



1. Las prácticas docentes como escenarios para la construcción de saber pedagógico en profesores universitarios de pregrado, modalidad a distancia tradicional¹

CARLOS ALBERTO PABÓN MENESES
LEÓN PAOLO LONDOÑO OCAMPO
ELIZABETH HERNÁNDEZ VARGAS

Resumen

El tema principal de este capítulo es la comprensión de cómo el escenario de las prácticas docentes favorece la construcción del saber pedagógico, la reflexión y la transformación de las prácticas a través de las historias de vida de profesores de pregrado, modalidad a distancia tradicional de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Vicerrectoría Regional Orinoquía (VRO), sede académica de Villavicencio (Meta) y Centro Tutorial de Mitú (Vaupés). El estudio se ubica en la perspectiva hermenéutica o interpretativa, dentro de una metodología cualitativa, que usa el enfoque biográfico narrativo como

¹ Esta investigación ha sido financiada por la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO (Colombia), identificada con código SAP 460-IN-1-18-008 y código DGI C117-40-051 y está vinculada al grupo de investigación Trabajo de Llano, de la Vicerrectoría Regional Orinoquía de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

ruta de conocimiento desde un enfoque epistemológico introspectivo-vivencial. Para alcanzar los objetivos propuestos, la investigación se desarrolló a través de tres fases. Este capítulo presenta los resultados finales de las comprensiones narrativas de los profesores universitarios de pregrado, correlacionadas críticamente con algunos referentes teóricos. Los productos de la investigación indican que los docentes universitarios no formados profesionalmente en ciencias de la educación también construyen saber pedagógico desde el escenario de las prácticas docentes. Y este saber pedagógico se entiende como un saber personal práctico y reflexivo, esto es, un conocimiento construido en el interior del sujeto, a partir de la vida y los valores personales, el ejercicio profesional, la experiencia de educar y la reflexión contextualizada. Además, se destaca que la propia práctica docente modifica los esquemas mentales de los profesores universitarios.

Palabras clave: construcción del conocimiento, historias de vida, saberes docentes, saber pedagógico, práctica docente, profesores universitarios.

Cómo citar: Pabón, C. A., Londoño, L. P., & Hernández, E. (2022). Las prácticas docentes como escenarios para la construcción de saber pedagógico en profesores universitarios de pregrado, modalidad a distancia tradicional. En C. A. Pabón, E. Hernández, L. P. Londoño, R. M. Guerrero & M. Mosquera. (Eds.). *Prácticas docentes y saber pedagógico en contextos universitarios: Propuestas para la reflexión* (pp. 21-69). Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-578-2.cap.1>

Introducción

La manera como los profesores universitarios construyen saber pedagógico en los contextos donde desempeñan su profesión puede ayudar a entender los esquemas mentales que los conducen a transformar o a mantener sus prácticas docentes. “No basta dar de modo ingenuo la voz a la práctica, si se ignora que esa práctica está inmersa en una estructura social y es manifestación de un sistema social y político, en que vive y trabaja el profesorado” (Bolívar et al., 2001, p. 130).

La pregunta que se planteó en esta investigación² fue ¿Cómo desde el escenario de las prácticas docentes, los profesores de pregrado modalidad distancia tradicional de la Vicerrectoría Regional Orinoquía, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO, construyen saber pedagógico? En consecuencia, se buscó comprender cómo el escenario de las prácticas docentes favorece la construcción del saber pedagógico en los profesores. Para ello, se analizó la comprensión que tienen los profesores acerca del saber pedagógico y sus relaciones con la reflexión y transformación de las prácticas docentes; se caracterizaron los saberes pedagógicos construidos por los profesores a través de la reflexión y la transformación de sus prácticas docentes; y se interpretaron las relaciones que se establecen entre la reflexión, la transformación de las prácticas y la construcción del saber pedagógico en un contexto social y educativo específico.

“No basta dar de modo ingenuo la voz a la práctica, si se ignora que esa práctica está inmersa en una estructura social y es manifestación de un sistema social y político, en que vive y trabaja el profesorado”

Metodología

Antes de presentar la correlación de las narraciones de los participantes, y siguiendo las recomendaciones de Taylor y Bogdan (1987), se expone a continuación una síntesis de la manera como se adelantó

² La investigación se desarrolló en el marco de un trabajo de tesis doctoral evaluado por la Universidad Católica de Manizales, Caldas (Colombia), y presenta parte de los resultados del estudio *Construcción de saber pedagógico en profesores universitarios*, realizado entre los años 2016 y 2019, en la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Vicerrectoría Regional Orinoquía.

esta investigación y algunos elementos que pueden ser útiles para una mejor interpretación de las compresiones narrativas.

La investigación realizada se ubica en la perspectiva hermenéutica o interpretativa, dentro de una metodología cualitativa, que usa el enfoque biográfico narrativo como ruta de conocimiento. Cuatro profesores narran cómo han vivido la experiencia de su ejercicio docente en la universidad sin haberse preparado previamente para ello, lo que han aprendido y reflexionado sobre esta experiencia, y aquello que les ha permitido consolidar y mejorar sus prácticas docentes.

Figura 1.1. Relación de recolección de datos: etapa descriptiva



Fuente: elaboración propia.

En la figura 1.1 se presenta la información sobre el trabajo de campo realizado con los participantes: número de entrevistas, lugar, fecha y tiempo estimado de duración de cada encuentro.

Naturaleza y número de los escenarios e informantes

Se identificaron dos escenarios distintos: el municipio de Mitú, capital del departamento de Vaupés, y Villavicencio, capital del departamento del Meta. Los datos se obtuvieron a través de cuatro participantes, dos profesores universitarios de Mitú y dos profesores universitarios de Villavicencio.

Diseño general de la investigación

La investigación se desarrolló en tres fases. Una primera fase, exploratoria, se llevó a cabo en dos momentos; en el primero, se aplicó una encuesta en la que participaron 174 profesores, y en el segundo se desarrollaron dos grupos focales, en las ciudades de Mitú y Villavicencio, con una participación total de 22 profesores. En la segunda fase, descriptiva, siguiendo el enfoque biográfico narrativo, se “dio la voz” a 4 profesores universitarios, 2 de ellos de Mitú y 2 de Villavicencio. En la tercera fase, interpretativa, se organizaron las narrativas en torno a la construcción de saber pedagógico, se trianguló e interpretó la información y se analizaron las relaciones que se establecen entre la construcción del saber pedagógico, la reflexión y la transformación de las prácticas docentes.

El control con los datos

Inicialmente, se transcribieron las entrevistas realizadas. Luego, se le pidió a cada uno de los participantes que revisara las narraciones obtenidas, lo que permitió a los investigadores triangular las observaciones e interpretaciones formuladas y mejorar los textos redactados. Posteriormente, de acuerdo con Miles y Huberman (1994), se desarrolló el análisis de los datos a través de tres subprocesos vinculados y en un proceso de interacción constante: reducción de datos (selección, centralización, simplificación, abstracción y transformación de los datos), estructuración y presentación de los datos (análisis narrativo y codificación de entrevistas hasta llegar a unidades significativas manejables) y extracción de conclusiones (presentación del análisis cruzado de las entrevistas, encontrando temas y procesos comunes).

A partir de estas pautas y teniendo presente que las historias de vida son una oportunidad para dar voz a grupos o individuos que de otro modo permanecen silenciados, se presentan los saberes pedagógicos construidos por los profesores participantes a través de la reflexión y la transformación de las prácticas docentes, correlacionando las narrativas de los participantes con los referentes teóricos.

Comprensiones narrativas correlacionadas críticamente con referentes teóricos

A continuación, se expone el análisis crítico del significado otorgado por los profesores al *saber pedagógico*, la *reflexión*, la *transformación de las prácticas docentes*, y las *prácticas docentes en el contexto de la historia de vida de los profesores*. Para cada uno de estos conceptos se presentan las comprensiones de los participantes en el estudio, correlacionadas con algunos referentes teóricos.

Sobre el significado del saber pedagógico

En el entorno universitario, la construcción de saber pedagógico tiene una connotación compleja debido al proceso que implica su desarrollo. La investigación, en este caso, se aproximó a las interpretaciones de varios autores sobre los conceptos analizados en las narraciones de los participantes, para tener puntos de referencia que facilitarían su comprensión y correlación.

Como punto de partida y referente general, se consideró la definición de *saber pedagógico* propuesta por Zuluaga (1999), quien, al reconstituir el dominio propio de la pedagogía, “asume la pedagogía como práctica y como práctica relacionada con el discurso, es decir, como práctica de saber” (Martínez Boom, 2012, p. 62). Desde esta posición, Zuluaga (1999) define saber pedagógico como un “discurso en el cual se localiza la enseñanza como macroobjeto y lugar de aplicación de sus nociones” (p. 163). Los relatos obtenidos en esta investigación muestran que a pesar de que los profesores participantes no tienen formación formal en pedagogía, ellos claramente ubican este saber en el macroobjeto de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, desde allí, entienden el saber pedagógico como el desarrollo de

capacidades sociales para relacionarse con los estudiantes, como un saber que les permite unas maneras específicas de enseñar o un saber que les permite irse dando forma como profesores:

Yo entiendo que el saber pedagógico son herramientas con las cuales el docente se va dotando a través de sus experiencias, para poder transmitir conocimientos y hacer eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de las experiencias que he tenido, empecé a generar esas herramientas que me permiten hacer eficientes los procesos de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes. Y cuando hablamos de herramientas, no solamente estoy refiriéndome a los aspectos técnicos o la producción de documentos para lograr que ellos entiendan mejor los componentes técnicos de su carrera, sino que me refiero a ese saber pedagógico que logra desarrollar capacidades sociales para relacionarse con los estudiantes, para demostrarles que el modelo tradicional de la educación donde el docente es el que todo lo sabe, se puede modificar a través de la construcción colectiva del conocimiento. Así se generará una relación cercana con el estudiante. (P2)³

Siento que me falta aprender todavía aún más, y me falta también mucho por hacer; pero hasta el momento he generado unas maneras específicas de enseñar, y eso ya es un saber pedagógico. Y ese saber no lo he construido sola, sino que lo he construido a través de mis vivencias y mis experiencias con muchas personas. (P3)

Para mí, un saber pedagógico es ese saber que le permite al otro darse forma. De esa manera, son las herramientas, son los medios, las metodologías, las teorías que permiten generar un espacio educativo en el cual el sujeto se construye en la medida que es consciente de sí mismo y se puede definir. Un saber pedagógico son esas metodologías que pueden ser cuando el otro lleva su palabra y dice su palabra; cuando, al decirla, está definiendo quien es él y cómo ha llegado a serlo. Y eso no es fácil, decir la palabra no es fácil, y hacer una crítica de contexto, del mundo en el que se vive no es fácil. Entonces, para mí, eso es un saber pedagógico. (P4)

Ahora bien, comprender el saber pedagógico implica retomar la pedagogía como saber y, desde allí, implica asimismo aproximarse a la connotación y sentido que los profesores universitarios les dan a

3 Los participantes se identificarán a lo largo de este capítulo con la letra P y un número.

sus prácticas docentes. De esta manera, al mismo tiempo que se busca un posible mejoramiento de la práctica docente, también se puede contribuir a fortalecer el cuerpo teórico de la pedagogía (Díaz Quero, 2006). En ese sentido, en esta investigación, como se mencionó en la identificación de los saberes pedagógicos reconocidos en los participantes, se asume la aproximación que hace Díaz Quero (2005) sobre la construcción teórica del saber pedagógico, la cual se resume en la tabla 1.1.

Tabla 1.1 Saber pedagógico: red conceptual. Construcción teórica del saber pedagógico

Unidades de información	Categorías	Conceptos integradores	Teoría emergente
Naturaleza del saber Esencia del saber en cuanto a su ser y cómo se revela ante el sujeto	Concepción del saber	Diversidad en la concepción del saber.	Como entidad compleja y dinámica, la construcción del saber pedagógico debe basarse en diversas concepciones y asumir que la teoría y la práctica son instancias de construcción y legitimación del saber.
	Saber teórico	Construcción abstracta legitimada académicamente.	
	Saber práctico	Saberes experienciales, aplicables y demostrables.	
	Saber reflexivo	Resignificación de la experiencia para orientar la acción.	

Continúa página siguiente...

Unidades de información	Categorías	Conceptos integradores	Teoría emergente
Atributos del saber Propiedades del saber que se evidencian en la conversación de los profesores participantes	Consistencia	Legitimización por autoridad, socialización y experiencia	La reflexión lo resignifica y la socialización lo hace consistente. Los contextos contribuyen en su configuración y lo cotidiano, con su multipresencia en la vida social, origina un saber que debe recuperarse por el pensamiento reflexivo.
	Pertinencia	Opciones de aplicabilidad del saber	
Contextos de construcción del saber Entorno histórico, social, político y cultural limitado por el tiempo y el espacio donde se produce el saber	Académico	Saberes mediados por un currículo con impacto en la realidad	
	Laboral	Saberes prácticos pedagógicos institucionalizados	
	Familiar	Saberes y valores fundantes	
	Cotidiano	Significados construidos y compartidos que influyen en la vida social	
Consolidación del saber Identidad del saber, saber propio, instancia de apropiación del saber	Construcción	Subjetividad e intersubjetividad del saber	
	Preservación	Arqueología del saber	

Fuente: Las definiciones y teorías emergentes en la construcción del saber pedagógico que se presentan en esta tabla se adaptaron de las propuestas por Díaz Quero (2005, pp. 6 y 14).

Sobre la base de lo planteado por Díaz Quero (2005), se precisa que existe diversidad en la concepción de saber, construido desde diversas referencias y experiencias múltiples. A partir de allí, se establecen tres categorías de saber: teórico, práctico y reflexivo. El *saber teórico* se entiende como el discurso escrito o el conocimiento de una teoría instituida académicamente. El *saber práctico* se interpreta como el saber construido por la experiencia, demostrable en la práctica, y que es el fruto de una teoría personal que explica la práctica que desarrollan los docentes. El *saber reflexivo* corresponde a los saberes autoconstruidos, resultado de la resignificación de la experiencia para orientar la acción intencionada. “La consistencia y la pertinencia son dos categorías que permiten examinar los atributos del saber. La consistencia y/o solidez del saber está asociada con la mediación social, a la autoridad académica y a la consolidación de la experiencia” (Díaz Quero, 2005, p. 15). La pertinencia corresponde a la aplicabilidad y al impacto que el saber que pueda tener en la realidad y en el contexto académico. Los contextos académico, laboral, familiar y cotidiano se refieren a los diferentes ambientes y entornos que permiten intercambios, interacciones, simbolizaciones y significados que producen conocimientos particulares en la construcción de saber. “Cada sujeto tiene que construir sus propios conocimientos y no los puede recibir contruidos de otros [...] y [tal construcción] tiene lugar en el interior del sujeto y sólo puede ser realizada por él mismo” (Díaz Quero, 2005, p. 15). Finalmente, la preservación en la consolidación del saber, de acuerdo con el mismo autor, se refiere a “las múltiples referencias que de él se originan para conocerlo y acercarse, y apropiarse de sus componentes” (Díaz Quero, 2005, p. 15) y por la presencia del saber construido que se puede compartir y evidenciar en publicaciones académicas y de otro tipo.

Usando las mismas definiciones de las unidades de información y las categorías de Díaz Quero (2005), en la tabla 1.2, se presentan algunos fragmentos de los relatos, que ilustran y correlacionan la teoría emergente de esta red conceptual con las comprensiones de los profesores participantes.

Tabla 1.2 Relación de la red conceptual con algunos fragmentos narrativos

Unidades de información Naturaleza del saber Esencia del saber en cuanto a su ser y cómo se revela ante el sujeto
Categoría: Concepción del saber Diversidad en la concepción del saber
Correlación con algunos episodios narrativos ilustrativos P1: “Es una construcción básicamente de retribución, entre las partes, que es de donde sacamos el insumo; es realmente la necesidad que tenemos de articularnos porque tenemos un mundo biodiverso inexplorado que requiere del concurso de todos”.
P2: “Yo entiendo que el saber pedagógico son herramientas con las cuales el docente se va dotando a través de sus experiencias, para poder transmitir conocimientos y hacer eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de las experiencias que he tenido, empecé a generar esas herramientas que me permiten hacer eficiente los procesos de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes. Y cuando hablamos de herramientas, no solamente estoy refiriéndome a los aspectos técnicos o la producción de documentos para lograr que ellos entiendan mejor los componentes técnicos de su carrera, sino que me refiero a ese saber pedagógico que logra desarrollar capacidades sociales para relacionarse con los estudiantes, para demostrarles que el modelo tradicional de la educación donde el docente es el que todo lo sabe se puede modificar a través de la construcción colectiva del conocimiento. Así se generará una relación cercana con el estudiante”.
P3: “Siento que me falta aprender todavía aún más, y me falta también mucho por hacer; pero hasta el momento he generado unas maneras específicas de enseñar, y eso ya es un saber pedagógico. Y ese saber no lo he construido sola, sino que lo he construido a través de mis vivencias y mis experiencias con muchas personas”.
P4: “Para mí, un saber pedagógico es ese saber que le permite al otro darse forma. De esa manera, son las herramientas, son los medios, las metodologías, las teorías que permiten generar un espacio educativo en el cual el sujeto se construye en la medida que es consciente de sí mismo y se puede definir. Un saber pedagógico son esas metodologías que pueden ser cuando el otro lleva su palabra y dice su palabra; cuando, al decirla, está definiendo quien es él y cómo ha llegado a serlo. Y eso no es fácil, decir la palabra no es fácil, y hacer una crítica de contexto, del mundo en el que se vive no es fácil. Entonces, para mí, eso es un saber pedagógico”.

Continúa página siguiente...

Categoría: Saber teórico

Construcción abstracta legitimada académicamente

Correlación con algunos episodios narrativos ilustrativos

P2: “No solo son los documentos que yo escribo, sino que vienen acompañados por toda esa parte teórica y conceptual. Ese documento no reemplaza el documento de apoyo de la asignatura, pero sí es una forma para ayudar al estudiante a mediar sobre esa realidad que está en una parte y esos saberes teóricos que están en otra. Ese documento se vuelve una especie de mediador entre las realidades; es el método que he usado con ellos y a la hora de salir de lo teórico, ya viene él a hacer los trabajos con casos específicos de la región. He venido puliendo estos documentos, y son con los que trabajo; el de Territorio, lugares y no lugares es uno de los que más he usado”.

P3: “A mí me gusta escribir, entonces, no es algo tortuoso. Me parece interesante hacerlo, me parece chévere, me gusta compartir lo que hago; pienso que puede servirles a otras personas... Eso hace que me motive; ese puede ser un factor. Y el otro factor es el área donde me desempeño, porque de alguna manera estar en la Dirección de Investigación implica que nosotros tenemos que generar producción académica”.

P3: “De esos profesores, considero digno de imitar en mis prácticas como profesor universitario, a BNC, por el grado de rigurosidad, por la disciplina, que es muy importante, y es un factor fundamental, la exigencia de leer analíticamente, leer cosas que tengan un alto grado de complejidad enriquece mucho. No es fácil, sobre todo leer es una actividad que requiere de mucho tiempo. De ML, como el aspecto de formulación de preguntas de investigación, porque ella nos decía eso; uno llega a una pregunta de investigación, uno no parte de una pregunta de investigación, uno parte de una inquietud, pero elaborar una pregunta de investigación es otra cosa”.

Categoría: Saber práctico

Saberes experienciales, aplicables y demostrables

Correlación con algunos episodios narrativos ilustrativos

P1: “Algo que también me marcó, a lo que soy hoy en día en ese campo laboral, primero el desempeño de esa vida difícil que llevan los coteros... esa gente que se echa la carga al hombro y todos los días hace esa tarea rutinaria, es un trabajo que no es para todo el mundo”

P1: “He cogido como experiencia ese sobresalir de mi vida financiera para transformar mis prácticas como profesor, que estuve prácticamente por el piso y me pude parar, en lo emocional no me pude parar prácticamente porque perdí un matrimonio. Entonces, yo cojo todos esos factores negativos y los convierto en positivos, y esos factores positivos los hablo después de mi carrera, después del haberme graduado, ¿cierto? Y aun así, en ese proceso hay algo que más impulso, como esa experiencia de vida, coordinarla con la vida, con la experiencia académica o la vida catedrática”

P1: “Lo que yo hablo es un saber que lo saco de todas las vivencias de las empresas privadas, donde he trabajado... de las recomendaciones que me daban el jefe y los compañeros para mejorar cuando llegaba por primera vez a una empresa; de cuando hacíamos el trabajo conjunto para mejorar procesos. Yo traigo eso a colación ahora, porque le ha servido de referencia a muchos chicos, que incluso ya están graduados”.

Continúa página siguiente...

P2: “Lo que yo he venido construyendo es que para enseñar se necesita aprender a respetar la diferencia. Esa ha sido como la premisa: aprender a entender la pluralidad, que a partir de todo ese contexto que conocí en el mundo en el que he vivido, donde la gente se enfrentaba y se mataba porque no pensaban igual los unos y los otros. Pues, para poder enseñar y para poder enseñar a pensar, también hay que empezar a construir desde la diferencia, hay que empezar a entender las muchas formas que tienen las personas de ver el mundo. Así como yo viví en un contexto y otros vivieron en otros... a partir de esa diferencia tenemos que empezar a construir y a enseñar a las nuevas generaciones”.

P2: “...porque tienen policultivos de más o menos una hectárea, donde siembran para la subsistencia, ellos no están en esa lógica de generar políticas de producción y comercialización. Ahí vienen sus creencias y la forma de interactuar con el ecosistema. Para ellos, no está bien talar todo el bosque para sembrar, ya que de ese mismo bosque se alimentan otros animales; entonces, esas son las formas de ver el mundo, y deben ser las mismas que uno tiene que empezar a interiorizar para poder exigirles. De esa manera, se vuelve uno creíble y aceptado por los estudiantes”.

P3: “...entonces, cuando terminé, me acuerdo de que ese día había llevado unas caricaturas de Mafalda, y eso marcó las primeras clases que yo di como profe en colegio. De hecho, a mí en el colegio me decían ‘profe Mafalda’, porque yo les llevaba muchas caricaturas de Mafalda e historietas. Ese día les llevé historietas...”

P3: “Hice una guía de lo que va en cada punto de la escalera, entonces, por ejemplo: si cae en el uno, es pregunta, si cae en el dos, es castigo, si cae en el tres, pregunta, y así sucesivamente. La mayoría son preguntas, pero también hay premios y castigos, como corresponde al juego. En síntesis, yo hacía una lista de preguntas para cada curso, y los castigos y los premios eran los mismos para todos. Por ejemplo: para premios, le pueden regalar dos puntos a cualquier equipo, o era castigo, le pueden quitar dos puntos a cualquier equipo... Eso generaba emoción. Bueno, yo no tuve nunca un parcial así [risas], ¡nunca! Entonces, lo hago con mis estudiantes porque creo que me baso en cómo me gustaría a mí aprender. Muchas veces me pregunto eso... cómo me gustaría aprender X cosa”.

P3: “Cada estudiante tiene un superpoder. Uno que combatía con la empatía, super-TIA, otro que prevenía con amor... y así, cada uno tenía un superpoder. No los recuerdo ahorita todos. Este fue un proyecto que construimos con los mismos estudiantes y el profesor H; él nos apoyó con el tema de teatro”.

P4: “... Dentro de este contexto, pensar en crear un álbum colectivo donde el propósito sea estimular el reencuentro, la memoria que compartimos con otros tiene una intención de proponer otras formas de ver y mostrar la imagen. Pretendemos que la exposición fotográfica colectiva llame la atención de la familia y propicie el encuentro social al tiempo que rememore el tiempo pasado, buscando que la nostalgia incentive en padres, madres, abuelos y abuelas el uso oral de la palabra como la principal herramienta pedagógica para educar a sus hijos”.

Categoría: Saber reflexivo

Resignificación de la experiencia para orientar la acción

Correlación con algunos episodios narrativos ilustrativos

P1: “Esas experiencias de vida que tuve me enseñaron que realmente los gustos y la pasión hay que aprender a buscarlos por uno mismo, o sea, tienen que nacer de uno mismo. Como decía mi abuelo: ‘A usted nadie le va a pintar una casa como usted quiere que sea pintada, si usted quiere su casa de tal forma, pues píntela usted, porque si la manda a pintar, le va a encontrar algún pero’.

Continúa página siguiente...

P1: “Todo lo que he contado ha trascendido en mi práctica como profesor, valorando la vida que tenemos, independientemente de si tenemos mucho o poco. Finalmente, es la vida que tenemos. Tenemos que agradecer, ya sea al papá que trae poco o ya sea al papá que trae mucho, pero es una vida”

P1: “¿Qué hay detrás de mí? ¿Quién está detrás de mí para poder ser un buen profesional? Siempre les inculco eso. Enfatizar que la vida académica se va construyendo diariamente, y las cosas hay que hacerlas con gusto y con pasión. Eso es superimportante. Si uno hace las cosas con pasión, lo demás viene por añadidura; pero si a uno le toca hacer las cosas porque ‘en la casa me mandaron’, como les digo yo a mis chicos: ‘Es que ustedes vienen a clase para no verle la cara a su mamá o para que no los pongan a lavar loza’. Entonces, hay que pensarlo dos veces, yo creo que también eso es importante”.

P2: “A pesar de que estemos formando personas para la sociedad y que esas personas tengan unas condiciones tal vez de vulnerabilidad o tal vez no, no debemos dejar la rigurosidad a un lado. No debemos dejar la exigencia a un lado, y a partir de eso es que tenemos que empezar a formar ese capital humano que va a transformar esa sociedad tal vez en la que yo y muchos colombianos vivimos, esa sociedad violenta, esa sociedad represiva”.

P2: “En un primer momento le dije que las notas eran producto de lo que él estaba haciendo, que entonces lo que no servía no eran las notas, sino lo que él estaba generando. En ese momento lo manejé de otra forma, también porque con ellos el tema es complicado. Uno sabe el esfuerzo que ellos hacen para estar acá, fuera de su comunidad, lejos de su familia; pero además de eso, hay que cumplir. Ese caso particular me empezó a hacer reevaluar toda esa situación: cuando él me dice es que no me sirve, entonces yo le pregunto ¿qué le sirve?, ¿le sirve solo venir por las notas?, ¿le sirve aprender? Y ahí reflexioné sobre mi propia experiencia, yo también tuve que salir de mi casa muy joven a estudiar en otro lugar, a vivir solo, a estar en una universidad pública que tiene una dinámica diferente también y, a pesar de eso, hay que cumplir y hay que rendir. Así fue mi empezar con ellos sobre ese tema, y ahí en ese mismo grupo hubo diferentes casos particulares”..

P2: “En particular, el contexto sociocultural y político del departamento me ha hecho repensar totalmente la forma en que el docente debe realizar su labor. Afuera es diferente enseñar, porque hay un mercado laboral previamente establecido, con unas exigencias predeterminadas que hacen que los estudiantes puedan formarse de una manera específica para cumplir con esos requerimientos del mercado; acá la reflexión viene derivada desde el contexto cultural, político y social de las personas. El tema del conflicto armado, la politiquería cuando es el sector público el que predomina y el tema cultural por esto de los indígenas lo hacen a uno reflexionar constantemente y permiten llevar al estudiante a reflexionar también sobre su cultura y las demás del mundo, para lograr una articulación y que él pueda saber de lo tradicional y de lo no tradicional. Esto lleva, necesariamente, a la articulación que implica el modelo económico y político que se vive en el departamento, y cómo el estudiante de aquí debe visionar sus capacidades óptimas para lograr un mejor rendimiento”.

P3: “...porque empecé a formar mi visión de que el psicólogo era el que resolvía los problemas que nadie más podía resolver. Ese fue como el primer momento en el que escuché sobre la psicología”.

P2: “Yo no viví directamente el conflicto, pero otros que conocí si lo vivieron y eso me hizo repensar muchas cosas sobre nuestro país. Me volví más sensible frente a ciertos temas, empecé a asumir posturas políticas, porque todo lo que iba pasando me daba la oportunidad de ser más reflexiva, y eso también empezó en la universidad”.

P3: “Estas experiencias como profesora me han llevado a pensar que cada persona debe encontrar su identidad ¡sí! Sea como maestro, como psicólogo, o sea que no hay un molde.

Continúa página siguiente..

Eso es algo que me he dado cuenta, porque yo no soy tacaña con el conocimiento; si yo sé algo, me gusta compartirlo. Pero me ha pasado que yo comparto algo con otras personas, como mis metodologías, y no les funciona, si no les funciona igual, o trato de replicar algo que otra persona hizo y no me funciona igual; entonces, creo que no hay un molde, sino que uno debe encontrar y encontrarse y debe potenciar esas capacidades que uno tiene, y las de cada uno son distintas”.

P3: “... creo que es muy importante para los maestros que logremos encontrarnos en ese sentido, y eso implica autoconocerse muy bien, saber cuáles son sus propias habilidades y sus propias limitaciones. Entonces, siento que ser psicóloga sirve, porque a veces me cuestiono sobre mí misma, sobre lo que hago, y permanezco en una reflexión continua sobre mi trabajo, sobre mí misma, y eso hace que trate siempre de mejorar... Mis compañeros psicólogos frecuentemente me preguntaban sobre la manera en que hacía las cosas, sin embargo, yo les decía, que no buscaran hacer las cosas como yo, sino que ellos mismos encontrarán la forma de hacer mejor las cosas”.

P4: “Vivir en el campo le permite a uno ver que el trabajo es muy duro, que es poco remunerado, y que a veces no todos tenemos esa conciencia de estudiar. y entonces hay muchas cosas que generan cierta indignación, entonces, nunca tuve una posición política convencional; desde muy temprano dejé a un lado las convicciones religiosas...”.

P4: “Yo creo que la espiritualidad es muy importante y que el espíritu se cultiva por medio de la estética, el arte, la música, y que esa sensibilidad hacia el humano y hacia el respeto de la diversidad de formas de existencia es muy importante”.

P4: “Haber vivido lo que viví de niño, de ver el dolor de alguien cuando está sufriendo de la manera que está sufriendo al ver a su papá muerto... Las armas no traen nada bueno. El dolor es igual. La mamá, cuando sufre, sufre igual por un hijo que sea guerrillero, paramilitar o que sea un soldado. Eso lo descubrí desde que era muy pequeño. Tengo la voluntad y no quiero tomar un arma porque yo he sentido ese dolor y lo he visto en los demás; el dolor de la muerte, el dolor del asesinato, el trauma de la guerra”.

P4: “Yo pensaba que ser profesor era una dignidad muy alta, que era como muy difícil ser profesor, yo los veía como lo máximo. Hay que estudiar mucho para llegar allá. Para mí era bueno poder serlo”.

P4: “Yo decía: ‘Será que la gente no lee porque no le gusta o será que no lee porque no tiene disponibilidad de tener acceso a otras formas de entretenimiento’. Entonces, hice un convenio con la biblioteca y monté un punto de lectura ahí en el hospital. En el punto de lectura había: libros para párvulos, atlas, enciclopedias de biología, fauna, flora, biología. Tenía una gran cantidad de opciones para todas las edades y, con sorpresa, me fui dando cuenta que los libros fueron llamando la atención de los niños. Entonces, preguntaban de qué es ese libro, y miraban los animales en las grandes enciclopedias y fue un buen proyecto en esa sala de espera, porque cada vez el televisor tenía menos seguidores y la gente se entretenía más con los libros. Esa experiencia me llevó a comprender que la gente, entre comillas, no es bruta o no le gusta leer, sino que no tienen disponibilidad”.

P4: “Ese sería como un primer punto de entender...que la educación, más que un oficio, es mi vida, es lo que soy, lo que me define a mí. El segundo punto es que la educación se debe entender como un proceso crítico de construcción, de desnaturalizar la realidad para construirla de formas más éticas y más acordes a la vida misma. El tercero, formular preguntas para resolver problemas que son íntimos: cuando yo asumo que el proceso de educar es mi vida y cuando el proceso de formación académica no está en una dimensión aparte a lo que es mi vida, yo estudio y leo por un acto íntimo, por un acto de resolver preguntas; en ese sentido, la existencia cobra sentido en la medida en que puedo hacer preguntas sobre la existencia y leo para tratar de resolverlo. Obviamente, eso ya se vuelve una bola de nieve. Ya, eso sería como los tres elementos...”.

Continúa página siguiente...

Unidades de información Atributos del saber

Propiedades del saber que se evidencian en la conversación de los profesores participantes.

Categoría: Consistencia

Legitimización por autoridad, socialización y experiencia.

Correlación con algunos episodios narrativos ilustrativos

P1: “Yo, en la misma medida, lo hago. Obviamente que no hago ese tipo de preguntas, pero me gusta que los chicos corran, que vayan y me busquen a la oficina, que me digan que tienen dificultades, que digan ‘Bueno, profesor, es que yo no tengo hojas’, entonces, yo les doy hojas... o sea, el correr académico, que es delicioso porque uno ve el esfuerzo y el interés del estudiante”.

P2: “Ella nos enseñó muchas cosas y, en general, yo creo que ahí es donde yo le cogí como aprecio al tema de la academia, porque empecé a entender que la labor de ser profesor no era solamente meterle conceptos e información en la cabeza a los estudiantes, sino que la labor de ser profesor era empezar a formar personas, a formar gente útil para la sociedad, y ese era el enfoque de ese colegio. A partir de ahí, empecé a entender la vida de otra manera”.

P2: “Uno de los dichos era: ‘el que no produce se va’. Entonces, así ponían a la gente a estudiar, y todo el mundo tenía que estar estudiando, y finalmente eso le va quedando a uno en la vida. Yo creo que lo que uno es hoy en día es producto de todo eso también”.

P2: “Era un tipo muy riguroso, era un tipo muy exigente y me marcó por su exigencia. Eso lo construye a uno como persona, como estudiante. Si al estudiante no se le exige, el estudiante se acostumbra a eso y pasa ‘bacaniado’, chévere y ya, pero si a uno le exigen, a uno también lo están retando... Le están retando sus capacidades, qué tanto puede aprender, qué tanto puede llegar a saber”.

P2: “Retomando los seis profesores que fueron significativos para mí desde la primaria hasta la universidad, sintetizaría tres cosas: la primera, la formación de personas útiles para una sociedad; lo otro que aprendí es la rigurosidad en la academia; y lo tercero que aprendí es la relación de confianza que debe haber entre el docente y el estudiante para que ese proceso de enseñanza-aprendizaje sea efectivo”.

P3: “Era exigente pero también daba mucho. Este profesor se exigía tanto como nos exigía a nosotros; siempre se le veía con un libro en la mano, si no estaba conversando con alguien, siempre estaba leyendo... y me decía: ‘Cuando vayas a una clase, siempre repasa el tema de la clase y siempre vas a encontrar algo diferente y siempre vas a aprender más’. Cuando yo empecé a dictar clases acá en UNIMINUTO, yo siempre repasaba la clase y siempre encontraba algo diferente”.

P3: “De lo último que alcanzó a hacer fue un seminario-curso sobre el afrontamiento emocional frente a la enfermedad de cáncer, o sea, su misma experiencia de vida. Él hizo un seminario donde formó a unos psicólogos para saber cómo trabajar con pacientes oncológicos, lo hizo ahí en la Universidad Cooperativa. Imagínate, una persona que haga eso. La mayoría de personas, si les da cáncer, lo que menos quieren es hablar del asunto con tantas personas, pero él convirtió su caso en una herramienta para otros”.

P3: “Siempre me gusta aprender de los demás. Eso es algo que la coordinadora MI, siempre dice que le gusta de mí, que siempre estoy dispuesta a recibir observaciones. Por eso me gusta invitar a los coordinadores a mis clases. En UNIMINUTO han estado las coordinadoras AL, de Salud Ocupacional, cuando estaba en la vicerrectoría, y MI. A los otros les quedaba difícil cuadrar horarios, entonces enviaba un profesor delegado, porque a mí me gusta que los profesores vayan a mis clases y que luego me den sus opiniones o sugerencias”.

Continúa página siguiente...

P4: “Recuerdo mucho a ese profesor porque era una persona muy minuciosa y se fijaba mucho en los argumentos que uno podía elaborar y contextualizaba mucho los problemas a las realidades propias”.

P4: “Otra cosa muy significativa que puedo decir, en síntesis, es que al ser mal estudiante, paradójicamente, no incorporé la cultura de estudiar para aprobar, no incorporé esa cultura de estudio para sacarme cinco con el profe, sino que lo que estudiaba era porque realmente lo sentía. Yo valoro mucho esa experiencia. Si no hay emoción a la hora de aprender, no hay aprendizaje, solo es aprobar por el requisito y ya. Pero en ese momento no me daba cuenta de eso, inconscientemente, y afortunadamente, generé esa dinámica de hacer las cosas porque necesito resolver un problema de mi existencia o un problema personal. Por eso leo, por eso estudio o por alguna inquietud”.

P4: “De esos profesores, considero digno de imitar en mis prácticas como profesor universitario, a BNC, por el grado de rigurosidad, por la disciplina, que es muy importante, y es un factor fundamental. La exigencia de leer analíticamente, leer cosas que tengan un alto grado de complejidad enriquece mucho, no es fácil; sobre todo, leer es una actividad que requiere de mucho tiempo. De ML, como el aspecto de formulación de preguntas de investigación, porque ella nos decía eso; uno llega a una pregunta de investigación, uno no parte de una pregunta de investigación, uno parte de una inquietud, pero elaborar una pregunta de investigación es otra cosa”.

P4: “... Esa es una reflexión constante que hago con los compañeros más cercanos. Ya de manera oficial, dentro del CED históricamente estoy desde el 2015-2, y hubo un momento en el que vimos la necesidad de reflexionar acerca de los fundamentos conceptuales de la educación para el desarrollo y su pertinencia a la hora de apalancar todo el proceso de responsabilidad social. Entonces, propusimos la creación de una matriz que se llamaba “Matriz de operacionalización de conceptos”, que permitía cuestionarnos... Si estamos hablando de una cuestión que se llama *educación para el desarrollo*, ¿cuáles son los conceptos teóricos pilares de esa propuesta? Hacíamos una evaluación conceptual”.

Categoría: Pertinencia

Opciones de aplicabilidad del saber.

Correlación con algunos episodios narrativos ilustrativos

P1: “... llevar a los estudiantes a un éxtasis o a un extremo de estrés, donde ellos al final obtengan un buen resultado”.

P1: “Me lleva a ser profesor el deseo de transformar esa gente, o sea, el potencial que tienen para que, como verdaderos profesionales, saquen eso que ellos no se han dado cuenta que tienen. Por ejemplo, cuando un chico me dice: ‘Ay, profe, ¿por qué cuatro?’, yo lo pongo a estudiar nuevamente el tema, y le digo: ‘revise su trabajo a consciencia, y encuentre el error’. Si me dice: ‘Vea, profe, encontré el error’, yo no le bajo la nota, porque yo ya hice ese trabajo, pero lo llevo a la reflexión... Ese es mi propósito, explotar ese talento humano que tenemos acá, porque ahorita se nos viene el boom del turismo, y nadie ha hecho nada”.

P2: “Porque empiezo a trabajar con población indígena, que ven la vida y el mundo de otra manera, ahí empiezo a pensar... ¿Cuál es la forma para enseñarle a esa gente la importancia de lo que está estudiando?... Son las características netamente culturales, que están ligadas a que son una población indígena específicamente del departamento del Vaupés, de la región amazónica de Colombia, donde tienen unas costumbres y una cosmovisión muy particular con respecto al mundo que los rodea. Eso ya tiene unas implicaciones directas en la forma a través de la cual esas personas perciben la importancia de un sistema educativo; entonces, por ejemplo, trabajar con personas que vienen de comunidades indígenas donde tradicionalmente les han enseñado otra serie de conocimientos, con personas que vienen acostumbradas a otra serie de saberes ancestrales y que están desligados totalmente de este mundo que nosotros conocemos, donde prevalece el conocimiento científico, es realmente un tema particular”.

Continúa página siguiente...

P2: “Ellos se sienten discriminados, creen que por ser indígenas uno les exige más, y lo que pasa con los blancos es que tienen una formación diferente y en profundidad, mientras que al estudiante indígena se le dificulta aprender todos esos conocimientos occidentales. Lo primero es que están trabajando en un idioma que no es el de ellos; segundo, tienen una forma diferente de interpretar el mundo. Entonces, entran en desventaja con respecto de estudiantes que se han formado en una escuela o en un colegio no indígena. Lo importante es que entiendan que las cosas se pueden hacer un poco mejor y que no solo son las notas, sino lo que pueden llegar a aprender”.

P3: “... tiene textos interesantes que yo utilizo para sensibilizar a otros”.

P3: “Mi intención fue que los estudiantes comprendieran la importancia que tuvo el autor asignado por esa escuela, desde lo que ellos ahora están aprendiendo y están haciendo, porque si no entienden para que les sirve, no le van a dar importancia. Luego, que se interesen por consultar, buscar en detalle todo lo que se pueda de ese autor, para saber cómo fue que él dijo lo que dijo, cómo fue que lo postuló, dónde vivieron, quiénes lo inspiraron; todas esas cosas los tienen que motivar más, porque les parece interesante. La clave es estar informados, entender, y lo otro es que se les vuelva un reto... Incluso, en clase les doy puntos y así se motivan a estudiar y participar”.

P4: “Era el único colegio del pueblo y tenía dos jornadas, la jornada de la mañana y la jornada de la tarde. La jornada de la mañana era la de los campesinos y la jornada de la tarde era la de los del pueblo, y al otro año hicieron jornada única y mezclaron las dos jornadas. Entonces, es como esa violencia simbólica que uno ha sufrido tanto tiempo por haber vivido en el campo: considero que soy menos, que no puedo decir algo que sea importante, algo muy loco, pero después que uno empieza a desenvolverse en este campo, a acceder a las ciencias sociales, uno ya entiende más. Me parecía que el ambiente, que la experiencia de la clase no era muy significativa, porque era muy mecánica, era como muy aburrida, repetían y repetían”.

P4: “... Ahí, ya en mi primera experiencia docente, fue bajarme de esa nube, fue encontrarme con otros que no les interesaba esto que yo les decía, porque eran estudiantes de otras carreras; no me acuerdo si era Contaduría o Administración Financiera, pero entonces fue descubrir que tenía que darles clase a personas que no les importaba tanto como a mí este tema. Entonces, fue una cuestión de bajar el discurso y de trabajar más de contexto y definir categorías sociológicas, no de una manera tan teórica, ladrillada, sino como ‘vean, vamos a mirar estos problemas’”.

P4: “Entonces, fue descubrir eso primero, que a ellos no les interesaba tanto como a mí, porque uno parte como profesor, pensando que a ellos les interesa el tema tanto como a uno y que les va a apasionar, y no. Entonces, como ellos no son sociólogos, ni antropólogos, me interesa transmitirles la visión del mundo; no me interesa tanto transmitir la ciencia de la sociología ni la metodología, pero si me interesa mostrar los problemas del mundo actual, y eso si les interesaba demasiado. Cuando hablábamos del tema de la diversidad cultural o la discusión de los derechos civiles, entrábamos en esa discusión de los derechos de las personas, indígenas, afro, o de los grupos LGBTI; uno se daba cuenta de que había mucho interés alrededor de eso. Entonces, tocaba hacerlo de una manera muy experiencial, muy desde el ejemplo. Además, considerando que ese es el objetivo para ese tipo de estudiantes, hacerlo más como una formación ética sobre lo que implica la ciudadanía, la convivencia; que comprendan que hay otros puntos de vista alrededor de muchas cosas que no son lo que uno tiene. Así fue esa primera experiencia”.

Continúa página siguiente...

P4: "... pero esto que está diciendo esta niña, ¿de dónde salió todo lo que cuenta? Entonces, le pregunté bueno, ¿y tú de dónde aprendiste eso? ¿Quién te enseñó eso? Y la niña responde: ¡Ah!, lo escuché de los profes que vienen los domingos. y los profes que vienen los domingos, adivinen quiénes eran... eran los estudiantes de UNIMINUTO. Ellos les dicen profes. Eso me pareció muy fuerte porque es una niña que, de manera espontánea, está entendiendo un discurso que es la cuestión de la interculturalidad y el respeto por el otro, y las diferencias, y lo está haciendo efectivo y está contraargumentando a unas compañeras que tienen una visión arbitraria sobre eso. Entonces, hubo una visión que me tocó. No transformamos el mundo, no transformamos el hambre, no vamos a cambiar la pobreza, pero sí vamos a transformar las subjetividades, sí se puede transformar la manera como las personas pueden entender el mundo, como pueden entender al otro. Esa niña seguramente es una niña, está todavía estructurando su forma de percepción y seguramente eso no se le va a olvidar y va a conservar para siempre el respeto por cuenta de los estudiantes de UNIMINUTO que vinieron y les hablaron bien, a diferencia de otros".

Unidades de información
Contextos de construcción del saber
Entorno histórico, social, político y cultural limitado
por el tiempo y el espacio donde se produce el saber.

Categoría: Académico

Saberes mediados por un currículo con impacto en la realidad.

Correlación con algunos episodios narrativos ilustrativos

P1: "Empecé a realizar un comparativo entre lo que yo leía del microcurrículo de la cátedra, la experiencia de vida y lo que le podía aportar a cada estudiante".

P2: "El discurso que empieza a marcarlo a uno es aquel de que para poder generar un cambio estructural en la sociedad debe hacerse a través de la formación del pensamiento; eso es básicamente el aprendizaje. La transformación social para vivir de una mejor manera se da a través de la transformación del pensamiento. ¿cómo hacemos nosotros para aportar a esa transformación del pensamiento? Desde la academia, desde la investigación, desde la enseñanza a esa gente, a esos profesionales que son los que van a llevar las riendas de este mundo el día de mañana".

P3: "Hice una guía de lo que va en cada punto de la escalera, entonces, por ejemplo, si cae en el uno, es pregunta, si cae en el dos, es castigo, si cae en el tres, pregunta, así sucesivamente. La mayoría son preguntas, pero también hay premios y castigos, como corresponde al juego. En síntesis, yo hacía una lista de preguntas para cada curso, y los castigos y los premios eran los mismos para todos. Por ejemplo, para premios, se le pueden regalar dos puntos a cualquier equipo, o si es castigo, se le pueden quitar dos puntos a cualquier equipo. Eso generaba emoción. Bueno, yo no tuve nunca un parcial así [risas], ¡nunca! Entonces, lo hago con mis estudiantes, porque creo que me baso en cómo me gustaría a mí aprender, muchas veces me pregunto eso: cómo me gustaría aprender X cosa".

P3: "... Esas modificaciones tuvieron que ver con la selección de lecturas, videos, películas y las guías que hice para clase. Todo ese material lo he compartido con los compañeros a quienes les asignan el curso, para que lo apliquen. Son relaciones de las películas que incluí en los ajustes del curso, de que hablaba anteriormente, sobre psicología social comunitaria. Cada película está pensada para trabajar los diferentes temas que hay en sociopsicología. También hice la de inducción a la investigación, e igualmente la compartí con mis compañeros".

Continúa página siguiente...

P4: “De esa época de bachillerato, recuerdo mucho al profesor MM. Él era una persona muy disciplinada y era muy tajante, se fijaba mucho en la manera como uno argumentaba y leía. Entonces, nos colocaba a leer en público a todos y era muy severo; era una persona muy seria, pero no era grosero; se fijaba en la manera como uno hablaba y leía. Eso me parecía muy importante, y además porque tocaba temas muy serios”.

P4: “Creo que este tipo de personas incidieron en mi manera de ser como profesor. Ese intento de lo que uno pueda tratar en clase, y más en este ámbito de las ciencias sociales, explicando la vida de cada quien, que sea ese intento de concienciación y lleve a las personas a definirse en un contexto histórico y que somos el resultado de una historia, que no somos el resultado espontáneo de la biología y ya, sino que somos un producto también de la cultura y la sociedad. De ahí la importancia de mirar la historia en la manera como yo vivo y me relaciono con los demás y cómo los demás se relacionan conmigo”.

P4: “Con BNC, era esa cuestión de disciplinar, de analizar, de sentarse en un texto y demorarse mucho tiempo analizándolo cada clase con ella. Cada estudiante tenía que argumentar una parte del libro que nadie hubiera argumentado; entonces, era la pelea por sacar los mejores argumentos, investigar más allá del libro, era una cosa muy seria, era un seminario muy bien dado”.

P4: “... pero está la cuestión puntual de relacionar la investigación con la docencia, porque la investigación lo que nos da es esa mirada de contexto de los problemas específicos que se convierten en los retos puntuales de la clase. Uno tiene su marco teórico, pero generalmente uno ubica los problemas en lo que está pasando en otro país, pero no en una cuestión específica de Villavicencio. Eso se llama elementos específicos de la realidad, lo que está pasando acá, no lo que está pasando en Francia; es como desnaturalizar la violencia y ese tipo de cosas”.

Categoría: Laboral

Saberes prácticos pedagógicos institucionalizados.

Correlación con algunos episodios narrativos ilustrativos

P1: “Esta experiencia me sirvió para llegar a una clase. Así haya profesionales que estén tomando la materia, entonces yo ya llego con una particularidad, y es que yo soy el que dirijo el barco de la cátedra”.

P2: “... y si identificaba la gente que tal vez no se le veía potencial o algo, les ponía notas muy bajitas. Entonces, le decían, ‘bueno, profe, pero ¿y qué pasa? Y el respondía ‘usted tiene muchas capacidades, pero puede ser mejor’. Eso le exigía a uno todo el tiempo, eso lo construye a uno mucho, esa exigencia, en esa etapa de formación donde el docente es el preferente”.

P2: “En mi caso, al ser un docente joven, les puedo demostrar que los saberes no solo se dan dependiendo de la edad que se tenga, sino que también son contruidos desde la disciplina y la formación académica como tal. Ese saber pedagógico no solo se construye a partir de esas herramientas técnicas, sino también con herramientas sociales que tiene el docente para llegar a los estudiantes”.

P2: “A pesar de mi juventud, y que tengo una corta experiencia, creo que ha sido un proceso muy consciente. Todo lo que he hecho ha sido paso a paso, y eso es muy importante en lo que uno haga. Es saber la responsabilidad que se tiene cuando se es docente, cuando se da una clase, cuando se tiene de frente a un estudiante para interpretar todo lo que él puede llegar a sentir, y saber que como docente se tiene una gran influencia sobre ese ser humano”.

P3: “... Por eso el espacio de encuentros presenciales es tan importante, porque permite generar en los estudiantes inquietudes sobre el tema correspondiente, y además se pueden aportar algunos elementos que les sirvan de fundamentaciones temáticas del curso. Yo hacía eso al principio”.

Continúa página siguiente...

P3: “Tengo que decir también que un derecho de petición me llevó a transformar mis prácticas, un derecho de petición que me pusieron unos estudiantes. Y me acuerdo que ese momento fue como el primer derecho de petición fuerte que había llegado al programa de Psicología. Entonces, la coordinadora y yo lloramos por ese derecho de petición, que me parecía muy injusto. En ese momento, me sentía muy frustrada, pero luego pensé ‘puedo ser mejor, hay cosas ahí que dicen los estudiantes que no son, pero también lo hicieron porque estaban motivados para hacerlo, es porque yo he generado eso en ellos’”.

P4: “Me parecía muy emocionante la cuestión de dialogar, discutir, mostrar mi punto de vista, que contraargumentaran mi punto de vista. Es como eso fundamental para el ejercicio docente. Ahí empecé a observar que me gustaba mucho, pero lo vine a llevar a la práctica cuando hice los talleres de Literatura”.

Categoría: Familiar

Saberes y valores fundantes.

Correlación con algunos episodios narrativos ilustrativos

P1: “... Con él aprendí a darle prioridad a las cosas importantes dentro de lo importante. Él siempre decía: ‘Bueno, pero entre lo más importante, ¿qué es lo importante?’. Así aprendí a estructurar mejor las cosas dándole prioridad al orden del día que se tenga. Por eso yo, también hoy en día, traigo a mis estudiantes de la universidad y les replico eso”.

P2: “... porque también es como la forma en que los niños interpretan el mundo... sin esas obligaciones, sin esas presiones que tiene uno hoy en día o cuando es estudiante”.

P3: “... porque siento de alguna manera que mi familia me formó como una persona muy segura y muy sociable. Entonces, eso se veía reflejado en mi infancia; en ese sentido, era muy participativa en las cosas del colegio. Recuerdo momentos muy bonitos: bailando cumbia, en las izadas de bandera, izando bandera”.

P3: “¡La profesora está muy bonita! Yo pensaba: ‘terrible’, porque pensaba que me iba a ir mal, porque no iba a poder con eso, pero luego me preparé más y mi mamá me ayudó mucho; me decía: ‘A usted le toca poner reglas claras’. Mi mamá me ayudó mucho para ser maestra. Y me fue superbién. Yo tengo buena empatía con los jóvenes; por eso me gusta mucho trabajar con niños y con jóvenes”.

P4: “Recuerdo muy especialmente las actividades de biología que lo invitaban a uno a reconocer el entorno de los ecosistemas que están ahí en la vereda... íbamos a la charca a buscar los renacuajos. En sociales, teníamos unos libros con ilustraciones que recuerdo mucho; eran sobre las etapas por las que había pasado la humanidad, la prehistoria, la antigüedad... Reconocer el lugar donde uno vive, pero era más por las actividades que se colocaban en las guías, las ilustraciones”.

P4: “... Entonces, con mi papá, tuve una gran enseñanza de él cuando yo le dije eso. Él me dijo: ‘Pues, hermano, estudie lo que quiera, pero sea el mejor en lo que estudie y sea el mejor en lo que haga. Yo lo apoyo, con lo poco o lo mucho’”.

P4: “Otra cosa muy significativa que puedo decir, en síntesis, es que al ser mal estudiante, paradójicamente, no incorporé la cultura de estudiar para aprobar, no incorporé esa cultura de estudio para sacarme cinco con el profe, sino que lo que estudiaba era porque realmente lo sentía. Yo valoro mucho esa experiencia. Si no hay emoción a la hora de aprender, no hay aprendizaje, solo es aprobar por el requisito y ya. Pero, en ese momento, no me daba cuenta de eso, inconscientemente, y afortunadamente, generé esa dinámica de hacer las cosas porque necesito resolver un problema de mi existencia o un problema personal Por eso leo, por eso estudio, o por alguna inquietud”.

Continúa página siguiente...

Categoría: Cotidiano

Significados construidos y compartidos que influyen en la vida social.

Correlación con algunos episodios narrativos ilustrativos

P1: “Uno tiene que ser fuerte. Eso también me sirvió de terapia, porque yo era supernervioso. Hacían un tiro y yo entraba en shock de una vez; los nervios me atacaban de una manera abismal, y mi mamá estaba desesperada junto a mi hermano, viéndome con esos ataques de nervios. Yo lo llamo como una terapia de choque, porque el miedo lo enfrenta uno con otro miedo dicen por ahí. Usted quiere superar algo, pues enfréntelo con lo que realmente le está produciendo ese miedo. Entonces, uno se fortalece, y tiene grandes aprendizajes: primero, aprende a valorar lo que tiene; segundo, tiene que seguir siendo parte de ese centro familiar o de ese núcleo familiar que lo constituye la mamá o el hermano, y que en algún momento le van a servir a uno o uno les va a servir a ellos”.

P1: “Mientras que aquí en Mitú toca empezar haciendo muñequitos, dibujos, para que la población entienda el porqué de las asesorías... y de esa manera, se les ayuda a replantear ideas erróneas que tienen, como pensar que no deben pagar impuestos porque la DIAN no va a Mitú”.

P1: “Cito y hablo mucho desde mis ejemplos de vida, porque es una manera de hacerle entender al chico que todo el mundo tiene dificultades, que una persona porque tenga un grado de éxito no es porque se la haya pasado muy fácil en la vida o haya subido solo, o de pronto no haya tenido alguna dificultad. A eso voy yo, por eso hablo desde mi ejemplo o desde el ejemplo de otra persona; son cosas que le sirven al chico, independientemente que uno les dé el mundo académico”.

P1: “Yo nunca he traído a colación ese tema a mis clases, ni nada por el estilo, y eso que todo el mundo en Villavicencio me preguntaba al respecto. Yo lo tomé como un factor negativo, que se tiró la tranquilidad de un pueblo, su desarrollo, lo desdibujó totalmente, pero nunca lo he tocado, y creo que ese factor ya quedo atrás, porque después vinieron muchas vivencias que yo creo que opacaron ese momento y hoy en día es una celebración más”.

P2: “Cuando se trabaja con este tipo de población, es muy importante tener en cuenta sus creencias. Eso es fundamental para poder llegar a ellos. Con esos estudiantes es muy difícil empezar a mostrarles el mundo como lo vivimos nosotros, me refiero al centro del país. Entonces, debemos empezar desde sus creencias y su relación con el ecosistema donde ellos habitan, y a partir de ahí, uno puede generar una relación de confianza con el estudiante. Yo les enseño unas cosas, pero esas cosas que yo les enseño también tienen en cuenta todo lo que vivimos, y así es como uno logra llegarle al estudiante”.

P3: “Como uno de los criterios para que sea innovación debe ser que parta de la comunidad, decidimos preguntarle a la comunidad: ¿Qué más les gustaría que hiciéramos? Porque ya estábamos trabajando habilidades para la vida, le preguntamos al líder, y nos dijo que el tema de la sexualidad. Así concretamos el tema”.

P3: “Otro proyecto en curso se llama Juegos Tradicionales y de Mesa como Mediadores Pedagógicos para la Paz. Es un proyecto de IAP. Primero va un diagnóstico para saber qué piensan las personas acerca de la paz y el posconflicto, con estudiantes y profesores como participantes; luego, la idea es recoger unas experiencias relacionadas con el uso de los juegos tradicionales y de mesa, y generar con los mismos estudiantes y profesores, una adaptación de los juegos, pero desde las temáticas de la paz. Por ejemplo, con un parque trabajar el tema de resolución de conflictos; después, probar ese material pedagógico para poder dejárselo a la institución educativa donde se elaboró y evaluó”.

P3: “Yo creo que la espiritualidad es muy importante y que el espíritu se cultiva por medio de la estética, el arte, la música, y que esa sensibilidad hacia el humano y hacia el respeto de la diversidad de formas de existencia es muy importante.

Continúa página siguiente...

P4: “Esta era como mi propuesta. La masificación de la fotografía producida por el desarrollo de la tecnología digital, junto a los patrones de conducta individualista reafirmados por una sociedad que sobrevalora el consumo como medio para idolatrar el cuerpo. Esto ha hecho que las personas que antes reservaban el número limitado de negativos del rollo para capturar la imagen más adecuada, más pensada en su relación con las emociones, derroche ahora la delimitada cantidad de fotos a disposición para un culto a su imagen. Este culto a la propia imagen no se produjo de manera abrupta; junto a la innovación técnica digital, corre paralelo el rediseño del espacio actual, especialmente de lo urbano, que ha venido negando radicalmente la posibilidad de un reencuentro de las actuales generaciones con la cultura tradicional. Las plazas de mercado, por ejemplo, están desapareciendo de esa gran imagen que es la ciudad y le están dando paso al centro comercial como un nuevo templo donde los individuos ritualizan las distorsionadas necesidades de su cuerpo y su psicología. Las plazas de Bolívar se convirtieron en lugares de paso, atiborradas de vendedores informales que, en su mayoría, abandonaron, no necesariamente por gusto, el tajo por la esquina, el machete por la chaza. Este impulso nos hace olvidar rápidamente”.

P4: “Es un tema que me ha llamado la atención desde siempre... La violencia me ha llamado mucho la atención. Es fruto de los traumas, de las experiencias previas que he tenido, y como una pregunta constante. Por eso, creo que resolviendo la pregunta por la violencia puedo también responder a muchas preguntas sobre mi vida, el cuestionamiento sobre mi vida. ¡Pues, claro! Esa es la potencia de la educación, que transforma traumas en preguntas que pueden darles o posibilitarles procesos a otras personas”.

Unidades de información Consolidación del saber

Identidad del saber. Saber propio. Instancia de apropiación del saber.

Categoría: Construcción

Subjetividad e intersubjetividad del saber.

Correlación con algunos episodios narrativos ilustrativos

P1: “Empecé a realizar un comparativo entre lo que yo leía del microcurrículo de la cátedra, la experiencia de vida y lo que le podía aportar a cada estudiante”.

P1: “Es una construcción básicamente de retribución entre las partes, que es de donde sacamos el insumo; es realmente la necesidad que tenemos de articularnos porque tenemos un mundo biodiverso inexplorado que requiere del concurso de todos”.

P2: “Yo entiendo que el saber pedagógico son herramientas con las cuales el docente se va dotando a través de sus experiencias, para poder transmitir conocimientos y hacer eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de las experiencias que he tenido, empecé a generar esas herramientas que me permiten hacer eficientes los procesos de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes. Y cuando hablamos de herramientas, no solamente estoy refiriéndome a los aspectos técnicos o la producción de documentos para lograr que ellos entiendan mejor los componentes técnicos de su carrera, sino que me refiero a ese saber pedagógico que logra desarrollar capacidades sociales para relacionarse con los estudiantes, para demostrarles que el modelo tradicional de la educación donde el docente es el que todo lo sabe se puede modificar a través de la construcción colectiva del conocimiento. Así se generará una relación cercana con el estudiante”.

P3: “Siento que me falta aprender todavía aún más, y me falta también mucho por hacer; pero hasta el momento he generado unas maneras específicas de enseñar, y eso ya es un saber pedagógico. Y ese saber no lo he construido sola, sino que lo he construido a través de mis vivencias y mis experiencias con muchas personas”.

Continúa página siguiente...

Categoría: Preservación

Arqueología del saber.

Correlación con algunos episodios narrativos ilustrativos

P2: “Me empecé a dar cuenta de las deficiencias que se presentaban a la hora en que el estudiante debía entender y verle la importancia en su contexto. Ahí es donde empiezo a mirar que el estudiante debe llevar todo eso al ámbito real, debe relacionarlo con su contexto también- es ahí cuando empiezo a generar documentos escritos, para que el estudiante sea consciente de que toda esa literatura que viene de Norteamérica o de Europa son enfoques y formas de interpretar el mundo. Entonces, empiezo yo a escribir y a presentarles mis documentos para que vean que no solo lo pueden hacer personas por allá. Eso son construcciones que todos podemos empezar a hacer. Empiezo a escribir construyendo textos desde la parte teórica y conceptual, pero articulándolos al contexto en el cual ellos habitan”.

P2: “No solo son los documentos que yo escribo, sino que vienen acompañados por toda esa parte teórica y conceptual. Ese documento no reemplaza el documento de apoyo de la asignatura, pero si es una forma para ayudar al estudiante a mediar sobre esa realidad que está en una parte y esos saberes teóricos que están en otra. Ese documento se vuelve una especie de mediador entre las realidades; es el método que he usado con ellos y, a la hora de salir de lo teórico, ya viene él a hacer los trabajos con casos específicos de la región. He venido puliendo estos documentos, y son con los que trabajo; el de Territorio, lugares y no lugares es uno de los que más he usado”.

P3: “Primero, que a mí me gusta escribir, entonces no es algo tortuoso. Me parece interesante hacerlo, me parece chévere, me gusta compartir lo que hago; pienso que puede servirles a otras personas... Eso hace que me motive; ese puede ser un factor. Y el otro factor es el área donde me desempeño, porque de alguna manera estar en la Dirección de Investigación implica que nosotros tenemos que generar producción académica”.

Fuente: Se presenta la correlación de los relatos de los participantes con las unidades de información y las categorías definidas por Díaz Quero (2005, p. 14).



Sesión de entrevista, desde del enfoque biográfico narrativo, con un profesor universitario participante. UNIMINUTO, Villavicencio (Meta).

Esta red conceptual, desarrollada a partir de los relatos de los profesores participantes, refleja que para entender las relaciones entre la construcción del saber pedagógico y la reflexión y transformación de las prácticas docentes, como lo señala Díaz Quero (2005), es preciso entender primero:

La construcción de saber pedagógico como una elaboración del sujeto donde presenta una información 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 y complejidad de la actuación docente contribuye en ese proceso de elaboración de saber; pero como expresión de la cultura y de los contextos es más que la suma de sus componentes. No obstante, es a partir de las interacciones entre la historia del docente, las prácticas, los procesos de enseñanza y aprendizaje, expresiones intelectuales donde surge una nueva realidad, en este caso el saber pedagógico que va a interactuar también sobre las partes que influyen en su elaboración. (p. 4)

De manera complementaria, las correlaciones presentadas en la tabla 1.2 también se pueden identificar con lo planteado por González (2016), quién concibe el saber pedagógico 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. (p. 18)

En cambio, Quintero Corzo (2001), desde otra perspectiva, manifiesta que el saber pedagógico puede entenderse como la experiencia reflexionada y escrita de enseñar. Es el mismo profesor universitario quien, “a través de la escritura, da cuenta de lo que sabe, lo que hace y lo que piensa” (Quintero Corzo y Torres Hernández, 2010, p. 45). En tal sentido, también “podemos imaginar la construcción de saber pedagógico desde la experiencia, como un proceso mediante el cual un educador a nivel individual reflexiona en forma oral y escrita acerca de su experiencia, para ‘mejorar’ su práctica” (Messina, 2010, p. 1). Así es entendido por dos de los participantes, que señalaron lo siguiente:

No solo son los documentos que yo escribo, sino que vienen acompañados por toda esa parte teórica y conceptual. Ese documento no

reemplaza el documento de apoyo de la asignatura, pero sí es una forma para ayudar al estudiante a mediar sobre esa realidad que está en una parte y esos saberes teóricos que están en otra. Ese documento se vuelve una especie de mediador entre las realidades; es el método que he usado con ellos y a la hora de salir de lo teórico, ya viene él a hacer los trabajos con casos específicos de la región. He venido puliendo estos documentos, y son con los que trabajo; el de Territorio, lugares y no lugares es uno de los que más he usado. (P2)

Primero, que a mí me gusta escribir, entonces no es algo tortuoso. Me parece interesante hacerlo, me parece chévere, me gusta compartir lo que hago, pienso que puede servirles a otras personas... Eso hace que me motive; ese puede ser un factor. Y el otro factor es el área donde me desempeño, porque de alguna manera estar en la Dirección de Investigación implica que nosotros tenemos que generar producción académica. (P3)

Por lo anterior, se identifica que los profesores participantes son conscientes de la importancia de la escritura y algunos de ellos, mediante sus relatos de vida, evidencian la construcción de saber pedagógico a través de esta en su quehacer docente. De acuerdo con Hernández y Marín (2018), en este caso “la escritura académica media la actuación y desempeño del profesor universitario” (p. 73). Sin embargo, otros participantes, a pesar de reconocer la importancia de escribir, manifestaron con preocupación no tener tiempo para ello por tener que atender a otras responsabilidades dentro de sus prácticas docentes:

La cuestión es que para el docente eso le requiere mucho tiempo. Yo me acuerdo de que tenía cuatro horas para todos los campos de práctica, y eso me implicaba estar a allá con los estudiantes en el barrio en esa sola clase de 2 a 6 de la tarde. Y eso agota demasiado, y por más que uno quiera, no lo puede hacer de la mejor manera. (P4)

Al respecto, cabe destacar que, para aproximarse a esta categoría en los profesores universitarios no formados profesionalmente en pedagogía, se debe explorar lo que piensan, creen y reflexionan, así como los significados y sentidos que ellos les dan a los procesos de enseñanza aprendizaje desarrollados en la universidad.

Por otro lado, según lo observado en algunos relatos de los participantes, la construcción de saber pedagógico por los profesores

universitarios también está configurada por las responsabilidades y acciones diferentes a la clase o a las tutorías que deben asumir. Tales actividades van desde la planeación curricular y las reuniones de profesores hasta el desarrollo de tareas propias de la investigación, la proyección social, la gestión administrativa y otras actividades propias de la práctica del profesor universitario. En ese sentido, Ortiz Molina et al. (2008) manifiestan que hablar del trabajo del profesor:

[alude] 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. (pp. 70-71)

Esto se manifiesta en algunos de los relatos de los profesores participantes:

En consecuencia, llegamos a concluir que, para hacer investigación, el lugar propicio son las universidades, y como investigadores no nos podemos quedar con ese conocimiento, sino que debemos compartirlo. Y ahí específicamente es donde llega la intención de ser docente". (P2)

A veces hay personas que pueden tener muchas ideas, pero les da miedo porque piensan que van a fracasar, que piensan que no les va a ir bien, que piensan que los estudiantes ya no los van a ver como un profesor serio; o sea, tienen muchos miedos de muchas cosas. En cambio, yo no tengo ese miedo en la parte profesional, trato de arriesgarme e ir más allá. Es como tomar el riesgo y amar lo que uno hace. Eso es muy importante, y también el hecho de trabajar en la parte social, porque se me facilita trabajar con grupos, y prefiero trabajar en las comunidades que atender psicoterapia individual". (P3)

Está la cuestión puntual de relacionar la investigación con la docencia, porque la investigación lo que nos da es esa mirada de contexto de los problemas específicos que se convierten en los retos puntuales de la clase. Uno tiene su marco teórico, pero generalmente uno ubica los problemas en lo que está pasando en otro lado, en otro país, pero no en una cuestión específica de Villavicencio. Eso se llama elemen-

tos específicos de la realidad, lo que está pasando acá, no lo que está pasando en Francia; es como desnaturalizar la violencia y ese tipo de cosas". (P4)

Además, se observa que los profesores universitarios sin formación formal en pedagogía, profesionales en otras ramas del saber, son sujetos históricos que, desde unos contextos particulares en sus historias de vida, construyen un saber pedagógico personal, práctico y reflexivo, que, por un lado es fruto de la experiencia resultante de las prácticas docentes, de la reflexión y de la continua interacción con los estudiantes, pero, por otro lado, también es fruto de la disposición que desarrollan para convertirse en lo que desean ser como profesores.

Un saber pedagógico personal, según Contreras Domingo y Orozco Martínez (2016):

Es el saber de la experiencia de educar. Un saber que no solo nace de la experiencia, esto es, de los acontecimientos que nos afectan y nos dejan pensando, sino que también nace de la disposición a la experiencia, una apertura a dejar que las cosas nos lleguen nos afecte, nos digan, nos interroguen sobre aquello que sucede [...] en la tensión entre lo que vivimos y el sentido educativo que nos impulsa. (p. 19)

En la medida en que los profesores van entendiendo la práctica docente, van prestando atención a lo que viven y van reflexionando, también van cultivando un saber y, al mismo tiempo, van creando una disposición para mejorar, para transformar las prácticas, para ir evolucionando. Esto genera un impulso que parte de sí, para crear otras condiciones en los procesos de enseñanza aprendizaje. En esta dirección, Contreras Domingo y Orozco Martínez (2016) manifiestan que "partir de sí es una forma de vivir la experiencia partiendo de ella para ir más allá" (p. 20). El saber pedagógico personal es un saber resultante de la relación de los profesionales que incursionan en la docencia consigo mismos (reflexión) y con las experiencias (prácticas docentes), que lleva a los profesores a contemplar la posibilidad de transformar sus ideas, pensamientos y acciones.

Sobre el significado de la reflexión

Perrenoud (2004) señala que “la dimensión reflexiva está en el centro de todas las competencias profesionales, [y] constituye parte de su funcionamiento y de su desarrollo” (p. 20). Sin embargo, según este mismo autor, hay que distinguir entre la postura reflexiva casi permanente del profesional, caracterizada por una actitud intensa de revisar lo que se hace para aprender de la propia experiencia, y la postura de la reflexión episódica, que se presenta ocasionalmente sobre la acción. Una cosa es un profesional practicante reflexivo, y otra cosa es que el profesional desarrolla algunos procesos reflexivos en la acción o sobre la acción. “Reflexionar en la acción es también reflexionar, aunque sea de forma fugaz, sobre la acción en curso, su entorno, sus contratiempos y sus recursos” (Perrenoud, 2004, p. 31).

En esta investigación, el interés se centró en la identificación de reflexiones en la acción de profesores universitarios, y su relación con la construcción de saberes pedagógicos y con la transformación de prácticas docentes, y no en el desarrollo de prácticas reflexivas que plantea Schön (1992). El interés se focalizó en identificar reflexiones espontáneas sobre la propia práctica docente, que tarde o temprano se utilizarán en la acción o que han conducido a concienciaciones o a cambios, pero también, de manera emergente, se identificaron en los relatos algunas actitudes de reflexión regulares y habituales en algunos profesores participantes, de las que se infiere que si siguen desarrollando esta actitud de manera constante, poco a poco lograrán convertirse en profesionales de práctica reflexiva.

De todas maneras, aproximarse a la definición de práctica reflexiva sirve como punto de referencia para entender las relaciones entre la reflexión, la construcción de saber pedagógico y la transformación de las prácticas docentes. Así pues:

Un practicante reflexivo no se contenta con lo que ha aprendido en su formación inicial ni con lo que ha descubierto en sus primeros años de práctica. Revisa constantemente sus objetivos, sus propuestas, sus evidencias y sus conocimientos. Entra en una espiral sin fin de perfeccionamiento, porque él mismo teoriza sobre su práctica, solo o dentro de un equipo pedagógico. Se plantea preguntas, intenta comprender sus fracasos, se proyecta en el futuro; prevé una nueva forma de actuar

para la próxima vez, para el próximo año, se concentra en objetivos más definidos y explicita sus expectativas y sus métodos. (Perrenoud, 2004, p. 43)

Esto puede evidenciarse en los siguientes fragmentos narrativos de los profesores participantes:

A pesar de que estemos formando personas para la sociedad, y de que esas personas tengan unas condiciones tal vez de vulnerabilidad o tal vez no, no debemos dejar la rigurosidad a un lado. No debemos dejar la exigencia a un lado, y a partir de eso es que tenemos que empezar a formar ese capital humano que tal vez va a transformar esa sociedad en la que yo y muchos colombianos vivimos, esa sociedad violenta, esa sociedad represiva. (P2)

[...] creo que es muy importante para los maestros que logremos encontrarnos en ese sentido y eso implica autoconocerse muy bien, saber cuáles son sus propias habilidades y sus propias limitaciones. Entonces, siento que ser psicóloga sirve, porque a veces me cuestiono sobre mí misma, sobre lo que hago, y permanezco en una reflexión continua sobre mi trabajo, sobre mí misma, y eso hace que trate siempre de mejorar [...] Mis compañeros psicólogos frecuentemente me preguntaban sobre la manera en que hacía las cosas, sin embargo, yo les decía que no buscaran hacer las cosas como yo, sino que ellos mismos encontraran la forma de hacer mejor las cosas. (P3)

Por otra parte, el proceso de reflexión tampoco se puede entender como un procedimiento o como una fórmula mágica. Al respecto, Gomes Lima (2002), señala:

Entender la definición y la práctica del profesor reflexivo como una técnica a través de la cual el educador puede sacar ideas de un libro de créditos para su acción o simplemente como un crédito para ser adaptadas y aplicadas a una realidad dada es una incongruencia inmoderada, y desconcierta el sentido real de la practica reflexiva. (p. 62)

El punto de partida es que los profesores van desarrollando esa capacidad y se van convirtiendo en sujetos reflexivos, en la medida en que van otorgando, con regularidad, significado a las situaciones de enseñanza-aprendizaje que viven en sus prácticas docentes. Así, se refleja en este fragmento de uno de los relatos:

¿Qué hay detrás de mí? ¿Quién está detrás de mí para poder ser un buen profesional? Siempre les inculco eso. Hay que enfatizar que la vida académica se va construyendo diariamente, y las cosas hay que hacerlas con gusto y con pasión. Eso es superimportante. Si uno hace las cosas con pasión, lo demás viene por añadidura; pero si a uno le toca hacer las cosas porque “en la casa me mandaron”, como les digo yo a mis chicos: “es que ustedes vienen a clase para no verle la cara a su mamá o para que no lo pongan a lavar loza”. Entonces, hay que pensarlo dos veces, yo creo que también eso es importante. (P1)

Igualmente, en el proceso de reflexión se toma conciencia del ejercicio docente, de la identidad como profesor, de la vida cotidiana y, especialmente, de los estudiantes. De acuerdo con Freire (2001):

No vale un discurso muy articulado, en que se defienda el derecho de ser diferente y una práctica negadora de ese derecho. La naturaleza formadora de la docencia no podría reducirse al puro proceso técnico y mecánico de transferir el conocimiento, dar énfasis a la demanda ético-democrática del respeto al pensamiento, a los gustos, a los miedos, a los deseos, a la curiosidad de los estudiantes. (p. 43)

Así es entendido también por uno de los profesores participantes:

[...] Ese sería como un primer punto de entender [...] que la educación más que un oficio es mi vida, es lo que soy, lo que me define a mí. El segundo punto es que la educación se debe entender como un proceso crítico de construcción, de desnaturalizar la realidad para construirla de formas más éticas y acordes a la vida misma. El tercero, formular preguntas para resolver problemas que son íntimos: cuando yo asumo que el proceso de educar es mi vida y cuando el proceso de formación académica no está en una dimensión aparte de lo que es mi vida, yo estudio y leo por un acto íntimo, por un acto de resolver preguntas; en ese sentido, la existencia cobra sentido en la medida en que puedo hacer preguntas sobre la existencia y leo para tratar de resolverlo. Obviamente, eso ya se vuelve una bola de nieve. (P4)

Es decir, el proceso de reflexión aproxima al profesor a su realidad, permitiéndole así convertirse en un sujeto activo del mismo proceso educativo:

El discurso que empieza a marcarlo a uno es aquel de que para poder generar un cambio estructural en la sociedad debe hacerse a través de la formación del pensamiento; eso es básicamente el aprendizaje. La transformación social para vivir de una mejor manera se da a través de la transformación del pensamiento. ¿Cómo hacemos nosotros para aportar a esa transformación del pensamiento? Desde la academia, desde la investigación, desde la enseñanza a esa gente, a esos profesionales que son los que van a llevar las riendas de este mundo el día de mañana. (P2)

Así mismo, se resalta que el proceso de reflexión se enriquece cuando se presenta en el marco del diálogo, cuando se discute, cuando se comparte en grupo, entre pares, con los actores en el proceso universitario. Ya en este sentido lo hizo ver Stephen Kemmis al ser entrevistado por Rodríguez Rojo (1993):

Las características dominantes de las comunidades críticas es que están formadas por grupos de personas comprometidas en trabajar conjuntamente para cambiar sus situaciones, sus propias prácticas y su comprensión y que se han comprometido a hacerlo de manera que la diversidad de perspectivas, opiniones y valores se reconozca y se respete, pero que, no obstante, intenten luchar por conseguir una opinión y un método de trabajo compartido por todos. (p. 3)

También lo señala Gomes Lima (2002):

Es importante que el proceso de la reflexión ocurra en grupo, para que se establezca la relación de diálogo. En el espacio de la reflexión con sus pares, con los padres, con la coordinación pedagógica, finalmente, con todos los involucrados en el proceso educativo, el profesor obtiene el respaldo para trabajar su realidad, o sea, el diálogo que le posibilitará disponer de huellas que le ayudarán mucho en su práctica pedagógica. (p. 65)

A continuación, se ejemplifica lo anterior con parte de uno de los relatos:

[...] esa es una reflexión constante que hago con los compañeros más cercanos, ya de manera oficial, dentro del CED históricamente estoy desde el 2015-2, y hubo un momento en el que vimos la necesidad de reflexionar acerca de los fundamentos conceptuales de la educación

para el desarrollo y su pertinencia a la hora de apalancar todo el proceso de responsabilidad social, entonces, propusimos la creación de una matriz que se llamaba “Matriz de operacionalización de conceptos”, la que permitía cuestionarnos sobre... si estamos hablando de una cuestión que se llama educación para el desarrollo, ¿cuáles son los conceptos teóricos pilares de esa propuesta?, hacíamos una evaluación conceptual [...]. (P4)

Algunas limitaciones para que estos procesos de enriquecimiento y los procesos escriturales sucedan están dadas por la sobrecarga del currículo académico, por la restricción de las condiciones contractuales, por la limitación los tiempos y de los espacios dentro de las dinámicas universitarias. Justamente así lo señala uno de los participantes:

Sobre replantear mi práctica como docente, ahí hay una limitante: el tiempo. A veces uno tiene como esa inquietud, qué bueno hacer un proceso de sistematización, de reflexión, de analizar cuál es la percepción que tiene un estudiante sobre la paz al inicio de una clase y la percepción que tiene al final, pero el limitante es el tiempo. Puede que uno si lo plantee y lo vea como una posibilidad, pero no hay el tiempo suficiente. (P4)

Otro asunto para tener en cuenta en el proceso de reflexión es que esta debe ser crítica. Como argumenta Contreras Domingo (2001), no se trata “de aceptar la práctica reflexiva sin más, sin analizar cuál es el tipo de vinculación con la acción que pretende establecer, bajo qué relaciones sociales realizarla, a qué intereses servir y qué construcción social apoyar con ella” (p. 122). Los profesores, al reflexionar críticamente, deben tomar una opción, una postura frente a la acción educativa, las condiciones sociales e históricas, el contexto en el que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia:

La reflexión crítica no se concibe como un proceso de pensamiento sin orientación. Por el contrario, se entiende con un propósito muy claro de “definirse” ante los problemas y actuar consecuentemente, considerándolos como situaciones que van más allá de nuestras propias intenciones y actuaciones personales, para incluir su análisis como problemas que tienen un origen social e histórico. (Contreras Domingo, 2001, p. 121)

Algunos ejemplos tomados de los relatos de los participantes ilustran lo que piensan sobre la reflexión crítica:

Veinte años después de la toma guerrillera [...] Yo nunca he traído a colación ese tema a mis clases, ni nada por el estilo, y eso que todo el mundo en Villavicencio me preguntaba al respecto. Yo lo tomé como un factor negativo, que se tiró la tranquilidad de un pueblo, su desarrollo, lo desdibujó totalmente, pero nunca lo he tocado, y creo que ese factor ya quedó atrás, porque después vinieron muchas vivencias que yo creo que opacaron ese momento y hoy en día es una celebración más. (P1)

[...] y se debe mirar hasta qué punto se debe hacer eso, porque cambiarle su imaginario es replantearle todo. Desde ahí, el tema de preparar las clases se vuelve una reflexión cada día. No es solo preparar unos conceptos; tengo claro todo lo que voy a enseñar, tengo estructurados los temas y estoy preparado para cualquier duda que tenga el estudiante; es poder también ponerse en los zapatos del estudiante y decirle que el mundo como lo ve está bien, pero también hay otro mundo. (P2)

¿Por qué la policía se tiene que meter ahí y tumbar la portería? y ¿por qué los estudiantes tienen que bloquear la universidad? Eso me pareció muy indignante; y eso no significa que uno no tenga posición política porque yo la tengo. (P4)

Kemmis (1985), en particular, señala algunos elementos que configuran la práctica reflexiva como un compromiso crítico:

- a. La reflexión no está biológica o psicológicamente determinada, ni es tampoco “pensamiento puro”; expresa una orientación a la acción y tiene que ver con la relación entre pensamiento y acción en las situaciones reales históricas en las que nos encontramos.
- b. La reflexión no es el trabajo individualista de la mente, como si fuera un mecanismo, o como si fuera mera especulación; presupone y prefigura relaciones sociales.
- c. La reflexión no está libre de valores ni es neutral: expresa y sirve a particulares intereses humanos, sociales, culturales y políticos.
- d. La reflexión no es indiferente o pasiva respecto al orden social, ni se reduce a plantearse los valores sobre los que existe acuerdo social; activamente, reproduce o transforma las prácticas ideológicas que están en la base del orden social.

- e. La reflexión no es un proceso mecánico, como tampoco es un ejercicio puramente creativo en la construcción de nuevas ideas; es una práctica que expresa nuestro poder para reconstituir la vida social por la forma en que participamos en la comunicación, la toma de decisiones o la acción social. (p. 149)

En síntesis, para la construcción de saber pedagógico es necesaria la reflexión crítica del día a día del profesor, para releer y volver a pensar la práctica docente, y, al mismo tiempo, para mejorar las prácticas docentes, transformarlas e irse comprometiendo con el contexto, y, así, tomar conciencia de su historicidad como persona. De acuerdo con Gomes Lima (2002):

La práctica reflexiva debe estar presente en la actividad cotidiana del profesor como algo siempre nuevo, dinámico, en construcción, y como un proceso nunca unilateral, porque, en su enfoque multidimensional, el profesor no enseña a aprender simplemente, sino que él aprende a enseñar con sus estudiantes, con otros profesores, con las situaciones vividas, discutidas, con las preguntas y las respuestas que resultan de situaciones problematizadoras diversas. Finalmente, él aprende con la socialización de los saberes, y tal disposición debe ser el punto central de su práctica diaria. (p. 66)

Los profesores universitarios, frente a su acción docente, pueden desarrollar esta práctica reflexiva adoptando una postura regular de autoobservación, de autoanálisis de su propia realidad, de replanteamiento y experimentación en sus prácticas docentes (Perrenoud, 2004).

Además, la práctica reflexiva permite a los profesores reconstruir la propia experiencia. Como afirma Díaz Quero (2005), les permite reconstruir situaciones donde se produce la acción, reconstruirse a sí mismos como docentes y reconstruir los supuestos acerca de la práctica pedagógica.

Sobre el significado de la transformación

Barragán Giraldo (2015) nos recuerda que las prácticas son el centro de la teorización y “en este sentido, la investigación educativa ha de versar sobre la manera como estas se comprenden, recontextualizan y se transforman” (p. 149). En las prácticas docentes “la actividad

relacional y compleja se convierte en un elemento clave para la educación, tanto desde perspectivas cognitivas como emocionales y sociales” (Ballester y Colom, 2017, p. 179). Las relaciones educativas y pedagógicas, la actividad relacional entre los profesores y los estudiantes, son fundamentales en los procesos de transformación de las prácticas docentes.

El interés por revisar la transformación de las prácticas reside en identificar el avance en los estudiantes y mejorar la educación dada; es el interés por explorar las transformaciones internas y por identificar la construcción de nuevos saberes. Tal como lo plantea Moreno (2015):

La experiencia pedagógica implica creación, no solo de una propuesta que se considera novedosa sino de sí mismo como maestro. Esta construcción parte de la inquietud del maestro como un sujeto inquieto, inseguro, que sospecha de su quehacer y se pregunta quién soy, qué hago, para qué lo hago, por qué lo hago, cómo puedo aportar a la formación de mis estudiantes. Surge entonces la radical novedad que lo transforma para transformar a otros e incluso a las instituciones donde labora. (p. 116)

Barragán Giraldo (2015), interpretando a Kemmis, plantea que es importante tener en cuenta los planos de comprensión de la práctica educativa en los horizontes de significación que se describen en la tabla 1.3

*Escuela Normal Superior Indígena María Reina.
Primera Escuela de formación de los docentes en
el departamento del Vaupés. Lugar donde
funciona UNIMINUTO en alianza
con la Normal. Mitú (Vaupés).*



Tabla 1.3 Planos de sentido y significación de la práctica educativa a partir de Stephen Kemmis

Plano	Características
Intenciones profesionales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No aparece claramente ante un observador externo. ▪ Motiva la forma de ejercer las acciones educativas. ▪ Solo se devela si quien realiza la práctica lo manifiesta explícitamente.
Social	La práctica no solo la interpreta el actor de esta, sino también otras personas.
Histórico	<p>Origen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La práctica se relaciona con el origen histórico de esta o aquella situación. ▪ La práctica se sitúa en una cadena de acontecimientos en los que intervienen los otros, la escuela y la sociedad. ▪ Tiene que ver con la historicidad del otro, es decir, la relación con el estudiante.
	<p>Tradiciones</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Las acciones se enmarcan en determinadas tradiciones de práctica educativa. Por ejemplo, ideales liberales, progresistas, clásicos, humanistas, democráticos, etc. ▪ Las tradiciones educativas influyen en quien desarrolla la práctica. ▪ Se devela allí la historia de la situación de quién actúa, en el marco de las tradiciones educativas que configuran la propia práctica.
Político	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las prácticas situadas en la clase develan una micropolítica, en la cual se ejerce poder, democracia y participación, por ejemplo. ▪ Se evidencian las tensiones de género, culturas y creencias. ▪ Pueden ayudar a prepararse para afrontar el orden social fuera de la escuela, tanto los estudiantes como los profesores.

Fuente: Adaptada de *El saber práctico: Phrónesis. Hermenéutica del quehacer del profesor*, por Barragán Giraldo, 2015, p. 148, Universidad de la Salle.

Las prácticas docentes, consideradas desde estos planos de las intenciones profesionales, social, histórico o político, se convierten en núcleos generadores de nuevos saberes pedagógicos, en espacios para aplicar un saber teórico, pero también en espacios para construir nuevos conocimientos, desarrollar habilidades afectivas y sociales, y consolidar y adquirir experiencia (Díaz Quero, 2005). De acuerdo con Martínez Boom (2012):

Leer las prácticas exige revisar las formas cotidianas y con ellas reaprender a mirar. Introducir en el análisis las prácticas comunes hace del análisis una variante de su objeto. La indagación por las prácticas es muy productiva, describe articulaciones impensadas al tiempo que establece diferencias específicas de lugar, estrato y posibilidad. La práctica nos dirige siempre a lo singular. (p. 58)

En esta investigación se ha indagado por aquellas prácticas docentes transformadas por los profesores no formados en licenciatura, que son fruto del análisis y la reflexión que los ha llevado a mejorar su desempeño docente y a construir nuevos saberes. El interés ha sido identificar prácticas docentes en los planos de sentido y significación señalados, que reflejen la intención de mejora, ajuste, resignificación, transformación; pensando en el efecto que tendrán en los estudiantes, examinando en lo que sucede afuera, en la práctica misma de la clase, en la actividad educativa, en la tutoría; pero, meditando también acerca de lo que sucede en el interior de quien realiza la práctica: el profesor. Allí sucede una construcción de sentido, de afuera hacia adentro y de adentro hacia fuera. Transformación exterior en las prácticas docentes, pero movida por una transformación interior de los profesores que buscan reinventarse, pensar y crear un mundo diferente. Así es considerado en algunos de los relatos, desde un plano profesional y político:

Me lleva a ser profesor el deseo de transformar esa gente, o sea, el potencial que tienen para que, como verdaderos profesionales, saquen eso que ellos no se han dado cuenta que tienen. Por ejemplo, cuando un chico me dice: “Ay profe ¿por qué cuatro?”, yo lo pongo a estudiar nuevamente el tema, y le digo: “Revise su trabajo a consciencia, y encuentre el error”. Si me dice: “vea profe, encontré el error”, yo no le bajo la nota, porque yo ya hice ese trabajo, pero lo llevo a la reflexión... Ese es mi propósito, explotar ese talento humano que tenemos acá, porque ahorita se nos viene el boom del turismo y nadie ha hecho nada. (P1).

En particular, el contexto sociocultural y político del departamento me ha hecho repensar totalmente la forma en que el docente debe realizar su labor. Afuera es diferente enseñar, porque hay un mercado laboral previamente establecido con unas exigencias predeterminadas que hacen que los estudiantes puedan formarse de una manera específica para cumplir con esos requerimientos del mercado; acá la reflexión viene derivada desde el contexto cultural, político y social de las personas. El tema del conflicto armado, la politiquería cuando es el sector público el que predomina y el tema cultural por esto de los indígenas lo hacen a uno reflexionar constantemente y permite llevar al estudiante a reflexionar también sobre su cultura y las demás del mundo, para lograr una articulación y que él pueda saber de lo tradicional y de lo no tradicional. Esto lleva necesariamente a la articulación que implica el modelo económico y político que se vive en el departamento, y cómo el estudiante de aquí debe visionar sus capacidades óptimas para lograr un mejor rendimiento. (P2)

Tengo que decir también que un derecho de petición me llevó a transformar mis prácticas, un derecho de petición que me pusieron unos estudiantes. Y me acuerdo que ese momento fue como el primer derecho de petición fuerte que había llegado al programa de psicología. Entonces, la coordinadora y yo lloramos por ese derecho de petición, que me parecía muy injusto. En ese momento me sentía muy frustrada, pero luego pensé: “puedo ser mejor, hay cosas ahí que dicen los estudiantes que no son, de pronto, pero también lo hicieron porque estaban motivados para hacerlo, es porque yo he generado eso en ellos”. (P3)

Sin embargo, como lo muestra el estudio realizado por Bain (2007), la transformación de las prácticas docentes no depende solo de lo que hacen los profesores en sus clases, sino del conocimiento y la comprensión a fondo que los profesionales no licenciados tengan de sus asignaturas, y de la manera como atraigan, desafíen y aloren el aprendizaje de sus estudiantes:

Para beneficiarse de lo que hacen los mejores profesores debemos adoptar un modelo diferente, uno en el que la enseñanza sólo tiene lugar cuando hay aprendizaje. Lo más fundamental, enseñar desde esta concepción supone crear condiciones en las que la mayor parte de nuestros estudiantes –si no todos– conseguirá convertir en realidad su potencial de aprendizaje. [...] Y lo más importante, debido a que se suscribían al modelo basado en el aprendizaje en lugar de al modelo de transmisión, se daban cuenta de que tenían que pensar en formas de

entender el aprendizaje de los estudiantes. Esto debía incluir prestar atención a la manera como ellos mismos explicaban las cosas, pero siempre con el interés más general puesto en un rico diálogo interior: ¿Qué entiendo por aprendizaje? ¿Cómo puedo fomentarlo? ¿Cómo podemos mis estudiantes y yo entender mejor y reconocer su progreso (y sus contratiempos)? ¿Cómo puedo saber si mis esfuerzos ayudan o perjudican? (Bain, 2007, p. 194)

Nuevamente se resalta la importancia de la práctica reflexiva como elemento clave en la transformación de las prácticas docentes, y se presentan también dos elementos fundamentales: la actitud propositiva de crear condiciones para desarrollar el potencial de aprendizaje de los estudiantes y la apropiación y el dominio disciplinar de la materia, asignatura o campo académico que se enseña. Algunos fragmentos de los relatos de los profesores participantes ilustran esta afirmación desde el plano de sentido profesional:

En mi caso, al ser un docente joven, les puedo demostrar que los saberes no solo se dan dependiendo de la edad que se tenga, sino que también son construidos desde la disciplina y la formación académica como tal... Ese saber pedagógico no solo se construye a partir de esas herramientas técnicas, sino también con herramientas sociales que tiene el docente para llegar a los estudiantes. (P2)

[...] Mi intención fue que los estudiantes comprendieran la importancia que tuvo el autor asignado por esa escuela, desde lo que ellos ahora están aprendiendo y están haciendo, porque si no entienden para qué les sirve, no le van a dar importancia. Luego, que se interesen por consultar, buscar en detalle todo lo que se pueda de ese autor, para saber cómo fue que él dijo lo que dijo, cómo fue que lo postuló, dónde vivió, quiénes lo inspiraron; todas esas cosas los tienen que motivar más, porque les parece interesante, la clave es estar informados, entender, y lo otro es que se les vuelva un reto [...]. Incluso, en clase les doy puntos y así se motivan a estudiar y participar. (P3)

Vale la pena decir, de acuerdo con Díaz Quero (2005), que “las múltiples y simultáneas demandas de la vida del aula activan sus recursos intelectuales: conceptos, teorías, creencias, valores, procedimientos, rutinas” (p. 9). Suponemos que la transformación de las prácticas docentes implica la presencia de ciertos recursos intelectuales en los profesores, de intenciones en los planos profesional, social, histórico

y político, que buscan otorgar sentido a lo que se hace y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así se refleja, por ejemplo, en los siguientes fragmentos de los relatos:

[...] Me empecé a dar cuenta de las deficiencias que se presentaban a la hora en que el estudiante debía entender y verle la importancia en su contexto, [...] que el estudiante debe llevar todo eso al ámbito real, debe relacionarlo con su contexto también. Es ahí cuando empiezo a generar documentos escritos para que el estudiante sea consciente de que toda esa literatura que viene de Norteamérica o de Europa son enfoques y formas de interpretar el mundo. Entonces, empiezo yo a escribir y a presentarles mis documentos para que vean que no solo lo pueden hacer personas por allá. Eso son construcciones que todos podemos empezar a hacer. Empiezo a escribir construyendo textos desde la parte teórica y conceptual, pero articulándolos al contexto en el cual ellos habitan. (P2)

Entonces, fue descubrir eso primero, que a ellos no les interesaba tanto como a mí; porque uno parte, como profesor, pensando que a ellos les interesa el tema tanto como a uno, y que les va a apasionar, y no. Como ellos no son sociólogos ni antropólogos, me interesa transmitirles la visión del mundo; no me interesa tanto transmitir la ciencia de la sociología ni la metodología, pero si me interesa mostrar los problemas del mundo actual, y eso si les interesaba demasiado. Cuando hablábamos del tema de la diversidad cultural o la discusión de los derechos civiles, entrábamos en esa discusión de los derechos de las personas, indígenas, afro, o de los grupos LGTBI; uno se daba cuenta de que había mucho interés alrededor de eso- Entonces, tocaba hacerlo de una manera muy experiencial, muy desde el ejemplo. Además, considerando que ese es el objetivo para ese tipo de estudiantes, hacerlo más como una formación ética sobre lo que implica la ciudadanía, la convivencia; que comprendan que hay otros puntos de vista alrededor de muchas cosas que no son lo que uno tiene. Así fue esa primera experiencia. (P4)

A manera de conclusión, a propósito de la transformación de las prácticas docentes consideradas en los relatos de los profesores participantes y de algunas aproximaciones teóricas, se puede afirmar que, como lo señala Castilla Devoz (2018):

La ruta de cambio consiste en lograr que la educación y de manera especial la educación superior sea abierta y a lo largo de la vida. Al mismo tiempo, ser conscientes que ellos mismos, como profesores,

pueden ser mejor de lo que son y busquen lo que necesitan para lograrlo, preocupándose por fortalecer sus habilidades pedagógicas, comunicativas, de manejo de lenguajes, de acompañamiento a personas con necesidades educativas especiales, las cuales son necesarias en el aula, pero también fortalezcan otras competencias que son pertinentes fuera del aula y que les servirán a ellos mismos en su trabajo, tales como el liderazgo, la solución de problemas, la capacidad de gestión, la inteligencia emocional, la comunicación asertiva, la toma de decisiones, etc. (p. 52)

Como se observa en las experiencias de los profesores participantes, la transformación en la práctica docente es posible cuando sucede como fruto de un redescubrimiento, un empezar a darse cuenta, un deseo de transformación, que en un principio los lleva, a revisar, reconceptualizar y replantear internamente lo que vienen haciendo en los encuentros, las clases, las tutorías y actividades pedagógicas, y finalmente puede conducirlos a ajustar, inventar, actuar, transformar y transformarse en sus prácticas docentes. La transformación de las prácticas es fruto de un saber pedagógico personal práctico y reflexivo.

Sobre el significado de la práctica docente en el contexto de la historia de vida de los profesores

La expresión “en el contexto de la historia de vida” no tiene aquí una intención lingüística o sistémica, no hace referencia a la metodología que siguió la investigación, sino que tiene una intención simbólica y relacional, con un alcance descriptivo y narrativo. Se ubica en el marco del interaccionismo simbólico, en el que se considera el sentido que tienen las prácticas docentes en medio de las interacciones cotidianas de la vida (Díaz Quero, 2005).

El interaccionismo simbólico permite estudiar la cotidianidad del docente en un mundo diario de intercambios e interacciones. El docente vive en un mundo físico y simbólico al mismo tiempo, él es quien construye los significados del mundo y de las acciones en ese mundo con ayuda de los símbolos y la interacción como componente de la socialización se revela en la construcción del saber pedagógico como proceso complejo y dinámico. (Díaz Quero, 2010, p. 288)

En esta categoría, el interés ha sido identificar qué significados y valores del mundo educativo se han construido en el contexto de la vida vivida y experimentada de los profesores participantes y cómo se relacionan con la construcción de saber pedagógico, la reflexión y la transformación de prácticas. En otras palabras, las prácticas docentes, las conductas educativas, los lenguajes académicos y las experiencias no se desligan de la historia de vida de los profesores, no hablamos de dos vidas paralelas. Se trata de identificar cómo los hechos vividos por una persona dedicada a la docencia en la universidad, o los hechos referentes por modelamiento docente, trascienden a la historia de vida y viceversa, cómo los acontecimientos de la vida, el mundo físico y el mundo simbólico aportan sentido y significado a las prácticas docentes. Paul Ricoeur entendía la labor del profesor así: “El profesor proporciona más que un saber, aporta un querer, un querer saber, un querer decir, un querer ser” (como se citó en Dosse, 2013, p. 433). Se extrapola que ese aporte de querer, querer saber, querer ser; es fruto del universo simbólico con que ha interactuado el profesor a lo largo de su vida social, y que termina también orientando el quehacer docente. Así se refleja en algunos relatos de los participantes:

Cito y hablo mucho desde mis ejemplos de vida, porque es una manera de hacerle entender al chico que todo el mundo tiene dificultades, que el hecho de que una persona tenga un grado de éxito no es porque se la haya pasado muy fácil en la vida o haya subido solo, o de pronto no haya tenido alguna dificultad. A eso voy yo, por eso hablo desde mi ejemplo o desde el ejemplo de otra persona; son cosas que le sirven al chico, independientemente de que uno les dé el mundo académico. (P1)

Retomando los seis profesores que fueron significativos para mí desde la primaria hasta la universidad, sintetizaría tres cosas: la primera, la formación de personas útiles para una sociedad; lo otro que aprendí es la rigurosidad en la academia; y lo tercero que aprendí es la relación de confianza que debe haber entre el docente y el estudiante para que ese proceso de enseñanza-aprendizaje sea efectivo. (P2)

La comprensión de los significados del mundo, las relaciones e interacciones entre el saber pedagógico, la reflexión y la transformación de las prácticas docentes, tiene lugar en el marco de una historia

de vida. Es desde la vida, vivida y experimentada organizada en relatos, que nos aproximamos a una versión de la realidad educativa. En tal sentido Murillo (2016), señala:

La experiencia humana de lo que ha sido y es nuestra vida en el pasado, y de cómo la proyectamos desde el presente en una expectativa de futuro, sólo puede hacerse a través del relato. La experiencia humana del tiempo que transcurre sólo puede ser expresada en un relato, en un cuento que nos contamos a nosotros mismos o contamos a otros por medio del relato; sólo aprehendemos el tiempo que pasa a través del relato que contamos, un relato armado gracias a la existencia previa de esquemas mentales de prefiguración que sirven de pautas de orientación sobre cómo se narran las cosas. (p. 25)

En otras palabras, para efectos de la investigación, la experiencia de vida se ha visibilizado a través del relato, ya que, como lo expresó célebramente Paul Ricoeur (2006): “Las historias son narradas y no vividas, la vida es vivida y no narrada” (p. 9), y desde el relato se le ha dado estructura a una historia de vida, identificando a través del lenguaje, el significado y sentido atribuido a las prácticas docentes. Ya Bruner (había dicho al respecto:

Vivir una vida es aquello que realmente sucede. Experimentar una vida consiste en las imágenes, emociones, sentimientos, deseos, pensamientos y el significado que conoce la persona de cuya vida se trata. [...] Una vida relatada, como historia de vida, es una narrativa influenciada por las convicciones de la narración, por la audiencia y por el contexto social. (Bruner, como se citó en Goodson, 2004, p. 299)

La correlación del significado de la práctica docente en el contexto de la historia de vida es el reconocimiento de que unos conocimientos generados desde la vida han impactado las prácticas docentes y, recíprocamente, las prácticas docentes han influido en la vida misma de los profesores, estando atentos a no fracturar el nexo con el conocimiento teórico y contextual. Goodson (2004) señala que “uno de los valores más importantes que fundamentan los estudios sobre la labor y la vida del profesorado es que aumentan la visibilidad y la posibilidad de dar uso a las perspectivas docentes” (p. 34).

Pongamos por caso, lo que afirma uno de los profesores participantes:

A veces hay personas que pueden tener muchas ideas, pero les da miedo porque piensan que van a fracasar, que piensan que no les va a ir bien, que piensan que los estudiantes ya no los van a ver como un profesor serio; o sea, tienen muchos miedos de muchas cosas. En cambio, yo no tengo ese miedo en la parte profesional, trato de arriesgarme e ir más allá. Es como tomar el riesgo y amar lo que uno hace. Eso es muy importante, y también el hecho de trabajar en la parte social, porque se me facilita trabajar con grupos, y prefiero trabajar en las comunidades que atender psicoterapia individual. (P3)

En ese orden de ideas, respecto a la vida del profesorado, cabe subrayar que “debemos escuchar atentamente su punto de vista sobre la relación entre ‘vida escolar’ y la ‘vida general’ puesto que en esta dialéctica se narran historias que son fundamentales para comprender su vida y compromisos profesionales” (Goodson, 2004, p. 61). La práctica docente leída desde el contexto de la historia de vida nos ayuda a comprender mejor el sentido otorgado por los profesores a su desempeño universitario. Por ejemplo, así lo refiere uno de los participantes:

Ese intento de lo que uno pueda tratar en clase, y más en este ámbito de las ciencias sociales, explicando la vida de cada quien, que sea ese intento de concienciación y lleve a las personas a definirse en un contexto históricamente y [a entender] que somos el resultado de una historia, que no somos el resultado espontáneo de la biología y ya, sino que somos un producto también de la cultura y la sociedad. De ahí la importancia de mirar la historia en la manera cómo yo vivo y me relaciono con los demás y cómo los demás se relacionan conmigo. (P4)

En pocas palabras, “a la hora de comprender algo tan intensamente personal como es la enseñanza, es fundamental que conozcamos al docente como persona” (Goodson, 2004, p. 297). Las vivencias de la vida cotidiana conjugadas con el ejercicio de la profesión se convierten en referentes y fuentes para construir otro tipo de saber. No es el mismo saber de “los que saben”, de los “expertos en educación superior”, de los personajes dominantes en el contexto académico, de los intelectuales; es el saber producto de la vida, del mundo diario de intercambios e interacciones, del ejercicio docente; es el saber que le da apertura a la experiencia, a la reflexión, a los discursos cotidianos; es el saber pedagógico personal práctico y reflexivo, que termina dándole sentido a las prácticas docentes en el contexto de una historia de vida.

Conclusiones

Finalmente, cabe destacar que informar sobre una historia de vida no significa simplemente contar historias, “no son un problema ni una hipótesis” (Stake, 1998, p. 110). Estas historias son una versión de la realidad. Se trata de una interpretación, una representación de cuatro realidades ubicadas en dos contextos diferentes. La intención de este capítulo, a través de la mediación crítica, ha sido poner en diálogo las voces, connotaciones, comprensiones y subjetividades de los profesores participantes con las miradas, reflexiones y teorías de algunos autores, siendo conscientes de que existen múltiples maneras de ver. La intención de esta investigación no ha sido agotar la discusión, sino obtener unos referentes conceptuales que permitan enriquecer las narraciones de los docentes, tomar los saberes pedagógicos identificados e interpretados para analizar el lugar de la teoría en la práctica.

Las comprensiones señaladas de las relaciones entre la construcción del saber pedagógico, la reflexión y la transformación de las prácticas docentes de los profesores universitarios desde el escenario de dichas prácticas evidencian que sí hay un saber pedagógico construido por profesores que no se formaron profesionalmente como licenciados. En algunos casos, es un saber teórico, o un saber práctico, o un saber reflexivo, e inicia siempre como un saber pedagógico personal. Esta construcción ha sido mediada por la experiencia de la vida misma; por diversos contextos escolares, laborales, universitarios, históricos y socioculturales; por procesos de reflexión cotidianos, espontáneos, intencionales y críticos entre pares. Tales procesos se orientan hacia la acción, creación, transformación y recontextualización de las prácticas docentes, de los contextos en los que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje, de las comunidades donde están inmersos y, finalmente, llevan a lo que constituye el sentido de los profesores: el aprendizaje de sus estudiantes. Esta investigación, más que ofrecer respuestas o ser un producto terminado, es un fruto narrativo, que abre horizontes de posibilidad, de nuevos significados y sentidos, dados por algunas versiones de realidad, que contribuyen a comprender y transformar el mundo universitario.

Una vez contrastado lo teórico y lo narrativo, se entiende el saber pedagógico como un saber personal práctico y reflexivo, esto es, como un conocimiento construido en el interior del sujeto a partir de

la vida y los valores personales, el ejercicio profesional, la experiencia de educar y la reflexión contextualizada. Es, por tanto, un saber que está en continua interacción con diversos significados, contextos, en proceso de construcción y reconstrucción de sentidos y que impacta en la práctica docente diaria y en la vida académica universitaria.

Se devela en esta investigación que el proceso de reflexión permite recuperar el saber experiencial, coadyuva a resignificar la experiencia para orientar la acción, y acontece cuando el profesor toma conciencia del ejercicio de la acción docente, de la clase, de la tutoría, de las historias de sus estudiantes, del día a día como profesor. El proceso de reflexión le ayuda al profesor a recuperar su propia identidad como tal, lo mantiene alerta frente a su práctica docente, y le permite volver sobre su experiencia en dicha práctica para enriquecerla y mejorarla.

Por tanto, la transformación de las prácticas docentes sucede cuando hay una correspondencia entre el saber pedagógico construido y el desempeño de aplicación o resolución de las demandas y necesidades presentadas en el contexto académico. Es así como las diversas y simultáneas situaciones de la vida cotidiana, en la cual está inmersa la historia de vida personal, contribuyen en la formación de saber. Existen conocimientos, significados generados desde la vida, que influyen en las prácticas docentes, y a su vez, las prácticas docentes, que forman parte de la vida misma, repercuten en la existencia de los profesores.

Referencias

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad* (Ó. Barberá, trad.). Universitat de Valencia.
- Ballester Brage, L. y Colom Cañellas, A. J. (2017) *Epistemologías de la complejidad y educación*. Octaedro
- Barragán Giraldo, D. F. (2015). *El saber práctico: phrónesis. Hermenéutica del quehacer del profesor*. Universidad de La Salle.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. La Muralla.
- Castilla Devoz, H. (2018). *Más allá de los conocimientos: el arte de ser profesor mediador en el proceso de aprendizaje*. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

- Contreras Domingo, J. (2001). *La autonomía del profesorado* (3.ª ed.). Morata.
- Contreras Domingo, J. y Orozco Martínez, S. (2016). Explorando el saber pedagógico en nuestras clases. En J. Contreras Domingo (comp.), *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia* (pp. 11-32). Octaedro.
- Díaz Quero, V. (2005). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(3), 1-19. <https://doi.org/10.35362/rie3732711>
- Díaz Quero, V. (2006). *Construcción del saber pedagógico*. Fondo para el Fomento y Desarrollo de la Investigación; Universidad Pedagógica Experimental Libertador
- Díaz Quero, V. (2010). Fundamentos teóricos del saber pedagógico. *Investigación y Postgrado* [online], 25(2-3), 273-289.
- Dosse, F (2013). Paul Ricoeur: *los sentidos de una vida* (1913-2005). Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2001) *Política y educación*. Siglo Veintiuno.
- Gomes Lima, P. (2002). El educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas docentes. *Educar*, (30), 57-67.
- González Melo, H. S. (2016). *Caracterización del saber pedagógico de los profesores del Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía –PAIEP–* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, CINDE. Repositorio Institucional Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2730>
- Goodson, I. F (2004). *Historias de vida del profesorado*. Octaedro.
- Hernández Vargas, E., y Marín Cano, M. L. (2018). La escritura académica en contexto: posibilidad de desarrollo profesional de profesores universitarios. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 61-84. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n32.2018.8119>
- Kemmis, S. (1985). Action research and the politics of reflection. En Boud, D., Keogh, R. y Walker, D. (eds.), *Reflection: turning experience into learning* (pp. 139-163). Kogan Page.
- Martínez Boom, A. (2012). Práctica pedagógica: historia y presente de un concepto. En D. A. Barragán Giraldo, A. A. Gamboa Suárez y J. E. Urbina Cárdenas (comps.), *Práctica pedagógica: perspectivas teóricas* (pp. 55-69). Universidad Francisco de Paula Santander

- Messina, G. (2010). *Construyendo saber pedagógico desde la experiencia*. [documento de trabajo]. <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=719>
- Miles, M. B., y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage.
- Moreno, P. J. (2015). Las experiencias pedagógicas de cuatro maestros que hacen maestros. En R. M. Páez Martínez(ed.) *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente*. Universidad de La Salle.
- Murillo Arango, G. J. (2016). *La investigación biográfico-narrativa en educación* tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad e Antioquia. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/4555?mode=full>
- Ortiz Molina, B. I., García Sánchez, B. Y. y Santana Gaitán, L. C. (2008). *El trabajo académico del profesor universitario*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica* (N. Rimbau, trad.). Graó.
- Quintero Corzo, J. (2001). *Investigación-acción-reflexión para el mejoramiento de la teoría y práctica pedagógica* [tesis doctoral, Universidad de Antioquia], <http://hdl.handle.net/123456789/2644>
- Quintero Corzo, J., y Torres Hernández, F. A. (2010). *Narrativa pedagógica universitaria: un lente transformador*. Universidad de Caldas.
- Ricoeur, P. (2006). *La vida: un relato en busca de narrador*. *Ágora*, 25(2): 9-22.
- Rodríguez Rojo, M. (1993). *Entrevista con Stephen Kemmis*. *Aula de Innovación Educativa*, (15), 1-20. <https://www.grao.com/es/producto/entrevista-con-stephen-kemmis>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (L. Montero y J. M. Vez, trads., 2.ª ed.). Paidós.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Taylor S. J. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados* (J. Piatigorsky, trad.). Paidós.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía: la enseñanza, un objeto de saber*. Universidad de Antioquia; Anthropos; Siglo del Hombre. ©