pues del mundo y aprovecho, de la práctica real sea cual sea el tema (E1, P.5).

Para establecer un proceso agradable y obtener los resultados esperados, los profesores prefieren una combinación de formas de trabajo que buscan obtener la participación de los estudiantes, a partir de diferentes tipos de actividades que se orientan a aspectos específicos que se quieren desarrollar y a lograr las pausas y matices necesarios.

El curso de la acción, que tiene en general varios componentes, uno pues es la presentación y la introducción a los temas, trato si de trabajar directamente de manera magistral lo que tiene que ver con la estructura temática, la estructura del problema y con los estudiantes ya trabajamos o a nivel de talleres o a nivel de seminarios, dependiendo de la clase la temática (E1, P.5).

Frente a la exigencia de cumplimiento y responsabilidad, se hace énfasis en el cumplimiento responsable de los compromisos que se adquieren, en relación con las exposiciones grupales o trabajos escritos realizados a partir de un trabajo en equipo. En particular, esto se hace buscando impartirles a los alumnos disciplina de trabajo, rigor, puntualidad, responsabilidad y cumplimiento, dado que serán profesionales de la educación y esto, le da una connotación especial a su trabajo. El propio comportamiento

será tomado como ejemplo. Esta presunción, se vuelve también un elemento importante para el profesor universitario a la hora de pensar cómo conducir sus propias clases

> Las evaluaciones de trabajos grupales por supuesto están diseñadas para que los integrantes estudien, aprendan y asistan el día que es la exposición, o los días que son la exposición, el que no asista, a bueno tiene cero; que la otra semana profesor me morí, mire excusa funeraria; bueno listo vuélvalo a presentar, que se murió mi papá o que no sé qué "o qué", excusa médica, listo no hay problema, repita su evaluación, no repítala sino hágala, hoy listo y ya, que si Claudia no llegó problema de Claudia tiene cero, que Jorge es el que tiene la usb y entonces no tenemos trabajo escrito, problema de Jorge cero y problema de todo el grupo que tiene cero en el trabajo escrito (E1, P.14).

A través de la exigencia en aspectos como la asistencia, se busca que el estudiante se prepare con las responsabilidades propias de su rol como futuro profesor.

> Como hay la normativa de la asistencia, yo en eso soy como muy rigurosa. Pero no por el cumplimiento de la norma únicamente, sino que yo les hago entender por qué para un docente es importante ser puntual; o sea que ellos entiendan cuáles son las consecuencias que trae en una institución educativa que ellos no lleguen cuando hay 45 niños esperándolos, ¿cierto? entonces es esa norma que es aquí por reglamento, se entienda dentro de su ejercicio docente (E1, P.2).

Las implicaciones de los paros en el proceso académico que se adelanta con los estudiantes, se constituye en un aspecto a definir preventivamente y a tener en cuenta en la planeación de las asignaturas. Estos hechos que se derivan de las acciones de resistencia y a movimiento de acción colaborativa en función de hacer presión frente a diferentes problemáticas educativas o incluso de otros frentes de la vida nacional, hacen parte del ejercicio democrático ciudadano, y se constituyen en una constante en la educación pública universitaria colombiana. Así, frecuentemente se presentan

dificultades e irregularidades en cuanto a la normalidad académica en la Universidad. Algunos profesores expresan su preocupación al respecto, en cuanto consideran muy importante dar cuenta de lo planificado desde el punto de vista curricular. Ciertas situaciones contextuales, ya sea de orden educativo o político, fungen en principio como situaciones adversas, frente a la normalidad académica durante el semestre. Por lo general son los estudiantes quienes por vías de hecho avocan el paro y algunos profesores, en teoría, lo respaldan. Otros lo resienten y satanizan con el argumento de que en realidad no conduce a nada. En dicha coyuntura, ocurre con regularidad un fenómeno de doble moral, en cuanto el profesor no se declara en paro sino en asamblea permanente en respaldo a los paros de los estudiantes, pero son los estudiantes quienes realmente dan la cara frente a esos hechos. Por lo general, después de cierto tiempo, se da una desmovilización de los estudiantes y bajo la amenaza del cierre de semestre, se reabre la universidad, con cronograma de actividades modificado en función de recuperar las clases.

> Nosotros tenemos una planeación, procuramos desarrollar el programa en la medida de lo posible, pero este semestre que acabó de pasar, por ejemplo, seríamos falsos si dijéramos que terminamos a cabalidad el compromiso que había a nivel curricular. Los terminamos, algunos más decorosamente que otros, pero esto nos afecta a todos en términos de la academia y más allá de la academia (E1, P.3).

Este tipo de eventos generan diferentes reacciones entre los profesores de la Facultad. Algunos muy preocupados de lo que se podría llamar “la dictadura del currículo” muestran gran desasosiego por lo que consideran una inútil pérdida de clases en cuanto no pueden cubrir como quisieran todos los contenidos previstos en su Programa. Estos profesores, buscan que el trabajo académico no se detenga y contactan a sus alumnos por internet para solicitarles trabajo y muchas veces recuperan algunas de las clases. Otros profesores se desentienden por completo de la situación, no vuelven o van esporádicamente a la Universidad (O.P). La mayoría de los profesores del Paiep,

entienden que las situaciones que dan origen a los paros, son objeto de detenido análisis e incluyen ese tipo de reflexión en sus clases y en el trabajo académico, conducente a la instauración de un currículo alterno que fortalece la formación de los estudiantes.

7.3.4 Discursos sobre las prácticas evaluativas

"para mí la nota es una formalidad"
(D.C, p. 4)
"la autoevaluación hace parte del proceso de formación axiológico del estudiante y trasciende la mirada de la calificación"
(E2, P.3)
"la planilla es por tener un registro"
(E2, P.7)

Son muchas las formas de comprender la evaluación. Cuando esta es entendida como valoración, se tienen en cuenta aspectos integrales del ser humano, se aplica de una forma diferencial y no homogenizante, entonces la evaluación tiene un efecto formativo y sus resultados dan pie a al mejoramiento constante de las personas que hacen parte del proceso evaluativo. Al respecto, Sánchez (2015) afirma:

> La evaluación en una pluralidad de formas, modelos, estilos, enfoques, prácticas, saberes…, ha incursionado en el ser y el acontecer de las sociedades modernas; en ellas, una vez instalada ha operado una infinidad de procedimientos que le han permitido gozar, en la actualidad, de un inusitado prestigio. La multiplicación de sus acciones y procedimientos muestra como constituida en maquinaria pan evaluativa ha colonizado el mundo de la vida; ha aprisionado en sus mallas individuos, instituciones, poblaciones, acciones, proyectos, interacciones; ha emergido, se ha filtrado e instalado en el quehacer y en el acontecer de la educación y de la sociedad; ha pretendido medirlo todo con patrones universales (p. 12).

Dentro de las formas de evaluación más utilizadas, se incluye la experiencia en la construcción del conocimiento; esta debe documentarse y analizarse a profundidad. También se aborda la posibilidad de entrar a realizar un trabajo de investigación formativa. Adicionalmente, se brindan distintas oportunidades para desarrollar el trabajo con los alumnos. Por ejemplo, se solicitan síntesis reflexivas del trabajo realizado.

A pesar de la dominancia que poseen las prácticas evaluativas y todo lo que estas definen para todos los seres humanos en el transcurso de su vida social y específicamente en el campo educativo, una idea que se propone con fortaleza, es aquella que señala que la educación no se reduce a la evaluación.

> A veces los maestros llegan como disgustados cuando ven que sus estudiantes reprueban en mayor número, porque simplemente se ve el acto educativo como la evaluación, como evaluemos y a partir de ahí se sabe quién es bueno o quien tiene el futuro asegurado, pero si el maestro hace su trabajo consciente de enseñar, la evaluación será el proceso de esa enseñanza y yo estoy convencida que el resultado no será tan desastroso, Porque hemos enseñado, porque hemos escuchado a los estudiantes, porque reconocemos también la intencionalidad de lo que ellos quieren saber, ellos preguntan… (E1, P.15).

Como se ha descrito en diferentes apartados, casi todos los docentes participantes en la investigación realizan un seguimiento exhaustivo en aspectos formales como la asistencia de los estudiantes. Adicionalmente, dan cuenta también de la participación y el registro de los avances conceptuales de los estudiantes. Algunos de los profesores expresan un sentido de inconformidad en su ejercicio con el trabajo evaluativo, en la medida que la decisión de la nota final es tomada unilateralmente por el profesor, cuando esta podría hacerse a través de un ejercicio más democrático y colaborativo.

> Cada uno con su puño y letra que firman. Entonces yo llevo, yo sé cuántas clases he dictado, cuánta gente ha faltado, cuántas clases, pero también se quienes me entregan los trabajos a tiempo, quiénes cumplen, evalúo leo chuleo los trabajos, sé quién le pone esfuerzo a eso y quién no, quién hace por cumplir un requisito, un estudiante me puede entregar un ensayo de un artículo de 20 páginas y hace un cuartico de, si? Un parrafito a mano, cómo sabe quién se esforzó por hacer algo y quien no se esfuerza?, pero para mí la evaluación debiera ser otra cosa distinta, una cuestión en la que la mitad la evalúo yo y la otra mitad se evalúen ellos (E1, P.19).

Una evaluación bien entendida, exige un seguimiento de todo el proceso que se lleva a cabo con los estudiantes, pero adicionalmente es muy importante en términos de formación axiológica, la propia valoración que los estudiantes hacen del trabajo que realizan. Es por ello que se sugiere la autoevaluación como parte esencial de un ejercicio valorativo integral, donde tanto los alumnos como el profesor, hagan parte de manera concertada de la ponderación del resultado evaluativo:

> Hago ejercicios de autoevaluación, pero así, abierta y sincera. Les digo: vamos a hacer un ejercicio, por lo que ha hecho, ¿cuánto merecerías?, por las lecturas, por la participación, por sus escritos, por su asistencia, cuánto cree que valdría usted en cada corte, y hubo una parte que la evalúan ellos y una parte que la evalúo yo con los ensayos, los trabajos, los escritos, lo que presentan (E1, P.19).

Buena parte de los docentes entrevistados, señalan la evaluación como una especie de mal necesario. Una actividad compleja, donde las subjetividades en juego, se enfrentan y donde muy a pesar suyo, el profesor debe dar cuenta de lo que han hecho en la institución. Asignar la nota, es un momento de toma de decisiones donde pueden entrar en juego muchas variables. El sentido de justicia y la subjetividad, son elementos que se debaten en ese importante y crucial momento educativo. Pero, más allá de la

asignación de un número, lo verdaderamente importante, es el aspecto formativo que se deriva del ejercicio de ponderación.

> Para mí la evaluación por ejemplo es, la evaluación es como una carga, es algo oneroso, cómo hay alguien que escribe muy bien, hace unos ensayos muy propios y hay otro que sencillamente se mete a Wikipedia, pega y corta y entrega una cosa que uno sabe que no es un escrito de él, pero lo entregó, entonces el otro hizo un esfuerzo, sabe lo que está leyendo, algo que es hecho por el estudiante, pues eso tiene que notar, marcar una diferencia, en ese sentido la evaluación es un complique (E1, P.19).

Además de la experiencia teórica e investigativa, las prácticas evaluativas que reportan los profesores, se acompañan de profundas reflexiones sobre las vivencias cotidianas que suscitan su rol. En ocasiones se asumen ciertos juicios valorativos que valdría la pena explorar con mayor detalle, como es el caso de lo que puede significar un "trabajo malo" y las características que este puede tener. Se presentan serias dificultades de ser 100% objetivo en las apreciaciones que se hacen con los estudiantes, toda vez que no hay un patrón universal de medida. El verdadero criterio es lo que se preestablece, lo importante son los acuerdos previos que se han negociado con los estudiantes en el aula:

> Uno tendría que medir muchísimas variables que se le escapan al ejercicio analítico, por ejemplo, en cursos de treinta estudiantes le va a quedar muy complicado a uno determinar de qué tiempo disponen, es muy difícil, a lo sumo uno puede ver resultados en la calidad de los trabajos que hagan, en la calidad de la participación, en la asistencia, en la puntualidad, en la actitud, en todas esas cosas, pero eso no da cuenta de lo que el otro es o de lo que el otro hace: o de lo que puede llegar a ser. Un estudiante que por alguna circunstancia me presente un trabajo malo, que pudo haberlo presentado bien, pues no significa que ese producto sea ya el definitivo, y que me permita a mí sacar una conclusión. Entonces es muy, muy, muy complicado, por eso uno tendría que jugar con

> muchas variables. Nunca va a haber justicia en la asignación de una calificación (E1, P.7).

Es muy interesante la idea que subyace a partir de la nota máxima y sostenerla a lo largo del proceso de la clase. Se considera de esta forma, la evaluación como una valoración del otro y no como mecanismo punitivo de exclusión. Esta valoración se convierte también en un mecanismo formativo en cuanto permite comprender las formas de ser, actuar y relacionarse de los estudiantes frente a los temas estudiados.

> Por eso a mis estudiantes yo les digo el primer día de clases que ya tienen ganado un cinco, y la idea a lo largo del semestre es sostener ese cinco, entre otras cosas porque yo sé que la labor de los docentes no es, o no debería ser sencillamente la de rajar a los estudiantes, sino que la labor de los maestros debería ser la de enseñarle a los estudiantes, conducirlos, acompañarlos en sus procesos de aprendizaje, apoyarlos, incluso ser, como se dice en el lenguaje popular, un segundo papá, una segunda mama para los estudiantes...no hay nunca justicia en términos de la evaluación (E1, P.7).

Este fragmento de entrevista, da cuenta de la importancia del acompañamiento de los profesores con estudiantes, en cuanto las tutorías realizadas, les proporcionan seguridad y aportes significativos a su proceso de formación. Sin embargo, es necesario ser cuidadoso para que no se genere una dependencia en relación a la función que desempeña el profesor con sus estudiantes, ya que es importante fortalecer la autonomía y lograr que los estudiantes rebasen las metas señaladas por los profesores.

La evaluación, se establece desde una perspectiva relacional, donde lo que importa no es solamente lo que enuncian los autores sino las aplicaciones y las interrelaciones que pueden establecerse a partir de los postulados estudiados y sobre todo, sobre la propia experiencia. De igual manera, más allá de las implicaciones que tiene aprobar o reprobar una asignatura, se hace énfasis en que lo verdaderamente

importante es la apropiación del conocimiento, en relación con los temas estudiados en el curso.

El factor subjetivo, sin duda, juega un papel importante a pesar de la pretendida objetividad que se busca instalar al realizar las pruebas y ejercicios evaluativos. De una u otra manera, aspectos como el interés que muestran los estudiantes, el tipo de intervenciones que realizan en clase y la calidad de sus trabajos desde una perspectiva relacional, dan lugar a establecer preferencias en los alumnos.

> [...] yo tengo estudiantes que manejan la teoría pero no entendieron. Mis parciales tienen esa intención .Por ejemplo vimos a Heidegger y un texto de… psicoanálisis Freud y… entonces yo en vez de parcial sobre Freud digo cual es la relación que tiene Freud con lo que dice otro en lo que respecta al concepto del inconsciente y yo me voy y los dejo ahí. Si relacionan la teoría y ustedes tienen tanto tiempo para responder, chao me voy, voy a tomar tinto, porque eso no está en ningún texto, entonces qué hace el estudiante, si maneja teoría de xxx y de Freud, responde la pregunta, si no la responde, no maneja los conceptos. Entonces hay un fenómeno en la Distrital, les digo relaciónenme, no, les digo qué dice Freud, qué dice Lacant y cuál es la relación entre ellos dos, entonces el estudiante me responde, escribe Freud y Lacan y no me responde la relación, entonces es la mitad del punto, entonces ¡profe por qué perdí! Si pero es que mire, el enunciado dice que dice Freud que dice Lacan y cuál es la relación entre ellos dos, la segunda pregunta dentro de la pregunta misma me permite saber ustedes qué manejan, cuando uno hace una relación conoce el texto (E1, P.11).

En cuanto a las formas de realizar la evaluación, las tendencias oscilan entre los docentes que hacen un examen en un momento específico del proceso y otros que prefieren entender la evaluación como un proceso continuo en el que van aproximando progresivas observaciones.

Quienes trabajan cursos enfocados hacia procesos investigativos, evalúan a partir de los avances parciales de los trabajos investigativos propuestos, complementando con ejercicios de comprensión de las lecturas programadas. De esta manera se fortalecen los procesos de comprensión de lectura escritura de los estudiantes, especialmente en lo que se refiere a la competencia argumentativa.

> Yo la evaluación la organizo, es decir, yo, nunca hago, exámenes escritos, no hago exámenes de preguntas entonces yo hago, la evaluación yo la divido en tres, como aquí en el caso de la universidad es el 35% el primer corte, entonces yo hago un 20% que tiene que ver con si es teórico práctica, con los informes de los proyectos que vamos adelantando, y aparte de eso, control de lectura eso también es parte de las evaluaciones y los trabajos que ellos hacen así como ensayos y cosas de esas. Saco un 20% si es teórico práctica, si es un proyecto de investigación formativa; 10% control de lectura y 5% ensayos, entonces pues yo siempre procuro que ellos escriban, hay estudiantes que no les gusta escribir, y además una persona que no lee, también se le dificulta escribir. Y ahí me doy cuenta cuando hago este ejercicio de ensayos, porque hay gente que pongamos, en los trabajos que se sustentan hay estudiantes que no argumentan entonces uno dice hay una falencia que viene del colegio (E1, P.10).

En el anterior apartado se advierte claramente una práctica comúnmente utilizada en la planeación de una asignatura que se materializa en una distribución de actividades con sus respectivos tiempos y porcentajes asociados a la evaluación. Estas determinaciones dan cuenta de una suerte de regulaciones y prescripciones metodológicas asociadas a comprensiones normativas del currículo, donde lo más importante es dar cuenta de los contenidos programados en función de la constatación de los aprendizajes obtenidos por parte de los alumnos.

El siguiente testimonio, deja ver una concepción de evaluación formativa, donde más que un mero mecanismo punitivo, la evaluación se plantea como una herramienta

de aprendizaje y formación para los estudiantes. Desde esa perspectiva, el profesor entrevistado se refiere a la importancia de que los estudiantes son sujetos de unos derechos, pero también tienen que cumplir con unos deberes:

> Aunque yo soy bastante laxo con los estudiantes en el sentido de que incluso a los estudiantes que les va mal en las evaluaciones yo les vuelvo a hacer otras evaluaciones; utilizo la evaluación como un mecanismo para estimular el aprendizaje. Uno trata de convencerlos de la importancia del tema, trato de enamorarlos con el tema, pero eso llega a un determinado número de estudiantes y para aquellos que finalmente, ni están convencidos, ni están interesados, pues entonces está la obligación que tienen ellos de estudiar… la educación es obligatoria y obligatoria no quiere decir ir a clases solamente, es obligatorio aprender, esa es la concepción básica estructural de la noción de educación obligatoria y gratuita ; eso viene de la ilustración, o sea lo obligatorio es ir a la escuela y aprender se ha perdido porque se ha dado por hecho, ahora resulta que no es obligatorio aprender (E1, P.5).

La concepción expresada por el profesor, también hace un justo reconocimiento al equilibrio que debe existir entre derechos y obligaciones, en un momento histórico, donde predomina la reivindicación de los derechos en sus diferentes acepciones y formas. Es también importante recordar las responsabilidades que como sujetos y ciudadanos tenemos en la sociedad, en este caso concreto como alumnos del sistema público educativo. En este sentido, si socialmente se hace un esfuerzo para garantizar la educación gratuita, es menester que los estudiantes hagan buen uso de esa condición. La educación básica en un derecho humano y adicionalmente se encuentra consagrada en la Carta Magna, a nivel universitario hay un importante subsidio a los costos educativos en la educación pública. Sin embargo, es notoria la falta de visión en las políticas recientes que no logran darle la importancia necesaria al fortalecimiento la inversión en educación y persisten en la idea de considerarla como un oneroso gasto social. Al respecto Tomasevski (2004) plantea: “A pesar de que los dos pilares del derecho a la educación –

gratuidad y obligatoriedad - están previstos en todos los instrumentos internacionales de derechos humanos, no están reflejados en las políticas de las instituciones financieras institucionales" (p. 359).

Frente a la discusión en relación con que el conocimiento disciplinar pasa a un segundo plano y, hoy por hoy, lo más importante es la adquisición de ciertas competencias, destrezas y habilidades de tipo general. En el siguiente testimonio, se asume una posición crítica frente a las implicaciones que posee la adquisición de visiones que desestiman la comprensión de los contenidos y proclama la necesidad de tener un mero conocimiento básico sobre algunos temas.

> También a propósito de cierta laxitud que se ha abierto en la universidad frente al tema de la evaluación, entonces yo opto por mantener una evaluación clásica, creo que el tema del manejo de desarrollo de competencias es un aspecto que hay que tener en cuenta, pero lo más importante es que los estudiantes puedan aprender y adquieran dominio sobre unos determinados temas que es para lo que están aprendiendo, entonces me preocupo en ver o en estimular en alguna manera y de ver a través de los procesos de evaluación, cuál es el proceso que hay de apropiación de una determinada problemática o una determinada temática que es la que se está trabajando, y cuando tenga grupos grandísimos como las cátedras, utilizo los sistemas clásico de selección múltiple, que puede que tengan muchos problemas pero son prácticos a la hora de trabajar con grandes cantidades de estudiantes (E1, P.5).

A pesar de que existen reglamentaciones que prescriben un trabajo en equipo así como un trabajo independiente, estas disposiciones no se llevan a la práctica ni en lo que se refiere a la ponderación de los tiempos contemplados para dichas prácticas ni en su respectiva valoración al momento de realizar la evaluación. De otro lado, algunos de los profesores critican la ausencia de pruebas que den cuenta de información puntual que deben poseer los estudiantes. Este tipo de actividades memorísticas se han venido

reemplazando por la implementación del trabajo analítico donde la información no es ni lo único ni lo central del proceso. A juicio de algunos profesores, este tipo de concepciones dan lugar a que los alumnos no tengan ni siquiera nociones básicas de las temáticas fundamentales que estudian en las asignaturas, lo cual debe ser superado si se quiere tener profesionales idóneos. La evaluación se convierte en un objeto de indagación cuando el docente reflexiona en torno a su praxis pedagógica. En ese sentido, se hace evidente un eximio interés por determinar las causas que no permiten una adecuada apropiación de conocimientos por parte de los estudiantes.

> Yo sí creo en esas cuando uno trata simplemente de identificar el nivel de dominio porque, de dominio de un tema porque esos son muy fáciles, pero justamente el problema no está en que sean fáciles, el problema está en que no los resuelva el estudiante. Entonces ahí sí está mostrando un problema muy complicado, el problema de siempre, o el estudiante no está estudiando o uno no está comunicando bien las cosas (E1, P.5).

El uso de las pruebas de test con los estudiantes, ha sido motivo de indignación en reuniones donde se ha debatido este tema, con el argumento de que son reductivas y no dejan ver las verdaderas comprensiones y apropiaciones que han desarrollado los estudiantes sobre los temas abordados en las clases.

En relación con los tipos de evaluación, Herrera, Gámez, Torres, Corredor y Quintero (2008), postulan que la evaluación se inscribe en los siguientes paradigmas: paradigma conductista, en esta perspectiva la evaluación está centrada en exámenes y trabajos y tiende a asimilarse con la calificación —generalmente sancionatoria. El paradigma cognitivista o evaluación por procesos privilegia el aprendizaje significativo, por consiguiente, la evaluación además de los resultados, debe centrarse, sobre todo, en los procesos desarrollados durante la intervención didáctica y el paradigma ecológico que se basa en la negociación y entiende la evaluación a partir de

las relaciones que se establecen entre el sujeto y el entorno en el cual se desarrollan las actividades (p. 2).

Si bien el paradigma conductista es el más dominante, este tiene varias limitaciones, ya que homogeniza a la población sobre la cual cierne su acción. Igualmente crea un ambiente de tensión que no favorece los aprendizajes. El paradigma cognitivista, un tanto menos radical, pone su énfasis en el aprendizaje y realiza valoraciones que permiten explorar y mejorar la acción del docente. El paradigma ecológico basa su acción en la comprensión de la sociedad como un sistema de interacciones complejas, lo que le asigna posibilidades interesantes y un campo de innovación. Al respecto, los docentes participantes en la investigación utilizan un cierto eclecticismo en relación con estos postulados toman ciertas premisas de cada uno de ellos.

Al respecto, algunas comprensiones en relación con la evaluación que se destacan, tienen que ver con los aspectos de cumplimiento y la actitud que presentan los estudiantes, que se traducen en sus resultados académicos.

> Todo proceso cualitativo debe tener una expresión cuantitativa y es la nota, los estudiantes que no se concentran ni muestran interés por el ejercicio, no cumplen o no llegan, etc, pues van a tener bajas notas o inclusive perder la asignatura (E1, P.18).

El siguiente testimonio, da cuenta de las diversas formas, como se integra la experiencia personal y la teoría al ámbito de la evaluación.

> Me van a hacer un trabajo de campo sobre tres conoceres que es con base al primer paso del conocimiento, porque primero es el conocer para llegar al conocimiento y son conoceres que ellos nunca hayan hecho, como por ejemplo no bañarse un mes, por ejemplo ir a ancianatos y tienen que levantar un diario de

> campo durante tres meses, son tres conoceres y otro que es empírico, que también Piaget lo toma, que es lo que se aprende por ensayo y error. Entonces a las niñas les puse que tienen que cambiar una llanta en el garaje de la casa, en vía pública y en carretera solas, y a los muchachos todavía no sé. Como examen final tienen que hacerme una práctica pedagógica en un colegio distrital, privado, militar, diez clases de dos horas, dictarlas y hacer un informe final, ese es el examen. Otro trabajo es el semillero de investigación que ahorita voy a preguntarles, que ellos van a quedar enganchados conmigo dos años mínimo si aceptan, y si no les cambiaría el trabajo, esos son, esos son los trabajos y un parcial, un parcial de contenido (E1, P.6).

En ocasiones, estas y otras prácticas no registradas en este fragmento de la entrevista, han suscitado controversias e incluso indignación de los estudiantes. Algunos se han sentido violentados en su intimidad y han cancelado la asignatura, pues no se han sentido cómodos con este tipo de prácticas.

Otra forma interesante de realizar la evaluación, encontrada en el discurso de los profesores, consiste en partir del criterio de excelencia que cada estudiante tiene, asociado al trabajo continuo, tanto a nivel individual como colectivo que realizan los estudiantes en el marco de la asignatura cursada. Desde esta perspectiva, se plantea un trabajo de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, donde el docente hace una continua valoración del trabajo que realiza el estudiante. Desde esta perspectiva evaluativa, cuando algún estudiante no está avanzando suficientemente, o no está realizando aportes sustantivos, que contribuyan a la construcción colectiva que se realiza al interior del curso, el mismo ritmo del grupo que van imponiendo los compañeros, va jalonando y poniéndole el nivel a la asignatura. “el mismo modelo los lleva a aprender a aprender y lo otro, es que más que aprender a aprender, es a construir y a construirse y a deconstruirse” (E1, p. 17).

En principio se parte de una valoración positiva del estudiante, en contraste con el sentido punitivo que normalmente acompaña los procesos evaluativos, en relación con el desempeño de los estudiantes. La evaluación se constituye en un ejercicio colectivo, conjunto, colegiado y negociado donde el compromiso moral por realizar aportes significativos, se constituye en el imperativo que persiguen los estudiantes participantes en la asignatura. Desde la perspectiva expuesta, la evaluación otorga un sentido de autoconocimiento de las propias capacidades, que orientan los esfuerzos necesarios para mejorar.

> Desde el primer día de clase todo lo que se haga en el aula tiene un valor y ese valor se sumará hasta el momento de cada corte y cada uno tiene su método, todo lo que se hace, toda construcción, toda participación tiene un valor en el aula, algunos me dicen que eso es el todo suma, más bien yo les digo que es el nada resta y el nada quita, a cada quien se le da lo que hizo y cada quien sabe qué está construyendo, y entonces hay proceso de coevaluación, autoevaluación, pero nunca será el maestro el único que evalúa, no se queda uno en la evaluación únicamente pues pareciera que en la forma tradicional fuera más relajado, pero al contrario, si usted tiene una temática para trabajar y usted no participa, usted no suma nada y entonces le puede dar que si al final de un proceso si usted no participó pues usted no tiene nota de nada y entonces muy relajadamente se hecha la materia también, pero también muy tranquilamente con todo lo que va cumpliendo es imposible perderla, porque si fue construyéndose en el paso a paso, ya después no hay regreso, ahí no hay retorno, que una vez que usted coja la mecánica ya no dice: no hago, sino todo el tiempo está haciendo… he negociado con los estudiantes, se les propone al inicio, y es concertado…primero lo ven muy relajado pero después de la cuarta semana ya no lo ven tan relajado, porque es que hay una cosa, que usted en la primera semana como a usted no le piden, no le exigen nada, usted no lleva, pero a la segunda semana hay algunos que ya cogen el ritmo… (E1, P.17).

Este tipo de forma evaluativa, tiene varios elementos de innovación asociados a su práctica. Adicionalmente, se ampara en una filosofía que valora el propio ritmo personal, pero a la vez se desarrolla en medio del contexto que va dando el colectivo del grupo y donde el ritmo de los mismos estudiantes va dando el nivel. El maestro dinamiza y toma nota de manera cualitativa de lo sucedido.

En cuanto a las evaluaciones que hacen los estudiantes al profesor, se reciben muy buenas percepciones, que dan cuenta del trabajo que se realiza a manera de valoración positiva, los profesores en general se sienten alentados a seguir trabajando y mejorar su práctica.

> Yo suelo entrar a final de semestre a las autoevaluaciones y a las evaluaciones y entonces he escuchado muy buenos comentarios, modestia aparte excelente profesor, que admiro su cátedra, que muy respetuoso con las estudiantes y los estudiantes, que muy puntual, que sabe del tema, que nos ha enseñado, que nos enseña a pensar, que nos lleva a las comunidades…, y si uno sigue aquí, 10 semestres 11 semestres después es porque de alguna manera el esfuerzo es valorado al menos por la mayoría de estudiantes, a unos les caerá uno mal, bueno, esa es la vida (E1, P.14).

Muchos estudiantes no realizan la evaluación de profesores, aludiendo al hecho de que sus apreciaciones no tienen una aplicación punitiva, en tanto los profesores que son evaluados negativamente permanecen aún en la universidad. El porcentaje que en la actualidad tiene la evaluación docente en la universidad es 50% el promedio de las notas de los estudiantes que tiene cada profesor, 25% la evaluación que realizan los profesores miembros del Consejo y 25% la autoevaluación.

Las reacciones de los profesores al consultar las ponderaciones y observaciones que hacen los estudiantes son de diferente índole. En algunos casos cuando la observación es positiva, dicha evaluación es recibida con beneplácito, en la medida que

ésta es un elemento importante para la estabilidad laboral y adicionalmente, causa un efecto estimulante al esfuerzo realizado. En otras ocasiones cuando la evaluación es radicalmente negativa, incluso algunos profesores sufren un deterioro notable en su autoestima e incluso optan por no volver a mirar dichos resultados, toda vez que en ocasiones y dado el carácter anónimo con que se diligencian estos formatos, los profesores son objetos de agravios y observaciones descalificatorias que incluso afectan su dignidad moral. Una de las profesoras participantes en la investigación comentó que revisaba la evaluación de los estudiantes un semestre o un año después de haber dictado sus cursos, lo que si bien la protege de los comentarios desobligantes, no da opción para que pueda reflexionar sobre lo acontecido en clase desde la percepción de sus estudiantes, y por lo tanto no pueda mejorar su trabajo docente (O.P).

En términos de la autoevaluación, existe gran flexibilidad en los criterios con los cuáles ésta se encuentra organizada en la Universidad Distrital. El formato que se debe diligenciar da cuenta de aspectos mínimos que cualquier profesor debe tener en cuenta y realizar al impartir una cátedra y en general está diseñado para obtener una alta calificación, "Yo la autoevaluación la hago en cinco, claro que esos criterios de ahí son bastante laxos" (E1, P.14). De hecho los ítems de evaluación se conciben más desde lo que se podrían considerar los mínimos que un docente podría hacer. Se presenta cierta dificultad en el modelo empleado en la autoevaluación de los profesores, para encontrar aspectos para mejorar su ejercicio docente. De hecho, las falencias que en general se reportan en el espacio consignado para ello, se atribuyen más a temas institucionales, asociadas al tipo de contratación del profesor, al uso de apoyo de medios educativos y de infraestructura en general. Al respecto, es importante mencionar que en las reuniones de profesores, así como en las entrevistas realizadas y en charlas informales sostenidas, es reiterada la enunciación de las dificultades estructurales que tiene el Paiep, para poder lograr un trabajo conjunto en aras de la realización de investigación financiada por la universidad, dado que su principal función y aporte a la Facultad de Ciencias y Educación y en general a la universidad, se centra en la función de docencia, a pesar de su denominación de Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía.

Los profesores participantes en la investigación, quieren constituir su práctica evaluativa en una oportunidad de cualificación para los estudiantes, pero la misma tradición en la que enmarca, en un sentido punitivo y de control, dificulta la realización de esta perspectiva. A nivel general, el carácter absoluto de verdad, justicia y objetividad asignado consuetudinariamente a la evaluación, es relativizado a la luz de la práctica, así como en consideración a los aspectos contextuales y culturales en los cuales se desarrollan los procesos evaluativos, lo cual pone a pensar a los docentes en las múltiples posibilidades que entraña el ejercicio evaluativo es sí mismo.

Es así como las tensiones entre lo procesual, puntual a la hora de realizar la evaluación, hace parte de una de las múltiples decisiones que debe tomar el docente, para dar cuenta de la efectividad del proceso adelantado con sus alumnos. Aunque los parámetros administrativos externos generan una importante determinación, siempre habrá un espacio para que el profesor ejerza su poder, asunto ante el que los alumnos están muy atentos a lo que podría llamarse la suscripción de un contrato didáctico que fija implícitamente las reglas que se llevaran a cabo en la clase, así como las formas y fórmulas para tener éxito en una determinada asignatura. Las determinaciones de la evaluación en lo curricular son evidentes, así como las implicaciones de su forma de aplicación, establecen y definen el tipo de profesor que se es. Esto influye notablemente en el clima de la clase y en la motivación de los aprendizajes que se realizan, a partir también, de las expectativas e imaginarios de los estudiantes.

Algunos profesores intentan formas innovadoras para realizar su evaluación y aunque al respecto, en un primer momento los estudiantes se oponen y manifiestan cierta resistencia, a medida que el proceso avanza se logra un empoderamiento de los futuros docentes en relación con su propio proceso formativo, logrando un alto nivel en el que los mismos estudiantes imponen su ritmo, lo que acentúa el sentido del aprendizaje en contextos colaborativos.

Cuando se realiza la sustitución de roles en la que el docente evaluador pasa a ser evaluado, se generan una suerte de dinámicas, donde el docente también conoce los aspectos mejor valorados por sus alumnos y toma decisiones sobre los aspectos a mejorar. Entre los aspectos más recurrentes en este sentido, se destaca el buen trato con los alumnos, las posibilidades de aplicación del conocimiento a la vida real y la alta exigencia que los profesores con sus alumnos (OP).

Una vez realizado el ejercicio de análisis a partir de las observaciones y voces de los profesores, en el siguiente capítulo de conclusiones, se sintetizan algunos elementos destacados del proceso metodológico adelantado. De igual manera se citan los principales hallazgos encontrados en relación con los elementos, tensiones, comprensiones y formas de construcción del saber pedagógico a nivel general, así como en las dimensiones en las que se estructuró el trabajo.

8. CONCLUSIONES

Para quienes estamos inmersos en prácticas educativas de diferente índole, envueltos en los problemas que plantea y se formulan desde esa práctica, advertimos con toda claridad que muchas disciplinas académicas se construyen desde fuera de ella, pero también advertimos la cantidad de recursos que contienen para nuestra propia reflexión desde la práctica. Precisamente desde la práctica nos parece evidente que la práctica no se aclara a sí misma, sino en la medida en que se es teóricamente activo (García y García, 2002).

En este apartado me referiré de una forma sintética al proceso desarrollado como modo de abordaje a nivel investigativo que posibilitó la comprensión del *saber pedagógico* de los profesores y posteriormente a los hallazgos encontrados en cada uno de las dimensiones que emergieron de sus voces y que dieron cuenta de las metas propuestas en la investigación.

Los docentes participaron de manera colaborativa, efectuando diálogos que constituyeron un elemento esencial en los análisis realizados. Estos aportes se elaboraron de acuerdo con las posibilidades de colegaje, que de forma desinteresada, generosa e irrestricta me permitieron tener acceso a su *saber pedagógico*, a su práctica de aula así como a diferentes reuniones institucionales e informales que se llevaron a cabo como parte de su ejercicio profesional y sus funciones en la institución.

El reto inicial consistió en adquirir una mirada renovada, en dejarme sorprender por lo que percibía en los espacios universitarios, en las entrevistas y diálogos de tardes y mañanas enteras, así como en mis propios análisis. Definitivamente no era fácil escudriñar en lo más profundo de la sensibilidad para evitar cualquier vestigio de naturalización y buscar el extrañamiento en la misma cotidianidad de la que hago parte. Asumir las preconcepciones, y prejuicios, sin violencia, con fluidez y al mismo tiempo

traerlas al análisis intentando impedir que el sesgo que implicaba una larga convivencia se apoderara de mi propia mirada una y otra vez. Contemplar con ojos nuevos lo que de alguna manera ha sido mi trasegar cotidiano en estos últimos años. Observar distancias, percibir tendencias y regularidades de un grupo de colegas con los cuales comparto una parte importante de mi vida, que de alguna manera hacen lo mismo que yo; buscar en las rutinas de los discursos y las actuaciones con los estudiantes un lugar para descubrir y una posibilidad para recrear lo dicho y lo hecho tantas veces, aunque siempre de una manera diferente, a través de los significados y sentidos que como huella indeleble se superponen día a día en las mentes de profesores, investigadores y alumnos.

Quitar el velo oculto, hacer el juego a las relaciones que se tejen; doblegarme a protocolos e inventar otros tantos, solo para construir ficciones de manera rigurosa. Sentir la angustia del papel en blanco, enfrente, el párrafo inconcluso, el pasar de los días intentando decir lo inefable en discursos pletóricos de ausencias en ideas que se articulan sin cesar, escuchar en los otros mi propia voz, así como escucharme en las voces ajenas de manera incesante y apasionada, repitiendo lo no dicho y pensando lo no explicitado.

La misma forma como se estructuró el informe, los nombres de las categorías, su composición los deslindamientos frente a su locus en la taxonomía emergente, fueron decisiones realizadas de manera colegiada, consensuada, colaborativa que se pensaron repetida y reflexivamente una y otra vez. Fue así como del propio discurso de los profesores emergieron las primeras puntadas de lo que luego denominé dimensiones del *saber pedagógico*.

Estas fueron la Dimensión sociopolítica, que en un primer momento eran dos dimensiones diferentes, una contextual y otra política, pero que luego a partir de los mismos criterios esbozados por los profesores fueron trasmutando a la nueva denominación. Posteriormente la Dimensión profesional magisterial que inicialmente pensé en denominar Dimensión temática pero que luego a partir de los mismos análisis

entablados con mis colegas se convirtió en la Dimensión Profesional – Magisterial, que da cuenta de sus concepciones en relación con los aspectos medulares en función de su identidad profesional; y finalmente la Dimensión metodológica referida a todos los aspectos que tienen que ver con las formas como el profesor concibe y realiza su clase, sus presupuestos, razones y justificaciones por las cuales desarrolla su tarea. A continuación expondré una síntesis de los principales resultados obtenidos en cada una de las dimensiones que emergieron.

Dimensión socio – política

Dada la formación y experiencia de vida, fue siempre una constante, atribuirle toda la fuerza a la dimensión socio política, toda vez que según los profesores, ésta es la dimensión del *saber pedagógico* que orienta toda la acción que inspira las prácticas que desarrollan los docentes y por lo tanto donde se afinca su *saber pedagógico*. No fue sencillo en los primeros intentos dar cuenta de una dimensión que recogiera las categorías que emergían de los discursos de los profesores: lo social, lo contextual y la acción política, las concepciones éticas hacían parte de una misma intencionalidad, de una misma naturaleza. Los límites entre uno y otro campo eran tenues y apenas se percibían; fue necesario fusionar toda esta reflexión en una gran dimensión: la Dimensión Sociopolítica. A continuación los elementos fundamentales derivados del análisis.

Los docentes piensan en la formación de sus estudiantes desde formas concretas establecidas en acuerdo con sus concepciones y sesgos ideológicos, resultado de su formación y experiencia de vida. Es así como se postula una premisa básica: no es posible la neutralidad en el quehacer docente. Esta posición se explicita de forma transparente aún al riesgo que suscita en un país como Colombia, las expresiones del pensamiento crítico.

En ese sentido la posición es clara: se aboga por la constitución de un alumno libertario, que conozca su contexto en todos los niveles y que dé cuenta de procesos de transformación para buscar soluciones a las problemáticas que lo afectan en el seno de la comunidad a la que pertenece. En diversos momentos, los docentes reiteran que no podría ser otro el motivo que anime la labor educativa en una universidad oficial de carácter popular y con la postulación de una misión consagrada a la búsqueda de alto impacto social.

De allí también la insistencia en la fortaleza investigativa que deben tener los alumnos en el campo educativo y pedagógico, y de manera congruente con una ética social, que encarne los protocolos éticos que dan cuenta de relaciones transparentes entre los diferentes sujetos de la comunidad, anteponiendo la creación de relaciones humanizadas en el marco de la solidaridad con el otro.

La idea del profesor como modelo a seguir es recurrente, así como la esperada coherencia de vida en relación con lo que enseña. Así mismo, se propende que los alumnos generen estas mismas características cuando ejerzan su profesión. Esta impronta que pretende instalarse de generación en generación hace parte de una tradición bien arraigada que busca que cada una entregue lo mejor de sí misma a la que viene. Los profesores consideran que sus actuaciones y formas de ser, enseñan más que todos los discursos juntos, sentido en el cual el buen trato con los estudiantes se pondera con altísimo valor.

A pesar de las arremetidas y ataques constantes a los que reiteradamente ha sido sometido el gremio docente en todos sus niveles, la vocación y la defensa de la identidad profesional se constituye en una labor permanente, asunto que se construye con el concurso de todos, a partir de acciones comprometidas, justas y solidarias.

En cuanto a la percepción de las dificultades, estas se constituyen en un obstáculo a superar y como un pretexto para dar lo mejor de sí de manera creativa. Al

decir de los profesores, al igual que en otras instancias de la vida, se pasan buenos y malos ratos, pero lo importante es estar siempre atentos a aprender de lo que acontece y buscar las condiciones de posibilidad necesarias para hacer de cada tropiezo una oportunidad para ser mejores seres humanos. Claro está que no siempre estos ideales se cumplen en la práctica pero es la búsqueda de la utopía, lo que hace que el reto sea siempre interesante. Esto incluye las diversas formas de poder, materializadas en políticas inconsultas e irreflexivas que continuamente intentan atravesar las formas de ser y actuar de los docentes. Sin embargo, la libertad de cátedra y las distintas formas de resistencia se constituyen en el bastión de lucha que esgrimen los docentes en estas coyunturas.

Al respecto los docentes perciben una actitud pusilánime del sector sindical, razón por la que consideran que muchos de los compañeros docentes no se movilizan y asumen más bien una posición pasiva. De igual manera consideran que hay una serie de eventos que dan cuenta de situaciones de exclusión a diferentes protagonistas de la comunidad universitaria.

Dimensión Profesional - Magisterial

Educar para la vida y formar escuela con sentido social, son algunas de las consignas que los profesores sostienen con más ahínco. Aunque en teoría los profesores intentan ser amplios en las discusiones, no son tan conscientes de sus propios dogmatismos, lo cuales se explicitan en las relaciones con sus estudiantes y en general con toda la comunidad universitaria. En algunos casos se presenta un cierto nivel de abuso en relación con la figura de autoridad que ostentan como profesores y la influencia que pretenden causar en sus estudiantes. Sin embargo los mismos docentes reivindican este tipo de pensamiento y lo refuerzan permanentemente.

Los profesores consideran que el interés de la mayoría de los estudiantes se encuentra más determinado por los aspectos disciplinares que por el mismo interés en

las cuestiones de orden pedagógico. La imagen del profesor se convierte en todo un imperativo a cuidar en relación con el esperable rol que el docente debe presentar ante la comunidad académica, especialmente frente a sus alumnos. En este sentido para los docentes es notable el decaimiento que ha tenido la profesión docente en el imaginario social, lo que también afecta el caso de los profesores universitarios.

En la medida en que la pedagogía tiene en cuenta de una manera privilegiada las relaciones interpersonales entre el profesor y el alumno, más allá del asunto académico, se generan lazos entre las partes, que inciden en los aprendizajes que realizan los alumnos. El docente se constituye también en un acompañante a nivel afectivo en la medida que más que juzgar los comportamientos de los alumnos, brinda su experiencia en función de la formación del estudiante.

En esta línea, los profesores consideran importante la realización de trabajo en equipo en la medida en que integra procesos colectivos y se articula a la intervención e intento de solución de problemáticas sociales. Al mismo tiempo, los docentes llaman la atención sobre la necesidad de que la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y específicamente su Facultad de Ciencias y Educación hagan una presencia más notoria en diferentes temas y aspectos fundamentales, especialmente de la vida social de Bogotá, en el contexto de la ciudad región.

De otro lado es importante mencionar que si bien se aboga por una concepción de solidaridad con el otro y trabajo colectivo en beneficio de las comunidades, al interior del mismo Paiep, existen muchas fracturas en las relaciones entre los profesores, que irían en contravía de estos discursos postulados una y otra vez en diversos escenarios al interior de la universidad y fuera de ella.

Los relatos de vida de los profesores y sus formas de ser y actuar dan cuenta de un gran sentimiento de esperanza en razón a los cambios que pueden articularse desde la academia y que puede permear la sociedad misma. A pesar de las dificultades de orden

personal e institucional en el momento en el que se escenifica la clase, los profesores participantes en la investigación aluden al gran placer que les reporta su profesión. En particular los profesores participantes en la investigación, atribuyen un sentido político connatural a la educación y lo valoran como el telos fundamental de la acción docente, en tanto propende por la formación de ciudadanos críticos. Al respecto los docentes señalan que existen falencias de formación política en los diferentes estamentos de la universidad, que se expresan en la falta de compromiso tanto en un trabajo de base como en los posicionamientos y acciones de instancias como los sindicatos, que deberían adelantar procesos significativos al interior de la vida universitaria.

En relación con el sentido último de la educación, los docentes coinciden en que su labor debe consistir en lograr que sus estudiantes se conviertan en ciudadanos críticos. En ese sentido, se busca que cuestionen todo, pero que además de eso, generen actitudes solidarias frente al otro, autoconsciencia en relación con quién se es, conocimiento de las problemáticas en las cuales convive para crear alternativas de solución frente a las mismas, y sobre todo como objetivo final, transformar el mundo en un lugar mejor para todos.

Los profesores ven en la pedagogía una oportunidad que se convierte en la opción por excelencia de desarrollar un pensamiento social en sus estudiantes, que se convertirá en un punto de partida para efectuar un cambio social. De igual manera, la pedagogía se constituye en un campo de resistencia que se gesta desde las mismas relaciones que entablan los profesores con sus estudiantes de forma transparente y desinteresada, realizando búsquedas conjuntas donde la reflexión teórica – conceptual tiene un lugar importante, pero donde el verdadero laboratorio se constituye en la práctica pedagógica que se construye todos los días. La praxis pedagógica derivada de este ejercicio, se constituye en el elemento fundante del *saber pedagógico* que a su vez, guía la acción del docente en su ejercicio profesional. Se enfatiza que el *saber pedagógico* vaya más allá de la construcción individual y constituya nuevas formas de comprensión y acción transformadora que impulse cambios en la sociedad.

El papel del docente al orientar una lectura consciente de los textos y de la realidad misma, se constituye en un importante bastión en la estructuración de los futuros docentes, donde se contrastan y analizan diversas posturas generando diálogos entre las disciplinas que abordan determinados fenómenos sociales. Los sesgos y posturas ideológicas lejos de ocultarse, se manifiestan como un elemento más en la reflexión, no con el ánimo de adoctrinar, sino más bien de argumentar epistemológicamente los posicionamientos frente a los hechos que se abordan.

En relación con la formas como los docentes asumen las diversas formas de enseñar, se realiza una fuerte crítica a los modelos de la pedagogía tradicional, que se afincan en la autoridad del profesor y en la tradición social que le da un status superior respecto del alumno. Sin embargo, en las observaciones realizadas, este discurso se cae, en cuanto son evidentes y reiteradas las prácticas donde las formas de educación tradicionales se convierten en el acicate que predomina en las clases de los estudiantes. De todas maneras, se observa un interés por parte de los docentes de desmarcarse de esa tradición, lo cual se evidencia en el diálogo con los estudiantes, en el interés por su situación personal y en la comprensión de sus dificultades. Sin embargo, a pesar de intentos por buscar innovaciones en la realización de las clases, el tipo de relación que los profesores establecen con sus estudiantes muestra un profesor que despliega gran conocimiento y que ostenta el micro poder que socialmente se le ha sido otorgado en el ritual de la enseñanza y en la forma de establecer las relaciones con sus alumnos.

Dimensión Metodológica

Los docentes utilizan variadas formas para atraer la atención de sus alumnos y lograr los aprendizajes esperados. El uso de las anécdotas y el manejo del humor y el chiste les permite recrear situaciones singulares en conexión con los temas que están estudiando de forma amena, logrando no solo gran motivación sino de hecho un aprendizaje efectivo como lo reportan los mismos estudiantes al referirse a sus docentes.

Aun siendo conscientes de la impronta que deja un profesor en sus estudiantes, siempre se les da plena libertad a los estudiantes para que tomen lo que consideren conveniente. Además de las decisiones desde la reflexión curricular, la fuerza con que se impacta cada tema, se encuentra referida a consideraciones del docente en orden a la mayor pertinencia e impacto que estos pueden tener en la vida profesional del alumno.

Los docentes estructuran un proceso de enseñanza articulado al programa que se está desarrollando de manera muy consciente y controlada. Incluso en ocasiones existe mucha tensión por dar cuenta de la totalidad de los objetivos, temas y problemas planteados en los tiempos proyectados.

La premisa según la cual los profesores se hacen en la práctica se convierte en un argumento poderoso a la hora de planificar las clases, donde se da preponderancia a las prácticas expositivas como forma de preparar al futuro docente en su ejercicio retórico y en su práctica de dicción. En este tipo de actividades se logra la complementariedad entre la teoría que se estudia y su correspondiente práctica.

La orientación hacia la planificación de ejercicios investigativos se constituye en una importante y común forma de buscar motivación en los temas estudiados, así como en una forma de lograr niveles de profundización en los temas abordados por parte de los alumnos, siempre enfatizando en la elaboración de los protocolos éticos de la investigación, también desde una perspectiva formativa.

En cuanto a la planeación de los programas académicos la libertad de cátedra, es una premisa que da lugar a que los docentes establezcan los ajustes que consideren pertinentes en el marco de los límites que las políticas institucionales de educación superior a nivel nacional prevén, en términos de la flexibilidad curricular.

Los profesores que participaron en la investigación consideran que es fundamental tener un control sobre los elementos de forma como asistencia, puntualidad

y cumplimiento, aspectos que en concepto de los profesores se atan a elementos fundamentales de la naturaleza de la función docente. Los profesores como buenos conocedores de sus estudiantes son conscientes de las problemáticas personales de sus estudiantes y hacen una exigencia proporcional a sus condiciones, buscando un sano equilibrio entre la exigencia y la permisividad, casi siempre desde una perspectiva que busca una adecuada formación, bajo la premisa de que el espacio universitario es un escenario de preparación para la vida. Los docentes también se autoimponen una exigencia respecto de su labor para ser consecuentes con lo que le solicitan a sus estudiantes.

En relación con las prácticas evaluativas, buena parte de los docentes participantes en la investigación mantienen una tendencia a utilizar la nota de una manera estricta, lo que también da cuenta de una alta exigencia académica en relación con las reglas de juego establecidas, en algunos casos de forma unilateral y en otros casos de manera negociada con los estudiantes.

Al intentar hacer referencia a los modelos pedagógicos que ponen en práctica, los docentes de acuerdo con las observaciones efectuadas, a pesar de lo que sustentan en algunos de sus testimonios, aplican métodos de corte tradicional y una pequeña minoría intentan ejecutar ejercicios de innovación, en una suerte de eclecticismo pedagógico que toma elementos de diferentes modelos pedagógicos, donde buscan integrar la pedagogía crítica, activa y constructivista. Sin embargo, y a pesar de los esfuerzos de este pequeña minoría de docentes, finalmente predomina el modelo pedagógico tradicional sustentado en clases magistrales, relaciones autoritarias con los estudiantes y predominio de lo cognitivo por encima de los otros aspectos del aprendizaje, acompañado de una evaluación - sanción.

El espacio de la clase es el lugar privilegiado para poner en escena dicho modelo pedagógico tradicional, donde se busca que impere el orden y la transmisión de conocimientos en vía unidireccional hacia los alumnos. El profesor es quien ostenta el

poder que socialmente le ha sido investido en virtud de su formación profesional y su amplia experiencia en los diferentes campos disciplinares de su dominio.

Un buen número de los profesores entablan conversaciones a partir de una serie de lecturas que orientan como referentes fundamentales de los temas y problemas que se tratan en el espacio de clase e incluso en otros espacios. Las experiencias exitosas que se consiguen en este tipo de ejercicio, se replican a futuro; así mismo cuando se presentan dificultades, se tiene en cuenta las causas de éstas, en la implementación de las actividades para una próxima ocasión.

Es una preocupación general para los docentes dar cuenta de la planeación curricular programada en cada uno de los cursos que regentan. La preparación de las clases es asumida con gran compromiso por su parte, quienes además realizan un diagnóstico de la situación socio económica de sus alumnos de cara a conocer generalidades de la población que enfrentará cada semestre en cada uno de los cursos que orientarán.

Para garantizar la efectividad en el aprendizaje de los alumnos, los profesores en sus clases, realizan estrategias como simulaciones de situaciones, estudios de caso, generación de preguntas que fomentan la participación, realización de protocolos que permitan crear una memoria crítica de la clase, utilización de medios audiovisuales, generación de ejercicios de investigación formativa, etc., pero ante todo se intenta siempre crear un clima agradable en el aula, que a su juicio se convierte en la mejor forma de lograr los resultados esperados con los alumnos.

De igual manera, los momentos en los cuales se ordena la clase hacen parte del establecimiento de un proceso que de acuerdo a una reflexión previa integra el nivel del grupo, el nivel de dificultad de las temáticas estudiadas y los tiempos con los que se cuenta para el cumplimiento de los logros planificados.

A continuación se trazan algunos hallazgos transversales que también dan cuenta de los objetivos articulados al planteamiento del problema.

En las voces de los profesores, en relación con los elementos y tensiones que constituyen su saber pedagógico, se encuentran diferentes aristas de una irregular figura que constituye rasgos que visibilizan su pensar. A nivel general es posible observar cómo la misma forma como está pensada la estructura educativa limita de alguna manera la mirada y por lo tanto el potencial de acción de su práctica docente como lugar de creación, en la medida que los profesores han sido objeto de las determinaciones que esta estructura les ha asignado. Además, como mandato subyacente, deben replicar los lineamientos y contenidos de las políticas educativas, que hoy más que nunca giran más en torno a la mercantilización del conocimiento que a la formación de ciudadanos que realicen una efectiva transformación de la sociedad en busca del bienestar de las mayorías.

Más allá de esta situación inicial los docentes orientan su acción hacia aquellos aspectos que han señalado como prevalentes en su ejercicio profesional. Asuntos como la libertad de cátedra o la enseñanza pensada como servicio a la sociedad, trabajados a partir de una lectura crítica del acontecer social, implica compromiso con las prácticas pedagógicas y con las formas como se concibe la enseñanza.

A partir de una mirada vertical afincada en los diferentes momentos de formación y en los distintos lugares de experiencia de vida en los que se encuentran profesores y alumnos, sumado al establecimiento las relaciones de poder en el marco de regulaciones sociales en la cual se encuentra inscrita la institucionalidad; los profesores plantean que la co-construcción del conocimiento no es viable. Más bien, conciben la educación como forma de transmisión del conocimiento de una generación a otra, práctica que la escuela y la academia han implementado y que se ha naturalizado en el marco de las relaciones sociales en la Universidad. Los métodos y las estrategias con las cuales los maestros transmiten su pasión por la enseñanza, buscan continuamente

delinear las mejores formas de instruir y hacer pensar a los estudiantes. Este ejercicio reflexivo se constituye en un insumo fundamental para inspirar el ejercicio profesional de los estudiantes (docentes en formación), quienes imitan los comportamientos y actitudes que tienen con ellos sus maestros.

Las implicaciones de concebir la enseñanza como fuente de aprendizaje propio, no solo reporta ganancia en cuanto a cualificación del rol docente, sino que también fortalece la actitud investigativa en la medida que el profesor se encuentra siempre en búsqueda de nuevo conocimiento, el cual nunca se está estático, sino que por el contrario muta permanentemente. Bien lo dicen cuando afirman que la mejor forma de aprender algo es justamente cuando tratan de enseñarlo, ya que además del nivel de profundidad en el conocimiento que imparten, buscan las mejores posibilidades para hacerlo aprehensible y generar así un aprendizaje efectivo en sus estudiantes.

Los profesores entienden el saber pedagógico como una forma esencial de reconocerse en su acción profesoral, actividad que los mantiene vivos, simbólicamente hablando, y en función de pensar la realidad que los circunda haciendo de su enseñanza un compromiso político. Esto implica pensar detenidamente y a fondo quién se es y en el caso concreto que nos ocupa, para qué ser profesor y cómo lograr las transformaciones que de forma imperiosa necesita la sociedad en el contexto particular de la ciudad región, Colombia, Latinoamérica y el mundo. Reflexionar con los estudiantes sobre qué tipo de profesor quieren ser y cómo lograrlo en la afirmación del propio proyecto de vida, es un ejercicio que los maestros aplican constantemente y que consideran pertinente para la formación de sus estudiantes. Esto implica trabajar en medio de las determinaciones sociales, ubicando problemáticas, interviniéndolas, generando cambios que mejoren sus condiciones de vida a partir de una superación permanente de lo que se es. Pero toda esta intencionalidad sobre lo que significa e implica ser profesor, al decir de los profesores, debe acompañarse de un buen trato y de un actuar coherente con el discurso que se enseña sobre la docencia.

Los docentes construyen su saber pedagógico en la cotidianidad, que cada día les presenta nuevos retos, los cuales deben enfrentar de una manera diferente. De esta manera constituyen su saber pedagógico, a partir de la práctica misma, sobre diferentes cuestiones: el análisis y las decisiones tomadas sobre los contenidos esenciales para presentar en sus clases, las nuevas formas de entender la investigación como herramienta para realizar la formación, la importancia de establecer reglas de juego claras y distintas que posibiliten el mejor aprovechamiento de los encuentros colectivos de pensamiento libre, fundamentado en las lecturas que constituyen su clases. Todas estas tácticas y estrategias que se utilizan para acompañar a los alumnos en sus procesos de formación, buscan siempre cuestionar los dogmatismos, analizar sobre lo que siempre nos han hecho pensar de manera arbitraria; lo subyacente al orden del discurso establecido como verdad. Dudar de todo, proponer nuevos caminos y formas de comprensión y acción desde lo que se es, en el marco de un ejercicio de profunda liberación individual y colectiva.

La relación de las temáticas estudiadas con los temas de actualidad es un recurso bien utilizado y ponderado en la ejecución de las clases, toda vez que promueve potentes posibilidades para comprender los usos de las teorías estudiadas a aspectos prácticos de la vida cotidiana, lo que se convierte en un valor agregado a favor de los procesos de aprendizaje con los estudiantes. De esta manera también se logra el desarrollo del llamado pensamiento superior puesto que tener la capacidad de relacionar hechos y teorías con aspectos de la realidad, genera a su vez la construcción de un pensamiento crítico y contextualizado a la coyuntura del momento.

Una cierta nostalgia embarga dar un cierre al menos de manera provisional y momentánea a un proceso que me ha acompañado permanentemente durante los últimos años de mi vida. Sin embargo esta sensación se disipa con la llegada de nuevos proyectos derivados de lo que se ha constituido en esta forma de ver, sentir y pensar la propia cotidianidad, desde fuera y desde dentro, en función siempre de que toda la reflexión realizada, se convierta en insumo importante para comprender el *saber*

pedagógico de los profesores universitarios no solo de la Universidad Distrital, sino de otras universidades colombianas e internacionales, en la medida que los rasgos descritos a nivel local puedan explicar y entrar en diálogo con elementos situados en otros contextos.

Si bien es clara la relación de complementariedad entre el *saber pedagógico* y la práctica pedagógica, por efectos de delimitación conceptual y posibilidades reales de ejecución en los tiempos establecidos y los recursos posibles para adelantar el ejercicio investigativo, el presente trabajo se focalizó en el primero de los elementos mencionados en esta diada indisoluble. Esta decisión implica la imperiosa necesidad de realizar nuevos estudios que agucen la mirada investigativa en la práctica pedagógica que realizan los profesores universitarios, para lograr un entrecruzamiento entre estos dos elementos consustanciales y lograr una comprensión más holística que permita ver esta otra arista propia del quehacer docente.

A pesar de los intentos por hacer del trabajo profesoral una forma novedosa en su implementación, la tradicionalidad subyacente en las concepciones que esbozan los profesores, da lugar a mirar con mayor detenimiento esta particularidad que se evidencia permanentemente. Así mismo el escaso nivel de autocrítica y el arraigo por asirse al lugar de poder que asigna el estatus de profesor, provee unas condiciones que reproducen el orden social establecido. Esta condición debe revisarse a profundidad a fin de lograr cambios apreciables a partir de la cualificación del ejercicio docente.

En estos momentos en los que en la Universidad soplan vientos de reforma, que no es más que el pretexto de unos pocos para seguirse apropiando de la universidad como un objeto de uso privado, se anuncia la necesidad de un cambio estructural, que como siempre solo perpetuará la permanencia de los grupos que pugnan por el poder. El presente documento se constituye en evidencia viva del trabajo que se realiza en el Paiep, experiencia que lo fortalece y da luces para seguir pensando el saber pedagógico

en relación con nuevas formas de constitución y fortalecimiento de la comunidad académica desde su interioridad.

Finalmente, volviendo al interés inicial en los albores de esta investigación, de nuevo se hace patente la necesidad del fortalecimiento de la comunidad profesoral de base, a partir de la enunciación de políticas que agencien formas de Investigación - acción que permitan consolidar una comunidad académica, que se comprenda a sí misma en su ejercicio dialéctico y que posibilite un radical cambio social en procura del advenimiento de una nueva humanidad.

REFERENCIAS

Acevedo, A. (2015 julio-septiembre). Educación, reformas y movimientos universitarios en Colombia: apuestas y frustraciones por un proyecto modernizador en el siglo XX. *Revista de estudios sociales*, *53*, 102-111.

Alvarado, S. y Ospina, H. (2009). La investigación cualitativa: una perspectiva desde la reconstrucción hermenéutica. En: G. Tonón. *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación Cualitativa*. Buenos Aires: Prometeo libros, Universidad Nacional de Matanza.

Álvarez, A. (s.f) a. *Del campo intelectual de la educación al campo conceptual de la pedagogía: vigencia de un debate*. Texto Inédito. Profesor Universidad Pedagógica Nacional.

Álvarez, A. (s.f) b. *El grupo de historia de las prácticas pedagógicas en Colombia: aportes para un debate sobre el estatuto teórico de la pedagogía*. Texto Inédito. Profesor Universidad Pedagógica Nacional.

Alliaud, A. (1998). El maestro que aprende. *Ensayos y experiencias, 4 (23)*, 2-17.

Amador, J.; Lozano, L. y Ramírez, P. (2013). La Facultad de Ciencias y Educación como proyecto educativo, sociocultural y ético – político. En: Comité Institucional de Currículo. *Aportes al proyecto educativo UD. Una construcción colectiva.* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Aristizábal, M. (2006). La categoría saber pedagógico, una estrategia metodológica para estudiar la relación pedagogía, currículo y didáctica. *Itinerantes (4)*.

Atkinson, P., Coffey, A. & Delamont, S. (2001). A debate aboutour canon. *Qualitative research, 1(1),* 5–21.

Ballas, C. (2008). *Textos de estudiantes. Introducción a los métodos Cualitativos. Campos de aplicación en educación y etapas en el proceso de investigación*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Ballén, M., Pulido, R. y Zúñiga, F. (2008). *Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa: teoría, proceso, técnicas*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.

Banco Mundial (2013). El objetivo para Colombia: Más educación superior, más oportunidades para los jóvenes. Recuperado de: http://www.bancomundial.org/es/news/feature/2013/01/24/colombia-more-success-in-higher-education-more-opportunities-for-youth

Barrera, F. (2009). Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor como profesional reflexivo. *Acción pedagógica* (18). Recuperado de: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/29541/1/articulo4.pdf

Bauman, Z. (2002). *En La Hermenéutica y las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Nueva visión.

Baeza, M. (2002). *De las metodologías cualitativas en investigación científico social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido.* Concepción: Universidad de Concepción.

Barguil, D. (2015). *Los problemas de la remuneración docente*. Recuperado de: http://www.dinero.com/opinion/columnistas/articulo/problemas-remuneracion-docentes-colombia/208298

Bauta, B. y Medina, J. (2009). La formación pedagógica inicial del profesorado universitario: repercusión en las concepciones y prácticas docentes. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, (2)*, 357-370.

Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: La indagación intelectual las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.

Bisang, W. Hock, H, y Winter, W. (2006*). Essentials of language Documentation*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Blanco, C. (2007). La práctica pedagógica desde una comprensión crítica de la cultura. En B. Catalina, I. Cabra, C. Gaitán, L. F. Granados & Jaramillo. *Reflexiones en torno a la cultura, la práctica pedagógica y el aprendizaje del estudiante universitario*. Bogotá: Javergraf.

Bontá, M. (2000). *La construcción del saber pedagógico: principales dimensiones. La formación docente en debate. Argentina: Universidad de Belgrano – Academia Nacional de Educación de Argentina*. Recuperado de: http://www.educ.ar/dinamico/UnidadHtml__get__2699e6d2-7a08-11e1-83d9-ed15e3c494af/La_construccion_Bonta.pdf

Cárdenas, A., Bustamante, A., Dobs, E. y Bobadilla, M. (2012). El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización. *Educación y Educadores, 15 (3)*, 479–496.

Caruso, M. (2015). La indagación del campo pedagógico colombiano. Notas metodológicas entre discursos internacionales y creaciones locales. En: Echeverri, J. (2015) (ed). *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogí*a. Bogotá: Siglo del Hombre.

Carretero, M. y Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflictos: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela? *Cultura y educación, 20 (2)*, 201-215.

Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y educación, 20 (2)*, 133-142.

Castañeda, E. (1999). *La innovación, la investigación y los maestros. Memorias del Simposio Nacional de Investigación Educativa: Relaciones y tensiones entre investigación e innovación en educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Castillo, E. (2003). Lo Científico de la Investigación Cualitativa, Nuevos Dilemas Nuevas Posturas. *Nómadas, (18)*, 46-53.

Castro, J. (2001). Historia de la Educación y la Pedagogía. Una mirada a la configuración del campo del saber. *Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia*. Tomo I. Bogotá: Icfes, Colciencias, Sociedad Colombiana de Pedagogía-SOCOLPE.

Ceballos, F. (2009). El informe de investigación con estudio de caso. *Revista internacional de investigación en educación, (2)*, 413–423.

Cifuentes, R. (2014). Laberintos universitarios: Subjetividad del profesorado. En Londoño, G. (Ed). *Docencia Universitaria. Sentidos didácticas, sujetos y saberes*. Bogotá: Universidad de la Salle.

Congreso de la República (2008). Ley No. 1188 del 25 de abril de 2008. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-159149_archivo_pdf.pdf

Corominas, J. y Pascual, J. (1984). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico.* Madrid: Gredos, 6.

Chacón y Suárez (2006). La valoración del saber pedagógico desde la relación teoría – práctica: Una consideración necesaria en la formación de docentes. *Universistas Tarraconensis*. Revista de Ciències de l'Educació XXX, III época, 301–313.

Del Rincón, D. (1997). *Metodologies qualitatives orientades a la comprensió*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.

Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

Derrida, J. (1997). *Las pupilas de la Universidad. El principio de razón y la idea de la Universidad*. Barcelona. Recuperado de: http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/universidad.htm

Derrida, J. (1998). *Universidad sin condición*. Recuperado de http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/universidad-sin-condicion.htm

Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.

Díaz, M. (1998). *Formación académica y práctica pedagógica*. Bogotá: ICFES.

Díaz, M. (2000). *La Formación de Profesores en la Educación Superior Colombiana: Problemas, Conceptos, Políticas y Estrategias*. Bogotá: Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior ICFES.

Díaz, V. (2001). Construcción del saber pedagógico. *Sinopsis Educativa, Revista Venezolana de Investigación, 1(2),* 13.

Díaz. (2005). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. *Revista iberoamericana de Educación, (37).*

Diker, G. (2006). Una mirada histórica sobre el lugar del maestro como autor en la prensa pedagógica argentina. En: Quiceno, H. y otros. *Territorios pedagógicos, espacios, saberes y sujetos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Dubet, F. (2007). El Declive de las instituciones. *Revista de Antropología social*. Recuperado de: http://revistas.ucm.es/cps/1131558x/articulos/RASO0707110039A.PDF

Echeverri, J. (s.f). *Contribución a la formación de un Campo Conceptual de la pedagogía en Colombia*. Tesis Doctoral sin publicar.

Echeverri, J. (2006). De prácticas y experiencias: trayectos para una fundación. En: Martínez, A. *Los bordes de la pedagogía, del modelo a la ruptura.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Echeverri, J. (2009a). Múltiples comienzos de un campo conceptual de la pedagogía. En: Martínez, A. y Pena, F. (Comp). *Instancias y estancias de la pedagogía. La pedagogía en movimiento*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.

Echeverri, J. (2009b, noviembre). La crisis y un campo conceptual de la pedagogía. *A(u)las, (6).*

Echeverri, J. (2015) (ed). *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogí*a. Bogotá: Siglo del Hombre.

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Escobar, C. (2014). Saberes de profesores universitarios: una fuente de saber pedagógico. En Londoño, G (Ed). *Docencia Universitaria. Sentidos didácticas, sujetos y saberes*. Bogotá: Universidad de la Salle.

Estrada, J. (2002) *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública. Política Educativa y Neoliberalismo*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.

Ferrater, J. (1994). *Diccionario de filosofía, 1(4)*. Barcelona: Ariel.

Feyerabend, P. (1989). *Contra el método: esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. (Hernán, F, Traductor). Barcelona: Ariel.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Flórez, F. y Tobón, A. (2001). *Investigación educativa y pedagógica*. Bogotá: Mc Graw Hill.

Foucault, M. (1977). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.

Foucault, M. (1991). *¿Qué es la ilustración? Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.

Francis, S. (2005). El Conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. *Actualidades investigativas en Educación* (julio – diciembre) San José de Costa Rica: Universidad de Costa Rica. 5 (002) 1–18.

Francis, S. y Cascante, N. (2010). Aproximaciones teórico conceptuales para comprender la relación de comunidades académicas con el saber pedagógico del docente universitario. *Actualidades Investigativas en Educación, 10(1),* 1–13.

Francis, S. y Marín, P. (2010). Hacia la construcción del saber pedagógico en las comunidades académicas: un estudio desde la opinión de los docentes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación, 10(2),* 1-29.

Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez.* Buenos Aires: Asociación Ediciones La Aurora.

Gadamer, H. (1977). *Verdad y Método*. Volumen I. Salamanca: Sígueme.

Galeano, M (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín: Fondo Universitario Edafit.

Gantiva, J. (1984). Orígenes del Movimiento Pedagógico. *Educación y Cultura, (1)*.

Garcés, J. (2002). *El campo conceptual de la pedagogía, aproximaciones a un debate necesario*. Conferencia inaugural dictada en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

García, J. y García, A. (2001). La teoría de la educación en la encrucijada. *Teoría de la educación, 13,* 15-43. Recuperado de: file:///D:/Usuarios/PAIEP/Downloads/2912-8536-1-PB.pdf

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Giroux, H y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila Editores–Instituto Paulo Freire.

Givone, S. (1994). Interpretación y libertad. Conversación con Luigi Pareyson. En G. Vattimo (Comp). *Hermenéutica y racionalidad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma. pp. 19–28.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.

Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

Goetz, J. y Lecompte, M. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Gómez, G. (2009). *Breve diccionario etimológico de la Lengua Española*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gómez, J. (2010). La Universidad de Antioquia y el problema universitario colombiano. *Revista Debates*, 44–48.

Gómez, J. y Vivas, S. (2015). *Historias, desaciertos e investigación en Colombia*. Medellín: Unalua.

Gómez, M. y Bedoya, I. (1989). *Epistemología y pedagogía*. Bogotá: Ecoe.

González, R. y González, V. (2007). Diagnóstico de las necesidades y estrategias de formación docente en las Universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*. 43/6.

González, H. (2011). Formación investigativa para la educación superior desde una perspectiva pedagógica. *Revista Científica, (14),* 72. Bogotá: Universidad Distrital.

González, H; Lambert, A. y Serrano, J. (2012). *Las necesidades de formación de los nuevos docentes de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*. Bogotá: Universidad Distrital.

González, H. y Ospina, H. (2013 mayo-agosto). El saber pedagógico de los docentes universitarios. *Revista virtual Universidad Católica del Norte, (39).*

González, H. y Malagón, R. (2015 julio-diciembre). Elementos para pensar la formación pedagógica y didáctica de los profesores en la universidad. Colombia: Appl. Linguist. J., *17(2)*, 290-301.

González, H. y Sánchez, T. (2015). *Primer simposio internacional de formación de profesores universitarios*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

González, H., Ortiz, A. y Sánchez, T. (2015 enero-junio). Formación de docentes: una analítica descriptiva en la Universidad Distrital. *Katharsis, (19).*

González, H. (2015). La formación de los profesores en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas: una experiencia en construcción. En: Ortiz, M; Crespo, C; Isch, E; Fabara, E. (Coord). *Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en Ecuador y América Latina*. Quito: Editorial Universitaria Abya – Yala.

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación, Grupo Editorial Norma.

Guzmán, G. (2012). *Docencia Ûniversitaria, Reflexión Pedagógica.* Ibagué: Universidad del Tolima.

Hammersley, M. (1990). Wath´s wrong with ethnography? The myth of theoretical description. En: *Sociology, 4(24)*, 597-615.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Henao, M. y Castro, J. (2000) (Compiladores). *Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia 1989-1999*. Tomo II. Colciencias, Icfes, Socolpe.

Hernández, R. et ál. (1997). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Herrera, J. (2009). *La comprensión de lo social: Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá: Cinde.

Herrera, J. (2009). *Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales contemporáneas*. Recuperado de: http://www.proyectohermeneutica.org/pdf/ponencias/herrera%20jose%20dario.pdf

Herrera, J. (2010). La formación de docentes investigadores: El estatuto científico de la investigación pedagógica. *Revista Internacional de Investigación en Educación, 3(5)*, 53 – 62.

Hine, C. (2004). *Los objetos virtuales de la etnografía*. Barcelona: UOC.

Hofstadter, D. (2007). Gôdel, Escher, Bach: un eterno y grácil bucle. (Usabiaga, M; y López, A, Traductores) Barcelona: Fábula/Tusquets Conacyt.

Hoyos, G. (2005). Nuevas relaciones entre la Universidad, el estado y las Sociedad. En: Soto, D. Lucena, M. y Rincón, C. *Estudios sobre la Universidad latinoamericana de la colonia al siglo XXI*. Alma mater – Rudecolombia.

Huberman, M. (1983). Recipes for busy kitchens, Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization. 4(4), 478-510.

Ibarra, M. y Castellanos, G. (2009 enero-junio). Género y educación superior. Un análisis de la participación de las mujeres como profesoras en la Universidad del Valle. *La manzana de la discordia, 4(1),* 73-92.

ICFES (s.f) Recuperado de: http://www.icfes.gov.co/resultados/saber-11-resultados/resultados-agregados-2013

Jiménez, A. y Torres, A. (2004) (comp.). *La práctica investigativa en ciencias sociales.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Jiménez, J. y Escobar, E. (2014). Tejiendo referentes conceptuales. En Londoño, G. (Ed) *Docencia Universitaria. Sentidos didácticas, sujetos y saberes*. Bogotá: Universidad de la Salle.

Jiménez, M. (2014). Relaciones emergentes dentro y fuera del aula de clase en la educación superior. En Londoño, G. (Ed). Docencia Universitaria. *Sentidos didácticas, sujetos y saberes*. Bogotá: Unisalle

Kant, E. (2002). El conflicto de las Facultades. *Colección pedagógica universitaria* Nº 37 – 38. Enero-junio / julio–diciembre.

Kemmis, S. (1997). Siete principios para evaluar un programa de desarrollo curricular. Deakin university. *Opciones pedagógicas (18),* 16-41.

Krueger, R. y Casey, M. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied researchers*. Thousand Oaks, CA, EE. UU: Sage.

Ladrón, L. (1978). *Metodología de la investigación científica*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Larrosa, J. (1995). Déjame que te cuente. Epi(diá)logo. En: Larrosa, J. *Déjame que te cuente*. Barcelona: Laertes.

Lassiter, L. (2005). *The Chicago guide to collaborative ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.

Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós.

León, G. (2007). El grupo de discusión como artefacto científico para el análisis social. *Razón y palabra, (57).* Recuperado de: http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n57/gleon.html

Londoño, G. (2014). *Docencia Universitaria. Sentido, didácticas, sujetos y saberes*. Bogotá: Universidad de la Salle.

López, F. (2006). *América Latina y el Caribe: Globalización y Educación superior*. México: Universidad Nacional autónoma de México. Recuperado de: http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0013.pdf

López, L. (2008). El profesor universitario en la contemporaneidad. *Revista Facultad de Ciencias Económicas, XVI(1),* 23-40. Universidad Militar Nueva Granada.

López, N. (1995). *Reestructuración curricular en la educación superior*. Bogotá: ICFES.

Lucarelli, E. (2000). El asesor pedagógico y la didáctica universitaria: Prácticas en desarrollo y perspectivas teóricas. En: *El asesor pedagógico en la Universidad. De la teoría pedagógica a la práctica de formación.* Barcelona: Paidós.

Lucio, R. (1989). Educación, pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones. *Universidad de La Salle, (17).* Bogotá.

Lucio, R. y Serrano, M. (1992). *La educación superior: tendencias y políticas estatales.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Magendzo, A. (1996). *Currículo, Educación para la Democracia en la Modernidad*. Bogotá: PIIE.

Marín, V. y Romero, M. (julio 2009). La formación docente universitaria a través de las Tics. *Revista de medios y educación, (35)*, 97-103.

Martínez, M. Buxarrais, M. y Esteban, F. (2002). La Universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación, (29).* Madrid: OEI.

Martínez, B. y Rojas, F. (1984 julio). Movimiento pedagógico: otra escuela, otros maestros. *Educación y cultura* (1).

Martínez, B. Unda, B. y Mejía, J. (2003). El itinerario del maestro: de portador a reproductor de saber pedagógico. *Lecciones y lecturas de Educación*, 59-90.

Martínez, E. y Vargas, M. (2002). *La Investigación sobre la Educación Superior en Colombia*. Bogotá: Icfes.

Martínez, M. (2008). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.

Medina, P. (1999). Normalista o universitario: ¿Polos opuestos o proceso y proyectos compartidos?. *Perfiles Educativos*, (enero–Junio) (84).

Mejía, J. (2006). *Educación(es) en la(s) Globalizacion(es*). Bogotá: Desde Abajo.

Ministerio de Educación Nacional (s.f.) *Estadísticas del sector educativo*. Recuperado de: http://menweb.mineducacion.gov.co/seguimiento/estadisticas/

Ministerio de Educación Nacional (2007). *Investigación de los saberes pedagógicos. Dirección de Calidad de la Educación Preescolar, Básica y Media.* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-208800_archivo_pdf_libro2.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2002). *Decreto 1279 de junio 19 de 2002*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86434_Archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2013). *OBservatorio Laboral de la Educación*. Recuperado de: http://bi.mineducacion.gov.co:8380/eportal/web/men-observatorio-laboral/ingreso-promedio-por-programa?p_auth=bKV4fSK7&p_p_id=com_ideasoft_o3_portlets_O3ControlPortlet_WAR_o3portal_INSTANCE_u8Md&p_p_lifecycle=1&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=_11

Ministerio de Educación Nacional (2015). Decreto No. 2450 de 2015. Recuperado de: http://wp.presidencia.gov.co/sitios/normativa/decretos/2015/Decretos2015/DECRETO%202450%20DEL%2017%20DE%20DICIEMBRE%20DE%202015.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2016). Resolución No. 02041 del 3 de febrero de 2016. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356144_recurso_1.pdf

Ministerio del trabajo (2012). Decreto No. 1195 de 2012. Recuperado de: http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Decretos/2012/Documents/Junio/05/dec11950506 2012.pdf

Miranda, C. (2007). *Educación Superior, Mecanismos de Aseguramiento de la Calidad y Formación Docentes: Un Debate Pendiente en Chile*. Estudios Pedagógicos XXXIII, 1, p. 95-107.

Molano, M. (2014). El carácter poliédrico de la evaluación del aprendizaje de la educación superior. En Londoño, G (Ed) *Docencia Universitaria. Sentidos didácticas, sujetos y saberes.* Bogotá: Universidad de la Salle.

Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens.

Murillo, J. y Martínez, C. (2010). *Investigación Etnográfica. Métodos de investigación educativa en Ed. Especial*. Recuperado de: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf

Nietzsche, F. (2004). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral* (Meléndez, G. traductor). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología (2016) Recuperado de: http://ocyt.org.co/es-es/

Ocampo, J. (1979). *Reforma Universitaria: 1960-1980*. Bogotá: CINEP.

Ortiz, B. García, B. & Santana, L. (2008). *El Trabajo Académico Del Profesor Universitario*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José De Caldas.

Ortiz, B. (2010). El Profesor Universitario y el trabajo académico: La formación para la Investigación científica y tecnológica. Reflexión e Investigación. *Revista Editorial del congreso por una educación de calidad,* (Octubre) (4). Cartagena: Fondo Editorial del Caribe.

Ospina, H. y Otros. (2009). *Proyecto de Investigación Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa de maestrías y doctorados para el periodo 2000* -2010.

Oviedo, J (s.f). *Socarras, José Francisco. Biografías Biblioteca Virtual del Banco de la República*. Recuperado de: http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/julio2012/indice

Padilla, J. (2008). La formación del docente universitario con miras al desarrollo humano. *Educación y Desarrollo Social*, (Enero – Junio) II(1).

Palacios, J. (1989). *La cuestión escolar. Crítica y alternativas*. Barcelona: Laia.

Parra, R. (1981). *La profesión de maestro y el desarrollo nacional en Colombia*. Recuperado de: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/28573/S8100590_es.pdf?sequence=1

Patiño, L. (2002). *El profesor universitario entre la tradición y la transformación de la Universidad colombiana.* Bogotá: Icfes.

Perafán, G. (1997). *Pensamiento docente y práctica pedagógica: una investigación sobre el pensamiento práctico de los docentes*. Bogotá: Magisterio.

Pérez, M. (2009). A propósito de la legitimidad en la investigación cualitativa. *Revista internacional de investigación en educación, 2*, 235–240.

Pinilla, A., Sáenz, M. y Vera, L. (2003). *Reflexiones sobre educación universitaria I.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Porlan, R. y Martín, J. (1993). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Diada

Quiceno, H. (1984). El maestro marginal: Una historia por escribirse. *Educación y cultura, (2)* 64-76.

Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores.* Colección universidad y enseñanza. Sevilla: Díada.

Quintero, J. (2001). *Investigación – acción- reflexión para el mejoramiento de la teoría y práctica pedagógica*. Tesis doctoral. Medellín: Universidad de Antioquia, Departamento de estudios educativos, Universidad de Caldas.

Quintero, J. y Torres, F. (2010). *Narrativa Pedagógica Universitaria: Un lente transformador*. Manizales: Universidad de Caldas.

Rappaport, J. (enero-diciembre de 2004). Más allá de la escritura: La epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombiana de Antropología, 43,* 197-229.

Rama, C. (2006). *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Rasco, J., Pérez, A. y Barquín, J. (1999) (ed.). *Desarrollo Profesional del Docente. Política investigación y Práctica*. Madrid: Akal.

Restrepo, E. (s/f) Técnicas Etnográficas. Recuperado de: http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401121/EduardoRestrepo.U2Etnografia.pdf

Restrepo, M., Mejía, I., Pabón, S., Gutiérrez, M y Blandón, O. (2002). *Prácticas docentes en discernimiento para su comprensión y transformación*. Bogotá: Universidad Javeriana

Restrepo, M. y Campo, R. (2002). *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Universidad Javeriana.

Restrepo, B. (septiembre-diciembre de 2006). Tendencias en la educación superior: Rumbos del mundo y rumbos del país. *Educación y pedagogía, XVIII(46)*.

Restrepo, J. M. (julio de 1954). *Más y mejores maestros*. Bogotá: El Tiempo.

Restrepo, R. (2004). La investigación acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, *7*, 45-55. Bogotá: Universidad de la Sabana.

Ríos, R. (enero-abril de 2006). De la pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano. *Educación y Pedagogía, XVIII(44)*.

Rockwell, E. (1991). Etnografía y teoría de la investigación educativa. En: Germán Mariño (comp.). *Investigación etnográfica aplicada a la educación*. Bogotá: Dimensión educativa.

Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas*. Madrid: Visor.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rojas, E. (2003). Educación Superior en Colombia. En: Pinilla, A. Lozada, M. & Vera, L. *Reflexiones sobre Educación Universitaria* I. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Capítulo 1.

Rojas, L. y Rendón, D. (enero-junio de 2008). La red docente en América Latina y el Caribe, Kypus en Colombia. Perspectivas de consolidación. *Revista Nodos y Nudos, 3(24),* 100-102.

Runge, A., Garcés, J. y Muñoz, D. (2015). La pedagogía como campo profesional y disciplinar. Lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socioestatal de la profesión docente. En: Echeverri, J. (2015) (ed). *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogí*a. Bogotá: Siglo del Hombre.

Salaburi, P. (2003). *Sistemas Universitarios en América y EEUU*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.

Saldarriaga, O. (2013). Formación de maestros y disciplinas escolares. En: *I Encuentro Internacional sobre Formación Docente*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Saldarriaga, O. (2015). Hacia un campo conceptual y narrativo de la pedagogía en Colombia. Cartografías de un régimen de verdad. En: Echeverri, J. (2015) (ed). *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogí*a. Bogotá: Siglo del Hombre.

Sánchez, T. (2015). *La evaluación en Colombia segunda mitad del siglo XX. Esbozo de una genealogía*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Sánchez, T. y Arias, F. (2012). La herramienta arqueológica. *En: Regiones investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia: Construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de maestrías y Doctorados en el periodo 2000-2010*. Manizales: Cinde – Universidad de Manizales, pp. 87-109.

Sánchez, T; González, H; Arias, F. y Vitarelli, M. (2015). *Analítica comparativa y descriptiva de la formación docente. Los casos de las universidades: Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá-Colombia), Nacional de San Luis (San Luis-Argentina) y Universidad del Tolima*. Proyecto de Investigación. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Sánchez, T., González, H. y Vitarelli, M. (2015). *La Arqueología Foucaultiana como herramienta investigativa en el campo pedagógico*. Ponencia en: Simposio Internacional de Educación, Pedagogía y Formación. Subjetividades, Discurso y cultura.

Sánchez, T. y González, H. (junio de 2015a). Analítica comparativa y descriptiva de la formación docente a través de las reglamentaciones profesorales de las universidades: Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá-Colombia), Nacional de San Luis (San Luis-Argentina) y Universidad del Tolima (Ibagué-Colombia). En: *V Congreso Nacional e Internacional de Estudios comparados en Educación*. Sociedad Argentina de Estudios comparados en Educación. Argentina: Universidad de Buenos Aires.

Sánchez, T. y González, H. (2015b). Analítica descriptiva e interpretativa de la formación docente en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. En: *VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre formación del profesorado.* Mar del Plata.

Sandoval, S. (2001). *La formación de educadores en Colombia*. Tomos I y II. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Santana, L. y Bogoya, N. (enero-junio de 2007). ¿Cuáles son los retos para el docente contemporáneo? *Nodos y Nudos, 3(22)*, 5-13.

Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la Experiencia*. Bilbao: Desclée de Brower.

Sarmiento, J. (2011). *Creer, saber y conocer. Una nueva visión epistémica del conocimiento humano*. Recuperado de: https://www.eae-publishing.com/catalog/details/store/es/book/978-3-8465-6618-3/creer,-saber-y-conocer?search=juan%20carlos%20sarmiento%20reyes

Serna, J. (1999). *Cómo enriquecer nuestro vocabulario mediante el empleo de las raíces latinas*. Bogotá: Idioma.

Shulman, L. (1986a). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.

_____. (1986b). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In: Wittrock, M. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching.* New York: Macmillam, pp. 3-36.

_____. (1999). Forward. In Gess – Newsome and N.G. Lederman (Eds), *Examining Pedagogical Content Knowledge: The construct and its implications for science teaching*. (pp. ix- ii). Dordrecht: Kluwer.

Stake, R. (1995). *The Art of Sase Study Research. Thousand Oaks*, CA: Sage Publications.

Spradley, J. (1979). *The ethnographic Interview*. New York Wadsworth Thomson Learning.

Stanley, L. (1990). Doing ethnography, writing ethnography: a comment of Hammersley. *Sociology*, *4(24)*, 617–627.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.

Suárez, M. (2007). *El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la Enseñanza*. (Tesis Doctoral). España: Universit Rovira I Virgili. Recuperado de: http://tdx.cat/handle/10803/8922

Tamayo, A. (2006). El movimiento pedagógico en Colombia. *Histedbr On-line*, *(24)*. Recuperado de: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/24/art09_24.pdf

Tamayo, L. (2007). *Tendencias de la Pedagogía en Colombia.* Recuperado de http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana3-1_5.pdf

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Argentina: Paidós.

Tesouro, M., Corominas, E., Teixidó, J. y Puiggalí, J. (2014). La autoeficacia docente e investigadora del profesorado universitario: relación con su estilo docente e influencia en sus concepciones sobre el nexo docencia-investigación. *Revista de Investigación Educativa, 32(1)*, 169-186.

Tezanos, A. (1998). *Una Etnografía de la Etnografía. Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo interpretativo para la investigación social*. Bogotá: Antropos.

_____. (2007). *Seminario de transformación pedagógica 2007*. Alcaldía Mayor, Coloquio Distrital, Abril 26. Recuperado de: http://www.slideshare.net/josejose14/aracelly-de-tezanos

_____. (2007). Oficio de saber – saber pedagógico: La relación fundante. *Educación y Ciudad, (12)*.

Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación, *Revista IIDH, 40*, 341-388.

Thorndike, E. (1910). *The contribution of psychology to education. Journal of Educational Psichology, 1*.

UNESCO (1997). *Recomendación relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior*. Recuperado de: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Universidad Distrital Francisco José de Caldas (s.f). *Indicadores básicos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas 2004-2015*. Recuperado de: http://sigud.udistrital.edu.co/vision/filesSIGUD/Indicadores%20Basicos%20Universidad%20Distrital%202006%20-%202015-I.pdf

Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2002). *Acuerdo 11 de 2002*. Recuperado de: http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=7341

Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2007). *Plan Estratégico de desarrollo 2007-2016.* Recuperado de: http://gemini.udistrital.edu.co/comunidad/dependencias/vicerrectoria/documentos/PlanDesarrolloAprobadoDocumentoFinal.pdf

Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2013). *Acuerdo No. 09 (Diciembre 19 de 2013).* Recuperado de: http://sgral.udistrital.edu.co/xdata/csu/acu_2013-009.pdf

Valbuena, E (2007). *El conocimiento didáctico del contenido biológico: estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la Universidad Pedagógica Nacional*. Tesis Doctoral.

Urbina, J. (2012). *La Pasión de aprender. El Punto de Vista de los Estudiantes*. Tesis doctoral sin publicar.

Valcárcel, A. (2001). *La Función Docente del Profesor Universitario, su Formación y Desarrollo Profesional*. Didáctica Universitaria. Madrid: La Muralla.

Vasco, C. (1996). Currículo, Pedagogía y Calidad de la educación. *Educación y Cultura*, *6*, 4-12.

Vasco, C., Martínez, A. y Vasco, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica. Una perspectiva epistemológica. En: Hoyos (Ed.) *Filosofía de la Educación, (29)*, 99-127. Madrid: Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía.

Vasco, E. (1996). *Maestros, Alumnos y Saberes. Investigación y docencia en el aula*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

_____. (2005). La investigación en el aula o el maestro investigador. En: Hernández, C. A., Plata, J., Vasco, E., Camargo, M., Maldonado, L. F. y González J. I. (Comps.). *Navegaciones. El magisterio y la investigación*. Bogotá: Colciencias – Unesco.

Vasilachis, I. (coord.) (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa S.A.

Vela, M. (2003). La formación de docentes en Colombia. Categorización y caracterización de la formación de docentes en Colombia. *Novum, (27)*, 17-24.

Vera, J. y Jaramillo, J. (2007). Teoría social, métodos cualitativos y etnografía: el problema de la representación y reflexividad en las ciencias sociales. *Universitas Humanística, 64(64)*. Bogotá: Universidad Javeriana.

Villalobos, A. y Melo, Y. (2008). *La Formación del Profesor Universitario. Aportes para una Discusión*. México: Udual 39, p. 3.

Vitarelli, M. (1998). *Educación y Sociedad en el Fin de Siglo*. San Luis Argentina: LAE – Universidad Nacional de San Luis.

Whar, B. (2005). Amor son buenas obras y no buenas razones. Revisión de nuevas tendencias pedagógicas en la universidad colombiana. *Revista Forma y Función*, 285-292. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia

Wolcott, H. (1987). On ethnography of education. En: Gand, L. Spindler (Eds.). Interpretive ethography of education. Hildsale, Nj: Lawrence Erelbaum Asocciates, pp. 37-57.

_____. (2003 de septiembre). En búsqueda de la esencia de la etnografía. *Investigación y Educación en Enfermería, XXI(2),* pp. 122-138.

_____. (2004 de septiembre). Writing up qulitative research... better. *Investigación y Educación en Enfermería, XXII(2).*

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro, la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

Woods, P. (1998). Investigar el arte de la enseñanza: el uso de la etnografía en la educación. Barcelona: Paidós.

Wulf, C. (1993). *Introducción a la ciencia de la Educación*. Asociación nacional de escuelas normales, Universidad de Antioquia.

Zabalsa, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, S.A.

Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber: aportes desde las ciencias de la educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Zambrano, A. (2006a). Los Hilos de la palabra. *Pedagogía y didáctica.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

_____. (2006b). *Contributions to the comprehension of the Science of education in France concepts, discourse and subjects*. Atlantic International University.

Zambrano, M. (1995). *La Vocación del Maestro*. Málaga: Agora.

Zapata, V. (2003). La evolución del concepto Saber Pedagógico: su ruta de transformación. *Educación y Pedagogía, (37).*

Zea, C., Atuesta, M., Villegas, G., Toro, P., Nicholls, B. y Foronda, N. (2005). Hacia un modelo de formación continuada de docentes de educación superior en el uso pedagógico de las tecnologías de información y comunicación. *Cuadernos de Investigación*, 1-64.

Zuluaga, O., Echeverri, J., Martínez, A., Restrepo, S. y Quiceno, H. (1988). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. Bogotá: *educación y cultura, (14).*

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre – Anthropos.

Zuluaga, O. (2005). Una experiencia de saber y de lucha 1982-2002: El movimiento pedagógico de los maestros colombianos. *Educación y Cultura*, *(67).*

ANEXOS

Anexo 1. Cuadro de síntesis del Estado del Arte

Anexo 2. Instrumentos

Anexo 3. Consentimiento informado

Anexo 4. Matriz de análisis de entrevistas

Anexo 5. Matriz de análisis de categorías

Los Anexos se encuentran en documento anexo a esta tesis.