

La práctica educativa en la escuela formadora de maestros de la Universidad de los Llanos

The educational practice at the teachers training school in the University of Llanos

A prática educativa na escola formadora de professores da Universidade dos Llanos

Ingrit Gutiérrez-Vega^{1}, Luz Haydeé González-Ocampo^{2*}, Zaida Janeth Córdoba-Parrado^{1*}*

¹ Lic. en Educación Preescolar, MSc, (c) PhD

² Lic. en Educación Preescolar, MSc, PhD

* Miembro del grupo de Investigación Infancias, Educación y Contexto; programa de Pedagogía Infantil de la Universidad de los Llanos

Email: igutierrez@unillanos.edu.co

Recibido: 4 de febrero de 2016

Aceptado: 6 de agosto de 2017

Resumen

El artículo aborda reflexiones sobre los resultados de la primera fase de la investigación realizada en la Universidad de los Llanos (2015-2016), con profesores formados en pedagogía y en otras disciplinas, que prestan servicios en los programas de Licenciatura. Metodológicamente, se soportó en la narrativa autobiográfica como construcción personal y como interpretación en la cultura, con lo cual se generaron condiciones que llevaron a la consolidación de un relato de la experiencia académica de cada participante, y desde ahí fue posible identificar los elementos que validan sus prácticas educativas y que se precisan en rasgos distintivos tales como vocación, reflexión, sentido común, sentido de la enseñanza y coimplicación.

Palabras clave: Formador de docentes, práctica de la enseñanza, programas de educación, actitud del docente.

Abstract

This paper addresses some reflections regarding the results of the first stage of the research carried out at the University of Llanos (2015-2016), with well-trained teachers in pedagogy and in other disciplines, in which they can provide services in bachelor degree programs in the University of Llanos. Methodological, it was supported by a narrative autobiographical, as a personal construction and as a cultural interpretation, besides some conditions which were created, that carried to the consolidation of the academic experience of each participant in order to identify elements that validate the educational practices and some distinctive features that are necessary such as vocation, reflection, common sense, teaching meaning and co-implication.

Keywords: Teacher educators, teaching practice, Educational programs, Teacher attitudes

Resumo

O artigo aborda as reflexões sobre os resultados da primeira fase da pesquisa realizada na Universidade dos Llanos (2015-2016), com formação de professores em pedagogia e em outras disciplinas, que prestam serviços nos programas de Licenciatura. Metodologicamente, se suportou na narrativa autobiográfica como a construção pessoal e como a interpretação na cultura, pelas quais foram geradas condições que levaram à consolidação de um relato da experiência académica de cada participante, e desde onde foi possível identificar os elementos que validam as suas práticas educativas e que precisam de rasgos distintivos tais como vocação, reflexões, sentido comum, sentido do ensino y co-implicação.

Palavras-chave: Formador de docentes, prática da educação, programas de educação, atitude de docente.

Introducción

La investigación sobre la práctica educativa implicó abordar el hacer instituido del docente y las formas de mediación del aprendizaje del estudiante y su relación con el conocimiento. En este sentido, fue preciso identificar qué caracteriza dichas prácticas, lo que llevó a identificar dos referentes, el primero, el de los profesores formados para enseñar, que son los docentes profesionales, y el segundo, el de los profesores formados en disciplinas distintas a la pedagogía y que deben asumir el rol como enseñantes.

La investigación asumió la preocupación por esta diferencia con la intención de saber qué hace particular la práctica de los profesores de la Escuela de Pedagogía y Bellas Artes, de la Universidad de los Llanos, para lo cual se acudió a reflexiones que asumen la práctica educativa como construcción reflexiva (Schön, 1992) y su correspondencia con las características de los entornos institucionales (Díaz, 2000), que son determinantes de los desempeños de los sujetos involucrados y de la forma como se concibe la relación, profesor-conocimiento, estudiante-aprendizaje, en la que la diada enseñanza-aprendizaje adquiere significación respecto a las maneras de decir y de conocer, el primero, propio del profesor y el segundo del estudiante. Estos cuestionamientos se asumen en una dinámica dialógica y reflexiva, que va redimensionando los discursos y los saberes, que originan nuevas preguntas: ¿cómo se enseña? ¿cómo se aprende? y ¿qué se debe enseñar? En esta forma, es necesario que el portador del decir, tenga habilidades, actitudes y conocimientos específicos para el enseñar.

Sin embargo, en la vinculación de profesores que se da en programas no formadores de docentes, y aún en los que sí tienen este propósito, los procesos de selección depositan una alta valoración en el dominio de la disciplina o del campo del saber, en la experiencia investigativa y en la trayectoria laboral que debe ser amplia en su campo de acción y reconocida. En cambio, la competencia pedagógica, en la mayoría de los casos, no se tiene en cuenta y, cuando se hace, no es claro cuáles son sus criterios. Se asume como un hecho, según Imbernón (2012) que el que sabe algo,

sabe cómo enseñarlo: “sabiendo el contenido, ya se sabe enseñar, o al menos eso creen muchos y están convencidos de ello” (p. 90). Por esto, se observa que prima en el contexto universitario la relación disciplinar y técnica que establece el maestro no formado en pedagogía sobre la mediación que debe hacer con el estudiante en su proceso de aprendizaje.

Así las cosas, es necesario que en la formación superior se reflexione por cuáles son los conocimientos y habilidades que deben tener sus profesores frente a lo pedagógico, para contribuir a la cualificación del compromiso social en la formación de profesionales y a la capacidad de responder a las demandas del mundo actual. Enseñar sin ninguna formación pedagógica suele llevar a la transmisión docta del conocimiento, y se puede caer en la indiferencia frente a la necesaria reflexión sobre el quehacer del profesor, reduciéndose el ejercicio a la enseñabilidad y descuidando la formación integral del estudiante, contrario a lo establecido por la Unesco (1998) en la conferencia sobre educación superior, en la que se señala:

La necesidad de establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de conocimiento de ciencia (p.30).

La pregunta por la práctica educativa que se da en las universidades es una reflexión que se plantea de forma persistente en los últimos tiempos, para Londoño (2015) es posible seguirle el paso entre otras líneas a través de: la didáctica, la práctica docente, al igual que desde sus problemáticas (p. 49)

En cuanto a la didáctica, es posible identificar estudios sobre metodologías participativas López (2005), como una apuesta por comprender, transformar y favorecer el desarrollo de la enseñanza universitaria en el contexto europeo. También desde el trabajo tutorial, Rodríguez (2005) asume los cambios significativos que se dan en la educación superior (las universidades pasan de ser de minorías a de masas) y retoma la tutoría como una acción de intervención formativa.

En esta misma línea comprensiva, se identifica la investigación de Masmitja *et al.*, (2007), que en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior, abordan los materiales impresos y electrónicos que median en la docencia universitaria, para reflexionar sobre cómo impactar positivamente en su diseño y favorecer con ellos el aprendizaje autónomo. En este mismo contexto de educación, Tejada *et al* (2007) asumen la necesidad de compaginar las didácticas de los profesores universitarios con el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS), para lo cual hacen apuestas desde las TIC como favorecedoras del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el contexto español Martínez (2008), presenta una revisión de la estrategia que se implementa en algunas universidades, para la mejora de las condiciones de vida de las comunidades, enmarcadas en el aprendizaje servicio. Igualmente en la línea de la didáctica, Prieto *et al* (2007), abordan el descentramiento del maestro (la enseñanza) y se ubican en el estudiante (el aprendizaje) para enfatizar la relación didáctica del aprender y el enseñar.

En esta línea pero en un enfoque de política pública Parcerisa *et al.*, (2010), identifica algunos retos que teje el contexto actual para la Universidad y la necesidad de precisar salidas desde políticas que aporten a que los estudiantes tengan un aprendizaje mayor, mejor e integral

Moore *et al.*, (2012), asumen reflexiones y experiencias que se consolidan en estrategias y herramientas para afrontar la cotidianidad del aula universitaria. De igual forma Zabalza y Zabalza (2012), posicionan la reflexión de lo que implica el ser maestro en la actualidad al moverse entre la tradición y lo posmoderno y entre la vocación y el rol docente.

Londoño (2015) precisa que en el contexto latinoamericano y en particular en el colombiano, es posible ubicar investigaciones que asumen los retos actuales de los profesores universitarios, la didáctica, la enseñanza más allá del contenido académico, la mediación y la relación pedagógica en la que se posiciona la comunicación no solo verbal en la relación maestro estudiante, la importancia de las estrategias pedagógicas, el uso de la TIC, la mediación didáctica; investigaciones que es posible ubicar desde autores como Piniña (2003), Rojas (2008), Pineda *et al.*, (2011), Alzates *et al.*, (2011), Giraldo (2012), Rojas y Medez (2013), Méndez y Sánchez (2013), Grisales (2010), Ortíz (2012) entre otros.

En la segunda línea de investigación, la práctica docente, es posible ubicar los trabajos de Schön (1992) sobre la reflexión en la acción, de Kemmis (1998) sobre la relación teoría-práctica del currículum; el reposicionando de la idea de ciencia de la educación planteado por Carr (2002); el currículum como eje en la formación del estudiante y del docente desarrollado por Sthenhouse (2007); la formación permanente de los profesores de Imbernón (2012). Igualmente no es posible dejar de mencionar las investigaciones que asumen el saber pedagógico del profesor universitario y las concepciones de práctica docente de académicos como Suárez (2007), García (2011), Díaz (2006), Santos (2006), Orozco (1997), entre otros.

En cuanto a la tercera y última línea aquí relacionada, las problemáticas que de una u otra forma tienen impacto en la práctica docente y que han sido estudiadas por Ramón (2000), Badano *et al.*, (2004), Jurado (2011); están relacionadas con las nuevas condiciones laborales del docente universitario, como de las demandas hacia los programas académicos desencadenados desde los procesos de calidad; una visión de universidad impuesta desde afuera, el cumplimiento de tareas por parte de los profesores por fuera de las actividades asignadas y que afectan el cumplimiento de sus labores, nuevos quehaceres consecuentes con la sociedad del conocimiento y la asignación múltiples funciones desarticuladas, entre otras tantas.

Las líneas de investigación anterior posicionan una preocupación por el docente universitario y su hacer, al respecto para Londoño (2005) es necesario seguir abordando el fenómeno de la docencia universitaria dado que si bien se ha estudiado, carece de una base sólida de producción debido a la complejidad que acompaña a la Universidad. Al igual que es necesario seguir investigando dada la la necesidad de avanzar en la comprensión del ser docente en la actualidad.

Materiales y métodos

Esta investigación se inscribe en un enfoque hermenéutico según el cual se pretende comprender la experiencia humana en algún campo de su amplio espectro. Para ello, se acudió a narraciones que permitieran aproximarse de una manera viva a la experiencia de las personas, como expresión de una comprensión del pasado, comprendido como memoria, y en una condición en devenir, configuradora de sentidos y significados. Al respecto, es preciso señalar que, según Paul Ricœur, (2006) la narrativa presenta tres elementos esenciales, el narrador, el observador y el lector de la narración y, es precisamente, en este último, sobre el cual Ricœur plantea que “el proceso de compo-

ción y configuración no se acaba en el texto, sino en el lector, y bajo esta condición, hace posible la reconfiguración de la vida por el relato". Por tanto, la vida se reconfigura en el relato y el lector es el encargado de dicha completud. Puesto que, "el resultado es que el lector pertenece a la vez al horizonte de experiencia de la obra imaginativamente y al horizonte de su acción" (Ricœur, 2006).

Ricœur, (2006) plantea que el sentido de un relato surge en la intersección del mundo del texto con el mundo del lector, el acto de interpretación es el horizonte de experiencia posible:

Apropiarse de una obra por la lectura, es desplegar el horizonte implícito del mundo que obra por la lectura, es desplegar el horizonte implícito del mundo que envuelve las acciones, los personajes, los acontecimientos (...) romper con la distinción dentro y afuera porque no corresponde con el lector porque se hace fusión de horizontes para la comprensión del texto.

La técnica que se utilizó en la investigación fue la narración autobiográfica, inspirada en la etnografía, como una construcción de la persona que se mueve en un mundo complejo y contradictorio en el cual construye culturalmente significados y se comprende de sí misma en forma narrativa. Las personas construyen una memoria en la que fundan su identidad y que las vincula con su grupo. En esta práctica, el sentido se encuentra en la totalidad de la narración y no es posible identificarlo mediante una disección quirúrgica del texto narrativo. En este sentido, la interpretación de la narración es comprensiva y vincula una lógica narrativa, que se da en un contexto afectivo, emocional, en el que solo es posible la comprensión si se sintoniza con ese registro. En esta forma, se buscó identificar prácticas educativas hacia la comprensión, interpretación de relatos y acontecimientos de los profesores inmersos en el contexto de la educación superior.

La investigación biográfico/narrativa es una perspectiva de aproximación a un fenómeno y en un enfoque que busca credibilidad y legitimidad para construir conocimiento. En el campo educativo, es preciso "Contar las propias vivencias y leer (en el sentido de interpretar) dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación" (Segovia, Fernández, y Bolívar, 2001). Esta forma de hacer investigación se aparta de los métodos tradicionales de investigación cualitativa y asume modos particulares de recolectar y analizar la información. En este sentido, a partir de unas preguntas detonantes, con cada profesor se construyó un relato de la experiencia académica en la cual se pudo identificar, las prácticas educativas, puesto que como

lo plantea Esteban, (2003), en el ambiente educativo existen diversas variables conocidas o no, que hará difícil generalizar los hallazgos y en tal sentido es indispensable que como comunidad académica se hagan comprensiones de las propias prácticas educativas.

La primera Fase se adelantó entre el 2015 y el 2016 en la Escuela de Pedagogía de la Universidad de Los Llanos, en la cual participaron dos profesores por cada uno de los programas de licenciatura (Pedagogía Infantil, Matemáticas y física, Producción Agropecuaria y Educación Física)¹. En esta fase, se puso en diálogo la teoría y el corpus investigativo, para trazar categorías y subcategorías que permitieran llegar comprender el sentido de la práctica educativa. Fase de la cual se da cuenta en este artículo.

Una vez identificadas las categorías y subcategorías, se avanzó en la Segunda Fase (la cual se desarrolló entre el 2016 y el 2017), que implicó asumir el ejercicio investigativo con profesores de las Escuelas de Ingeniería y de Administración y Negocios, con la participación de dos profesores de cada una de ellas, formados en disciplinas distintas. En esta segunda fase, se realizó un análisis cruzado de información, para identificar los polos de tensión y las características de la práctica educativa de las Escuelas. Reflexiones que se presentan en otro artículo.

La selección de los participantes fue intencionada, según criterios establecidos por el equipo investigador. Al respecto, es preciso señalar que el grupo de participantes no puede considerarse representativo porque, en la investigación biográfico-narrativa, se toma la singularidad de los relatos que se construyen con una lógica de plausibilidad y credibilidad.

El tema de la representatividad aquí es preciso inscribirlo desde otra lógica (plausibilidad y credibilidad): el grado de comprensión plausible que proporciona el relato, dentro de un grupo social o profesional de lo que queremos conocer (...) pueden venir porque el caso único es descrito en forma que logran la implicación personal del lector, de tal modo que cualquier persona -en esa situación- podría haber vivido (o sentido) esas experiencias. Y, en ese sentido la experiencia humana es «generalizable», no porque la muestra sea representativa (Segovia, Fernández, y Bolívar, 2001).

Para el tratamiento de la información se asumió el análisis de contenido (Bardín, 1986), como ayuda para organizar la información a partir de los referentes teóricos en contraste con el corpus investigativo. Las categorías y subcategorías que resultaron de este proceso

¹ Uno de los profesores está formado como licenciado y el otro en una ciencia auxiliar de la Pedagogía.

sirvieron como motivación para comprender las unidades de análisis, cuyo propósito implicó la construcción de una metanarrativa, desde la cual fue posible reflexionar sobre las prácticas de los profesores.

Resultados

En los resultados obtenidos en la primera fase de la investigación y que es posible desentrañar de las narrativas de los profesores de la Escuela de Pedagogía, se encuentra que la práctica educativa se legitima en cinco categorías y que la práctica del profesor formado en disciplinas profesionales para ejercerlas y no para enseñarlas, tiene elementos del sentido común, Loneran,(1999). Las categorías que hacen auténticas las prácticas de los profesores y que terminan mediando la relación que él establece con el conocimiento y con el estudiante son la vocación, la reflexión, el sentido común, el contenido de la enseñanza y la coimplicación.

Al respecto de la primera categoría, es preciso aclarar que en las rutas teóricas trazadas para esta investigación no se asumieron referentes reflexivos sobre la vocación, seguramente por una posición soberbia, porque la vocación se toma como aquello que afecta lo íntimo, lo privado y de lo cual no se puede hacer un estudio riguroso, pese a los problemas que hoy se observan en la profesión docente. Sin embargo, los profesores reclaman la reflexión, como un clamor común en sus narrativas. Por tanto, la vocación se asume como una categoría que aporta a la discusión sobre los elementos que legitiman la práctica docente de los profesores de los programas de Licenciatura de la Universidad de los Llanos. La vocación es llamado, es in-vocación, es pasión por una práctica que, en la docencia, se perfila de una manera vehemente.

En el *vivir-nos* como profesores universitarios (Contreras, 2010), la vocación tiene un sentido profundo, que es independiente de si la formación se enmarca en el enseñar o en una disciplina distinta a la pedagogía. La vocación se erige como rectora en el aula, en las acciones diarias de los profesores de los programas de licenciatura y en la toma de decisiones de trabajar como profesor universitario.

En este sentido, la vocación se asume como una resistencia a lo señalado por Lipovestky,(2006), las mismas sociedades que han profesado la moral del trabajo se han dedicado a desembarazarla sistemáticamente de toda dimensión humana, al contemplarla solo como medio de subsistencia, en consecuencia, la comunidad académica de los programas de licenciatura, concibe el ser profesor como proyecto de existencia,

la reconocen como experiencia vital y como un elemento indispensable para otorgar sentido a sus vidas: “Encontré una vocación que es tardía pero me tiene apasionado, me reconforta, me reconoce, me reconstruye, sobre todo me desafía, me siento plenamente satisfecho” (E.04).

Otra categoría es la reflexión, como un hacer del maestro que lo implica en la observación, el análisis y la redefinición de metas con lo cual hace tránsito de lo rutinario hacia un actuar crítico de su práctica (Dewey, 1989):

(...) tampoco me parece que el conocimiento como dice Estanislao Zuleta, tenga una escalerita, me parece que es necesario recordar que el principal compromiso no es ni con el mercado laboral, ni con el Ministerio de Educación, ni con el rector, sino directamente con la sociedad y con esos chicos que uno está formando (N.04)

La reflexión sobre asuntos como la interdisciplinariedad, el contexto, los devenires y el tiempo pedagógico, es un referente que amplía los márgenes que trazan las dinámicas administrativas de la universidad, superando la racionalidad instrumental y la valoración excesiva de la técnica, que tiene seducida a la administración educativa, cuya orientación se rige por resultados cuantificables y masivos, como se lee en la siguiente frase:

La educación en Colombia está montada sobre la base de la educación tradicional, al estilo foucaultiano, que pues vigila, controla... yo me formé en ese modelo y ahora uno trabaja bajo esos mismos esquemas, que lleve este formato, que registre todo el tiempo y cuál es el tiempo y la motivación para la reflexión, para la crítica... por fortuna uno se reúne con sus colegas e intercambia puntos de vista, eso son los espacios que a uno le recuerdan que su función es más allá de los formatos, que está en el escribir, investigar, reflexionar... (N.08)

Aquí, se abren márgenes en la práctica reflexiva hacia lo que Schön (1992) considera que es el encuadre del problema y que en sus palabras es: “el proceso mediante el cual definimos la decisión que se ha de adoptar, los fines que se han de lograr, los medios que pueden ser elegidos”, franqueando lógicas que se quieren instalar como un instrumento de control tales como “los formatos” con los cuáles se pretenden minimizar las reflexiones pedagógicas y ceder espacios a los controles de la función pública.

Otra categoría que legitima la práctica educativa de los profesores de la escuela de pedagogía es el *sentido común*, pero no como aquello desprevenido y sin sustratos, sino como lo considera Loneran, (1999), una clase de inteligencia muy especializada y que no

dista en importancia frente a la científica y filosófica, ocupada en conocer lo concreto y lo particular, sin aspiraciones a la universalidad, como se lee en las siguientes frases:

Cuando yo llegué a dictar clase, pues como nadie le dice a uno cómo hacerlo, pues entonces lo que yo hice es tomar modelos de mis profesores y también lo que se iba dando en la interacción con los estudiantes, también variables culturales del departamento que influían. Fue más un proceso de aprender a partir de esa experiencia (N.5)

Todo pues llega a la conclusión de la experiencia... yo siempre por lo menos he tratado de entender qué es la de didáctica y yo le pregunto a profesores del área de pedagogía cuál es la diferencia, porque a mí eso no me queda claro, ustedes los pedagogos son los que saben diferenciar qué estrategia se debe desarrollar, para mí ha sido un ejercicio de probar e identificar si lo que hago en la clase da un buen resultado, si se logra el propósito de que los muchachos hagan, participen, aprendan, es más eso... (N.7)

El sentido común es práctico, lo que pretende es la acción, dominar la situación cuando se presenta, "su modo de proceder consiste en lograr un conjunto incompleto de intelecciones, que habrá de completarse únicamente al añadir en cada ocasión las intelecciones que un examen de la ocasión hace patentes" (Loneragan, 1999). Lo que persigue el sentido común es conocer la realidad o un esquema de esta, como ocurre respecto al aula de clase y la interacción con los estudiantes.

El sentido común, en un registro semejante, es traído por Gadamer,(1977) como un concepto que permite identificar la especificidad de las ciencias del espíritu: "Gadamer llega a cuatro conceptos que sirven de base para precisar la especificidad de las ciencias del espíritu. Estos conceptos son *la formación, el sentido común, la capacidad de juicio y el gusto* (Ángel y Herrera, 2011). En esta forma, Gadamer pretende superar el racionalismo de la modernidad que creía que el conocimiento debía descartar las condiciones particulares de los sujetos, entre las cuales se consideraba el sentido común como la doxa criticada por Platón como originada en un pensamiento sin el rigor de la razón ilustrada.

Por otra parte, es posible identificar el *contenido de la enseñanza* como otra categoría relevante porque da luces sobre las comprensiones de los profesores sobre su práctica en una época en que la generación, la multiplicación, la distribución y el acceso a la información, no son inconvenientes para el conocimiento, como sí

lo es la incertidumbre que llevan consigo los cambios vertiginosos desatados por la tecnología.

En este sentido, los profesores de la escuela de pedagogía expresan su preocupación por no caer en la irrelevancia de lo que enseñan:

Yo no sé si el profesor es el único que es estrictamente legítimo para disponer sobre qué debe saber un estudiante, por ese lado el currículo debe de estar construido también a la medida, expectativas y necesidades de los estudiantes, en el entendido que uno de los propósitos de la formación es que cada quien sea la mejor versión de sí mismo (N.04)

La preocupación expresa es que los aprendizajes no sean efímeros y descolocados, que solo sirvan para contestar las pruebas o para dar cuenta de lo que el profesor enseña, que no tienen hacedero en la realidad. Los esfuerzos los centran en la pertinencia, en que se aprenda para el desarrollo profesional y para el mundo de la vida, en poder ejercer una profesión, para lo cual es necesario conocer los modelos prácticos del ejercicio disciplinar. Por eso, las intenciones son apuestas por generar una actitud crítica frente al desasosiego que produce la velocidad de la llamada sociedad del conocimiento, es decir, de la tecnología de la información.

Los profesores asumen que su práctica educativa debe basarse en la conciencia de lo que vivimos, en mantenernos en estado de alerta para poder leer en el contexto cuándo se asocian el saber y el poder, con el propósito de "normalizar" las sociedades. En este sentido, la acción educativa se plantea como liberar a los estudiantes de vendas en los ojos para poder ver la realidad y ponerla a favor del profesional que será luego.

Es igualmente importante para los profesores que los currículos sean flexibles y pensados en función del maestro en formación, que le permita construirse de manera integral, que aprenda para la vida, que le permita potencializarse como profesor y también como personas que viven, según una vieja expresión, "la confusa multivocidad de las cosas" en un mundo abigarrado, como se observa en las siguientes frases:

Los contenidos siempre son provisionales y yo que por supuesto tengo un enfoque mucho más centrado en problematización, en la reflexión crítica, intento aportar a que los muchachos superen la ingenuidad con la que ingresan a los programas, que sean críticos, que no pasen entero frente a ejercicios de poder y políticas como las que padecemos . (N.04)

Siento una gratificación muy grande al poder compartir con los estudiantes las habilidades de leer y escribir, lo disfruto. Mire hay un relato de Carl Sagan en el libro el mundo y sus demonios, él cuenta la historia de un esclavo que se llama Frederick Bailey, que aprendió leer de manera autodidacta (...) él decía que no había placer más grande que enseñarle a otros a leer que eso era como quitarles una venda. Yo siento algo muy parecido cuando enseño a leer y a escribir a los estudiantes, eso de alguna forma los libera. (N.03)

Finalmente, en la narrativa de los profesores sobre su práctica educativa, es posible identificar la complicación social y existencial que se establece entre el profesor y los estudiantes, que se media en la interacción, el aprender de lo que se vive en el aula y que no se inscribe en la teoría. Es lo que José Contreras (2010) denomina “aprender de lo que no se puede enseñar”, esa huella que va marcando la vida de los profesores y que amplía la perspectiva de la práctica educativa, como se precisa en la frase siguiente:

Cuando los estudiantes construyen sus autobiografías, en muchas de ellas se presentan eventos muy fuertes, eso me lleva a reflexionar mucho como mamá, como mujer, como pareja y mirar cómo cada vez se aporta más a la formación de los muchachos, porque pese a lo vivido ya están en la universidad. (N. 02).

La relación con los estudiantes es una experiencia vital que ha transformado a los profesores en su práctica educativa y en sus propias vidas respecto a otras relaciones como la familia y las relaciones en otras instituciones. El encuentro dialógico y relacional que se instala en el aula como espacio en el que convergen distintas miradas, experiencias y formas de estar en el mundo les permiten a los profesores pensarse más allá de los contenidos, metodologías y formas de evaluar para ir al encuentro del otro que, además de ser una persona que busca conocimiento, también tiene otras preocupaciones personales, para implicarse, mediante sentimientos de empatía y reconocimiento, y no como signo de debilidad o pérdida de autoridad, sino como formas de permitirle al otro que sea y a la vez permitirse a sí mismo ser, en un proceso de reconocer y ser reconocido, ejemplo de ello puede leerse en las siguientes frases:

(...) es que resulta que cuando uno está formando a maestros esas cuestiones de la emoción y afectividad son muy importantes, no es solo lo cognitivo, ellos van a trabajar con adolescentes, niños, familias, además es que tienen sus propias vivencias que les hacen ser quienes son y el profesor universitario debe asumir la formación integral. (N. 6)

(...), uno ve que los procesos de formación ayudan a transformar de esas realidades, la formas de ver el mun-

do y uno dice bueno aquí sucedió algo y eso reconforta eso es muy emocionante ver que su presencia, su acción haya podido reconfigurar otras vidas, me parece que es una experiencia que solamente podemos sentir nosotros como maestros y eso es lo que me desafía a diario. (N.01)

En este sentido, los profesores cuentan con bases teóricas para establecer relaciones epistemológicas y pedagógicas en su práctica, pero lo contingente, lo que se instala de manera provisional en la interacción, lo no esperado y que muchas veces es imposible defender o comprender en ese haber teórico previo (Ramírez, 2013), les lleva a la suspensión provisional del juicio para hacer significativo lo vivido para que revele su verdad (Larrosa, 2003), y así el profesor otorga relevancia a la experiencia, porque la incertidumbre no es asumida como problema sino como un proceso de evaluación, acción y reevaluación (Schön, 1992), independiente de si el profesor tiene o no formación pedagógica.

Discusión

La práctica educativa de los profesores de la Escuela de Pedagogía está determinada como se señaló, por cinco elementos claves, la primera vinculada a la dimensión que se cree exclusivamente íntima, pero que se expresa en lo público a través de las decisiones que toman y las acciones que despliegan, *la vocación*. Una fuerza que los lleva a posicionarse en lo que definitivamente tenía que ser, una respuesta a ese llamado interno que es la docencia, y que la reconocen como un “vivir para” y no un “vivir de”, que les hace asumir una práctica docente comprometida, capaz de sobreponerse a las limitantes normativas y administrativas que se instala en lo institucional y que precisamente tiene un punto de encuentro con el segundo elemento constitutivo, *la reflexión*. Esta última es vivida como la capacidad de asumir de manera reflexiva, crítica y propositiva la práctica educativa, como lo precisa Schön,(1992) poropio de la habilidad que tiene el profesor para asumir la complejidad y resolver los problemas del aula, y que le permite reconocerse en sus aciertos y en sus dificultades, para salir adelante, recapitulando lo vivido en ella y aportar a la formación del estudiante y a la coherencia del vivirse como docentes en un mundo vertiginoso.

La práctica mediada por la *reflexividad* es el elemento que se sobrepone a las ataduras que le imponen los currículos instalados, institucionalizados, a los procesos que se estructuran sobre normas rígidas y que suscitan conflicto entre lo que se planea, lo que piensa el profesor y lo que realmente ocurre en el encuentro

con los estudiantes. La reflexividad le permite al maestro aprender y replantear ciertos aspectos, es decir, debatir, cuestionar y ajustar la propia práctica a partir del encuentro con el otro, el estudiante, un conocimiento que se construye en la acción. Una práctica educativa reflexiva, que le convoca de manera permanente a aplicar el conocimiento disciplinar y pedagógico a favor de la crítica de su propia acción, como la denomina Schön,(1992), reflexión en la acción, para el caso en la realidad concreta del aula universitaria.

La otra categoría que se aprecia en los profesores no formados en pedagogía pero que no es otra cosa que apelar a lo vivido en el aula, a lo fortalecido por la experiencia y al devenir de las relaciones con los estudiantes, es el *sentido común* (Loneragan, 1998), como forma de reconfigurar las experiencias que implica cambio en el profesor no solo por estar en relación con la práctica educativa, sino en la práctica educativa, porque es propia del profesor.

El profesor que basa su práctica educativa en el sentido común no tiene un interés en utilizar definiciones precisas o como Lonergan,(1998) las denomina *omni et nullo*², para dar explicación de la relación pedagógica que establece con el estudiante, sino en utilizar sus intelecciones para producir y actuar en el desarrollo de sus cursos, mediar el conocimiento que tiene sobre su disciplina en favor del aprendizaje de sus estudiantes. Su interés está en aprehender y configurar cada situación de interacción con el estudiante, en el momento justo en que se presenta.

El *contenido* de lo que se enseña es una preocupación manifiesta en los profesores y caracteriza su práctica educativa, con el cual pretende aportarle al joven elementos que le permitan comprender la realidad, asumir el conocimiento de manera provisional, no como algo dado y menos en la sociedad en que el conocimiento se actualiza permanentemente y navega en las grandes autopistas de la información, formar como posibilidad para que el estudiante se descubra así mismo, le permita reconocerse como sujeto actuante en los contextos educativos y también en la vida cotidiana, con responsabilidad social y capaz de recuperar la confianza en un mundo incierto y de vertiginosos cambios. Por tanto, los contenidos educativos están vinculados a generar una actitud crítica frente a la realidad.

Finalmente, los profesores de la Escuela de Pedagogía de la Universidad de los Llanos precisan que la relación con los estudiantes es una experiencia que los

² La expresión *Omni et nullo* en Lonergan (1998) es una “que tiene que aplicarse a cada caso de lo definido y no a ningún otro caso de otra cosa” (p.116)

atraviesa y que les ha llevado a reevaluar sus acciones en términos de ver al estudiante más allá de su rol, para abrirse a él como personas con problemas, sentimientos y disposiciones diferentes frente al aprendizaje, que requiere de quién le escuche, aconseje y oriente más allá de los aspectos académicos. Así, el maestro es interpelado por el estudiante que no solo aprende sino que está expuesto a los avatares del mundo en un ejercicio de reconocer y reconocerse.

Agradecimientos

El proyecto Narrativa de profesores universitarios. Una aproximación comprensiva a la práctica educativa de los profesores de la Universidad de los Llanos. Primera fase “ del cual se desprende este artículo, se llevó a cabo gracias a la financiación de la dirección general de investigaciones de la Universidad de los Llanos, proyecto de código FCHE-13-2014, con acta de inicio del 2 de febrero de 2015.

Referencias

- Ángel D, Herrera JD. La propuesta hermenéutica como crítica y como criterio del problema del método. *Revista de Estudios de Filosofía* 2011;42:9-29.
- Antón MA. 2012. *Docencia universitaria: concepciones y evaluación de los aprendizajes. Estudio de casos (Tesis Doctoral)*. Burgos: Universidad de Burgos.
- Bardín L. 1986. *El análisis de contenido*. Madrid: Grefol.
- Carr W. 2002. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Editorial Morata.
- Contreras J. Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: Una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2010; 24(2):61-81.
- Dewey J. 1989. *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Díaz M. 2000. *La formación de profesores en la Educación Superior Colombiana: problemas, conceptos, políticas y estrategias*. Bogotá: ICFES.
- Díaz V. Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Revista Laurus*. 2006;12:88-103. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>.
- Esteban M. 2003. *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana.
- Gadamer HG. 1977. *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.
- García A. Concepciones sobre uso de las TIC del docente universitario en la práctica pedagógica. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social “Disertaciones”*, 2011;4(1):182-195. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4042181.pdf>.

- Imbernón F. 2012. *10 ideas clave: la formación permanente del profesorado: nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Jaramillo J, Gaitán C. Caracterización de las prácticas de enseñanza universitaria. *Revista Educación y Desarrollo Social*. 2008;2(2):10-29.
- Jurado F. 2011. *Anfibios académicos: pedagogías, docencia y evaluación en la educación superior*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Kemmis S. 1998. *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Larrosa J. 2003. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lipovetsky G. 2006. *La era del vacío: ensayo sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama .
- Lizardo S. 2008. *Buenos "profes". La calidad del docente universitario desde la perspectiva de los estudiantes (Tesis Doctora)*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Loneragan B. 1999. El sentido común y su sujeto. En B. Lonergan, *Insight, Estudio sobre la comprensión humana* Salamanca: Sígueme. Pp. 223-261.
- Londoño G. La docencia universitaria: realidad compleja y en construcción. Miradas desde el estado del arte. *Revista Itinerario educativo*. 2015;66:47-95. Recuperado de <http://revistas.usb-bog.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/2214/1937>.
- López F. 2005. *Metodología participativa en la enseñanza universitaria (edición profesor)*. Barcelona: Narcea Ediciones.
- Martínez M. 2008. Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades. Barcelona: Octaedro. Recuperado de <https://edicionesmagina.com/pdf/110173Aprendizaje.pdf>
- Masmitja, et al., 2007. *Materiales para la docencia universitaria*. Orientaciones para elaborarlos y mejorarlos. Barcelona: Octaedro/ ICE-UB.
- Orozco C. 1997. *Pedagogía de la educación superior y formación en valores*. Bogotá: ICFES-Universidad de los Andes.
- Parcerisa, et al., 2010. *Ejes para la mejora docente en la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Parcerisa-Aran A, Abadal E, Ortín-Rull Jordi, Pons-Fanals E, Puig-Cros H, Sayós-Santigosa Rosa, et al., 2007. *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro/ ICE-UB. Instituto de Ciencias de Educación de la Universidad de Barcelona.
- Ramón M. 2000. *Fundamentos para la docencia universitaria I: Lecturas complementarias*. Bogotá: Ediciones Grancolombianas, Universidad La Gran Colombia.
- Ramírez EM. Larrosa, Jorge. La experiencia de la lectura. *Estudios sobre literatura y formación*. *Investigación bibliotecológica*. 2013;27(59):.
- Ricœur P. La vida: un relato en busca de narrador. *ÁGORA – Papeles de Filosofía*. 2006;25(2):9-22.
- Rodríguez R. 2013. *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Rodríguez S. 2004. *Manual de tutoría universitaria*. Recursos para la acción. Barcelona: Octaedro.
- Santos DA, et al. 2006. *Prácticas pedagógicas universitarias. Aproximaciones para su comprensión*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Schön D. 1992. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Segovia JD, Fernández M, Bolívar A. 2001. *La investigación biográfico-narrativa en educación enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Stenhouse L. 2007. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Suárez M. 2007. *El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza (tesis doctoral)*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili. Recuperado de <http://tdx.cat/handle/10803/8922>
- Torres FA. El lugar de la ironía en el aula universitaria. *Educación-Educadores*. 2012;15(3):461-475.
- Unesco. 1998. *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. Recuperado el 30 de mayo de 2015, de Unesco: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- Zabalza M, Zabalza M. 2012. *Profesoras/es y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar"*. Madrid: Narcea Ediciones.