

**Docencia Universitaria: Alternativas en Educación Hacia la Profesionalización**

**Docente**

**Leidy Daián Gómez Villanueva**

**Universidad Distrital Francisco José de Caldas**

**Facultad de Ciencias y Educación**

**Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales**

**Bogotá D.C. 2020**

**Informe de Pasantía de Investigación**

**Docencia Universitaria: Alternativas en Educación Hacia la Profesionalización**

**Docente**

**Leidy Daián Gómez Villanueva**

**Código: 20141155013**

**Trabajo de grado realizado bajo la modalidad de pasantía para optar por el título  
de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales**

**Directora:**

**Luisa Carlota Santana Gaitán Ph. D.**

**Universidad Distrital Francisco José de Caldas**

**Facultad de Ciencias y Educación**

**Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales**

**Bogotá D.C. 2020**

### **Agradecimientos**

A la profesora Luisa Carlota Santana Gaitán por creer en mí y guiarme con paciencia durante este proceso.

A los profesores participantes del proyecto de investigación, por permitirnos reconocer sus experiencias significativas -como fuente de motivación personal, particularmente a mí- y dejarnos sentir su pasión por su labor en cada palabra, y algunos también en cada gesto.

A mis padres, hermanos y sobrinos por ser mi apoyo, mi luz y abrazo diario.

## Resumen

Se presenta el informe de pasantía de investigación realizada en el proyecto de investigación: *Sistematización de experiencias educativas y pedagógicas significativas en la Facultad de Ciencias y Educación y la Facultad de Medio Ambiente y Recursos Naturales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Observatorio Alter-E, Etapa II*. Da cuenta principalmente de un ejercicio de análisis de contenido y categorización de textos sobre la docencia universitaria, el docente universitario, la formación docente y, las experiencias pedagógicas y educativas significativas en educación superior, en cuyo análisis se vincula transversalmente la necesidad y pertinencia de desarrollar proyectos de investigación de este tipo, en función de: el apoyo a programas de formación permanente, la valorización de la producción de saberes y conocimientos desde el campo pedagógico, y la profesionalización del docente universitario como profesional de la educación.

**Palabras clave:** Educación superior, docente universitario, formación docente, investigación educativa, profesionalización docente, experiencias significativas en educación.

## Resumo

Apresenta-se o relatório de estágio de pesquisa realizada no projeto de pesquisa: *Sistematização de experiências educacionais e pedagógicas significativas na Faculdade de Ciências e Educação e na Faculdade de Meio Ambiente e Recursos Naturais da Universidade Distrital Francisco José de Caldas. Observatório Alter-E, Etapa II*. Trata-se principalmente de um exercício de análise de conteúdo e categorização de textos sobre a docência universitária, o docente universitário, a formação docente e experiências pedagógicas e educacionais significativas no ensino superior, em cuja análise vincula-se transversalmente a necessidade e a relevância de desenvolver-se projetos de pesquisa desse tipo, em função de: apoio a programas de formação permanente, valorização da produção de saberes e conhecimentos a partir do campo pedagógico e profissionalização do docente universitário como profissional da educação.

**Palavras-chave:** Ensino superior, docente universitário, formação docente, pesquisa educacional, profissionalização docente, experiências significativas na educação.

## Tabla de Contenido

Introducción.....	9
Capítulo 1: Planteamiento.....	10
Sobre el Proyecto de Investigación.....	10
Sobre la Pasantía de Investigación.....	11
Objetivos.....	11
Objetivo General.....	11
Objetivos Específicos.....	11
Metodología.....	12
Etapa 1. Reconocimiento del Proyecto de Investigación.....	12
Etapa 2. Trabajo de Campo.....	13
Etapa 3. Análisis Documental: La Categorización.....	13
Etapa 4. Producción Textual: Triangulación Interpretativa e Informe Final.....	15
Capítulo 2: Los Hallazgos.....	17
Filosofía de la educación y políticas educativas.....	18
Ser docente universitario: identidad y formación docente.....	23
Valorar la pedagogía hacia la profesionalización docente.....	24
El sujeto maestro: identidad docente y enseñanza universitaria.....	29
El docente universitario como profesional de la educación: formación permanente.....	34
Investigación educativa y experiencias.....	39
La Experiencia.....	42

Experiencias Pedagógicas Significativas.....	43
Experiencias Educativas Significativas.....	46
Capítulo 3: Resultados y Aprendizajes.....	48
Resultados .....	48
RAE Elaborados .....	48
Producción Textual .....	50
Aprendizajes Logrados .....	52
Aprendizajes de Orden Investigativo.....	52
Aprendizajes de Orden Técnico .....	54
Aprendizajes de Orden Personal.....	55
Capítulo 4. Conclusiones y Recomendaciones .....	56
Conclusiones.....	56
Recomendaciones.....	60
Al Proyecto de Investigación.....	60
Al Proyecto Curricular: Licenciatura en Ciencias Sociales .....	61
Referencias .....	62

## **Lista de Figuras**

Figura 1. Producción textual: Secuencia de procesos .....	15
Figura 2. Cantidad de RAE elaborados.....	48
Figura 3. Síntesis de la producción textual.....	50

## **Lista de Tablas**

Tabla 1. Formato de RAE Integrado (Modelo original) .....	13
Tabla 2. Ejemplo malla de relación: categoría//subcategoría//apartado//ubicación.....	15
Tabla 3. Formato de RAE Integrado (Modelo modificado) .....	49



## Introducción

El presente informe de pasantía de investigación muestra las actividades desarrolladas y los análisis producto de la investigación cualitativa de tipo documental realizada en el marco del proyecto de investigación: *Sistematización de experiencias educativas y pedagógicas significativas en la Facultad de Ciencias y Educación y la Facultad de Medio Ambiente y Recursos Naturales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Observatorio Alter-E, Etapa II*. La presentación del mismo está dividida en cuatro capítulos así:

- ✚ *Capítulo 1: Planteamiento.* Se fijan las características esenciales del proyecto de investigación, y consecuentemente la labor desempeñada en la pasantía, direccionada por el objetivo principal de elaborar documentos interpretativos que den soporte teórico a la investigación; así mismo, se puntualiza la metodología seguida en el análisis de contenidos a través de cuatro etapas así: 1) Reconocimiento del proyecto de investigación, 2) Trabajo de campo, 3) Análisis documental: La categorización, y 4) Producción textual.
- ✚ *Capítulo 2: Los Hallazgos.* Es el capítulo de mayor interés, ya que comprende las relaciones teórico-conceptuales que se establecen para argumentar la pertinencia del proyecto de investigación, en función del reconocimiento de alternativas en el campo educativo y pedagógico, en línea con el reconocimiento del docente universitario como agente social del cambio y profesional de la educación.
- ✚ *Capítulo 3: Resultados y Aprendizajes.* Se refieren los resultados concretos de la pasantía, expresados en RAE elaborados y producción textual; y los aprendizajes logrados divididos en tres grupos: de orden investigativo, de orden técnico y de orden personal.
- ✚ *Capítulo 4: Conclusiones y Recomendaciones.* Se exponen las conclusiones, tanto del análisis documental que se evidencia en la producción escrita (capítulo 2), como de la pasantía en general; y las recomendaciones dirigidas al proyecto de investigación y al proyecto curricular, en relación a lo que se podría tener en cuenta en un futuro próximo.

## Capítulo 1: Planteamiento

El perfil del egresado de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC), hace hincapié en la formación de docentes-investigadores, así pues, la pasantía es una modalidad de grado que procura el desarrollo de habilidades prácticas en investigación, que viabilicen un exitoso desenvolvimiento del futuro egresado en diversos campos de acción asociados a la investigación educativa.

Las pasantías generalmente se desarrollan en entidades externas que tengan convenio con la UDFJC, sin embargo, la presente pasantía se inscribió en el desarrollo de un proyecto de investigación avalado y respaldado por la Universidad. De esta manera, en este primer capítulo se presenta una breve descripción del proyecto de investigación y de la pasantía derivada de éste, permitiendo mostrar las directrices que se fijaron en la realización de la pasantía, reflejadas en los objetivos y la metodología adoptada.

### **Sobre el Proyecto de Investigación**

El proyecto de investigación: *Sistematización de experiencias educativas y pedagógicas significativas en la Facultad de Ciencias y Educación y la Facultad de Medio Ambiente y Recursos Naturales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Observatorio Alter-E, Etapa II*, está a cargo de dos profesores de la Facultad de Ciencias y Educación de la UDFJC: el profesor Hamlet Santiago González Melo como investigador principal, y la profesora Luisa Carlota Santana Gaitán como coinvestigadora; así mismo, la línea de investigación desde donde se realiza el proyecto de investigación en mención es: Experiencias Alternativas e Innovadoras en Educación. (González y Santana, 2018, p.1).

El proyecto de investigación se enmarca en una investigación cualitativa de tipo educativa y tiene como objetivo principal: realizar un proceso de sistematización de experiencias educativas

y pedagógicas significativas en la Facultad de Ciencias y Educación y la Facultad de Medio Ambiente y Recursos Naturales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, el cual sirva para visibilizar estas experiencias significativas y nutrir de contenido la plataforma Alter-E del Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas (IEIE), y que consecuentemente se convierta en un referente para otros docentes universitarios (González y Santana, 2018, p.14-15).

### **Sobre la Pasantía de Investigación**

La pasantía de investigación se desarrolló como una investigación cualitativa de tipo documental, la cual es propicia para la lectura y el otorgamiento de nuevos sentidos a investigaciones y textos anteriores, dado que una nueva pregunta direcciona una nueva búsqueda y una renovación de los focos de atención, en últimas: “El interés (...) es producir un marco teórico que sirva de apoyo a estudios posteriores (...), con base en la documentación existente (Gómez, 2011, p.230).

### **Objetivos**

#### ***Objetivo General***

Elaborar documentos interpretativos que sirvan como sustento teórico-conceptual al proyecto de investigación: Sistematización de experiencias educativas y pedagógicas significativas en la Facultad de Ciencias y Educación y la Facultad de Medio Ambiente y Recursos Naturales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Observatorio Alter-E, Etapa II.

#### ***Objetivos Específicos***

- Analizar el contenido de los textos propuestos a través del instrumento de interpretación y categorización diseñado por el equipo de investigación.

- Establecer relaciones teórico-conceptuales con respecto a la docencia universitaria en función de la discusión actual sobre la importancia de investigar y sistematizar experiencias significativas en la educación superior.

## **Metodología**

Se trabajó desde un enfoque cualitativo de la investigación, en busca de la comprensión profunda por los significados y sentidos asociados a un texto, reconociendo que la búsqueda necesariamente se ve permeada por quién busca, es decir, por la mirada subjetiva del investigador, en consecuencia, se realizó una investigación de tipo documental basada en análisis de contenidos. Se siguieron las etapas que a continuación se describen:

1. Reconocimiento del proyecto de investigación.
2. Trabajo de campo.
3. Análisis documental: La categorización.
4. Producción Textual: Triangulación interpretativa e informe final.

### ***Etapas 1. Reconocimiento del Proyecto de Investigación***

Al ser partícipe de un proyecto de investigación en un estado avanzado de desarrollo, se hace indispensable su reconocimiento en múltiples vías, con el propósito de que las labores realizadas dentro de la pasantía contribuyan significativamente al cumplimiento parcial de los objetivos del proyecto, y se sitúen dentro de su horizonte investigativo.

De modo que, inicialmente se hace lectura del proyecto de investigación con el fin de identificar los objetivos del mismo, sus antecedentes y el marco teórico en el que se desarrolla, a ello se suma: la participación en una reunión con el grupo de investigación en el que de manera práctica se mostró cómo ellos realizaban el ejercicio de categorización y subcategorización, y otra sesión en la que se explicó cómo estaban distribuidos de manera virtual los documentos del

proyecto de investigación, acorde con cada fase de investigación y el tipo de proceso al que estuviera vinculado.

### ***Etapa 2. Trabajo de Campo***

En esta etapa se apoya el proceso de entrevistas a través de tres tipos de actividades: 1) Acompañamiento a algunas entrevistas realizadas a docentes universitarios, 2) Realización de dos entrevistas, una a un docente de la Facultad de Medio Ambiente y Recursos Naturales (FAMARENA), y la otra a un docente de la Facultad de Ciencias y Educación (FCEMA) de la UDFJC, siguiendo el cuestionario estructurado por el proyecto de investigación y 3) Transcripción de una entrevista.

Es importante recordar que esta etapa obedece a dos propósitos: el primero fue brindar a la pasante una perspectiva más cercana del proyecto de investigación, a partir de la exploración y contraste de las respuestas de los docentes, en el proceso de indagación que proporciona la entrevista a sus experiencias educativas y/o pedagógicas significativas, perspectiva que se suma a las obtenidas en la primera etapa; y en segundo lugar obedece al fortalecimiento de habilidades en investigación, entendiendo que la pasantía en un proyecto de investigación esencialmente favorece la investigación formativa.

### ***Etapa 3. Análisis Documental: La Categorización***

Esta etapa comprende la lectura y el análisis de los textos a través del análisis de contenidos y la triangulación interpretativa, que se evidencian en el ejercicio de categorización que implicó el uso del instrumento (RAE) creado por el equipo de investigación, y que contiene los siguientes campos: Identificación del texto según las Normas APA, palabras clave, resumen, apartados significativos (citas relevantes) en paralelo con espacios para la asignación de una categoría y una subcategoría a cada uno, preguntas orientadoras, conclusiones y bibliografía sugerida. El formato de RAE se muestra en la Tabla 1.

Nombre del Proyecto de Investigación  
RAE N.  
Realizado por

<b>DATOS DEL TEXTO:</b>	Según Normas APA		
<b>PALABRAS CLAVES:</b>			
<b>RESUMEN:</b>	Dar cuenta de las generalidades, intencionalidades y resultados del producto académico analizado		
<b>APARTADOS SIGNIFICATIVOS:</b>	Textos que se citan según Normas APA, entrecomillas y número de página, que aporten a la investigación.	<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>
		Sistematización de Experiencias	Criterios para la Sistematización
<b>PREGUNTAS ORIENTADORAS:</b>	La idea con este ítem es plantear discusiones con los planteamientos del autor y desarrollarlos a partir la comprensión de la lectura. Es realizar un ejercicio de reflexión y análisis sobre lo que plantea el autor		
<b>CONCLUSIONES</b>			
<b>BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA:</b>	Se podría indicar aquí el criterio con el cual se establece la figura que se recomienda en cada caso. Profundizar algún concepto en especial entre otros A partir de las fuentes en que se basa el producto académico hacer una selección de aquellos que a su juicio deben consultarse en la medida que aportan al problema de investigación que se está trabajando, lecturas próximas a consultar.		

**Tabla 1:** Formato de RAE Integrado (Modelo original). **Fuente:** Proyecto de investigación: *Sistematización de experiencias educativas y pedagógicas significativas en la Facultad de Ciencias y Educación y la Facultad de Medio Ambiente y Recursos Naturales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Observatorio Alter-E, Etapa II.*

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario señalar que los textos fueron sometidos al proceso de análisis de contenido, el cual consiste en realizar una lectura profunda que permita develar los significados subyacentes a los textos, para luego hacer un “meta-texto analítico” que condense el contenido del texto pero a la luz del objetivo de búsqueda, para nuestro caso en

particular dicho *meta-texto analítico* se reflejará en la creación de categorías y subcategorías; en palabras de Navarro y Díaz (1999) el Análisis de Contenido (AC) de un texto:

tendría la misión de establecer las conexiones existentes entre el nivel sintáctico –en sentido lato– de este texto y sus referencias semánticas y pragmáticas (...) el AC puede concebirse como un conjunto de procedimientos que tienen como objetivo la producción de un meta-texto analítico en el que se representa el corpus textual de manera transformada. (pp. 180-181).

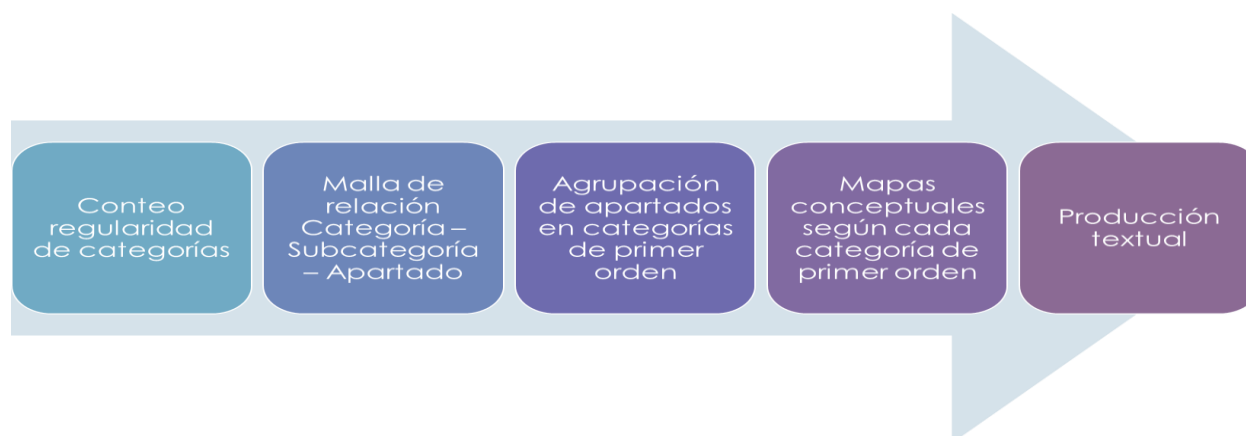
Entonces, el método de análisis de contenido concede la posibilidad de generar nuevas significaciones a los textos, abstrayendo el sentido de éstos, pero en función de unas intencionalidades específicas regidas por los objetivos de investigación, finalmente el análisis de contenido da paso a la triangulación interpretativa descrita en la siguiente etapa.

#### ***Etapa 4. Producción Textual: Triangulación Interpretativa e Informe Final***

Esta última etapa representa la cumbre del proceso investigativo desarrollado en la pasantía, y se ve reflejada en la producción textual del capítulo dos del presente informe, que se elaboró a partir de la triangulación interpretativa, entendida como un método de contrastación y análisis que relaciona tres puntos de vista de un mismo problema investigado: i) el de la realidad, que da cuenta de las experiencias y reflexiones de las personas involucradas en el contexto analizado, ii) el de la teoría, que muestra las conceptualizaciones realizadas en determinado campo de estudio y permite una mayor comprensión del asunto en cuestión, y iii) el del observador-investigador, quién es el sujeto que investiga y selecciona lo que según su experiencia e intereses es relevante y aporta a los objetivos de investigación (De Tezanos, 1998).

Los pasos seguidos en esta etapa se muestran en la secuencia de procesos contenida en la Figura 1, que tuvo como punto de partida las categorías emergentes del análisis de contenido propio de la etapa anterior, las cuales en un primer momento pasan por un proceso de conteo, con

el fin de hallar la regularidad de las categorías y abstraer unas nuevas categorías que contengan a las anteriores según afinidad o eje temático.



**Figura 1.** Producción textual: Secuencia de procesos. **Fuente:** Elaboración propia.

Posteriormente, se extraen de los RAE las categorías, subcategorías y apartados significativos y se ponen todos en una malla de relación (Ver Anexo 30), que además contenga una columna correspondiente a su ubicación, es decir, al RAE al cual pertenecen, tal como se muestra en la Tabla 1, para luego trasladar cada una de estas unidades de significación a una nueva malla que tenga en su primera columna la categoría de primer nivel abstraída.

Categoría	Subcategoría	Apartado Significativo	Ubic
Vivencia del docente universitario	Desequilibrio y sobrecarga en las labores como docente universitario	“Con esta expresión retrata sutilmente el día a día de este trabajo: te contratan como investigador, te emplean como docente, te tratan como funcionario y te exigen como directivo.” (Camargo, David, p.12 [prólogo]).	RAE 1

**Tabla 2.** Ejemplo malla de relación: categoría//subcategoría//apartado//ubicación. **Fuente:** Elaboración propia.

Finalmente, se realiza un mapa conceptual por cada categoría de primer nivel, en el que se usan y conectan las categorías y subcategorías pertenecientes a ésta, y que dará una coherencia y cohesión a la escritura, reflejando la triangulación interpretativa, al establecer relaciones de diverso tipo al interior de las unidades de análisis y marcando una posición como investigadora.



## Capítulo 2: Los Hallazgos

El proyecto de investigación *Sistematización de experiencias educativas y pedagógicas significativas en la Facultad de Ciencias y Educación y la Facultad de Medio Ambiente y Recursos Naturales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Observatorio Alter-E, Etapa II*, emprende una búsqueda por el reconocimiento de las experiencias pedagógicas y educativas significativas en el ámbito universitario, a partir de la cual surgen unas categorías de análisis que permiten relacionar los elementos que hacen posible o no el surgimiento de dichas experiencias en la educación superior, especialmente en la formación de profesionales de la educación.

Si bien, en principio se puso en la lupa a los textos que permitieran comprender a las experiencias pedagógicas y educativas significativas en tanto son parte de teorías pedagógicas y han sido ampliamente reflexionadas desde diversas miradas y territorios, no se hace referencia únicamente a la experiencia en sí, sino también a un marco de referencia amplio relacionado con la educación, la pedagogía y los sujetos pedagógicos que la posibilitan; dado que los textos fueron arrojando nuevos campos temáticos susceptibles de ser vinculados.

Teniendo ello como punto de partida, los vínculos que se establecieron fueron divididos en tres categorías principales:

1. En un primero momento se encuentra la *filosofía de la educación y políticas educativas*, donde se establece un marco de referencia sobre los fines de la educación, desde la discusión sobre la sociedad de mercado y de conocimiento, el capitalismo cognitivo, y la validez de la pedagogía y su producción de conocimientos;
2. En segundo lugar, está la categoría de *ser docente universitario: identidad y formación docente*, la cual a su vez está dividida en tres apartados así: i) Valorar la pedagogía hacia la profesionalización docente, ii) El sujeto maestro: identidad docente y enseñanza

universitaria y, iii) El docente universitario como profesional de la educación: formación permanente.

3. Y por último, se trabaja con la categoría de *investigación educativa y experiencias*, donde se desarrolla las deducciones que se extraen de las lecturas realizadas y la revisión del trabajo de campo del proyecto de investigación, en relación a lo que se entiende por experiencia pedagógica y por experiencia educativa, sus premisas y su consonancia con la sistematización de experiencias como un tipo de investigación educativa que propende por hacer de los profesionales de la educación: docentes-investigadores en la capacidad de producir conocimiento, reflexionar su práctica pedagógica y a sí mismo para gestar alternativas pedagógicas acordes con el contexto donde se desenvuelven y con sus intencionalidades ético-políticas.

### **Filosofía de la educación y políticas educativas**

Desde finales del siglo XX e inicios del siglo XXI las sociedades del mundo viven cambios vertiginosos producto de la llamada revolución científico-tecnológica, que trajo consigo principalmente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y consecuentemente la creación de redes -inicialmente informáticas- que fueron ascendiendo a un nivel planetario de trabajo humano interconectado; así pues, nos encontramos en un mundo globalizado, cuyo proceso no es reversible.

Ya insertos en la globalización y en redes de trabajo a diferentes escalas cada vez más interdependientes, la información y el conocimiento cobran nuevos sentidos, dada la gran velocidad a la que puede ser transmitida la misma y el carácter diferenciador que adquiere el tenerla o adolecerla, lo cual plantea nuevas disputas de poder y nuevos centros de control. Por ende, ésta ha sido llamada la sociedad de la información por unos, y la sociedad del conocimiento

por otros, en concordancia con los últimos, se aduce al nuevo valor del conocimiento, que es susceptible de ser moldeado, dirigido, apropiado, comercializado y transferido.

Por consiguiente, se presenta un nuevo paradigma de acumulación que le otorga un nuevo apellido al capitalismo al denominarlo *capitalismo cognitivo*, entendido como “la valorización de las capacidades cognitivas y relacionales de los individuos como último estadio de la evolución de las formas capitalistas de producción” (Fumagalli, 2010, p.27), en donde los centros de pensamiento, llámense institutos de investigación y/o universidades, adquieren un papel importante si se tiene en cuenta que uno de sus pilares misionales es la investigación, cuyo objetivo es la producción de conocimiento; por lo tanto:

El nuevo modo de producción actual le otorga al conocimiento mayor valor de uso y cambio que a cualquier otra mercancía, lo cual rompe con los esquemas tradicionales de la investigación universitaria, trayendo como consecuencia un cambio en el comportamiento de las comunidades de investigadores y en la cultura investigativa misma (Henao y Tamayo, 2009).” (González, Lambert y Serrano, 2012, p.250)

Así, la productividad académica hace parte de un escalón necesario hacia la inmersión de las universidades en la sociedad del conocimiento y la pertenencia a comunidades científicas legítimas; es una forma de medir a los centros universitarios, de manera institucional, y a los profesores universitarios, de manera individual, en congruencia, ésta forma de productividad será validada por entidades gubernamentales que, para los programas representan un punto obligatorio para la obtención de la acreditación de alta calidad, y vigencia del programa, y para los profesores: puntos salariales y categorización o ascenso como investigador reconocido por Colciencias, quien hacía las veces de entidad gubernamental superior de políticas públicas en investigación en Colombia, hasta el pasado 5 de diciembre de 2019 cuando deja de funcionar, y el recién creado Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación pasa a cumplir sus funciones. Es claro que el profesor universitario ocupa un papel importante en este posicionamiento así:

Las nuevas matrices asignadas a la academia están cargadas de mercantilización, ya no sólo de la educación en general, sino en particular del trabajo del profesor universitario. Su razón de ser hoy no es la de emprender grandes tareas intelectuales, sino la de asegurar el máximo de la llamada productividad académica. El profesor universitario está perdiendo su condición de intelectual en la misma medida en que gana una nueva condición de fuerza de trabajo aplicada a la producción de conocimiento y a la circulación de información. Su lugar en esa especie de producción en cadena de conocimientos es el de hacer investigaciones, publicar en revistas indexadas, obtener citación de sus pares y de esa manera acumular puntos para ascenso en el escalafón y alimentar los rankings de investigadores, de universidades, de sistemas educativos, de países y regiones, etc. (Aguilar, 2016, p.24).

De manera que, no es raro que el surgimiento de Colciencias obedeciera casi fielmente a “recomendaciones” de organismos supranacionales como el Banco Mundial, a manera de contraprestación en relación al otorgamiento de créditos al país; que si bien, se tradujeron en políticas públicas que sí estaban direccionadas al avance científico y tecnológico de la sociedad, su enfoque fue el cumplimiento de las necesidades de los sectores económicos e industrial, y por ésta razón, el apoyo a la investigación en el país se ha visto limitada por estos fines, que no necesariamente contribuyeran a disminuir la desigualdad social, sino que -en últimas- reproducían un modelo de posicionamiento de ciertos sectores económicos:

El nacimiento de la investigación en Colombia no ha sido netamente académico sino comercial, porque fue una imposición de la entidad citada [Banco Mundial] para garantizar el pago de sus obligaciones a través de procesos de investigación que pretenden producir nuevos conocimientos, inventos, patentes, etc. (2009, p. 17)” (González *et al.* citan a Yolanda Guerra, 2012, p.83).

A un lado de la moneda, se encuentran la imposición de políticas públicas del más diverso orden que sirven como argumentos, para la inevitable adscripción de los sistemas educativos públicos a las demandas de la economía global. (...) Estas directrices neoliberales, se muestran “neutrales”, al representar supuestos “consensos entre naciones”, convirtiéndose en imperativos que a través de

los gobiernos reconfiguran las escenas educativas en cada país, promoviendo una serie de prácticas discursivas ejercidas a través de *acciones, programas, reformas y leyes* adscritas a la *certificación* bajo indicadores señalados por instancias internacionales. En consecuencia, los ministerios (secretarías) de educación pública, se convierten en los traductores y reproductores de dichas líneas que prácticamente, constituyen una manera de universalización, control y “un mandato global”. (Aguilar, 2016, p.29).

Bajo ese orden, las políticas investigativas y educativas se materializaron en la educación superior de manera desigual, por un patrón de centro-periferia, mientras en las universidades centrales de ciudades principales se promovía el desarrollo de investigación para la creación de nuevo conocimiento, en las universidades regionales se propendía por una educación para el trabajo, centrada en el desarrollo de competencias necesarias para cumplir los requisitos de sectores económicos e industrial, o dicho de otra manera, para garantizar una mano de obra calificada:

Las políticas del Banco Mundial proponen jerarquizar las universidades de tal manera que unas se dediquen o enfatizan en la investigación y en la educación de altísima calidad ubicándose así en la pirámide del sistema y por ende, favorecidas en la inversión y, otras, como las universidades provinciales o regionales, han de hacer énfasis en la enseñanza y preparación para el trabajo, con competencias y habilidades requeridas por las necesidades locales; el interés es producir gran número de graduados. (López, 2008, p. 33). (González *et al.* citan a López, 2012, p.44).

Poca importancia se le otorga a la investigación en las universidades regionales, porque la investigación estaría ubicada en las universidades de investigación o universidades de élite de los países desarrollados; estas universidades producirían toda la investigación, mientras que las universidades regionales estarían dedicadas a la formación diversificada y dispersa para el mercado laboral, dedicados a la docencia, con muy poca investigación (Ortiz, García y Santana, 2008, p. 39). (González *et al.* citan a Ortiz, García y Santana, 2012, p.86).

Por ende, se asiste a un escenario de mercantilización de la educación, que reduce los fines de la educación a una visión utilitarista y de productividad, desde un modelo educativo neoliberal hegemónico que no ve la educación como un derecho humano sino como mercancía transable, y asigna más valor a unos conocimientos que a otros, por lo que entra en tensión con otras visiones y otros modelos que propenden por una educación profesional integral, que no se restringe al área de desarrollo económico, sino que persigue el crecimiento humano y social:

En la sociedad actual y en la denominada sociedad del conocimiento, se requieren de profesionales con alto sentido crítico y ético, que tengan una formación integral técnica, científica, social y humanística, y que sean capaces de dar respuesta a las crecientes exigencias a las que se enfrentarán en su vida profesional como ciudadanos y seres humanos. (...) (2003, p. 502). (González *et al.* citan a Espinosa y Pérez, 2012, p.107).

Sin embargo, los nichos educativos también usan las redes propiciadas por la globalización para cooperar en procesos de creación de alternativas a este modelo imperante, desde sus prácticas educativas y pedagógicas trazan acciones en mira a otras realidades posibles que valoren al sujeto con su potencial humano y no solo con su potencial empleable en los procesos productivos:

No obstante, que el impacto del nuevo patrón social, tecnológico y productivo global ha propiciado la emergencia de redes, estructuras de cooperación y nuevos marcos de integración a nivel regional e interinstitucional que presentan, en tendencia, la posibilidad de construir un escenario alternativo o paralelo al de la competitividad institucionalizada y a la lógica del modelo (dominante) de mercado. (Didriksson, 2007, p. 1). (González *et al.* citan a Didriksson, 2012, p.90).

De ahí que permanezca una imperiosa necesidad de construir un lugar de enunciación propio desde América Latina, que se piense la educación superior, la investigación y en sí la producción de conocimiento situado desde los territorios, que permita reconocer los saberes y conocimientos existentes en ellos, y los favorezca como punto de partida para el fortalecimiento

del tejido social y la promoción de formas de vida dignas acorde con las necesidades y el contexto de sus poblaciones:

(...) hay que inscribir (...) la pregunta sobre lo que ha representado para América Latina la producción de alternativas a los modelos tradicionales o hegemónicos, y lo que esto significa en la producción de conocimientos situados, que –en palabras de Mignolo (1996)– pueda dar cuenta de “conexiones epistemológicas entre el lugar geocultural y la producción teórica” (p. 119), con el objeto de “[...] resignificar la experiencia acumulada en la región, en la clave teórico-discursiva de una pregunta por las condiciones y situaciones de contexto: por las diferencias entre hablar desde y hablar sobre Latinoamérica como dos situaciones enunciativas atravesadas institucionalmente por una relación desigual de saber-poder” (Richard, 1998, p. 55). (Gómez Sollano, 2015a, p.23).

En consecuencia, dado el panorama presentado, los profesores universitarios se enfrentan a nuevos retos de formación en la educación superior que van más allá de la enseñanza disciplinar, y que serán desarrollados en sus prácticas docentes según la concepción que tengan sobre: la educación, los fines de la educación y la pedagogía, y desde donde podrán hacer uso de la libertad de cátedra para generar alternativas pedagógicas o experiencias pedagógicas significativas acorde con concepciones no economicistas de la educación.

### **Ser docente universitario: identidad y formación docente**

Las universidades tienen básicamente tres funciones misionales: docencia, investigación y extensión, y es claro que deben ser medio fecundo de nuevo conocimiento, conforme a esto se centra la atención en el rol articulador que cumple el docente universitario a partir de tres ejes: a) el reconocimiento de la pedagogía en la producción de conocimientos válidos; b) la construcción del sujeto maestro desde su función social, el carácter identitario con la profesión docente y las características propias de la docencia universitaria y c) la formación permanente del profesorado universitario vinculada a la profesionalización docente y mejora de la enseñanza universitaria.

### ***Valorar la pedagogía hacia la profesionalización docente***

El capitalismo cognitivo asigna nuevos sistemas de valores económicos a la información y al conocimiento, en cuya base se encuentra el llamado “cognitariado” o los trabajadores del conocimiento, dentro de los cuales se hallan los docentes universitarios como investigadores y formadores de profesionales.

En todo caso, estos sistemas de valores no son los mismos para todos los campos de conocimiento, sobresalen aquellos que generan mayores rendimientos económicos en el menor tiempo y con el menor esfuerzo posible, y cuya universalidad, replicabilidad y flexibilidad permiten ser incorporados a todo tipo de sociedades y culturas; así pues, de manera subyacente se mantiene una pugna entre el valor y la legitimidad que establecen estos sistemas hacia los conocimientos generados en las ciencias naturales (mal llamadas ciencias duras) vs los generados en las ciencias sociales y humanas (mal llamadas ciencias blandas).

Por esta razón, sigue siendo problemática la definición de pedagogía al igual que su valoración tanto social como académica, lo cual se puede ver reflejado en la variación de su denominación entre: ciencia, disciplina y saber. La adopción de una de estas tres denominaciones por parte de los docentes universitarios podría estar ligada a su formación inicial, es decir, si son licenciados o no, así como a otras variantes como si realizan investigación educativa o no, entre otras.

Lo que sí es de común acuerdo y entendimiento, es que la pedagogía mantiene una estrecha relación con la educación, pero la educación es superior a ella, puesto que ésta involucra todos los ámbitos de socialización, interacción y convivencia en los que participan las personas, y por los cuales se producen aprendizajes que no necesariamente son intencionados, y en consecuencia se humaniza a la persona al hacerla miembro de una sociedad, como lo expone Arias (2015):



La educación se ha entendido como la intervención (acción) que se ejerce sobre el hombre con el fin de modificar su naturaleza, de ahí que a esta acción se la considere como el mecanismo por el cual se hace ser al hombre otro, lo que los modernos llamaron la generación o la adquisición de una *segunda naturaleza*, aquella que bien podría reconocerse como *humana* por cuanto es creación o producción del hombre mismo que la constituye *realidad*. (p.51).

No obstante, la discusión sobre la definición de pedagogía sigue vigente y es preciso presentar los argumentos que respaldan cada punto de vista, ya que se considera que para que haya una mejor valoración de la profesión docente, se requiere que la pedagogía y la investigación desarrollada desde este campo sea reconocida como producción de conocimientos válidos y relevantes para la sociedad, que repercuta en la generación de políticas educativas e investigativas acorde con este reconocimiento.

Quizás la variante menos aceptada es la de la pedagogía como ciencia, debido a que se aduce que, al ser la pedagogía el campo de conocimiento que reflexiona, sistematiza y promueve la formación intencionada, no es compatible con la rigurosidad y homogeneidad del método científico, ya que la formación comprende la asimilación de unas relaciones espacio-temporales propias del contexto, lo que se traduce en la no compatibilidad con la universalidad en su desarrollo y aplicación.

Empero, hay quienes afirman que la pedagogía es ciencia, en tanto acoge unas rutas direccionadas de actuación científica: “(...) se elige una ruta según sean los fines que se persiguen (...) el conocimiento permite rutas diversas para transitar, lo cual evidencia su diversidad y confirma el valor que se le ha atribuido a la pedagogía como ciencia.” (Arias, 2015, p.51).

Se encuentran otras posiciones que mantienen la aceptación de la pedagogía como ciencia de la educación, en la cual están inmersos una serie de saberes que actúan como medios para resolver los problemas particulares de formación dentro de un contexto educativo determinado:

Según Gómez y Bedoya (2004), la pedagogía es una ciencia que se encarga de la educación como realidad social y como acontecer histórico, y es mediante un conjunto interdisciplinario de saberes que la pedagogía opera para la resolución de problemas específicos en su campo de acción.” (González *et al.*, 2012, p.150).

Un docente entrevistado en un proyecto de investigación liderado por el profesor Santiago González (2012) acerca de necesidades de formación docente de los docentes universitarios, discrepa sobre nombrar a la pedagogía como saber, ya que de esta manera quedaría relegada por debajo de cualquier otro campo de conocimiento, al creer que si los saberes, y por ende la pedagogía, puede ser aprendida de manera natural o espontánea, no se necesitarían academias, ni centros de formación formal dedicados a ella:

Si consideramos la pedagogía como un saber, seguimos estando en los márgenes de esa discusión epistemológica de las ciencias duras, en donde los saberes que no están constituidos como disciplinas, no son sino saberes. Saberes que pueden ser aprendidos de cualquier manera, saberes que no necesitan necesariamente escuelas de formación como las facultades de educación [...] Pensar la pedagogía como una disciplina [...] tendría que ver básicamente con la posibilidad de posicionar al docente como un profesional de la educación. Porque no tiene un saber, tiene una disciplina, un campo discursivo fundante que es el que determina su actuar, su planteamiento frente al mundo, sus maneras de entender las realidades sociales y lógicamente de ejercer la profesión docente. (E4F2). (González *et al.* citan a un docente entrevistado, 2012, p.148-149).

En contraposición, existen otras visiones que no ven de manera contradictoria el hecho de denominar a la pedagogía como saber y que de ella se deriven conocimientos científicos válidos, equiparables a los de cualquier otro campo de las ciencias sociales y humanas, tal como lo indica González *et al.* (2012): “Reconocer la pedagogía como saber no interfiere en asumir que esta produce conocimientos científicos o disciplinares.” (p.149).

En la misma vía, se defiende la conceptualización de la pedagogía como saber considerando que de este modo “permite elaborarla de forma interdisciplinaria, de manera autónoma e independiente, abierta a otros campos discursivos” (González *et al.*, 2012, p.77), es decir, se declara que en definitiva la pedagogía es interdisciplinaria al tener la necesidad permanente de dialogar con otros campos de conocimiento, que colaboren con su objeto superior que es la enseñanza; otros autores usan este mismo argumento para pretender el establecimiento del concepto de pedagogía como disciplina:

(...) Zuluaga afirma que en la actualidad el lugar de producción de la pedagogía ya no está en la escuela, sino en la ciencia misma, mediante la reconfiguración que el docente hace de los conocimientos científicos, apropiándolos para la enseñanza, pues a partir de la apropiación de conocimientos científicos y disciplinares de otros campos, la pedagogía produce y sistematiza conocimientos que buscan definir, orientar y explicar las prácticas y las situaciones que ocurren en el proceso educativo, sin perder su autonomía como disciplina. (González *et al.*, 2012, p.148).

Hay otras posturas sobre la pedagogía como saber, que, si bien asienten el carácter político que ésta adquiere en el rol docente, resultan complicadas en la medida que afirman que este saber solo está circunscrito a la escuela, y en general a la educación formal, lo que redundaría en negar otras prácticas pedagógicas que se inscriben en espacios no escolarizados y profundizar jerarquías, pero ahora al interior de la pedagogía:

La pedagogía se constituye es en un saber. Un saber que tiene que ver con los procesos educativos, en un saber que tiene una intencionalidad política, en un saber que lógicamente reconoce los sujetos, sus diferencias, sus particularidades, en un saber que reconoce la emergencia de sujetos o actores nuevos en los contextos sociales, pero en un saber que está restringido básicamente al ámbito de la escuela, es decir la pedagogía nace y se circunscribe al ámbito de la escuela que nosotros conocimos como formal. (E7F2). (González *et al.* citan a un docente entrevistado, 2012, p.147).

Esta postura complicada y reduccionista es resuelta al denominar a la pedagogía como *praxis cultural*, conservando la relación escuela-comunidad-sociedad, en el entendido de que ni las escuelas ni los estudiantes son islas, tal como lo trata Gómez Sollano (2015a):

La pedagogía como praxis cultural se define desde la articulación de los ámbitos internos y externos a la escuela, tanto por los contenidos programáticos, los métodos de enseñanza y los paradigmas pedagógicos, como por el mundo social, axiológico, ético que precisa los sentidos y significados de la vida de niños, niñas y jóvenes; sus marcos culturales, las políticas educativas, las agrupaciones, asociaciones y redes juveniles y las relaciones de estos con las instituciones. (p.24).

También hay quienes definen la pedagogía específicamente como un *saber social*: “(...) Lucio define la pedagogía como el “saber sobre la educación” (1989, p. 2), tematizado y explícito, que, orienta las prácticas dotándolas de fines e intencionalidades. La pedagogía es un saber social producto de la reflexión consciente e intencionada” (p.58), que está vinculado a la práctica docente, de esta manera:

(...) la pedagogía es asumida como el conjunto de saberes que se constituyen mediante procesos de reflexión, orientación, indagación y sistematización de objetos de saber que surgen de la práctica educativa. (...) se entiende como un saber social y reflexivo implícito en las prácticas de los maestros (Vasco, C., Martínez y Vasco, E. 2008). (González *et al.* 2012, p.59).

Habría que preguntarse, si la pedagogía entendida como saber, coincide con las características para ser un *saber socialmente productivo*, o que, si adentro de ella puede corresponderse con el *saber pedagógico* de los docentes, según la descripción que hace Gómez Sollano (2015a) citando a Rodríguez:

Los saberes –afirma Rodríguez– son siempre significativos en el sentido en que se producen como parte de estructuras de significación. Pero, “... para ser socialmente productivo, un saber tiene que ser sentido como significativo por los actores sociales. No sólo en el sentido de que sea posible

incorporarlo a la estructura cognoscitiva [...] sino más bien en el sentido de que ese nuevo saber juegue un papel en el proceso de construcción de identidad” (Rodríguez, 2009, p. 101). (p.38).

Otra opción, que se pone en consideración es la de la pedagogía como *saber-conocimiento* desde donde se sustenta una relación entre pedagogía, memoria y educación ligada al saber pedagógico de los docentes, como lo manifiesta Ramírez (2007):

(...) la pedagogía como saber-conocimiento es producto de la acción de resignificación y de interpretación que realizan los pedagogos sobre el mundo de las prácticas educativas, las memorias de la educación y sus prácticas, y las memorias de la pedagogía en su constitución como saber y conocimiento. Es una lectura sistemática sobre la educación, sobre la memoria educativa y sobre la memoria del saber pedagógico. En otras palabras: la relación entre pedagogía, memoria y educación tiene como horizonte inmediato la construcción de saber-conocimiento pedagógico. (p.139)

Como se evidenció, la pedagogía le apunta a la reflexión sistemática de saberes circundantes en los procesos educativos intencionados, desde donde se constituyen nuevos saberes que guardan relación con: su contexto, los actores sociales implicados, y con la enseñanza como objeto de la pedagogía.

No se pretende aquí dar la verdad última sobre si la pedagogía es ciencia, disciplina o saber, por lo que se deja a juicio del lector, darle el peso correspondiente a cada argumento presentado en una u otra vía, ya que el propósito se encaminó a mostrar la discusión existente en la que se inscribe la validación de los saberes y conocimientos producidos desde la pedagogía y sus campos de acción, como paso ineludible hacia la profesionalización docente.

### ***El sujeto maestro: identidad docente y enseñanza universitaria***

Por mucho tiempo se hizo referencia al docente como quien ejecuta unos planes de enseñanza, es decir, alguien que hace las veces de intermediario entre el conocimiento y los estudiantes, cuya participación se reducía al momento mismo de la enseñanza o impartición de

conocimientos y no contemplaba otros desarrollos anteriores y posteriores que inciden en los procesos de formación, como la historia de vida, la proyección y las intencionalidades políticas del docente como sujeto maestro.

Este es el panorama anterior al surgimiento del Movimiento Pedagógico Colombiano (MPC) tal como lo reseñan Cecilia Rincón y Ana Triviño (2015):

(...) se encuentra cómo los maestros colombianos que estaban desempeñando la docencia en los años ochenta, se vieron abocados a una reforma, cuando en las escuelas normales se introdujo el llamado “bachillerato pedagógico”. Esto llevó a que los maestros fueran tratados como funcionarios y operarios de un currículo, que como dispositivo de control decía al maestro qué hacer y cómo hacerlo. Como funcionario público el maestro era visto como un empleado para desempeñar el oficio de acompañamiento. De la mano de esta reforma educativa aparecieron también en el magisterio, términos extraños a la pedagogía tales como: acompañar, adiestrar, apoyar, etc. que en el fondo debilitaron la condición de los maestros su misión y su responsabilidad social; haciendo que como funcionarios se preocuparan más “[...] por las resoluciones, los decretos, las órdenes de las autoridades educativas, que por ir a los textos a estudiar, investigar alternativas, métodos, concepciones pedagógicas, etcétera” (Entrevista Profesor Abel Rodríguez Céspedes, 2011). (p.150).

Es así como, al referirnos al *sujeto maestro* en primer lugar se establece la premisa de que, ya sea en la educación básica, secundaria, media, superior o no escolarizada, el docente es un actor político activo y tiene una función social que no puede ser simplificada a la reproducción de contenidos, sino que la supera por amplio margen, como en la contribución que hace al fortalecimiento de valores sociales necesarios para una mejor vida en sociedad como la democracia y la vida como valor supremo que debe ser conservado por las nuevas generaciones, por ello:

Pascucci señala que el docente, desde su elevada misión, debe cooperar en el desarrollo del potencial creativo del ser humano, para que éste pueda desarrollar plenamente su personalidad en condiciones dignas, propias de una sociedad democrática, a fin de sostener la preeminencia de los

derechos humanos y la valoración ética de la vida. (...) agrega que esta misión exige compromiso, responsabilidad, plantearse retos, esfuerzo, dedicación, investigación, capacitación y búsqueda sistemática del saber. (2003, p. 493). (González *et al.* citan a Espinosa y Pérez, 2012, p.108).

Sin embargo, así como todavía se discute sobre el valor de la pedagogía, esto sucede en el caso del docente, se vive en un ambiente de subvaloración y menosprecio del docente, que lo desconoce como agente transformador vital para la sociedad, a saber: “aunque la misión educativa de la universidad es desarrollada especialmente por los docentes universitarios, este talento humano no es cultivado como se debiera, no se percibe una valoración a la función que dichos profesionales realizan en la sociedad. (González *et al.*, 2012, p.322).

Entonces, se propone volver la mirada al docente y su identidad, como elemento asociado a la profesionalización docente y a la valoración social de su labor, entendiendo que esta valoración comienza con la identificación que hace el docente mismo de su labor, que también pasa por la manera de nombrarse y describir su labor, partiendo de la particularidad de que el docente universitario tiene una *identidad doble*, dada por el campo disciplinar al que esté adscrito y por el desarrollo de su práctica docente, como profesional de la educación. Así como lo plantea Zabala (2015):

Como sucede con las dobles nacionalidades pertenecemos a dos ámbitos diferenciados y a muchos más, pues la identidad es una estructura poliédrica y policroma que nos hace ser lo que somos en múltiples contextos y actuaciones. En todo caso, estamos llamados a ser especialistas en nuestro campo científico y especialistas en el desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje de nuestra disciplina. (p.30).

Este punto también resulta problemático, en la medida en que muchos docentes universitarios no se reconocen a sí mismos como profesionales de la educación, y relegan el componente pedagógico a un segundo plano, como si se tratase de algo adicional que requiere ser añadido como complemento, así pues, se nombran como profesionales de su disciplina, cualquiera

que sea, ignorando que la centralidad de su labor se desarrolla en la enseñanza universitaria, la cual ineludiblemente los debe llevar a pensar y reflexionar la enseñanza. Guillermo Londoño (2014) y González *et al.* (2012), respectivamente, lo ejemplifican de manera muy clara así:

Reconocer que los docentes universitarios son profesionales de la docencia es un camino aún por construir. No puede negarse que en la identidad de muchos que ejercen la docencia universitaria está clara la conciencia de ser profesionales que enseñan; es decir, primero la profesión y luego lo adicional: la docencia. Se reconocen como profesionales de una disciplina que se enseña. Se llaman y se reconocen a sí mismos como profesionales, pero no de la docencia. Del otro lado, hay quienes se denominan profesores, es decir, su condición primera es la de docente, antes que profesional. Estas dos vías marcan las tendencias de la manera como se ejerce la docencia en la Universidad. (p.54-55).

(...) el profesor encuentra con mayor identidad académica y profesional en los conocimientos disciplinares en los cuales se ha especializado, ya que estos proporcionan una identidad diferente a la docencia, brindando mayor estatus social. (p.177)

Por lo tanto, se conserva la falsa idea de que es suficiente con ser un experto en determinada materia o área del conocimiento para saberla enseñar, “(...) como muchos aún hoy creen, que ‘quien sabe hacer, sabe automáticamente enseñar’, no habiendo mayores preocupaciones con la necesidad de una preparación pedagógica de los docentes [...]. (2007, p.120). (González y Malagón citan a Giusti, 2015, p.293).

Además, se evidencia que la identidad docente está en crisis, lo que “(...) conlleva a que muchos de los docentes busquen especializarse y refugiarse en otros campos del conocimiento, para identificarse y reconocerse como profesionales al pertenecer a una comunidad intelectual mejor reconocida socialmente.” (González *et al.*, 2012, p.311).



De igual manera, como se sopesa la importancia que tiene la identidad docente en la profesionalización docente, se valora la dimensión personal del docente en función de la indagación por los antecedentes que pudieran preceder al desarrollo de experiencias significativas en educación superior, por lo que se está de acuerdo con que:

“Los profesores enseñan tanto por lo que saben como por lo que son”. Esta vieja sentencia pedagógica ha recibido escasa atención en el contexto universitario; se diría que la dimensión personal del profesorado desaparece o se hace invisible en el ejercicio profesional. Lo que uno mismo es, siente o vive, las expectativas con las que desarrolla su trabajo, etc. se desconsideran como variables que pudieran afectar la calidad de la enseñanza. Pero parece claro que no es así y que buena parte de nuestra capacidad de influencia en los estudiantes se deriva precisamente de lo que somos como personas, de nuestra forma de presentarnos, de nuestras modalidades de relación con ellos. (Zabala, 2015, p. 22).

La dimensión personal del profesorado universitario repercute en las intencionalidades que el docente plasma en sus acciones pedagógicas, y también en las relaciones que establece con los estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa, así como en la receptividad y apreciación que se tenga de él, como señalaba “(...) McKeachie (1997) (...) [algunas de las] apreciaciones (...) pueden organizarse en torno a las designaciones que brindan las cinco grandes dimensiones de la investigación sobre la personalidad: extraversión (entusiasmo del profesor), escrupulosidad (organización), simpatía (relación interpersonal), apertura a la experiencia” (Knight, 2006, p.141).

Esta dimensión también comprende la historia de vida del docente universitario y sus expectativas respecto a la profesión, que influye en la motivación que los llevará o no al desarrollo de prácticas docentes en excelencia.

En conclusión, reconocer e investigar la identidad docente y la dimensión personal del profesorado universitario permite desagregar los elementos personales, que podrían estar

proporcionando al sujeto maestro o, el distanciamiento emocional e identitario hacia la excelencia en la enseñanza universitaria y su profesión docente o, la motivación y los valores intrínsecos guiados al desarrollo de experiencias significativas, que parten de su identificación como profesionales de la educación superior, comprometidos con la enseñanza y la labor social de la misma.

### ***El docente universitario como profesional de la educación: formación permanente***

“(…) si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberán convertirse ellos mismos en intelectuales trasformativos.” (González *et al.* citan a Giroux, 2012, p.154)

En dirección a la profesionalización docente y a la mejora de la enseñanza, en las universidades se gestan programas de formación permanente o formación continua, que usan diversas estrategias para dicho cometido, guiadas por políticas educativas a diferentes escalas, pasando por el nivel de la institución y el nivel del departamento, pero también enlazadas con la cooperación y voluntad del docente universitario, en concordancia con su *doble identidad*, pero haciendo énfasis en la identidad común con todos los docentes universitarios, que es la de profesionales de la educación superior.

Si el docente universitario no tiene un involucramiento activo en su proceso de formación, éste no repercutirá de manera significativa; el docente debe tener una actitud de aprendizaje permanente que le permita una apertura a procesos de autocrítica que lo guíen al reconocimiento de sus necesidades. Como lo menciona un testimonio de un docente universitario, se consiente la importancia de los procesos de formación permanente, pero también del *yo docente* que se asume como “ser inacabado”, susceptible al aprendizaje y propenso a reflexionar sobre su práctica docente y a participar de acciones que lo hagan un mejor profesor:

[...] nosotros necesitamos formarnos permanentemente y ¿dónde está el reconocimiento del otro? Si yo creo que ya terminó mi proceso, si yo no espero nada del otro y ya no voy a cambiar, no voy a modificar mi conducta o en mi forma de ser o mi forma de interactuar con el mundo y entonces ¿para qué el otro? Yo creo que debe tener un modelo para cualificarnos, mejorarnos, modificarnos, mirarnos en el espejo, pero el espejo no es un espejo vacío, es el espejo del otro... Nosotros no somos unos seres acabados, siempre seremos unos seres en formación, en desarrollo, en proceso, por lo tanto, siempre estaríamos ávidos de aprender de reescribir del otro, de construir conjuntamente, desde el desarrollo personal y humano. Sí que necesitamos formación, porque si bien es cierto que la escuela, la casa, la familia, el hogar es esa base de formación del individuo, que luego llega a la escuela, siempre está apoyado y de la mano de los padres o de los tutores, o de los cuidadores, siempre estamos en esa situación. (E7F4). (González *et al.* citan a docente entrevistado, 2012, p.299).

Las estrategias más comunes de formación permanente son seminarios y cursos de actualización, que buscan poner en contacto a los docentes universitarios con nuevas metodologías en el campo pedagógico, pero precisamente estas son las más criticadas, en tanto no cumplen su objetivo eficazmente, y habitualmente asignan al docente un rol pasivo, como espectador.

Quienes han investigado al respecto afirman que las maneras más efectivas de desarrollar estos procesos de formación permanente son aquellas en las que el docente se involucra activamente en escenarios de diálogo con otros docentes, en donde sea posible compartir sus vivencias y preocupaciones sobre su práctica docente, generando procesos de reflexión individual y conjunta que conduzcan a la creación de experiencias e impactar de manera directa la enseñanza. El profesor Knight (2006) siguiendo las recomendaciones de Kember (2000) “recomienda los proyectos de aprendizaje en la acción” (p.244).

De manera adicional, y acorde con el objetivo de mejora de la enseñanza, Knight (2006) también propone que se debe poner la lupa en lo que él llama “guion docente”, entendido como “la combinación secuencial de los elementos de las lecciones” (p.108), o para nuestro contexto los *syllabus*. Él argumenta que en muchas ocasiones la enseñanza se ve limitada por ellos, especialmente por aquellos que están diseñados para abarcar gran cantidad de conceptos e información en poco tiempo, por lo que dice que, en trabajo conjunto con el departamento y los docentes, se podría manejar como estrategia la gestión de espacios propicios para revisar y modificar los guiones en relación al plan de estudios del programa y sus objetivos.

Siguiendo el planteamiento inicial, debe quedar claro que los programas de formación permanente tiene un objetivo central que es mejorar la enseñanza a través de la cualificación docente; en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC) de Bogotá, se puede encontrar un marco institucional sobre políticas que vinculan este objetivo de manera explícita, sin embargo, pese a la importancia de tener buenas directrices, es en la selección y aplicación de estrategias en las que se evidenciará la efectividad o no de las políticas:

La Universidad Distrital ha mantenido como política orientada al mejoramiento y cualificación permanente de sus funciones académicas, la consolidación y fortalecimiento de su cuerpo docente, dado que este resulta fundamental para el desarrollo de sus funciones misionales de investigación, formación y proyección social [...] la universidad deberá ofrecer los planes y programas permanentes de actualización coherentes con la investigación, y la innovación contemporánea en pedagogías y didácticas específicas, así como de modernización en teorías y prácticas curriculares, desarrollo humano y ciudadano y los propios al campo del conocimiento en el cual se desempeñan, que permitan la cualificación de la enseñanza de los profesores de la institución. (Universidad Distrital, 2005). (González *et al.* cita a la Universidad Distrital, p.50).

También es de subrayar que las políticas y programas de formación permanente deben ser pensadas desde el contexto que pretenden favorecen y donde se desarrollan, desde donde podrían

gestarse propuestas que provengan de los docentes universitarios, quienes también recalcan esta formación debe ser coherente con la realidad educativa circundante y acorde con las necesidades actuales de la sociedad (Mora, 2015). Mora (2015) sugiere una forma de concebir la formación permanente como:

(...) desarrollo profesional, caracterizado por ser un proceso complejo, permanente, continuo y gradual y de IAP, en el que participan múltiples factores, internos y externos, y que se desarrolla en lo posible a partir de iniciativas de los propios profesores, en un ambiente de reflexión crítico, dialógico y participativo (con toma decisiones autónomas y colegiadas), comprometido con la construcción de la identidad profesional y la transformación institucional de la práctica educativa en el contexto histórico concreto de su actuación profesional para el desarrollo humano, social y ambiental. (p.125).

De ahí que, el profesor proponga la inclusión del componente de la formación ambiental en la formación del profesorado universitario, en donde se produzcan vínculos del currículo con el contexto global/local, yo diría glocal, que sirvan de plataforma para el desarrollo de competencias básicas en relación a: a) manufacturación: construcción de elementos que tengan un mínimo impacto ambiental; b) la gestión ambiental: diseño y control de sistemas encaminados a la prevención y mitigación de la contaminación y el daño ambiental; c) la participación, la comunicación y la gestión social de proyectos complejos (Mora, 2015, p. 122).

Sin embargo, cabe aclarar que el profesor Mora habla desde su posición como docente de la Facultad de Medio Ambiente y Recursos Naturales de la UDFJC, y seguramente el público al que se dirige podría enfocarse allí, ya que, en esa Facultad se encuentran los programas académicos de Ingeniería Forestal, Administración Ambiental, Tecnología en Gestión Ambiental y Servicios Sanitarios, entre otros, los cuales en términos generales le apuntan a la evaluación, construcción y administración de sistemas de sostenibilidad ambiental, mientras que en la Facultad de Ciencias y Educación de la misma universidad, que cuenta con los programas de licenciaturas en diferentes

campos del conocimiento, se trabaja en función de la enseñanza y el desarrollo humano, para lo cual no sería pertinente puntos como la manufacturación que propone Mora.

Por lo que se hace necesario retomar algunas ideas respecto a elementos generales que se deberían tener en cuenta para la elaboración de programas de formación permanente del profesorado universitario, que van de la mano con la profesionalización docente, el ICFES (anteriormente llamado Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ahora: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior) delinea algunos componentes así:

(...) 1) formular objetivos y metas diferenciales (frente a los requerimientos formativos particulares de cada institución); 2) proporcionar los conocimientos y competencias, las habilidades y destrezas, las actitudes y valores (necesarias para el desarrollo de su tarea); 3) tener acceso a los medios e instrumentos mínimos necesarios (para su desempeño profesional); 4) definir criterios, pautas e indicadores de evaluación del proceso capacitador. (González *et al.* citan al ICFES, 2012, p.99).

De igual manera, se recogen algunas preguntas en relación a lo que debería definir un programa de formación permanente, también elaboradas por el ICFES:

- Los programas de formación docente, ¿tienen significado para las instituciones y sentido para las personas que participan en ellos?
- Las instituciones educativas, ¿tienen claramente definida su visión, su misión y su proyecto educativo, para orientar los procesos de formación y actualización docente?
- Las metas de formación, ¿contribuyen a ampliar las condiciones de accesos, retención y permanencia de los docentes en el proceso continuo de perfeccionamiento profesional y de superación personal?
- Los contenidos temáticos y las estrategias metodológicas, ¿responden a las necesidades, expectativas e intereses de los docentes y a las características y exigencias de los proyectos educativos institucionales?

- El proceso de formación, ¿proporciona condiciones de posibilidad y medios de realización de la práctica pedagógica para la construcción de saberes pertinentes?
- La formación de los docentes, ¿responde a un proceso planificado, sistemático, progresivo y continuo que atienda el desarrollo del perfil integrado, deseado y posible de los docentes?
- La acción de formación, ¿se concibe como un sistema articulado con las prácticas cotidianas y de la comunidad educativa, de tal manera que facilite la sistematización de las experiencias para la producción de nuevo conocimiento?
- La intencionalidad de la formación, ¿surge de la necesidad de construir y aplicar un saber pedagógico y científico, socialmente útil, culturalmente pertinente y académicamente válido, que le permita a los docentes conocerse más y mejor como personas, actuar más y mejor como orientadores y ser capaces de dar cuenta de su misión educativa? (1997, p. 10)” (González *et al.* citan al Icfes, 2012, p.96)

Finalmente, se concluye que los programas de formación permanente del profesorado hacen parte del proceso de profesionalización docente, en la medida en que están avocadas a la mejora de la enseñanza y a la evaluación formativa de la misma; y que éstos deben ser desarrollados de manera conjunta institución-departamento-docentes, y también deben usar estrategias metodológicas que permitan una participación activa de los docentes y sean acordes con el contexto y los retos que éste plantea.

### **Investigación educativa y experiencias**

“Me di cuenta que soy un enamorado de esto. Es mi gran conclusión. El tema es una pasión. Mucha gente que hace investigación acá, está haciendo la tarea o está preocupada por producir puntos.” (Londoño, 2014, p.64)

La investigación educativa se inscribe en la investigación cualitativa y busca comprender el fenómeno educativo desde múltiples perspectivas y escalas de abordaje, como en el análisis de políticas educativas o, desde contextos particulares, por ejemplo, en la indagación por las

relaciones pedagógicas, el currículo, las experiencias pedagógicas, la evaluación docente, etc. y en diversos escenarios de la educación formal y no formal, llámense espacios convencionales o no convencionales de educación.

Por esta razón, desde la investigación educativa no se conserva el supuesto principio de neutralidad y objetividad -atribuido a las ciencias exactas-, que mantiene claramente separados al observador-investigador de lo observado-investigado, por tanto, las observaciones realizadas se ven permeadas por las intencionalidades del investigador, para qué investigar ello, su formación e historia de vida, lo que lo llevará a seleccionar y fijar atenciones específicas dentro de la investigación y, por el contexto en el que ocurren, de manera que la investigación es susceptible a cambios:

No hay observaciones objetivas, solo observaciones contextualizadas socialmente en los mundos del observador y el observado. No hay un único método a través del cual podamos alcanzar y dominar las sutiles y misteriosas variaciones del desarrollo y la experiencia de humanos. Como consecuencia, los investigadores despliegan una multitud de métodos capaces de llegar a hacer más comprensible la experiencia del objeto de estudio. (1996, p. 2). (González *et al.* citan a Rodríguez, Gil y García, 2012, p.124).

Sucede pues que, desde este campo, y a razón de trabajar desde un marco de posibilidades y acciones encaminadas a una educación para la transformación, que potencie todas las dimensiones humanas, surge la necesidad de presentar alternativas desde lo pedagógico al modelo neoliberal hegemónico de la educación, y sistematizar estas experiencias para que puedan ser compartidas y entrar en diálogo con otras, así como aportar a la construcción de nuevas utopías:

(...) el trabajo de construir alternativas es un trabajo político y pedagógico en el sentido de una intervención en el marco de un proyecto. Una utopía que direcciona prácticas, un presente constituido por cierta perspectiva de futuro. Porque (...) la utopía “[...] es la tensión que permite al



hombre distanciarse de sus circunstancias y no sentirse atrapado por estas” (Zemelman, 1992, p. 16). (Gómez Sollano, 2015b, p.37)

En consecuencia, desde la sistematización de experiencias se busca reflexionar e indagar sobre las experiencias en educación, en función de la valoración de las mismas a través del reconocimiento de los saberes que allí se producen y apropian, y también en mira a la resignificación de ella como medio para la transformación de las prácticas educativas asociadas.

La profesora Cecilia Rincón (2010) resalta la importancia de la sistematización de experiencias en la investigación educativa, como medio de producción de conocimientos vinculados a la pedagogía y al saber pedagógico, y -en relación a los planteamientos de los apartados anteriores-, también a la profesionalización docente:

Reflexionar sobre el lugar que ocupa hoy la sistematización de experiencias en la educación y en el saber pedagógico, es esencial para avanzar en la investigación educativa; implica valorar la riqueza pedagógica y cultural de la escuela, reconocer el cúmulo de experiencias educativas realizadas en diferentes campos del saber; evidenciar los significados que asume la experiencia humana, que constituida por pensamientos, emociones, sensaciones, deseos y acciones, se convierte en un tema crucial de la pedagogía, referido por una parte a la producción de sentido y significado, y por otra, a la construcción de conocimiento. (p.75).

Dada la importancia de la sistematización de experiencias para el campo de la pedagogía, se hace relevante su inclusión en el ámbito universitario, para reconocer los saberes particulares relacionados con la enseñanza que allí se producen y circulan, y que a veces quedan invisibles a la institucionalidad. A pesar de la relevancia que denota, algunos profesores universitarios afirman que todavía hace falta la implementación de propuestas investigativas en esta vía, que devalen y reflexionen sobre las prácticas de enseñanza universitarias, por consiguiente “(...) es importante trazar un trabajo que recoja las diferentes formas de práctica docente que se realizan al interior de

la universidad a partir de sus propios protagonistas: los profesores universitarios.” (González y Malagón, 2015, p.300). Y se destaca que:

(...) en nuestras universidades hay una ausencia significativa de propuestas investigativas que establezcan indagaciones sistemáticas acerca de lo que hacemos, cómo lo hacemos, para qué lo hacemos y con quiénes lo hacemos. Seguramente, esta vacancia no es azarosa, sino causada por los mismos modelos (...) que menosprecian la formación y la emplazan en un lugar de tecnología, otorgando el estatuto de saber a la disciplina. (Vitarelli, 2015, p. 44).

En concordancia con lo anterior, el proyecto de investigación: *Sistematización de experiencias educativas y pedagógicas significativas en la Facultad de Ciencias y Educación y la Facultad de Medio Ambiente y Recursos Naturales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Observatorio Alter-E, Etapa II*, al que se adscribió la pasantía, es relevante y pertinente, y a su vez posibilitador de nuevas investigaciones en esta línea que profundicen en las prácticas docentes, por ejemplo, González y Malagón (2015) señalan que los proyectos de sistematización de experiencias también debieran desarrollarse poniendo lupa a las actividades de extensión y proyección de la comunidad que realizan los docentes universitarios (p.299).

### ***La Experiencia***

La experiencia no se reduce a lo que nos pasa, o a la suma de acontecimientos, sino que existe por la reflexión que se hace de estos, permitiendo incorporarla de manera consciente a nuestra historia, en una perspectiva proyectiva que mira al futuro, o una que mira al pasado y la reconstituya, es decir, la experiencia tampoco se limita a la inmediatez de los hechos, la manera de ver los sucesos pasados puede diferir de hoy a cinco años, por ejemplo. Rincón (2010) dilucida el concepto de experiencia desde Dewey:

La experiencia para Dewey no es simplemente lo percibido por los sentidos, tampoco es «todo aquello que nos sucede». La experiencia «constituye la totalidad de las relaciones del individuo con

su ambiente [...] Tiene un aspecto activo y otro pasivo, puesto que es simultáneamente una acción [...] Y es algo que le sucede al individuo: el individuo actúa sobre el mundo y éste a su vez actúa sobre el individuo [...] Pero la experiencia no solo transforma al mundo y al individuo, también transforma la experiencia pasada y la futura: constituye una reconstrucción de la experiencia pasada y modifica la cualidad de las experiencias posteriores» (Dewey,2004:37). La experiencia es un momento dentro de una «continuidad», no es un evento aislado, es una interacción entre el sujeto y el medio, en donde el sujeto es producido por las transacciones con el medio. (p.82).

En este sentido, la experiencia no es estática ni perenne, sino que responde a unas necesidades concretas y presentes, desde dónde se construyen caminos hacia una *utopía*, es decir, para la construcción de *alternativas* se debe pasar primer por la construcción de la experiencia... ¿qué se le pregunta a la experiencia hoy? Gómez Sollano (2015a) sitúa a la experiencia como:

(...) un tránsito, construye fronteras en las que algo se produce y rearticula; de ahí la capacidad de toda experiencia para modelar antecedentes y situar perspectivas. Constituye así una fuente de apropiación de saberes y de resguardo de la memoria que puede ser una base para la producción de lo nuevo. (p.25).

Ya expuesto ello, el interés aquí no es abordar el sentido de la experiencia humana, en general, sino de las experiencias pedagógicas y educativas significativas, en particular.

### ***Experiencias Pedagógicas Significativas***

La experiencia pedagógica está inscrita a partir de las relaciones pedagógicas que se establecen principalmente por el sujeto maestro y el sujeto estudiante, en un contexto determinado, y es superior a la práctica pedagógica, en tanto no todas las prácticas pedagógicas constituyen experiencias pedagógicas, pero las experiencias pedagógicas sí surgen a partir de las prácticas y se vuelven productoras del saber; una maestra hace hincapié en este aspecto:

Nosotros hablamos del paso de la práctica a la experiencia (...) Entonces cuando nosotros decimos la experiencia, es cuando la convertimos en una producción de saber, en un saber producido desde

la práctica (...) No creemos en lo que el estatuto docente en su momento llamó experiencia: años de servicio... Insisto, la experiencia es cuando un maestro reflexiona su práctica para producir un saber, la convierte en experiencia, es a lo que en la Expedición Pedagógica Nacional hemos llamado una forma de hacer escuela. (Entrevista Maestra, Bogotá junio 2011). (Rincón y Triviño citan a maestra entrevistada, 2011, p.147).

Entonces, se puede decir que la experiencia pedagógica se desarrolla en un contexto educativo institucional, que busca dar sentido a una práctica pedagógica determinada, de ahí que se derive una producción de *saberes* que no pretenden ser universales, sino que su campo de acción estará supeditado al tipo de contexto en el que se desarrolle. Parra (2006) caracteriza a la experiencia pedagógica por:

(...) el tipo de relaciones que se establecen entre maestros y alumnos y por sus dimensiones comunitarias, institucionales escolares, curriculares, didácticas y administrativas. Sin embargo, cuando se indaga por el significado de una experiencia pedagógica no se explora por una serie de actividades de carácter técnico o instrumental destinadas al aprendizaje sino, fundamentalmente, por la naturaleza formativa, intersubjetiva y contextual de las relaciones entre maestros y alumnos. (p.35).

En efecto, las experiencias pedagógicas significativas son significativas en la medida que sea así para los sujetos participantes, en primer lugar, para el sujeto maestro que investiga, y también según la relevancia que tengan para el contexto en el que se desarrollan, estas experiencias generan posibilidades de cambio y son proclives a la mejora de la enseñanza, es por esto que su sistematización es necesaria para situar los saberes producidos y compartirlos en función de generar un cambio.

Es decir, para construir la experiencia habrá de desagregarla y deconstruirla en múltiples fragmentos de sentido que permita analizarla y establecer relaciones que no son claras en un

principio, para ello Gómez Sollano (2015b) propone unos *campos para la sistematización de experiencias pedagógicas alternativas*<sup>1</sup> así:

1) ubicación de la experiencia, 2) visión y sentido de lo educativo, 3) características generales de la experiencia, 4) características pedagógicas de la experiencia y 5) trascendencia de la experiencia, así como las categorías intermedias que, como caja de herramientas, nos permitieron pensar la relación/diferencia entre hegemonía y alternativas, considerar las tensiones y articulaciones entre ellas, deliberar sobre los “grados” y “niveles” de lo alternativo (más cercano o antagónico a lo hegemónico) y agrupar las alternativas de acuerdo a las características que le son comunes, sin desconocer las particularidades que hay en ellas. (cita a pie de página, p.41).

Así pues, la sistematización de experiencias pedagógicas significativas tiene un carácter creador dirigido hacia sí, es decir, hacia efectuar cambios en los sujetos participantes de la experiencia y en el contexto en el que se ubica, pero también hacia la sociedad; Rincón (2010) expone esta relación constitutiva sujeto-sociedad desde la sistematización de experiencias, la cual:

(...) asume la realidad escolar como una construcción colectiva de sentido, como un tejido de relaciones y de significaciones sociales cambiantes y complejas, en el cual el sujeto tiene un poder creador y transformador de sí mismo y de la sociedad; es decir, reconoce que la realidad se construye en una relación permanente entre sujeto y sociedad, entre teoría y praxis. Por tanto su abordaje exige descifrar tal urdimbre de sentidos y significados, acudiendo al reconocimiento de lo histórico social, a la comprensión de las relaciones y a la interpretación del universo simbólico que da sentido y estructura a la práctica pedagógica. (p.86-87).

---

<sup>1</sup> Las experiencias pedagógicas alternativas son significativas, pero tienen la particularidad de presentarse como *alternativa* al modelo hegemónico dominante en educación, por ende, no todas las experiencias pedagógicas significativas le apuntan a ello, pero los campos de sistematización que desde allí se presentan pueden ser usados como base.

### ***Experiencias Educativas Significativas***

Las experiencias pedagógicas difieren de las educativas, en tanto la primera se inscribe a contextos educativos institucionales, mientras que la segunda contempla un amplio espectro de contextos educativos que no se limitan a la educación formal, y los generadores de la experiencia tampoco son exclusivamente docentes, como profesionales de la educación, ni necesariamente siguen el desarrollo de un currículo, sino que está abierta a otros actores sociales que pueden generar impactos educativos relevantes en su contexto. Parra (2006) marca esta diferenciación así:

Las experiencias pedagógicas hacen referencia teórica o práctica a lo que sucede entre maestros y alumnos en contextos escolares institucionalizados u organizados para la consecución de fines educativos (educación formal y no formal); dentro de este marco, el maestro tiene un rol pedagógico profesional. En cambio, las experiencias educativas hacen referencia a un conjunto amplio de eventos de carácter formativo que se puede dar entre diferentes agentes sociales (padres, miembros de la comunidad, líderes sociales, etc.) y no necesariamente con propósitos y acciones organizadas sistemáticamente. (Parra, 2006, [nota a pie de página 2] p.35).

De modo que, si lo que se quiere es sistematizar experiencias educativas significativas, se tendrá que acudir a espacios de educación no institucionalizados, desde donde se dé una comprensión profunda del fenómeno educativo como motor de la sociedad, por lo cual se hace necesario:

(...) abrir la mirada a una multiplicidad de prácticas no reconocidas como pedagógicas a veces ni siquiera por los propios actores que las llevan adelante, pero que tienen eficacia histórica y capacidad de intervención, lo que abre la posibilidad de proponer otra organización del sentido de lo educativo y, por lo tanto, de los procesos y condiciones en los cuales se forman los sujetos de los sujetos de la educación. (Gómez Sollano (b), 2015, p.37).

Sin embargo, desde el proyecto de sistematización al que se vincula la pasantía, un docente entrevistado refiere la experiencia educativa significativa como aquella en la que no se dirige la enseñanza, en cambio, se crea un ambiente propicio para potenciar capacidades, es decir, no está ligada a la enseñanza de contenidos, sino se usa como vehículo para el trabajo con las dimensiones humanas más allá de las cognitivas, sin importar si se realiza en una institución o fuera de ella; el docente lo expone desde su visión particular en el campo del arte y la primera infancia así:

Yo lo que pienso es que el arte también nos educa, (..) más que educar es cómo el arte no se enseña, sí, el arte pasa por el cuerpo, (...) nosotros siempre recurrimos a un autor que se llama Herbert Read, (...) él habla sobre educación por el arte, y no educación artística, o sea, nosotros nunca enseñamos (...) [como]: vamos a hacer este bodegón y vamos a ver cómo entra la luz, como lo enseñan en los colegios, sí, nosotros no hacemos esa clase de arte o esa educación artística, nosotros lo que hacemos es educación por el arte, es decir, para qué me sirve como medio, para qué, para crear ciudadanos, para potenciar la creatividad, para fomentar el desarrollo de los niños, (...) nosotros lo que hacemos es brindar experiencias significativas para el desarrollo, y potenciar la imaginación y la creatividad de los niños. (Docente entrevistado). (González y Santana, 2020, *sin publicar*).<sup>2</sup>

Finalmente, el horizonte presentado revela algunos silencios, zonas oscuras, y contradicciones, como los límites teórico-conceptuales en la definición de *experiencia educativa* y, si su desarrollo solo existe fuera de las instituciones educativas de educación básica, secundaria y superior, por lo que se presenta como otro argumento de la pertinencia de proyectos de investigación como el que motiva este documento.

---

<sup>2</sup> Este fragmento hace referencia a una entrevista realizada dentro del proyecto de investigación: *Sistematización de experiencias educativas y pedagógicas significativas en la Facultad de Ciencias y Educación y la Facultad de Medio Ambiente y Recursos Naturales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Observatorio Alter-E, Etapa II.*

### **Capítulo 3: Resultados y Aprendizajes**

Si bien no se cumplieron fielmente los objetivos trazados al principio de la pasantía, se obtuvieron muchos otros resultados que no fueron previstos, y que se espera alimenten significativamente al proyecto de investigación y a las perspectivas y posibilidades que de éste tienen los investigadores; igualmente, es claro que los resultados no solo repercutieron directamente en el proyecto de investigación, sino también en mí, como persona y como futura licenciada.

De estos dos aspectos se comenta en este capítulo, por un lado, se exponen los resultados concretos que se lograron en función del proyecto de investigación, y por otro lado los aprendizajes de orden: investigativo, técnico y personal que le quedan a la pasante.

#### **Resultados**

Los resultados se dividieron en dos partes correspondientes a los dos objetivos específicos de la pasantía así: a) RAE elaborados, y b) Producción textual.

#### ***RAE Elaborados***

Acorde con el primer objetivo de la pasantía, se realizaron un total de 26 RAE correspondientes a libros completos, capítulos de libros y artículos (Ver Anexo 2)<sup>3</sup>, los cuales dan cuenta de un primer ejercicio de análisis de contenido, en cuanto implica la creación de unas categorías y subcategorías que no son dadas en principio, sino que con el análisis de los textos se van construyendo.

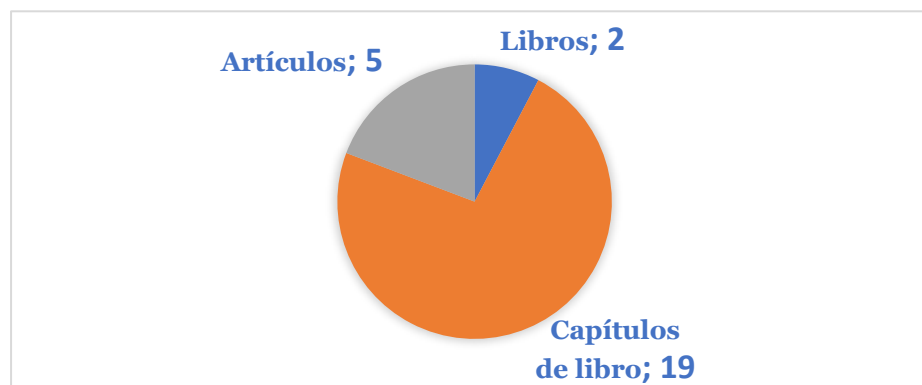
La siguiente gráfica refleja la cantidad de RAE elaborados según el tipo de texto, sin embargo, no coincide con el volumen de lectura, así pues, los 2 libros analizados, al ser libros de

---

<sup>3</sup> Anexo 2. Lista de identificación de RAE elaborados.



investigación y tener más de 300 páginas cada uno, demandaron mucho más tiempo que los 19 capítulos de libro en su conjunto.



**Figura 2.** Cantidad de RAE elaborados

Los RAE se desarrollaron en el formato propuesto por el equipo de investigación, al cual con el avance de la labor se le realizan algunas modificaciones para optimizar su espacio, que principalmente se ve reducido en los RAE de libros por el volumen de información, y también para mantener un orden visual de lo general a lo particular leyendo de izquierda a derecha así: Categorías // Subcategorías// Apartados, a razón de facilitar el proceso posterior de inferencia de categorías de primer nivel.

La Tabla 3 muestra el formato final de RAE (Ver Anexos 3.1 y 3.2)<sup>4</sup>, que mantiene todos los espacios iniciales de identificación y análisis del texto como lo son: palabras clave, apartados significativos y conclusiones, pero que presenta cambios en la distribución espacial de éstos.

---

<sup>4</sup> Anexo 3.1. Formato RAE para capítulo de libro-artículo; Anexo 3.2. Formato RAE para libro.

Nombre del proyecto de investigación  
**RAE N.**  
Realizado por

<b>DATOS DEL TEXTO</b>		
<b>PALABRAS CLAVE</b>		
<b>RESUMEN</b>		
<b>APARTADOS SIGNIFICATIVOS</b>		
<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Apartados</b>
		<sup>6277</sup> (p.)
		<sup>6277</sup> (p.)
		<sup>6277</sup> (p.)
		<sup>6277</sup> (p.)
<b>PREGUNTAS ORIENTADORAS</b>		
<b>CONCLUSIONES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> </ul>	
<b>BILIOGRAFIA SUGERIDA:</b>		

**Tabla 3:** Formato de RAE Integrado (Modelo modificado). **Fuente:** Adaptación propia del Formato de RAE Integrado (Modelo original) (Ver Tabla 1).

### ***Producción Textual***

En concordancia con el segundo objetivo de la pasantía, se logró cumplir satisfactoriamente con la construcción de un texto que evidencia la profundidad del análisis hecho, a través de la disposición coherente de relaciones de: semejanza-oposición, continuidad-discontinuidad, profundidad-silencios y contradicciones, abstraídas de las lecturas realizadas y los RAE elaborados, y que se alinean en función de mostrar la necesidad y pertinencia de realizar proyectos de investigación como al que se adscribe la pasantía, en correlación al trabajo conjunto de instituciones, departamentos y profesores en pro de la profesionalización docente desde la

materialización y el reconocimiento de experiencias educativas y pedagógicas significativas en la educación superior (Ver Capítulo 2).

El texto construido se dividió en tres apartados así: a.) Filosofía de la educación y políticas educativas; b.) Ser docente universitario: identidad y formación docente, ésta a su vez se subdividió en tres: i) Valorar la pedagogía hacia la profesionalización docente, ii.) El sujeto maestro: identidad docente y enseñanza universitaria y, iii) El docente universitario como profesional de la educación: formación permanente; y c.) Investigación educativa y experiencias, dentro del cual se incluye un fragmento de una entrevista realizada a un docente en el proyecto de investigación. La Figura 3 lo condensa así:



**Figura 3.** Síntesis de Producción Textual. **Fuente:** Elaboración propia.

El nombre de cada apartado y subapartado refiere la construcción de categorías de primer nivel que precedieron la escritura, es decir, cada título de apartado es una categoría de primer nivel, al que le antecedió el proceso de conteo de regularidad de categorías, que permitió mostrar un panorama de los principales elementos temáticos, teóricos y conceptuales encontrados en los textos, que arroja unas categorías de primer nivel iniciales; posteriormente se realiza la malla de relación: categorías//subcategorías//apartados//ubicación (Ver Anexo 30) y luego se dividen los

apartados en categorías de primer nivel quedando así: categorías de primer nivel// categorías//subcategorías//apartados//ubicación.

Antes de comenzar la escritura en sí, se hizo un último proceso que fue la realización de un mapa conceptual por cada categoría de primer nivel, usando las categorías y subcategorías correspondientes, a través de una secuenciación y vinculación coherente de las mismas como forma de ordenar la escritura, guiada por las ideas fuerza (una o varias) que se pretenden plasmar, y que se desarrollan de manera jerárquica, de lo general a lo particular.

### **Aprendizajes Logrados**

La pasantía de investigación suscitó un crecimiento de diferentes ordenes, algunos esperados como el desarrollo de investigación formativa y otros no en principio, como la vinculación emocional con la investigación y la mirada proyectiva de nuevos horizontes en el proyecto de vida; por ende, se exponen los aprendizajes logrados según el tipo de aprendizaje así: a) Aprendizajes de orden investigativo, b) Aprendizajes de orden técnico, c) Aprendizajes de orden personal.

### ***Aprendizajes de Orden Investigativo***

✚ ***La confidencialidad.*** En un primer momento, y de manera explícita se declaró la confidencialidad que se debía guardar con todo lo relacionado con la investigación y la información que al interior de ella circulara, esto expresa un cierto *código ético* tácito muy importante en tanto lo que allí resulte se verá reflejado en una producción académica; así como la prudencia que se requiere por el tipo de investigación, dado que se ve involucrada información y anécdotas personales de terceros, y más aún, docente con los que cotidianamente podríamos tener contacto.

✚ ***Gestión de la información:*** Hay una gran circulación de información que requiere ser estricto con su organización y clasificación, que permita el fácil y oportuno acceso a la

misma desde su creación hasta su posible transferencia, esto va desde la ubicación de los archivos (una nube de acceso compartido, que posibilita la edición en línea y limita la duplicación de archivos innecesariamente en múltiples ubicaciones), pasa por el redireccionamiento que se puede establecer entre estos a través de hipervínculos, hasta el nombre que se le asigna a carpetas y archivos; como por ejemplo nombrar los textos directamente como se citarían con Normas APA.

✚ ***El carácter flexible y variable de la investigación cualitativa:*** Si bien se realiza un cronograma del proyecto, éste no se cumple fielmente por factores externos a los investigadores como la disposición de tiempo de los docentes, y las nuevas rutas a seguir que va dando la misma investigación, por poner un ejemplo: tuve que reunirme dos veces con un docente para realizarle una entrevista, porque la primera vez acordamos reunirnos en la Macarena a las 4pm un viernes, después de una clase suya, y no me permitieron el ingreso a la sede, y la segunda debí desplazarme hasta el SENA de la Carrera 30 con Av. 1 de Mayo, ya que también da clases en ese plantel. Por otro lado, también se puede corroborar con los hallazgos y núcleos temáticos que me arrojan las lecturas realizadas, lo que me lleva a una reconfiguración de los objetivos iniciales de la pasantía.

✚ ***La entrevista:*** Más allá del formato de entrevista que guía la misma, se requiere el desarrollo de una escucha activa que me permita vincular constantemente lo que me está diciendo la persona, en relación a lo que yo quiero saber, de tal manera que si la pregunta tal como está formulada no me brinda respuestas claras, yo pueda reelaborarla o referenciarla en el momento, para que sea más precisa y me lleve a aquello que busco. Así mismo, se evidenció la importancia de mantener una actitud atenta, receptiva y amable hacia el otro que habla, en pro de generar un ambiente de confianza e intimidad, que incluso promueva el reconocimiento de elementos que hasta ese momento no se habían tenido en cuenta y que nutren positivamente la investigación.

- ✚ **Cuaderno de notas:** ¿Por qué a los docentes les cuesta escribir sobre sus experiencias pedagógicas o educativas significativas? ¿Qué les aporta la Facultad de Ciencias y Educación a las otras facultades? ¿Con qué espacios cuentan los docentes para el trabajo interfacultades? ¿En qué dimensiones se vinculan los egresados a la Universidad? ... Considero que fue importante apuntar palabras clave, frases fuerza y las preguntas que surgían durante y luego de las entrevistas, y de las lecturas, porque la solución y relacionamiento de ellas proporcionan mayores posibilidades de análisis.
- ✚ **Vinculación emocional con la investigación:** “Si he de cometer errores, que sean frescos”, “buena voluntad y creatividad es lo que se necesita”, “el salario emocional”, esto lo han dicho algunos de los profesores con los que estuve en entrevista y me ha llenado escucharlo así, sin pretensiones... El hecho de que este estudiando una licenciatura y especialmente que éste sea en el campo de las ciencias sociales, ha hecho de ésta una experiencia muy atractiva, que me ha enriquecido y motivado profundamente como docente en formación y próximamente en ejercicio; lo cual repercute en el compromiso que se adquiere con la misma.

### ***Aprendizajes de Orden Técnico***

- ✚ **En Word Office:** El uso de la tabla de contenido, mediante la vinculación de títulos de diferentes niveles junto con la modificación de estilos de fuente acorde con la elección hecha dentro de la gama de posibilidades que dan las nuevas normas APA: Georgia, favoreciendo la automatización de un proceso. Además, la inserción de textos provenientes de otros archivos (RAE) sin el acostumbrado Ctrl+C Ctrl+V, mediante la ruta: Pestaña Insertar // Sección Texto// Insertar texto desde archivo.

### ***Aprendizajes de Orden Personal***

- ✚ ***Gestión del tiempo:*** ¿Cuál es la capacidad de previsión de las personas que les permite organizar su tiempo (vida en general) y cumplir con los compromisos adquiridos?, ¿Cuánto lleva desarrollarla? La gran mayoría de las actividades objeto de mi pasantía las he desarrollado en lugares no institucionales y que, si bien al comienzo se habló de una disponibilidad de tiempo mínima por semana que yo debía dedicarle al cumplimiento de metas, yo fui quien establecí los horarios de trabajo, como variaban día a día no siempre llevé registro del tiempo dedicado a determinada actividad; luego conocí una aplicación llamada: aTimeLogger, que me facilitaba llevar un conteo de la dedicación exacta a determinada actividad, así como la frecuencia semanal y los intervalos de tiempo.
- ✚ ***Proyecto de vida:*** Participar de esta investigación me ha propiciado proyectar mi vida hacia nuevos campos que no había contemplado antes como la docencia universitaria, y un mundo de labores y perspectivas nuevas al interior de la academia.

## Capítulo 4. Conclusiones y Recomendaciones

Producto del análisis realizado a los textos abordados, plasmado en el capítulo dos del presente informe, que evidencia relaciones de: semejanza-oposición, continuidad-discontinuidad, profundidad-silencios y contradicciones, junto con el trabajo de creación de categorías de primer nivel, a continuación, se refieren las conclusiones consecuentes con *los hallazgos* presentados anteriormente. Así mismo, se enuncian algunas conclusiones vinculadas con la pasantía de investigación en general.

Y, en congruencia con el compromiso de aportar al proyecto de investigación en el que se realizó la pasantía, y al mejoramiento de los procesos académicos e investigativos de la *alma mater* -la Universidad Distrital Francisco José de Caldas-, en un segundo momento se exponen una serie de recomendaciones dirigidas al proyecto de investigación y al proyecto curricular (la Licenciatura en Ciencias Sociales).

### Conclusiones

- ✚ El mundo de hoy es un mundo globalizado regido por el paradigma del capitalismo cognitivo, producto de la sociedad de mercado y del conocimiento, que se manifiesta en:
  - a) La mercantilización de la educación, marcada por una filosofía de la educación que no la ve como un derecho humano;
  - b) La jerarquización de las universidades por un criterio centro-periferia, donde las universidades principales tienen la responsabilidad de desarrollar investigaciones cuyos resultados sean la producción de conocimiento útil para los sectores económicos y empresariales, y las universidades regionales se encarguen de formar para el trabajo;
  - c) La sobrecarga al docente universitario, con la permanente exigencia de productividad académica principalmente al servicio de las industrias, en contraste



con el bajo nivel de apoyo y reconocimiento a la producción de conocimientos y saberes desde la pedagogía;

- d) El mantenimiento de una jerarquía en los conocimientos, siendo los provenientes de las ciencias exactas los mejor valorados y legitimados, representados como potenciales generadores de utilidades económicas, dada la mayor universalidad en la aplicación de sus conocimientos, en comparación a los procedentes de las ciencias sociales y humanas, con una valoración mucho menor, por su aplicación variable, generalmente contextual y situada.

✚ Latinoamérica, y en concreto los docentes e investigadores de la educación latinoamericanos, deben trabajar en la construcción de un *lugar de enunciación propio*, que propenda por el desarrollo de experiencias educativas y pedagógicas, y prácticas investigativas que partan de sí, de sus espacios de acción, de los contextos en los que se desenvuelven, y cuyo foco se encuentre en el reconocimiento y la producción de saberes y conocimientos situados, acordes con la cultura, el sentir, las circunstancias, la época y las necesidades propias de la región, que fortalezcan un corpus teórico en pedagogía y consecuentemente sean referentes en este campo para otros, como por ejemplo lo marcó en su momento Paulo Freire.

✚ Aún hoy, la pedagogía y las investigaciones realizadas en este campo tienen una falta de legitimidad y cohesión en el mundo académico, que se constata en la indeterminación que existe en su definición, ya que se manejan múltiples definiciones -algunas contradictorias entre sí- que ubican a la pedagogía como: ciencia de la educación, disciplina, saber, saber-conocimiento, praxis cultural, y quizás como saber socialmente productivo. Esta falta de legitimidad también afecta el reconocimiento social que se tiene del docente, y a su vez genera una inestabilidad en los procesos de profesionalización docente.

- ✚ El docente universitario tiene una *doble identidad*, como profesional de la educación y como especialista en una disciplina, sin embargo, vive una crisis de la identidad, ya que no siempre se reconoce como profesional de la educación, sino que habitualmente prioriza su formación y sus competencias disciplinares, por encima de las pedagógicas y didácticas, llegando incluso a negar la importancia de estas últimas en la enseñanza universitaria. Esto se relaciona con el capitalismo cognitivo y la jerarquización de conocimientos que ponen en segundo lugar a la pedagogía.
- ✚ La identidad del docente universitario se ve permeada por: su formación inicial (si se realizó una licenciatura o no), la concepción particular que tenga de la educación, de la pedagogía, y de los fines de ambas, su historia de vida, su dimensión personal y sus expectativas frente a la carrera docente; elementos desde donde se construye como sujeto maestro, los cuales deben ser tenidos en cuenta para el creación y ejecución de programas de formación docente, así como para la elaboración de proyectos de investigación que indaguen en las experiencias educativas y pedagógicas desde la voz de los docentes.
- ✚ Las instituciones, los departamentos y los docentes tienen una responsabilidad compartida en el desarrollo y éxito de los programas de formación permanente del profesorado universitario, cuyo objetivo principal es la profesionalización del docente universitario y la mejora de la enseñanza, por lo cual se hace necesario desarrollar estrategias acordes con estos objetivos, que vinculen de manera activa a los docentes a través de escenarios propicios para: compartir sus experiencias pedagógicas, la realización de proyectos que puedan repercutir directamente en la mejora de sus prácticas docentes, así como para la revisión, modificación y/o reestructuración de los guiones de enseñanza; superando la ineficiencia de estrategias como seminarios de actualización docente.
- ✚ La investigación educativa es un tipo de investigación cualitativa que persigue la comprensión de los sentidos y las relaciones dentro del fenómeno educativo, en entornos

escolarizados o no escolarizados, así como desde el análisis de políticas públicas, entre otros. Es importante resaltar que la sistematización de experiencias es un tipo de investigación educativa que destaca el valor de los saberes circunscritos a escenarios educativos y a los actores involucrados en ellos, partiendo del reconocimiento de diversas prácticas docentes para pasar a posibles teorizaciones pedagógicas no universalizables, pero sí adaptables a otros contextos socio-culturales, así pues, este tipo de investigación renueva los sentidos impresos a la experiencia que se investiga y proyecta la transformación de la misma.

- ✚ La experiencia no es sinónimo de vivencia, siendo la vivencia los acontecimientos o sucesos vividos, mientras que para que exista la experiencia es indispensable reflexionar dichas vivencias, en doble vía: hacia el pasado, para recordar, y hacia el futuro, para proyectar cambios o la búsqueda de nuevos horizontes de pensamiento y acción; por lo tanto, la experiencia nunca es la misma, así los hechos reflexionados sean inalterables, en el sentido de que la reflexión que crea la experiencia pasa por quién soy y lo que quiero hacer de ella.
- ✚ Existen vacíos y contradicciones conceptuales entre el sentido de la experiencia pedagógica y la experiencia educativa, se encuentra que a veces se habla indistintamente de ambas, mientras la primera ha sido mayormente teorizada y delimitada, principalmente en el ámbito escolar o desde las prácticas institucionales y sistemáticas de enseñanza, la segunda ha sido más difícil de delinear; unos dicen que la experiencia educativa es aquella que se realiza desde espacios educativos no formales, es promovida por actores sociales que no desarrollan prácticas docentes como ejercicio profesional, y no siempre son sistemáticas, en contraposición, otros expresan que la experiencia educativa, sin importar el espacio de actuación, es aquella guiada por la potenciación de las dimensiones humanas más allá de las cognitivas, y por lo tanto, se hablaría de que toda experiencia pedagógica es educativa, pero no toda experiencia educativa es pedagógica.

- ✚ La pasantía de investigación es un escenario de investigación formativa profesional, en el que se fortalecen habilidades vinculadas a la investigación aplicada en el campo educativo, en la cual el estudiante se ve enfrentado a problemas reales que le permiten reflexionar y actuar en relación al carácter flexible de la investigación cualitativa.
- ✚ El Resumen Analítico en Educación (RAE) es un instrumento propicio para el análisis de contenido, así como el formato elaborado por el equipo de investigación es funcional a la alimentación del marco teórico-conceptual del proyecto de investigación, y es susceptible de usarse en proyectos posteriores.
- ✚ La sistematización de experiencias pedagógicas y educativas significativas en la educación superior, refleja una propuesta pertinente y necesaria para la comprensión y el reconocimiento del fenómeno educativo desde las particularidades del ámbito universitario, así como para el apoyo de procesos de formación permanente del profesorado universitario, y en consecuencia para la profesionalización docente.

## **Recomendaciones**

### ***Al Proyecto de Investigación***

- ✚ Se pone a disposición el uso del formato de RAE modificado, a razón de una mayor optimización del espacio, que es más evidente para los RAE de libros completos; también por el orden de la categoría y subcategoría alineadas al costado izquierdo, en función de mantener un aspecto visual de lectura que vaya desde lo general a lo particular, que a su vez facilitará el proceso de relación categoría de primer orden // categoría de segundo orden // subcategoría // apartado, manteniendo el mismo criterio de ubicación. (Ver anexos 2 y 3).
- ✚ Profundizar en la búsqueda teórica sobre el concepto y los espacios de formación asociados a las experiencias pedagógicas significativas, y experiencias educativas significativas,

debido a que, pese a la revisión y análisis documental realizado, todavía se encuentran vacíos en ellos y especialmente en su diferenciación.

- ✚ Considerar para un proyecto de investigación futuro el uso de software para el análisis de datos cualitativos como Atlas ti, debido a la gran cantidad de información que circula, y lo engorroso que puede ser triangularla casi de manera artesanal, ya que al usar el programa podría reducir el tiempo dedicado a esta tarea.

### ***Al Proyecto Curricular: Licenciatura en Ciencias Sociales***

- ✚ Crear escenarios de socialización conjunta de pasantías de investigación, ya sea vinculadas a proyectos de investigación internos como UDFJC, o externos como en el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), entre otros, desde el cual se compartan y difundan los conocimientos y aprendizajes derivados de los procesos de investigación formativa bajo esta modalidad.

## Referencias

Aguilar Soto, J. F. (2016). III Encuentro de socialización de experiencias educativas y prácticas pedagógicas en el contexto universitario. -Algunos temas de reflexión. En: Aguilar Soto, J. F. (Comp.) *Experiencias educativas y prácticas pedagógicas en el contexto universitario. Memorias del tercer encuentro* (pp.19-27). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Arias Murillo, F. A. (2015). ¿Des-aciertos en la formación pedagógica y didáctica de los profesores docentes universitarios en Colombia? En: González Melo, H. S. & Sánchez Amaya, T. (Comp.) *Primer Simposio Internacional de Formación de Profesores Universitarios*. (pp. 49-65). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

De Tezanos, A. (1998). Una etnografía de la etnografía. Antropos.

Fumagalli, A. (2010). *Bioeconomía y capitalismo cognitivo: Hacia un nuevo paradigma de acumulación*. Traficantes de sueños.

Gómez Sollano, M. (2015a). Los lenguajes de la pedagogía en la transición epocal (saber, experiencia y legado). En: Santamaría Valero, F. A. (Comp.) *Experiencias educativas y prácticas pedagógicas en el contexto universitario. Memorias del segundo encuentro* (pp.19-32). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Gómez Sollano, M. (2015b). Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana. Contribución teórico-conceptual al debate. En: Santamaría Valero, F. A. (Comp.) *Experiencias educativas y prácticas pedagógicas en el contexto universitario. Memorias del segundo encuentro* (pp.33-50). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Gómez, L. (2011). *Un espacio para la investigación documental*. Revista Vanguardia Psicológica. Clínica, teoría y práctica. Vol. 1, No. 2. Universidad Manuela Beltrán.

González Melo, H. S, Lambert, Á, Serrano, J. L. (2012). Las necesidades de formación de los docentes universitarios. Editorial Universidad Distrital.

González Melo, H. S. y Santana Gaitán, L. C. (2018). *Proyecto de investigación: Sistematización de experiencias educativas y pedagógicas significativas en la Facultad de Ciencias y Educación y la Facultad de Medio Ambiente y Recursos Naturales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Observatorio Alter-E, Etapa II.* Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

González, H. S., Malagón, R. (2015). *Elementos para pensar la formación pedagógica y didáctica de los profesores en la universidad.* Colomb. Appl. Linguist. J., 17(2), pp. 290-301.

Knight, P. T. (2006). *El profesorado de Educación Superior.* Formación para la excelencia. Narcea Ediciones.

Londoño Orozco, G. (2014). Prácticas de enseñanza y saber pedagógico de profesores universitarios. En: Londoño Orozco, G. (ed.) *Docencia universitaria: sentidos, didácticas, sujetos y saberes.* (pp.21-65). Ediciones Unisalle.

Mora Penagos, W. M. (2015). El desarrollo profesional pedagógico-didáctico del profesorado universitario: necesidades, retos y propuestas docentes en el área ambiental. En: González Melo, H. S. & Sánchez Amaya, T. (Comp.) *Primer Simposio Internacional de Formación de Profesores Universitarios.* (pp. 121-132). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Navarro, P. y Díaz, C. (1999). Análisis de Contenido. En: Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. (Eds.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales.* Editorial Síntesis.

Parra Rodríguez, J. (2006). El carácter humano de la experiencia educadora. En: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. (pp.21-52). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C.

Rincón V., C. y Triviño R., A. V. (2015). La práctica como experiencia pedagógica reflexionada constructora de sujetos y saberes: el caso del movimiento pedagógico colombiano. En: Santamaría Valero, F. A. (Comp.) *Experiencias educativas y prácticas pedagógicas en el contexto universitario. Memorias del segundo encuentro* (pp.143-156). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Rincón Verdugo, C. (2010). Senderos y significaciones de la experiencia educativa. En: Piedrahita Echandía, C. L. et al. *Sistematización de experiencias: innovaciones y subjetivaciones*. (pp.75-92). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Vitarelli, M. F. (2015). La formación de formadores en la universidad; desafíos y tensiones desde América Latina. En: González Melo, H. S. & Sánchez Amaya, T. (Comp.) *Primer Simposio Internacional de Formación de Profesores Universitarios*. (pp. 39-48). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Zabala Beraza, M. A. (2015). Ser (buen) Profesor(a) en la universidad actual. En: González Melo, H. S. & Sánchez Amaya, T. (Comp.) *Primer Simposio Internacional de Formación de Profesores Universitarios*. (pp. 21-38). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.