

# PROYECTO 1.1.1.2 FORTALECIMIENTO DE LA RED DE FACULTADES DE EDUCACIÓN - REDFACE

DOCUMENTOS **PEDAGÓGICOS**

08



UNIVERSIDAD  
PEDAGÓGICA  
NACIONAL

VICERRECTORÍA  
ACADÉMICA



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA  
NACIONAL**

*Educadores de educadores*

**VICERRECTORÍA ACADÉMICA**

**PROYECTO 1.1.1.2 FORTALECIMIENTO DE LA RED DE FACULTADES DE  
EDUCACIÓN - REDFACE**

**LA FORMACIÓN DE DOCENTES.  
CONCEPCIONES EPISTEMOLÓGICAS, PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS**

**Coordinación del proyecto**  
Sandra Sandoval Osorio

**Coinvestigador**  
Eduardo Enrique Delgado Polo

**Auxiliares de investigación**  
Diana Yanid Garvito Bermúdez  
Rafael Decid Amador Rodríguez

**Colaboradores**  
Alexander Ruiz Silva  
Pilar Rocío Gómez Barrientos  
Rosa Amelia Bayona

## CONTENIDO

PRESENTACIÓN	4
PREÁMBULO	5
1.EL ANÁLISIS DE CONTENIDO COMO HERRAMIENTA EN EL TRABAJO INVESTIGATIVO	8
1.1 Orientaciones funcionales	8
1.1.1 Consideraciones preliminares	8
1.1.2. Consideraciones teóricas: una distinción entre teorías centradas en el análisis del discurso y la metodología de análisis de contenido	
1.1.2.1. Acerca de las expresiones - referencia.	10
1.1.2.2. Acerca del sentido del texto	11
1.1.3. Consideraciones de contexto	11
1.1.4. Consideraciones técnicas: elementos y estrategias de análisis de contenido	12
1.2. El diseño metodológico de análisis de contenido para el estudio en particular	14
1.2.1. Sobre las categorías de análisis	15
1.2.2. Justificación del diseño	15
1.2.3. Diseño y aplicación metodológica	16
1.2.4. La producción de una meta-texto y su condición heurística	18
1.2.4. El texto producido	19
1.2.5. Una consideración final sobre el análisis de contenido	19
1.3. Contexto de la investigación	20
1.3.1 Los textos y las categorías de análisis	20
2. LAS CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS, EPISTEMOLÓGICAS, Y DIDÁCTICAS. LOS HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN.	22
2.1. Concepciones epistemológicas – criterios de validación de los saberes producidos	22
2.2.1. Arriesgando un camino: los criterios de validación	24
2.1.2. Autoridad	24
2.1.2.1. La autoridad en los referentes universales	25
2.1.2.2. La autoridad del conocimiento producto de la investigación	26
2.1.2.3. La autoridad del conocimiento producido por contextos de interacción	26
2.1.3. La observación	28
2.1.3.1. La observación como herramienta etnográfica.	28
2.1.3.2. La observación objetiva	29
2.1.3.3. La diada observación - experimentación	29
2.1.4. La argumentación	30
2.1.5. La solución de un problema (o la construcción de esquemas explicativos)	30
2.1.5.1. El contexto como un elemento primordial en la transformación de las realidades y en el abordaje de los problemas.	32

2.2. Concepciones pedagógicas – criterios que se utilizan en los procesos de aprendizaje	33
2.2.1. Repetición y memorización	34
2.2.2. Construcción de significados	34
2.2.3. transformación del conocimiento cotidiano en especializado	38
2.2.3.1. El papel de lo que el sujeto ya sabe en los procesos pedagógicos	39
2.2.3.2. El papel del conocimiento disciplinar	40
2.2.4. transformación de las condiciones ínter subjetivas	40
2.3. Concepciones didácticas – elementos que se privilegian en las estrategias de enseñanza	41
2.3.1. comunicación del saber disciplinario	42
2.3.2. Resolución de problemas disciplinarios	43
2.2.3. Desarrollo de las ideas de los sujetos	45
2.2.3.1. Procesos de desarrollo individuo-colectivo	46
2.2.3.2. Pedagogía de proyectos como herramienta.	46
3. ELEMENTOS QUE SE DESTACAN EN UNA LECTURA RELACIONAL	48
2.2.3. Desarrollo de las ideas de los sujetos	48
3.2. Crítica a la escuela tradicional	49
3.3. Los contextos de acreditación y reforma de las facultades de educación	50
4. OBSERVACIONES FINALES	51
4.1. La condición por moderna del maestro	52
4.2. La pedagogía como disciplina	53
4.3. Las virtudes y los retos de los escenarios de encuentro y concertación	54
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56
Anexo 1: esquema básico de la matriz documental utilizado en el estudio investigativo	58
Anexo 2: referencias bibliográficas de vs textos del corpus en el estudio investigativo.	59

## PRESENTACIÓN

La formación de docentes constituye un problema de investigación tanto a nivel nacional como internacional. Las preguntas por la articulación de los diferentes saberes primordiales en los currículos que forman licenciados, las estrategias metodológicas, las formas de evaluación, el trabajo en equipo, la formación investigativa, entre otras, están a la orden del día en el debate académico que, para la Universidad Pedagógica Nacional, se convierten tarea fundamental.

Como un aporte a esta discusión, se presenta la primera reimpresión del ejemplar No.8 de la serie Documentos Pedagógicos, en el que se recogen algunos resultados del trabajo adelantado por el equipo del proyecto *Fortalecimiento de la Red de Facultades de Educación -REDFACE-*, a través del cual la Universidad ha liderado la conformación de un espacio permanente de interlocución con las diferentes instituciones encargadas de la formación de maestros en el país.

La Vicerrectoría Académica agradece el valioso aporte hecho por este equipo de investigación, e invita a la comunidad académica a integrarlo a sus reflexiones en torno al sentido de la actividad formativa en la que nos hallamos comprometidos.

**Luís Enrique Salcedo Torres**  
**Vicerrector Académico**

## **PREÁMBULO**

El Proyecto Fortalecimiento de la Red de Facultades de Educación - Redface, liderado por la Universidad Pedagógica Nacional, viene trabajando con el objeto de fortalecer e incentivar la discusión y reflexión sobre los procesos de formación docente, la investigación en educación y consolidar equipos de trabajo disciplinarios, interdisciplinarios o transdisciplinarios en este campo.

En este sentido, se han desarrollado actividades de intercambio institucional' consideradas apropiadas para la consolidación discursiva y práctica de las interrelaciones organizativas como foros y encuentros nacionales y regionales, con la profunda convicción que estas estrategias permiten la concreción de relaciones de interlocución e intercambio desde las experiencias, proyectos y presupuestos que están íntimamente relacionados con las características geográficas, sociales y culturales que se desprenden de las problemáticas y diferencias de contexto.

Sin embargo dichas actividades de intercambio no son vistas como meras acciones esporádicas, sino como formas de indagar y construir una mirada nacional sobre las movilizaciones que en el campo de la formación docente se han desarrollado. Por tanto se han sostenido actividades investigativas como este estudio investigativo, el cual es considerado un punto de partida en un recorrido que se hace a los procesos de formación de los maestros en el país. Estamos tratando de consolidar una Comunidad Académica como una forma organizativa que rompa con la idea lineal de causa - efecto más como producto de la interacción de los sujetos y la retroalimentación sobre ellos mismos.

Las diferentes propuestas de formación de maestros que presentan y adelantan cada una de las facultades de educación del país se conciben como proyectos fundamentados en la interrelación e interdependencia de elementos epistemológicos, pedagógicos y didácticos entre otros, que se expresan en los planes de estudio, en las acciones específicas, en los procesos de seguimiento y sistematización, etc. y que orientan las diversas actividades académicas y se nutren de los procesos de investigación.

Durante este trabajo se impone la tarea de adelantar un estudio comprensivo sobre las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas que sustentan los procesos de formación docente en las facultades de educación. Con miras a abrir un debate en torno a la concepción de enseñanza, aprendizaje y maestro, que se mueven en esta comunidad académica y permiten reflexionar sobre el papel que están jugando las facultades de educación en el desarrollo de nuestra cultura. El problema planteado permite tomar en consideración el cruce entre las diferentes lógicas conceptuales, pedagógicas y didácticas y las intencionalidades en la formación de educadores. Igualmente, las dinámicas multidireccionales que denominaremos tendencias, se conciben como la recolección de orientaciones que se han dado y que nos permiten resaltar unos particulares énfasis.

Este estudio contribuye a propiciar una comunicación que permite interactuar, relacionamos desde unos referentes particulares y dinamizar dichas relaciones. Esto no significa construir planteamientos grupales en detrimento de los argumentos particulares e

individuales, es más bien una posibilidad de convivir con la heterogeneidad y la diferencia, que al contrario de ser un obstáculo para la configuración de una perspectiva común, es un elemento dinamizador que potencia y enriquece tanto los planteamientos grupales como los individuales.

Pero sólo en la medida que la comunidad académica sea entendida como el espacio de explicitación de tensiones, sin pretensiones de homogeneización, es posible construir herramientas para comprender la multiplicidad de acciones que caracterizan las diversas propuestas y procesos de formación de maestros, lo cual contribuye a la consolidación de la actividad investigativa y al enriquecimiento de dichas propuestas.

Dadas las características de esta comunidad académica y la confianza en sujetos individuales y sociales comprometidos en la construcción de saberes, deseos y decisiones, uno de los principales retos es la consolidación de una dinámica que reconozca e involucre la naturaleza activa de los sujetos, la importancia de las elaboraciones intersubjetivas y el establecimiento de conexiones Inter. y transdisciplinares.

En todo caso, se trata de construir una praxis que nos permita asumimos como sujetos constructores de saberes en el campo de la formación de maestros y productores de nuevas posibilidades culturales. Es por ello que este estudio, más que la tipificación de los discursos y de las prácticas de formación de docentes que se dan en las facultades de educación - las tipificaciones pueden terminar convirtiéndose en una simplificación que sacrifica, en una reducción no explicativa so pretexto de clarificación - ha de ser considerado una lectura de la actualidad de dichos discursos y prácticas, no para encontrar en ellas el origen de un futuro, sino para actualizar la mirada y para contextualizar el pensamiento.

Para ello, el proyecto Redface se compromete, con formas de trabajo que permiten apoyar y crear espacios de encuentro para repensar las prácticas, producir intercambio de las investigaciones educativas, socializar los distintos saberes y problematizarlos. Y a través este estudio de tendencias consideramos que se construye una vía más para el reconocimiento de las prácticas de formación de maestros, en donde el respeto a la diferencia es el elemento fundamental en la consolidación de la comunidad académica.

En este orden de ideas, este estudio de tendencias es entendido como un fluido de dinámicas plurales, de movimientos que se dan al interior de las comunidades académicas, en este caso de la conformada por los actores de las facultades de educación. Un estudio de tendencias es una oportunidad para reconocer y socializar los procesos y eventos que se generan y los presupuestos de los cuales se parte, alejándonos de la mirada juzgativa sobre dichos procesos, eventos y presupuestos.

La revisión de trabajos en este campo, en relación con las imágenes de enseñanza, aprendizaje y maestro encontramos que algunas investigaciones asignan a los programas concepciones tradicionales mecanicistas en las que los sujetos son pasivos y receptores, sin embargo otras investigaciones consideran que junto a la enseñanza tradicional existen

programas que ponen en marcha modelos contemporáneos de enseñanza y aprendizaje donde los sujetos son activos y protagonistas de las acciones mismas. Esto además de indicarnos la imposibilidad de hallar versiones puras, también es una clasificación que poco aporta a la comprensión del panorama actual de la formación docente.

Nuestro interés, por hablar y volver discurso estos cambios culturales, sociales, políticos y filosóficos radica en lo productiva que resulta tal socialización para la retroalimentación del saber pedagógico que allí se está produciendo.

De esta manera, se incide en las prácticas de formación de maestros, en la medida que la comunidad académica reconozca que se están generando nuevas alternativas, en donde la diversidad de enfoques es un elemento cualifican de los mismos, en la perspectiva de enriquecer conceptual y estructuralmente las propuestas de formación de maestros de las facultades de educación en una dinámica en Red, que privilegia la explicitación de los diversos discursos y la interrelación y debate de los mismos.

# 1. EL ANALISIS DE CONTENIDO COMO HERRAMIENTA DE TRABAJO INVESTIGATIVO

## 1.1. Orientaciones funcionales

El enfoque de análisis de contenido es considerado en nuestro trabajo como operativamente adecuado para el abordaje de los textos (ponencias y artículos) producidos por docentes e investigadores de distintas facultades de educación del país, en el marco del Encuentro Nacional de Facultades de Educación (marzo 1-4 de 2000 Universidad Pedagógica Nacional) y de las Reuniones Regionales de Facultades de Educación llevadas a cabo en el transcurso de 1999 y del 2000<sup>1</sup>.

Este enfoque se constituye en una herramienta útil tanto para la organización de información como para el análisis y la interpretación de los documentos mencionados en varias ocasiones. Por tal razón, se abordan aspectos teóricos, metodológicos y técnicos del *análisis de contenido* que han sido de particular interés para el desarrollo del estudio investigativo sobre las concepciones pedagógicas, epistemológicas y didácticas que orientan, en las facultades de educación, la formación de docentes y que se ha consolidado como una de las rutas de trabajo del proyecto Redface.

### 1.1.1. Consideraciones preliminares

En la última década ha cobrado vigencia el uso de estrategias y técnicas de análisis del lenguaje (cualquiera sea su forma de expresión escrita u oral); lo que en buena medida ha justificado la presencia en el contexto de la investigación de opciones metodológicas especializadas tales como *análisis de contenido*, análisis de textos y análisis del discurso; que si bien provienen de tradiciones distintas, coinciden en ser interesantes herramientas de investigación cualitativa para abordar la realidad social.<sup>2</sup>

En el caso específico del *análisis de contenido*, éste es una herramienta, que en algunas dinámicas particulares de investigación, contribuye a dar respuesta a las necesidades y objetivos definidos por los investigadores así como a los requerimientos de los contextos estudiados. Una consideración especial frente a esta estrategia metodológica la representa el hecho de que los procedimientos seguidos en su utilización, permiten comprender e interactuar con la complejidad de la realidad social que se indaga, en lugar de simplificarla y reducirla a mínimos esquemas de representación.

El *análisis de contenido* puede ser entendido como una estrategia metodológica complementaria o como método principal de análisis. En el primer caso, se entiende el *análisis de contenido* como una herramienta subsidiaria de otra estrategia más genérica,

---

<sup>1</sup> Se han recogido los elementos de la propuesta metodológica y operativa sostenida en el proceso que nos han posibilitado abordar, organizar y analizar la información. Su elaboración se inició en enero de 2000, para lo cual se desarrolló una revisión bibliográfica. Un especial reconocimiento al profesor Alexander Ruiz Silva por sus contribuciones en esa fase del proyecto

<sup>2</sup> Sandoval Casilimas, Carlos A. *Investigación cualitativa*. Santa fe de Bogotá: ICFES / ASCUN. 199 6

de este modo, puede incluso ser considerada prescindible en un momento determinado por parte del investigador. Un ejemplo de ello lo representan los estudios de carácter descriptivo, basados en los resultados obtenidos luego de la realización de entrevistas. Es posible que como análisis complementario el investigador decida excepcionalmente analizar algunos de los textos transcritos de las entrevistas, en este caso la estrategia metodológica central seguirá siendo la entrevista misma.

Sin embargo es el investigador quien decide el lugar y la utilidad que una u otra estrategia ocupa en su proyecto de investigación. Si los objetivos de la investigación y la naturaleza del problema investigado permiten que el interés se centre principalmente en los contenidos expresados por un grupo social en particular, como ocurre en el estudio presentado aquí, los escritos, las entrevistas, los grupos de discusión y las respuestas a preguntas abiertas en un cuestionario, serán los insumos básicos para la realización del análisis de contenido, mientras que los métodos y técnicas mencionadas, cumplirán simplemente el papel de estrategias de recolección de información y podrán fácilmente en su momento ser reemplazadas por otras.

En este texto se presentan, fundamentalmente, algunas orientaciones funcionales para la utilización del análisis de contenido como estrategia metodológica principal, lo cual ha sido de gran utilidad para nuestro estudio.

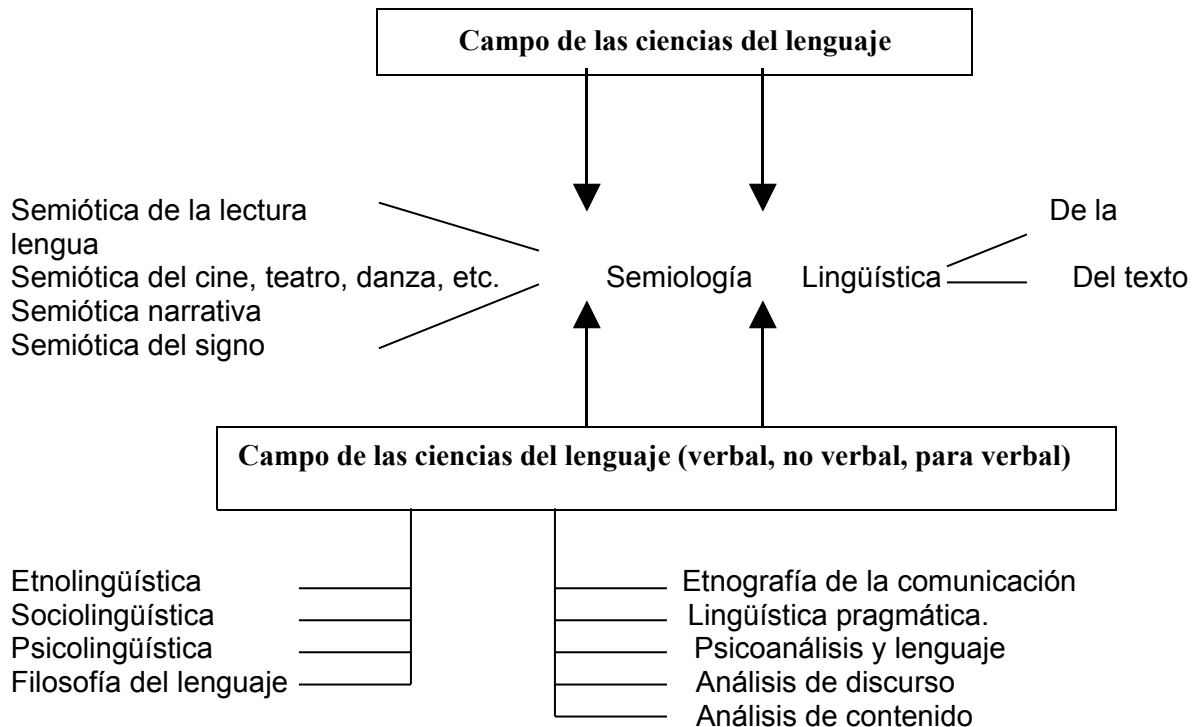
### **1.1.2. Consideraciones teóricas: una distinción entre teorías centradas en el análisis del discurso y la metodología de análisis de contenido**

Varias concepciones teóricas, revisadas rápidamente en el transcurso de este estudio, tales como el psicoanálisis y algunas corrientes del estructuralismo, defienden como estrategia metodológica central el análisis del discurso; éste es considerado un recurso fundamental para develar el sentido subyacente en las expresiones humanas y sociales en general. En opinión de varios autores, la diferencia esencial entre estos enfoques (distintos entre sí) y el análisis de contenido reside en que las teorías del análisis del discurso saltan directamente desde el nivel de la superficie del texto (nivel sintáctico) hasta el nivel interpretativo, donde se concentra el mayor peso de sus argumentaciones. En cambio, el análisis de contenido construye un puente entre los niveles mencionados, que permite elaborar metodológicamente la información, este nivel intermedio es conocido como nivel analítico.

<b>Análisis del discurso</b>	Esquema: nivel de superficie - <b>nivel analítico</b> - nivel interpretativo
<b>Análisis de contenido</b>	Esquema: nivel de superficie - nivel interpretativo

En síntesis, puede decirse que las pretensiones teóricas y epistemológicas de las teorías de análisis del discurso citadas y la estrategia metodológica del análisis de contenido son simplemente distintas. El siguiente esquema de Julieta Haidar (1998, 119) permite ubicar el análisis de contenido no sólo frente a la estrategia global del análisis del discurso, sino

en general, frente al campo de las ciencias del lenguaje.<sup>3</sup>



Esta distinción se nos hace necesaria en la medida que ubica nuestro punto de vista con respecto a los textos como expresiones a ser leídas en este estudio y por consiguiente, nos genera particulares contextos de significados. En este orden de ideas, hacemos las siguientes afirmaciones con respecto a los textos como expresiones referencia y al sentido de los mismos.

#### 1.1.2.1. Acerca de las expresiones - referencia.

Aunque parezca demasiado obvio, es importante tener en cuenta que el *análisis de contenido* trabaja fundamentalmente con textos, en tantos actos productores de sentido. De la misma manera, las acciones son entendidas en su capacidad expresiva, en tanto elementos pertenecientes a un sistema expresivo, a un lenguaje.

<sup>3</sup> La única modificación que se le hizo al presente esquema, tiene que ver con la incorporación del análisis de contenido como un ejemplo más de las estrategias metodológicas enunciadas en la parte inferior derecha del esquema. Por otra parte, vale la pena tener en cuenta que "El análisis de Contenido (lingüística), el socio análisis (sociología crítica), los relatos orales (historia de las mentalidades), las historias de vida (historia), y el grupo de discusión (educación) son sólo muestras de ese amplio abanico del que disponemos hoy día para acceder a eso que llamamos la experiencia humana. Otros métodos más bien adscritos, por sus orígenes, a disciplinas específicas han venido traspasando su campo propio y hoy son también utilizables desde pretensiones transdisciplinarias más amplias". HERRERA G., José Darío. La investigación cualitativa o los modos de comprender la experiencia humana. En: *Metodología de la investigación (Módulo de la Maestría en Educación y Desarrollo Comunitario CINDE / USCO)*, Santafé de Bogotá, 1998, P. 7

Por tanto, el análisis de contenido centra su atención en el estudio de las expresiones - acto, o lo que es lo mismo expresiones - referencia (entendiéndose que los actos expresivos normalmente generan objetos como: una frase, un libro, un cuadro). El análisis de contenido parte de considerar que las expresiones - referencia se pueden recopilar, comparar, clasificar para establecer esquemas de comprensión de su significado y sentido, en relación con el sistema expresivo al que pertenecen.

### **1.1.2.2. Acerca del sentido del texto**

Es importante tener en cuenta que cuando se habla del contenido de un texto - y en realidad de cualquier realidad expresiva - se está aludiendo al sentido del texto. El interés se traslada entonces, del texto mismo, a algo en relación con lo cual el texto funciona como instrumento. De este modo, el análisis de contenido tiene entre sus objetivos primordiales, el establecimiento de las conexiones existentes entre el nivel formal o de superficie de un texto (nivel sintáctico) y el nivel significativo (niveles semántica y pragmático)<sup>4</sup>

El sentido de todo texto se encuentra de esta manera determinado por la experiencia del sujeto que lo produce o que lo lee; por ello, el análisis de contenido nos permite reconocer el sentido que las experiencias tienen para los actores sociales involucrados en la investigación. En ello radica la capacidad interpretativa de esta propuesta metodológica, común a algunas de las más importantes estrategias de investigación cualitativa y a enfoques alternativos de investigación social de significativa vigencia en nuestros contextos educativos y sociales, tales como: la sistematización de experiencias, la investigación acción participante y la recuperación colectiva de la historia, entre otros. "Con el aporte de la perspectiva interpretativa de investigación, hoy concebimos las experiencias, no sólo como un entramado de objetivaciones sociales sino también como una red de significaciones para los actores que en ellas intervienen; como un cruce de lecturas que de ellas se hacen y que en consecuencia, con ellas actúan".<sup>5</sup>

### **1.1.3. Consideraciones de contexto**

Es muy importante tener en cuenta que los textos organizan su sentido en relación con el contexto que presupone. Este contexto se define de diferentes maneras: como contexto *cultural*, referido principalmente a las condiciones de vida, prácticas, valores y costumbres de los autores del texto originario o como *contexto* de producción, definido por el acto o los actos comunicativos concretos en los que el texto se realiza. Para efectos de nuestro estudio, resulta más relevante centrar la mirada en el *contexto* de producción, toda vez que la investigación se enmarca más bajo criterios educativos que bajo parámetros antropológicos, aunque no los excluya.

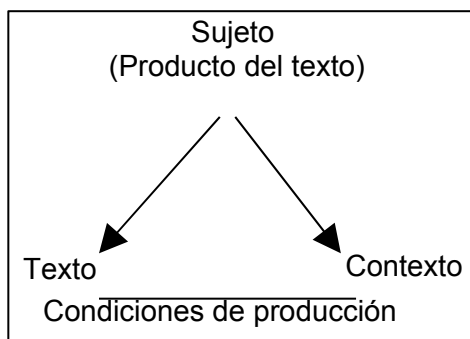
El significado de las expresiones, de los textos, no es precisamente una realidad

---

<sup>4</sup> Navarro, Pablo y Díaz, Capitolina. Análisis de contenido. En: Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez (coords.) Métodos y técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Síntesis, 1995, P. 180.

<sup>5</sup> Torres Carrillo, Alfonso. Aprender a investigar en comunidad. Bogotá: MEN / UNISUR, 1995.

separable del sujeto que los produce, por el contrario es una realidad enterañada por su acción. El *análisis de contenido* plantea un esquema de. Construcción de sentido que se mueve en las siguientes coordenadas:



Partimos de entender que los textos orales o escritos son experiencias en el campo del lenguaje, en donde el autor privilegia la posibilidad de hablar desde las significaciones y orientaciones que dichas experiencias han adquirido. "Llevar la experiencia al campo del lenguaje es poderla hablar desde las significaciones y las orientaciones que ha adquirido; estos elementos se hacen visibles a partir de los datos históricos y fácticos que se registran de las actividades y acciones que -desarrolla el individuo en el transcurso de su misma- experiencia".<sup>6</sup> El análisis de contenido permite una postura crítica desde un lugar que se va poblando de ideas, nociones, conceptos y saberes que provienen de las experiencias ya reflexionadas y se generan preguntas y búsquedas, se indaga la experiencia para comprenderla y comunicar esta comprensión a otros.

#### 1.1.4. Consideraciones técnicas: elementos y estrategias de análisis de contenido

El análisis de contenido trabaja con dos tipos de elementos estructurales que son: referencias y rasgos. En nuestro caso, consideraremos referencias al corpus de información, es decir, al conjunto de textos (ponencias) disponibles para el análisis. En ese orden de ideas, los rasgos serán, los temas y conceptos expresados por los autores de los respectivos textos. El abordaje de estos elementos se hará con base en diferentes tipos de estrategia, veamos:

- Estrategias de determinación: Se alude al modo como se establece el sentido virtual de un texto, con base en los análisis comparativos que se llevan a cabo entre los textos independientes con que se cuente en un momento determinado o entre éstos y las condiciones de producción de los mismos.

Estrategias de delimitación: hace énfasis en la manera como se amplían o restringen los elementos de análisis, según el tamaño del *corpus* en términos de lo preciso o ambiguo

<sup>6</sup> Ramírez Velásquez, Jorge Enrique. La sistematización, espejo del maestro innovador. En: Cuadernos de reflexión educativa. Santafé de Bogotá: Centro de Promoción Ecueménica y Social-CEPECS, 1993.

que resultan algunos de los *recursos* con que se cuenta para su abordaje y los objetivos planteados para el estudio.

Los siguientes esquemas hacen unas síntesis de las características generales tanto de las estrategias de delimitación como de determinación.

<b>ESTRATEGIAS DE DETERMINACIÓN</b>	
<b>Estrategia Intertextual</b>	<b>Estrategia Extratextual</b>
<p>Se determina el sentido textual del texto por medio de una relación con otros textos (del mismo o diferente autores) Esta estrategia plantea a su vez, dos métodos de análisis</p> <p>Método agregativo: Se unifican los textos en una sola categoría, sobre los que se aplican las operaciones analíticas y se evalúan los resultados. Se hacen entrar en resonancia cooperativa textos distintos, producidos por subjetividades análogas (estableciéndose límites en dicha analogía) Las subjetividades se asumen como equivalentes.</p> <p>Método discriminativo: Convierte grupos de textos en categorías analíticas diferentes, con el objeto de establecer comparaciones entre análisis de cada texto o grupo de textos. Se destaca la resonancia diferencial (diferencias semánticas fundamentales).</p>	<p>Establece el sentido virtual de un texto en relación con presuposiciones no textuales. Las realidades no textuales pueden ser consideradas de dos tipos.</p> <p>Contexto inmediato de producción de textos: Circunstancias de la situación comunicativa de producción de un texto, relativamente conocidas por el productor y el destinatario del texto.</p> <p>Realidad extratextual genérica: Dependiente de las características del sujeto que produce el texto, sus rasgos y peculiaridades de fondo.</p>

<b>ESTRATEGIAS DE DELIMITACIÓN</b>	
<b>EXTRATEGIA EXTENSIVA</b>	<b>ESTRATEGIA INTENSIVA</b>
<p>Se reduce al máximo los elementos analizados (en los textos, ponencias) dándole a éstos un tratamiento exhaustivo, completo y preciso</p> <p>El corpus textual suele ser muy amplio, producido por una cantidad apreciable de autores</p>	<p>Se integran en el análisis todos los elementos presente en el texto y se reconstruyen las relaciones sistemáticas en el mismo</p> <p>El corques textual suele ser relativamente pequeño y fuertemente individualizados</p>

## **1.2. El diseño metodológico de análisis de contenido para el estudio en particular**

El análisis de contenido puede articular estrategias intertextuales y extratextuales como momentos o niveles de una misma investigación, igualmente se pueden instrumentar mediante perspectivas intensivas o extensivas. De este modo, el diseño de una investigación en particular responde a las necesidades de los investigadores y a sus objetivos. A continuación se presenta el diseño de análisis de contenido para nuestro estudio de investigación:

<b>ANÁLISIS DE CONTENIDO – PROYECTO Redface</b>		
	<b>Estrategia Extensiva</b>	<b>Estrategia Intensiva</b>
<b>Estrategia Intertextual</b>	El análisis de los distintos textos es orientado por categorías básicas sobre la concepciones pedagógicas, didácticas y epistemológicas que sustenta la formación de docentes en las facultades de educación de nuestro país y a partir de categorías emergentes, relacionadas con estos tópicos, se desarrollan criterios de rigor, pertinencia y exhaustividad y precisión. Aunque se combinan los métodos agregativos y discriminativo, se privilegia este último. Los hallazgos con respecto a las diferentes categorías de análisis, son puestos en relaciones comparativas que nos permiten hacer lecturas globales de elementos reiterados frecuentemente o destacar particularidades que son importantes de relevar o no perder de vista.	
<b>Estrategia Extratextual</b>		

- Se han registrado tesis y propuestas de los actores con la ayuda de dos tipos de estrategias en el análisis:
- Uno, que expresa la opinión de los autores en cada tema, según documentos de su autoría, de modo que se puedan comparar las propuestas y percibir las aproximaciones o distanciamientos. Los cuales fueron organizados en las matrices documentales acerca de cada texto.
- Y segundo, como resultado de las discusiones ante los cruces de estas matrices elaborados por el equipo de investigación que permite visualizar la búsqueda de consensos y la evidencia de disensos acerca de las búsquedas propuestas alrededor de las concepciones pedagógicas epistemológicas y didácticas y que constituyen la mayor parte del siguiente apartado de este documento.

### **1.2.1. Sobre las categorías de análisis**

Las categorías de análisis son entendidas como un recurso metodológico y conceptual en el proceso investigativo. La lectura de las expresiones de las facultades de educación se hace desde unas preguntas orientadoras, pues de este manera, comunicamos los esfuerzos intencionados que la dirigen. No es de ningún modo una lectura desprevenida, es una lectura que de antemano se asume enmarcada en nuestras propias formas de ver y de proceder frente al saber de los otros.

Las categorías se constituyen entonces en formas de comunicación con los textos escritos y orales producidos que permiten la retroalimentación, el análisis crítico y la explicación de acuerdos y desacuerdos.

La lectura comprensiva que se ha venido desarrollando nos permite arriesgar algunas miradas comunes y destacar algunos énfasis particulares en un conjunto organizado de supuestos y hallazgos, a los que se le concede el lugar de punto de partida para futuros debates y reflexiones. Consideramos que desde aquí hemos podido enriquecer los espacios para el debate, en los cuales el reconocimiento de las ideas de los otros, los problemas, las acciones de investigación, las elaboraciones teóricas y prácticas, son expresiones de los compromisos intelectuales, individuales y colectivos que buscan afrontar las problemáticas educativas de nuestra sociedad.

### **1.2.2. Justificación del diseño**

"Cuanto más variada sea la autoría del corpus y más diversos sus contextos más fácil resultará aplicar estrategias intertextuales y más complicado instrumentar estrategias extratextuales de tipo circunstancial"<sup>7</sup> Vale la pena señalar que este tipo de análisis compromete un diálogo 'Permanente entre la mirada hecha a cada texto en particular (análisis intratextual) y la que se hace a los textos en su conjunto y a partir de sus posibles relaciones (análisis intertextual) Las ponencias que conforman nuestro corpus provienen no sólo de muchos y muy variados contextos universitarios y regionales, sino también de autores con formación profesional y experiencia pronunciadamente distinta, lo que hace más coherente la aplicación de las estrategias proyectadas en el diseño. Por otra parte, se pretende recuperar información de un corpus relativamente amplio, con visiones diversas sobre asuntos comunes, con base en las categorías que se han ido consolidando<sup>8</sup>.

### **1.2.3. Diseño y aplicación metodológica**

Haber adelantado el estudio investigativo que en este documento nos ocupa, nos permite hacer las siguientes aseveraciones generales acerca del análisis de contenido, como estrategia metodológica.

**El análisis de contenido organiza información:** se construye un sistema de codificación

---

<sup>7</sup> Ibid. Navarro y Díaz, p. 190.

<sup>8</sup> Es fundamental tener en cuenta que en este estudio investigativo, las categorías no son definiciones previas.

de la información<sup>9</sup> (procedimiento considerado estándar en el análisis de contenido). La codificación se realiza con base en los siguientes criterios de abordaje de la información:

RECOPIACIÓN	PRODUCCIÓN
La información existe con independencia de la investigación que se realiza	Los texto son generados como resultado de la investigación del investigador (transcripción de grupos de discusión, entrevistas, respuestas a cuestionarios de pregunta abierta, otros.)

El presente estudio codifica la información teniendo en cuenta la oportunidad y pertinencia de las ponencias para abordar las concepciones pedagógicas, didácticas y epistemológicas que sustentan los procesos de formación de docentes en las facultades de educación del país.

Se ha recurrido, entonces, a un proceso de ordenación y clasificación de aquella información que ha de ser requerida para hacer una descripción coherente y organizada de los contextos que se quieren interrogar, para lo cual se ha construido la matriz documental cuyo esquema básico presentamos en el anexo 1. Este se constituyó en el momento más importante de organización de los registros, pero no en el único.

**El análisis de contenido construye contextos de interpretación:** En este sentido se establecen unidades de registro (unidades de relevancia o significación) que se definen a partir de la selección de términos y conceptos relevantes en las ponencias, tanto los que tratan sobre las categorías de análisis, como aquellos que se identifican como importantes para los autores (o candidatos a nuevas categorías emergentes). En el procedimiento de codificación de los datos, las unidades de registro identificadas o seleccionadas se adscriben a sus respectivas unidades de contexto. Una vez que se hayan codificado, aquellas se contabilizan y relacionan. Tal procedimiento se ilustra a continuación:

CRITERIOS PAR EL PROCESO DE CODIFICACIÓN	
<p>Contabilidad de las Unidades de Registro</p> <p>Reglas de enumeración que establecen presentación o ausencia de unidades concretas en los textos y ponencias analizadas, En este estudio se hizo mayor énfasis en establecer la frecuencia de aparición de dichas unidades en los textos</p>	<p>Relación de las Unidades de Registro</p> <p>Las relaciones ente las unidades de registro se construye con base en los siguientes criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contingencia. (orden de aparición y concurrencia en unidades de contextos)</li> <li>• Asociación – Que unidad (es) aparece (n) junto a cuáles.</li> <li>• Oposición – Incompatibilidad contextual análogos, similitud, semántica.</li> <li>• Oposición – Incompatibilidad contextual y de significado.</li> </ul>

Lo más interesante de este procedimiento es que genera las bases para la construcción

<sup>9</sup> sea que se trate de un estudio en el cual se analice la totalidad el corpus o una selección del mismo Bien.

de las categorías en las que se concentra el análisis posterior y que se ajusta al contexto en el que los datos se producen, en un proceder que en términos generales representa una actitud flexible por parte del investigador. Hay que tener en cuenta que: "El investigador cualitativo es más un artífice o si se quiere un artesano que no arma grandes maquinarias o estructuras mentales sino estrategias que le permitan tener lineamientos orientadores, no manuales reproducibles a cualquier lugar y tiempo".<sup>10</sup> Si las categorías construidas son realmente consecuentes con el contexto investigado, las interpretaciones que posteriormente se construyan sobre su base aumentarán significativamente las posibilidades de pertinencia. "Por supuesto, decidir de qué se está hablando es una especie de apuesta interpretativa. Pero el contexto nos permite hacer esta apuesta de manera menos aleatoria que una apuesta sobre el rojo o el negro en la ruleta".<sup>11</sup>

**El análisis de contenido elabora esquemas categoriales:** Se hace necesario clasificar las unidades de registro según las similitudes y diferencias encontradas en el proceso de codificación. Para nuestro caso, uno de los criterios de clasificación puede ser de naturaleza semántica (distinción entre "temas", áreas conceptuales, concepciones, etc). A su vez, las categorías se pueden relacionar entre sí, de diferentes formas en estructuras o esquemas categoriales.<sup>12</sup> De este modo, se suele definir varios niveles de categorías subsidiarias.

En este punto es importante tener en cuenta que los referentes de análisis y la producción de esquemas categoriales se apoyan tanto en la reflexión teórica como en los esquemas metodológicos que se sostienen, además, obviamente, de contar con la comprensión del contenido textual de los documentos analizados.

**El análisis de contenido produce conocimiento:** A partir del análisis de las categorías y sus relaciones, se llega al dominio de las realidades subyacentes que han determinado la producción de dichos datos. Paralelamente a la presentación descriptiva de los hallazgos de la investigación se adelantan las conclusiones del estudio y prácticamente se producen los insumos básicos para la elaboración de los informes finales, artículos y textos para la publicación y difusión de los resultados de la investigación.

Estas producciones son elaboraciones reflexivas que recogen tanto la mirada comprensiva de los contextos estudiados como el proceso mismo de comprensión. Esto se convierte en un proceso de discusión pública sobre las preguntas, hallazgos, análisis e interpretaciones que se han desarrollado.

Es por ello que el estudio investigativo adelantado desde una metodología de *análisis* de contenido pretende básicamente brindar elementos que enriquezcan la reflexión teórica y metodológica que le es propia al contexto de estudio.

---

<sup>10</sup> Uribe, María Teresa. Los materiales de la memoria. En: *La investigación cualitativa* (Módulo 5, curso especializado en la modalidad a distancia sobre investigación en las Ciencias Sociales). Bogotá: ICFES / INER - Universidad de Antioquia, 1995. pp. 15-78.

<sup>11</sup> Eco, Umberto. La sobre interpretación de textos En: *Interpretación y sobre interpretación*. Cambridge, Universit Press, 1996, P 67.

<sup>12</sup> *Ibid*, Navarro y Díaz, p. 194.

Por último si cada una de estas afirmaciones pueden ser consideradas fases metodológicas del diseño, en todo caso las fases tendrían que ser consideradas no lineales, ni acumulativas, es decir, no se cumplen en un estricto orden, antes bien, se imbrican entre sí, sin embargo, presentadas así corresponden a una secuencia lógica, que en todo caso, en la práctica, se caracteriza por ser ciertamente flexible.

#### **1.2.4. La producción de un meta-texto y su condición heurística**

El *análisis* de contenido puede concebirse como un conjunto de procedimientos que tiene como objetivo la producción de un meta-texto analítico, en el que se representa el *corpus textual* de manera transformada.<sup>13</sup> Este meta-texto debe representar en lo posible y de manera directa, el sentido que subyace al corpus original. La nueva lectura del texto originario, como resultado del análisis y la interpretación del investigador, convierte a este sujeto externo en autor un meta-texto.

El resultado de este proceso es una doble articulación del sentido del texto y del proceso interpretativo que lo esclarece. El meta-texto generado consiste, pues, en una determinada transformación del corpus, operada por reglas definidas y que debe ser teóricamente justificado por el investigador a través de una interpretación adecuada. Desde este punto de vista, el *análisis* de *contenido* debe entenderse como un conjunto de mecanismos capaz de producir *preguntas* y no como una receta para obtener respuestas. En otras palabras, ha de concebirse como un procedimiento destinado a desestabilizar la inteligibilidad inmediata de la superficie textual, mostrando sus aspectos no directamente evidentes y sin embargo presentes.<sup>14</sup>

#### **1.2.4. El texto producido**

En nuestro caso, denominamos meta-texto o meta-textos a los informes de investigación (como el que presentamos en este documento) y los artículos elaborados por el proyecto Redface, que se dirigen a la comunidad educativa. Aunque parezca muy obvio, es importante resaltar que en la elaboración de estos textos, se ha de tener en cuenta principalmente a los sujetos autores del corpus de la investigación. Esto significa, no alejarse del lenguaje de los autores de las ponencias, moverse en códigos Lingüísticos comunes y definir categorías relativamente familiares para la organización de la información. En otras palabras, el propósito de los investigadores ha de ser el de rebasar el corpus original y orientarse por el proceso mismo de producción textual. La clave para entrar a este proceso no sólo depende de la aplicación de orientaciones metodológicas oportunas, sino fundamentalmente también de la reconstrucción de la experiencia investigativa en la que recobran importancia los elementos descriptivos, analíticos e inferenciales que atraviesan la experiencia investigativa.

#### **1.2.5. Una consideración final sobre el análisis de contenido**

Hemos presentado un balance aproximado del significado del análisis de contenido como

---

<sup>13</sup> *ibid*, Navarro y Díaz, p. 182

<sup>14</sup> *ibid*, Navarro y Díaz, p. 182

herramienta metodológica y en particular, del papel que juega para el estudio investigativo adelantado por el proyecto Redface. Este estudio investigativo nos ha permitido una mirada sobre la situación actual de la formación docente .en el país, sin pretensiones de objetividad ni de completitud, a la vez que procuramos mantener una prudencia y actitud vigilante de sub-valoraciones o supervaloraciones de dicha situación.

Por ello mismo el estudio en referencia ha de ser considerado una experiencia de hablar sobre otros, sin que necesariamente pueda ser considerada una mirada externa de los procesos estudiados. Se puede considerar más una postura crítica que aspira a contribuir a la generación de posibilidades y perspectivas de problematización de la formación docente en nuestro país y la cual someteremos al escrutinio público de los lectores

### **1.3. Contexto de la investigación**

Para este documento se ha hecho una lectura de textos que recogen las tesis y propuestas presentados por diferentes actores de las facultades de educación, en escenarios regionales y nacionales. Particularmente, se hace énfasis en 49 de las ponencias presentadas por distintos grupos de trabajo en el Encuentro Nacional de Facultades de Educación<sup>15</sup>. Pero para la fase desarrollada durante 1998 y 1999 se hizo una recolección de documentos como lineamientos curriculares, publicaciones y otros que las facultades de educación enviaron al proyecto Redface y con los cuales se procedió a desarrollar una lectura comprensiva, que nos permitió configurar un esquema categoría inicial e hizo emerger la necesidad de la continuidad del estudio para el periodo 2000-2001. Los documentos del corpus se reverencian en el anexo 2.

Las instituciones formadoras de docentes presentaron estas ponencias con el ánimo de participar en las discusiones sobre las problemáticas vigentes en las dinámicas de formación de docente, las cuales, en los últimos años ha sufrido importantes transformaciones para avanzar en la búsqueda de consensos pluralistas.

La lectura comprensiva de estos documentos, ha sido un esfuerzo paralelo al de conceptualización, lo cual ha permitido establecer las categorías de análisis que se explicitan en este documento. Además este recorrido documental nos ha dejado una serie de reflexiones e interrogantes que consideramos pertinente exponer como parte de los hallazgos del estudio investigativo.

Es importante aclarar que aunque es una revisión de las posturas públicas más recientes sostenidas por las instituciones formadoras de docentes, éste no ha dejado de ser considerado por el proyecto Redface un primer recorrido que requiere ser complementado.

El objetivo es evidenciar la evolución y los avances de las diferentes iniciativas, los consensos que se van logrando, los puntos de disenso que permanecen y los vacíos en

---

<sup>15</sup> Encuentro Nacional de Facultades de Educación. Universidad Pedagógica Nacional y Asociación Colombiana de Facultades de Educación. 1 al4 de marzo de 2000. Bogotá, D.c., Colombia.

algunos temas. Con estos propósitos formulamos algunas consideraciones y lanzamos a la discusión interrogantes iniciales que puedan contribuir al debate.

### **1.3.1 Los textos y las categorías de análisis**

El estudio de las concepciones que acerca de formación de maestros se sustentan desde los enfoques y acciones de las facultades de educación, nos obliga a establecer la extensión que la mirada puede tener, por tanto hacemos las siguientes observaciones:

- Los programas, currículos, planes de estudio para la formación de maestros que han escrito las facultades de educación nos hablan de los "deber ser". En este estudio en particular, resultó escaso encontrar seguimientos y sistematizaciones de los procesos que adelantan las facultades de educación.

Sin embargo, el texto escrito u oral son expresiones de un texto vivido y son tomados como registros del proceso investigativo, bajo el supuesto que en ellos se pueden leer las concepciones desde las cuales los protagonistas de las facultades de educación se relacionan con el problema de la formación de maestros.

Como ya hemos dicho en otra parte, las categorías y criterios de análisis que se establezcan para hablar de las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas se proponen como hipótesis de trabajo susceptibles de ser modificadas a la luz del proceso mismo de investigación. Son elementos orientadores iniciales que en algún momento se pueden transformar con el objetivo de actualizar permanentemente la mirada sobre los procesos de formación en el país.

Teniendo en cuenta las categorías construidas y los hallazgos proporcionados por la lectura de los registros se logró adelantar una construcción final que permita la emergencia de las tendencias a considerar.

Las tendencias emergen del estudio, no se establecen a *priori*, representan un espectro de posibilidades dentro de las cuales se pueden estar moviendo las dinámicas de formación de maestros.

## **2. LAS CONCEPCIONES PEDAGOGICAS, EPISTEMOLOGICAS Y DIDACTICAS. LOS HALLAZGOS DE LA INVESTIGACION.**

La lectura de los textos, que componen el corpus de la investigación, se hace desde unas preguntas orientadoras, pues las categorías se constituyen en formas de comunicación para la retroalimentación, el análisis crítico y la explicación de acuerdos y desacuerdos.

Dichas preguntas orientadoras frente al material sometido a estudio en este análisis documental son:

- ¿Cuáles son los criterios de validación de los saberes producidos?
- ¿Cuáles son los criterios que se utilizan para reconocer que se están propiciando procesos de aprendizaje?
- ¿Cuáles son los elementos que se privilegian en las estrategias para la enseñanza?

Las preguntas y cuestionamientos quedan abiertos con el propósito de establecer puntos de referencia sobre los cuales concentrar las discusiones con las diferentes instituciones de formación docente. Entre todos es posible allanar contextos críticos de entendimiento por y para la construcción de un Sistema Nacional de Formación Docente de carácter plural y diverso.

De otro lado, no sobra advertir que nuestra intención no ha sido trazar una frontera visible entre los tópicos tratados en las diferentes categorizaciones que componen el presente texto; por el contrario asumimos que estos se encuentran íntimamente conectados. Esto significa que las divisiones efectuadas responden a un criterio básico de organización del contenido y al simple orden expositivo elegido para los hallazgos.

### **2.1. Concepciones epistemológicas – criterios de validación de los saberes producidos**

Indagar por las concepciones epistemológicas implica develar las posibles tendencias que se dan en cuanto a las imágenes de conocimiento, que subyacen en las facultades de educación en el país. En este estudio se afirma que las imágenes de conocimiento se pueden explicitar por varios caminos, como las fuentes de conocimiento que se privilegian, las concepciones de cambio de teorías o los criterios de validación y están íntimamente relacionadas con las concepciones de verdad, realidad y saber. Esto nos obliga a concentrar nuestra mirada en una pregunta particular: ¿Qué son las imágenes de conocimiento?

Nos parece pertinente indagar cuál o cuáles son los rasgos o imágenes de conocimiento que se están agenciando en los procesos de formación docente. Ya sea que queramos hablar del conocimiento como un conjunto de explicaciones del mundo o como la organización subjetiva de ideas humanas, siempre es sostenible que el conocimiento es una construcción humana, que además está sometida a criterios de validación también cultural e históricamente construidos.

Sin duda, la descripción densa de las concepciones epistemológicas, así como las pedagógicas y las didácticas, debe tener en cuenta una multiplicidad de estructuras complejas. Los escritos y los discursos no explicitan órdenes jerárquicos, - como sí énfasis particulares - en términos de fiabilidad. Establecer que criterios de validez resultan legítimos en un espacio social dado - facultades de educación - depende de las imágenes de conocimiento definidas socialmente en estos contextos particulares.

Las imágenes de conocimiento no son sólo nociones acerca de lo que se conoce también son actitudes, intenciones, intereses, etc. Es este sentido además de convocar procesos conceptuales, también contempla metodologías, actitudes y valores. Como decíamos anteriormente compromete al sujeto en una construcción intencionada en la cual se hace responsable de saber qué sabe.

Las imágenes de conocimiento son consideradas como perspectivas, opiniones que se tienen y que determinan la manera de actuar. Pero dichas opiniones o perspectivas se configuran social e históricamente. Por tal razón, en las imágenes de conocimiento se enlazan, superponen o entremezclan diversas estructuras complejas de orden cultural.

Al acuñar el término cultura acudimos al planteamiento de Clifford Geertz, quien considera que la cultura puede ser entendida como la *"trama de significaciones que el hombre construye"*<sup>16</sup>, el hombre que conoce interactúa con el contexto de significaciones y en una relación recíproca ese mismo contexto se constituye en el espacio en el cual se produce la actividad de conocer, se configuran las formas de vivir de los sujetos y se explicitan las opiniones que sobre el mundo se posee. Con todo esto se da por superada la concepción de conocimiento como objeto o resultado.

Desde estas perspectivas, las estructuras complejas que conforman las imágenes de conocimiento son por ejemplo, las opiniones acerca de la realidad, las fuentes de conocimiento que se privilegian, los valores que el conocimiento defiende, la razón de ser del conocimiento, las concepciones de cambio de teorías en el saber específico, los criterios de validación del conocimiento, entre otras. Haciendo un análisis del sinnúmero de rutas de estudio, nuestra elección nos permite establecer criterios para la construcción de las categorías que nos muestran las tendencias y que nos apoyarán en el encuentro de las relaciones con el conocimiento que se agencian en los procesos de formación docente, desde donde se posibilita reconocer la complejidad de las imágenes de conocimiento ligadas a las experiencias.

---

<sup>16</sup> Clifford Geertz. La interpretación de las culturas. Editorial Gedisa. Barcelona. 1973.

### **2.2.1. Arriesgando un camino: los criterios de validación**

Como expresábamos, ninguna dimensión de la cultura posee una única imagen de conocimiento o criterio de validez, es a través del estudio con textual que se puede categorizar un énfasis que predomine sobre los otros. Por otra parte, los criterios de validación están en íntima relación con las imágenes de conocimiento, que varían de un contexto a otro, tanto en el tiempo como en el espacio, a veces de un grupo cultural a otro, e incluso algunas solo son admitidas por comunidades limitadas o por centros específicos de investigación y son de corta duración.

El estudio de los aspectos que Yehuda Elkana<sup>17</sup>, expone respecto a las imágenes de conocimiento, resulta ilustrativo para este estudio. Elkana asume las imágenes de conocimiento como los argumentos que permiten legitimar de un modo u otro, la manera de conocer y dicha legitimidad esta en permanente relación, como se dijo antes con el contexto cultural.

Es importante señalar además que no se piensan los criterios de validación en solitario, en la medida que se reconocen diversos criterios jugando en espacios curriculares simultáneos al mismo tiempo, existen límites muy tenues que en algunas ocasiones resultan de difícil distinción, por ello seguiremos hablando a lo largo de todo el texto de énfasis o privilegios.

La autoridad, la observación, la argumentación y la solución de un problema o la construcción de esquemas explicativos son los criterios que hacen parte de los hallazgos del estudio y que a continuación entramos a ampliar.

### **2.1.2. Autoridad**

La autoridad como criterio de validación es una confianza razonable en las pruebas suministradas por agentes externos - hombres y obras de gran tradición en éste campo - constituyendo una comunidad especializada. El currículo de formación de docentes incluye un conjunto de principios sobre como debe seleccionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento y las destrezas necesarias para un contexto determinado.

Este énfasis en la autoridad como esa "confianza razonable" en la elaboración de comunidades especializadas produce la emergencia de esquemas de verdad y de error que hacen ver como la estructura tiene puntos de referencia exactos a los cuales el sujeto debe llegar para saber que ha procedido correctamente. En algunas estrategias o esquemas de aprendizaje se propone lograr la solución en un número de intentos o en un tiempo previsto para que el sujeto demuestre así mismo que la valoración de su juicio es acertada. Esta tendencia presenta tres expresiones que se exponen a continuación.

---

<sup>17</sup> Yehuda Ekana. La ciencia como un sistema cultural: una aproximación antropológica. En: Boletín Sociedad Colombiana de Epistemología. Vol. 3. Bogotá, 1983

### **2.1.2.1. La autoridad en los referentes universales**

En la descripción de los procesos metodológicos desarrollados, particularmente en la investigación, se hace referencia a la necesidad de confrontar lo encontrado con un referente teórico más universal y externo, para ello se procede a la búsqueda de información a través de distintas fuentes como el internet (información de punta) y/o revistas, libros y ponencias recientes (de los últimos años, preferiblemente) y referidos a cada uno de los temas.

También se puede acudir a pares académicos (personas o instituciones), que pueden compartir los avances de sus investigaciones, pues dado su recorrido académico y trayectoria investigativa en un área particular son considerados expertos. Se lee que estos expertos influyen no sólo como fuentes consultadas sino que también se convierten en un respaldo para la toma de decisiones en los actuales espacios de reformas institucionales. Estamos muy lejos de afirmar que éstos sean procesos irreflexivos. Por el contrario, las propuestas se cimientan en una revisión exhaustiva de las temáticas, obras y autores, algunas veces señalados en listados de nombres o autores reconocidos como fuentes bibliográficas importantes.

En distintas ponencias, se hacen amplias referencias a los planteamientos de autores más sobresalientes en un campo temático como los argumentos más importantes que aportan y precisan las discusiones planteadas, que terminan en complementaciones, en síntesis o en oposiciones. Cualquiera que sea la posición asumida, requiere de lecturas a profundidad, en lo posible libres de dogmatismos, que constituyan una verdadera confrontación de la naturaleza de sus perspectivas.

Se reafirma la importancia de los saberes específicos y particularmente, los saberes específicos contemporáneos (recientes) como parte de las propuestas, por ello, progresivamente se van desplazando los enfoques tradicionales y abordando otras estrategias o enfoques más acordes con las tendencias pedagógicas actuales.

Además en el criterio relevado en relación con la tradición, se considera que es necesario conocer la disciplina, organizar una metodología que permita establecer el vínculo entre la teoría, la práctica y todos aquellos preceptos que de manera implícita guían el quehacer del docente, acorde con los aportes recientes sobre el cambio didáctico y formación del profesional.

Se indaga sobre las tendencias socio - culturales, políticas, científicas, tecnológicas y económicas que en el ámbito nacional e internacional se perfilan para las próximas décadas, y se constituyen actualmente en nuevos paradigmas y por tanto, en nuevos retos y responsabilidades para la educación en general y para la educación superior en particular.

### **2.1.2.2. La autoridad del conocimiento producto de la investigación**

La segunda expresión de autoridad, es el conocimiento producido como resultado del proceso de investigación que aunque parte de premisas establecidas y de preguntas frente a ellas, relativiza lo existente y arroja nuevas luces. La investigación formativa es colocada como eje de la formación docente que prepara al sujeto para ser capaz de diseñar investigaciones sobre los variados tópicos de la educación, del conocimiento, de la ciencia y la tecnología, que inciden en los procesos de transmisión, apropiación y generación de conocimientos para desarrollados y evaluar sus resultados.

Este proceso lo hace ser un. profesional con alto grado de sensibilidad social y compromiso con el desarrollo educativo regional y nacional, en el que la calidad de la prestación de sus servicios es el elemento dinamizador de su práctica pedagógica y de la comunidad educativa que recibe su acción; un profesional con una cultura general sólida, con profundos conocimientos sobre la pedagogía, sobre ciencias naturales y sociales y la mutua relación entre ellas y la pedagogía, aspecto que debe constituirse en el foco central de su continuo mejoramiento y actualización.

Aunque se mantienen los acuerdos previstos para adelantar este enfoque de formación, para la investigación se procede de tal manera que el currículo se organiza alrededor de líneas y proyectos de investigación previamente diseñados por colectivos de académicos de la Universidad, que se convierten en un eje en torno al cual se programan las demás actividades propias de los campos de formación que estructuran el plan de estudios para responder a necesidades, demandas y problemas de interés profesional y social. Se parte de diseños previos, expresión de la confianza que se deposita en las autoridades ubicadas en la formación académica de quienes dirigen o gestionan los currículos.

Las propuestas investigativas desarrollan procesos en los cuales los sujetos construyen textos enmarcados en las líneas de investigación ya contempladas en la institución; construcciones que se hacen a partir de la observación y la interpretación de un contexto en el cual, se desarrolla el principio pedagógico de reflexión crítica; construido ese texto, es posible tener elementos para el reconocimiento de un contexto, momento en el que se da el principio pedagógico de reapropiación crítica, matizado por la indagación, el análisis y la síntesis, terminando el proceso de formación investigativa con el momento de la reconstrucción del texto y del contexto caracterizado por ser el espacio donde se genera nuevo conocimiento y se desarrolla el principio de la transformación crítica.

### **2.1.2.3. La autoridad del conocimiento producido por contextos de interacción**

Esta expresión pone el acento en la cercanía con el contexto y la validación del conocimiento producido localmente. A través del proceso intersubjetivo, del encuentro y la elaboración por parte de las comunidades. Los contenidos validados en esta dimensión, pertenecen más al acervo cultural, a lo que los autores llaman la dimensión de lo humano; en donde la experiencia sensible, la manifestación existencial del sujeto en el mundo son, entre otros los fenómenos que se vuelven objeto y destino del quehacer educativo. Un quehacer y un maestro que a través de la reflexión y la comunicación convierte sus

experiencias en un saber pedagógico válido en cuanto a práctica social que a partir del conocimiento y la vivencia de los valores humanos respondan a las necesidades de los diferentes contextos en los cuales se desarrolla la acción pedagógica con el fin de potenciar su capacidad de reflexión y transformación de la práctica pedagógica en un acto de diálogo socio educativo.

Así, un educador será entonces alguien capaz de proponer y ejecutar acciones educativas adecuadas al tipo de individuos y de sociedad y a la satisfacción de sus necesidades humanamente hablando. La educación conduce a los individuos a niveles de toma de decisiones autónomas basadas en la racionalidad.

Se le pide a la escuela una nueva función: preparar para vivir y trabajar en un contexto cambiante, e incluso turbulento, Sin embargo a pesar que se propone no depender tanto de un acervo de saberes, que tienen un alto grado de obsolescencia, sino de la capacidad de aprender contenidos

nuevos sin volver a la escuela y de la capacidad de enfrentar y resolver retos, problemas y situaciones inéditas, y aunque la formación pedagógica hace énfasis en el trabajo en equipo mediante proyectos comunitarios y cooperativos donde se encuentran los docentes con conocimientos especializados en distintas áreas y con diversas motivaciones, porque el docente como miembro de una comunidad debe ser capaz de formar redes humanas para llevar a cabo proyectos, al mismo tiempo se sostiene la selección y organización de contenidos, procedimientos metodológicos, técnicas, recursos, sistemas de evaluación y de comunicación, modos de organización estructural y otros más, como formas unificadas de proceder en cada institución.

En este sentido, se trasciende la formación puramente disciplinar y apunta a la validación de lo producido en interacción, no sólo como nuevo conocimiento, sino como transformaciones de la realidad, de las relaciones, del poder mismo. Pone en evidencia que aquello que produce el conocimiento es tan importante, como el conocimiento producido; es decir, el conocimiento sin contexto tiene poca utilidad.

Se valida como una dimensión necesaria, el trabajo interdisciplinario hacia proyectos de sociedad: La persona humana es fundamentalmente holística y por ello su capacidad de percibir conjuntos, de lograr establecer relaciones variadas sobre una misma realidad, siendo entonces la tarea de la educación proporcionar o auspiciar conocimientos y saberes integrados por múltiples disciplinas que le permitan mejorar y desarrollar su mencionada capacidad holística, lo cual implica que las facultades de educación busquen la formación de educadores con alta calidad científica, pedagógica y humanista, identificados con su profesión, con sentido de compromiso social y liderazgo, capaces de interactuar con otros saberes, haciendo de la investigación el principio orientador de su actividad y de la práctica una estrategia para reconocer la realidad contextual, participando activamente en la orientación, formulación, replanteamiento y transformación de las políticas educativas y culturales del ámbito local, regional y nacional en coherencia con los avances tecnológicos del mundo.

Es relevante señalar que a pesar de hablar de unos saberes particulares, existe a su vez un saber integrado a los mismos, que también goza de sus propios espacios de profundización. Así, investigación, reflexión teórica y práctica docente estarán articuladas en torno a los proyectos de los futuros profesionales.

Para ello hay que formar sujetos con pretensión de subjetivarse, es decir, que entiendan en su vida personal y ejercicio social y profesional la autonomía de sus pensamientos y sus actos. Igualmente habrá que proponer una concepción de saber pedagógico, específico que transcurra con flexibilidad entre las disciplinas, enfoques y demás prácticas siempre tejiendo la pregunta por la coherencia teórica, metodológica y con textual.

### **2.1.3. La observación**

La observación es validada como una fuente de conocimiento y de aprendizaje que permite o limita avances conceptuales. Esto requiere dejar dar algunos aspectos sobre lo observable, indicador de ese proceso y de su actuación en el aprendizaje. Sin embargo, la observación tiene diferentes acepciones y por tanto, se expresa en diferentes momentos y procedimientos epistemológicos que tratamos a continuación.

#### **2.1.3.1. La observación como herramienta etnográfica.**

Una de las principales herramientas de investigación es la observación de corte etnográfico, en tanto se propone para contrastar las creencias enunciadas en la acción del docente en el aula, desde donde se construyen esquemas de análisis y se hacen explícitas las relaciones con las prácticas; de igual manera, se estudia cómo éstas (las creencias) influyen en los procesos educativos. La observación de orden etnográfico es entendida como un esfuerzo por comprender aspectos, procedimientos y relaciones del aula, la escuela, el maestro y el estudiante, entre otros. Este procedimiento permite ofrecer algunos criterios para que los maestros cuestionen su propia acción y generen procesos de transformación educativa acordes con las actuales demandas que se le hacen a la educación.

La observación y el levantamiento de registros esta íntimamente relacionado con formas de reconocimiento o descripción tanto de la práctica individual o colectiva de los maestros como también de los contextos. El análisis descriptivo está ligado a la participación y registro de lo que sucede en el contexto específico, mediante la realización de notas de campo, encuestas, grabaciones, filmaciones, entrevistas y recopilación de documentos; reflexión analítica del registro documental con miras a producir significados; elaboración de informes mediante una descripción detallada del registro obtenido y descripción general de la información, mediante contrastación de las diferentes fuentes de información.

El reconocimiento de los contextos locales, regionales y nacionales se constituyen en un referente de primer orden para la toma de decisiones sobre las acciones a seguir. En particular, las reformas curriculares se justifican en virtud de reconocer un contexto tradicionalista de currículo y la necesidad de poner en marcha una nueva propuesta que

hace énfasis en la integración de saberes. Este contexto tradicionalista es caracterizado por ser un agregado conformado por asignaturas en forma lineal, consideradas autosuficientes y que se desarrollan desarticuladamente. La flexibilidad curricular aparece como una opción que permite ajustar permanentemente los cambios del conocimiento, que no se fundamentara en el enciclopedismo y el asignaturismo, que pudiera articularse entre sí con los núcleos básicos del saber, que facilitará la interdisciplinariedad, generará una cultura investigativa y operativizará una formación integral del docente.

La integración de saberes reitera los propósitos de éuticulación de temas, problemas, proyectos, ideas integradoras, de tal manera que se procede, en algunos casos, a la organización a través de ejes temáticos y problemáticos integrados a partir de los núcleos básicos del saber.

En este contexto de propósitos y acciones la práctica es considerada, en un primer momento de la formación, como una forma de observación y de organización de los registros que permita dar cuenta de las realidades particulares. En algunos textos se distingue entre observación espontánea, semiestructurada y estructurada. La primera como aquella de primer nivel, diseñada para iniciar el proceso de análisis del contexto de cada institución y apoyada por ayudas didácticas como guías de trabajo previamente preparadas.

La observación semiestructurada es considerada una técnica más elaborada y con el apoyo de instrumentos para seguir reconociendo el contexto. La observación estructurada, a partir de criterios e instrumentos más elaborados para lograr una descripción muy completa de su contexto de trabajo educativo, que permite ir planteando posibles enfoques de trabajo pedagógico.

Los procesos de observación adelantados permiten la identificación de situaciones problemáticas aprovechando la información obtenida en el transcurso del proceso y de las experiencias ganadas en los diferentes trabajos y talleres.

#### **2.1.3.2. La observación objetiva**

Se disponen sugerencias sobre diversas herramientas que permiten contrastar o verificar hechos. Se proponen y afianzan técnicas de recolección de información (entrevista, video-grabación de sesiones de clases y encuestas) y depuración de datos, con la presunción que de esta manera se tendrán registros más confiables, a través de los cuales se pueden evidenciar y caracterizar elementos que potencian las investigaciones por adelantar.

#### **2.1.3.3. La díada observación - experimentación**

Cuando se aborda la unidad teoría - práctica, por una parte, se asume como de mayor relevancia la teoría y por otra parte, la experiencia escolar es vista como un espacio de experimentación para la contrastación con la teoría. Se considera que la práctica le da validez y por lo tanto, carácter de universalidad a la producción teórica.

Se promueven estudios de orden experimental y análisis estadístico, sea para validar propuestas existentes o para proponer alguna por primera vez, en la mayoría de las veces relacionadas con didácticas específicas. Lo relevante aquí es reconocer las diversas lógicas y formas de generación del conocimiento en las prácticas pedagógicas y educativas en el cumplimiento de sus responsabilidades sociales.

#### **2.1.4. La argumentación**

El criterio de argumentación es entendido como un elemento fundamental en la construcción colectiva de significados y sentidos, teniendo en cuenta la explicación sustentada de lo conocido y lo desconocido con lo cual es posible construir miradas comunes de la realidad y de la información.

Se hace énfasis en la razón comunicativa y en los espacios colectivos de reflexión. En este sentido, las interacciones educativas están construidas por interacciones comunicativas, las cuales tienen reglas, presuposiciones, contextos, historia, significados, por tanto, el espacio de reflexión de la pedagogía trasciende la escuela y llega a la ciencia, la sociedad y la cultura en general.

La validez en este sentido, no sólo está en directa relación entonces con los contenidos de los conocimientos - que cambian su condición de certeza con el avance de la ciencia- sino también con el desarrollo de procesos de aprendizaje, como la explicitación de argumentos descriptivos; lado y por otro, para ir evaluando y generando las políticas, planes y programas más pertinentes y relevantes desde el punto de vista académico y social

#### **2.1.5. La solución de un problema (o la construcción de esquemas explicativos)**

La solución de un problema es un criterio de validación recurrente en los documentos estudiados; se proponen problematizaciones que permiten generar un proyecto que se constituye en una permanente interlocución, motivada por la discusión y el intercambio de saberes. Se propone mirar críticamente una situación y plantear alternativas que apunten a la reestructuración y solución de dicha situación problemática.

Se hace una construcción de la realidad, una construcción intencional de conocimiento y con ello el reconocimiento a la valoración de la habilidad para la construcción de alternativas coherentes e imaginativas de explicación, a la capacidad de entusiasmarse, de asombrarse, de asumir la búsqueda de soluciones explicativas que hacen énfasis en los procesos de los sujetos, reconociendo que importan menos los resultados de las soluciones que la conciencia de los caminos que permiten llegar a ellos.

Las soluciones están dirigidas hacia el desarrollo de las personas, en los niveles locales y comunitarios, contextualizados, en donde el conocimiento es considerado como una construcción del hombre al servicio de una mejor calidad de vida. Esto implica el replanteamiento de las formas y relaciones del poder y con ello la movilización de los discursos y la emergencia de alternativas concertadas.

Parece que la escuela se sigue considerando el escenario de la imposición de contenido y prácticas verticales, soportada por una estructura jerárquica que a la vez se soporta en ella. Esto es visto como uno de los mayores problemas, generador de efectos directos en los estudiantes y en la interacción escuela - entorno. Se busca el desarrollo de la persona por sí misma y para la comunidad en el marco de la autonomía individual y en forma paralela para la satisfacción de necesidades y el apoyo a la solución de los problemas vitales de la comunidad mediante el aprendizaje fundado en la pedagogía activa y reflexiva. Se busca pensar la escuela rompiendo con la estructura organizacional.

Además de lo anterior, se plantea como necesario, modificar los viejos esquemas y aquellos que por el devenir de la pedagogía se vayan haciendo obsoletos e intrascendentes, para que se pueda responder y afrontar los nuevos retos de la educación, de la ciencia, de la cultura, del desarrollo y en general de la persona y del grupo social. Frente a la necesidad de formular y reformular, movilizarse y construir, se explicita que ningún saber se expone desde sí mismo con eficacia; demanda articularse alrededor de los problemas del contexto, y en el caso de formación de educadores, articularse además a los problemas de la enseñanza, del aprendizaje y de la educación en términos generales. Esta articulación se realiza a través de la investigación fundamentando la búsqueda de soluciones a la problemática planteada, desde principios científicos y coherentes con otras disciplinas y oportunidades pedagógicas.

Por otro lado, se establece una relación entre la capacidad de competitividad y la capacidad para solucionar problemas, en tanto que ser competitivos implica aportar a la sociedad soluciones a los problemas. Implica, también, mayor capacidad de crecimiento toda vez que se deja de depender en ciertas decisiones y se consolidan mayores niveles de autonomía en proyección y acción.

La interdisciplinariedad se constituye en uno de los principales énfasis en los distintos currículos de las facultades de educación, en donde se pretende propiciar la relación entre los campos disciplinares, entre la teoría y la práctica, la investigación como eje articulador del currículo y alternativa de solución a las problemáticas que tienen que ver con la pedagogía, al igual que el trabajo de colectivos o comunidades académicas.

Los currículos son organizados como un conjunto de experiencias, oportunidades y recursos que administran, desarrollan y posibilitan ejercicios pedagógicos permanentes para formar educadores integrales, capaces de diferenciar el ejercicio de la profesión en el contexto y de transformar las realidades educativas problemáticas, para el desarrollo de los sujetos y de la sociedad.

Tal vez más como una propuesta didáctica que como una concepción epistemológica, se hace válido en el campo de los ejercicios pedagógicos el trabajo de proyectos, en tanto que permite superar la visión disciplinaria, fragmentada y reproductiva que ha predominado en los enfoques pedagógicos, propiciando el encuentro de las disciplinas para la búsqueda de soluciones a interrogantes comunes que surgen de la realización de los proyectos. Estos tienen como punto de partida la lectura constante que se hace de la

realidad para reconocer en ella sus necesidades, intereses, y situaciones problemáticas que originan desadaptaciones o conflictos ante los cuales es necesario dar respuesta a través de diferentes alternativas en la que los proyectos pedagógicos y más específicamente, los proyectos de aula se convierten en estrategias fundamentales. Estos se expresan también, en la puesta en marcha de estrategias pedagógicas y didácticas tendientes a la resolución de problemas y la ejecución de proyectos en los cuales se integran los diversos campos que constituyen los componentes de la formación académica.

Se hace evidente la marcada referencia a la consideración y transformación del contexto educativo en el cual actúa el educador, que reafirma la intencionalidad de partir de innovaciones pedagógicas y de ejercicios investigativos, para responder a las exigencias de formación y a las necesidades de contexto. Por ello lo trabajamos de manera especial a continuación.

#### **2.1.5.1. El contexto como un elemento primordial en la transformación de las realidades y en el abordaje de los problemas.**

La transformación del contexto se coloca en el primer lugar dada importancia para entender y atender los problemas educativos como una forma de mejorar la calidad de la educación. Adelantar su acción como promotor y artífice de transformación social con el alumno, los miembros de la institución educativa, los padres de familia y círculos del entorno socio - cultural más inmediato hacia el conocimiento de la problemática, la búsqueda de soluciones y el compromiso, para actuar crítica, participativa y responsablemente en el desarrollo social del país.

Esto quiere decir que la pertinencia de la investigación esta en íntima relación con el reconocimiento de las características y necesidades del contexto. El contexto es visto como una imagen de la realidad cotidiana, es así como se plantea la identificación de los problemas reales de la cotidianidad escolar y desde la problemática educativa en general se ha" de tener una visión más madura del sistema educativo nacional e internacional.

Finalmente, la práctica se consolida como un diseño cualitativo de investigación en la acción que apoya el abordaje y solución del problema, el cual culmina con un proyecto educativo para la institución donde se ha venido desarrollando y aplicando los diferentes elementos teóricos.

## 2.2. Concepciones pedagógicas – criterios que se utilizan en los procesos de aprendizaje

Sobre los criterios que se toman en cuenta para hablar de los procesos de aprendizaje que se están generando, se plantea en principio una aproximación al concepto de pedagogía: es considerada como un campo intelectual del saber de la educación, entendiendo que no se poseen respuestas precisas, ni leyes, ni procedimientos predeterminados sobre el acto pedagógico en *sí* mismo; aún se entiende en construcción y permanente elaboración. De esta forma, los saberes específicos, los objetos de estudio y los procedimientos inherentes a cada una de las disciplinas implican un proyecto de ser humano, de sociedad, de cultura, por lo que para cada maestro, no es suficiente manejar el saber; es indispensable ubicarse en el proyecto histórico pertinente, en el contexto del aprendiz, en el contexto del enseñar, en la comprensión del entorno social y en la recontextualización del saber.

En el momento actual, el incorporar al proceso pedagógico el mundo de la vida a partir de la acción comunicativa y comunitaria, es uno de los sentidos de la educación, como proyecto histórico y cultural, mediado por una *comprensión*, más que por una *explicación*, de los hechos por los cuales se construye conocimiento en los ámbitos educativos, especialmente en la escuela. Esto implica, pensar y actuar interdisciplinariamente. En esta medida, la interdisciplinariedad alimenta, entre otros aspectos, la interacción cultural, la lectura crítica del contexto, la capacidad de creación y recreación, la capacidad de negociación, permitiendo la socialización de la persona, sólo si en el proceso, esta visión de la pedagogía permite generar el puente necesario entre la persona y la cultura.

De hecho, atendiendo a la lectura del contexto regional y nacional, aparecen desarrollos sobre concepciones pedagógicas integradoras y unificadoras del proceso educativo e investigativo, que permiten reflejar la dialéctica de la vida, de la individualidad y universalidad del ser humano, de su actividad cognoscitiva, afectiva, ideológica, valorativa y transformadora, enmarcándolo en un proceso socio histórico humanizante, fuertemente influenciado por la relación que se establece entre los estudiantes y los maestros.

Sin lugar a dudas, estas relaciones intersubjetivas son la esencia de los procesos pedagógicos, bien sea que el trabajo docente apunte a la transmisión de informaciones, a la presentación de problemáticas o a la contextualización de nuevos interrogantes en el marco de lo que ya se sabe. Reconocer esta diversidad en los procesos de aprendizaje es parte del intento en el presente estudio, y los criterios que han emergido: repetición y memorización, construcción de significados, transformación del conocimiento cotidiano en especializado, y transformación de las condiciones intersubjetivas son un panorama que hemos construido y que explicamos a continuación.

### **2.2.1. Repetición y memorización**

Los criterios de repetición y memorización, se explicitan en los textos como una vieja y muy cuestionada forma de saber que se sabe, en parte por la necesidad de transmitir una serie de conocimientos, aunque se expresa la intención de superar el campo meramente informativo buscando la formación humana y la conservación, transmisión y desarrollo de la ciencia y de la cultura.

Aunque se afirma que en los actuales procesos de formación docente se hace énfasis en la transmisión de conocimiento, ésta es expuesta más como una crítica a dichos procesos que como un modelo a considerar. El modelo transmisionista es visto como una resistencia a la reflexión epistemológica sobre y en la acción, donde por ejemplo, la práctica docente es un requisito ubicado al final del ciclo total de formación y en el cual se detectan características de acción mecánica y reproductiva de prácticas consuetudinarias. El modelo transmisionista también es visto como el reflejo de creencias científicas que consideran que la estructura conceptual de los saberes especializados es la misma de los contenidos curriculares de la materia, es decir, no establecen ninguna diferencia entre la disciplina y la asignatura escolar; o finalmente, por creencias pedagógicas que descalifican la epistemología por "*teórica*" y "*filosófica*" que no aporta nada para el saber práctico que es la pedagogía.

Desde ésta posición crítica, es fundamental la pregunta que se hace por la legitimidad de los símbolos, las identidades y las narrativas. El modelo transmisionista acude a la certidumbre que se tiene en la memoria como guarda de los saberes constituidos por lenguajes y símbolos que informan. La repetición y la memorización como actos de recordación son consideradas criterio para establecer que el proceso de aprendizaje ha sido exitoso. Por ello se desarrollan habilidades para el manejo de numerosos métodos, técnicas y procedimientos y para el planteamiento, organización, dirección, ejecución y evaluación de los procesos de enseñanza - aprendizaje.

### **2.2.2. Construcción de significados**

Se hace énfasis en la diversidad y la transformación como resultados de las construcciones intersubjetivas. Este criterio, mediado por el encuentro de diferentes puntos de vista y la construcción discursiva, señala como espacio de encuentro y significación la interdisciplinariedad.

Se plantea como necesario formar las competencias requeridas por cada grupo social y construir nuevas representaciones, significaciones y prácticas culturales, entendiendo que la educación permite la resignificación de relaciones y escenarios para lograr equilibrios sociales, entre otros.

Así entonces, no sólo se plantea la progresión de intersubjetividades, comunidades y organizaciones a través de la construcción discursiva sino, a través de la transformación de escenarios y procesos de planificación, participación, organización y movilización, es

decir, a través de la garantía de condiciones estructurales y de viabilidad. Una acción educativa local para el desarrollo fortalece proyectos e imaginarios culturales innovadores que posibilitan la construcción de un futuro deseable y los discursos y prácticas para lograrlo. Por esto, la investigación y el respeto a las diferentes formas de percibir el mundo y relatado, se convierten en elementos nucleares de acción educativa que trasciende la escuela y la enseñanza tradicional.

La transformación de las relaciones, del maestro y del contexto, son aspectos deseables. El sujeto no sólo aprende en la escuela, también en las experiencias cotidianas donde integra los conocimientos teóricos y los prácticos que le conducen a cualificar su actitud para comunicarse, colaborar con los demás, afrontar y solucionar conflictos, relacionarse con los otros; así, los significados del sujeto son la clave del proceso y no las normas prescriptivas nacidas de una teoría desligada del sujeto.

Como protagonista del proceso el sujeto desarrolla competencias para significar y resignificar su práctica y sus conceptos, por tanto, el currículum no se organiza necesariamente en torno a disciplinas, asignaturas, contenidos o habilidades, sino más bien, en relación con determinados contextos, ambientes o unidades de aprendizaje al interior de los cuales los estudiantes pueden generar conocimientos.

Para el caso de la formación de un profesional de la educación, se busca que el sujeto desarrolle su capacidad de investigar y participar en la construcción del conocimiento de las comunidades de forma tal que corresponda a su idiosincrasia y a sus aspiraciones, referente básico para orientar la labor educativa y docente. Se quiere formar educadores capaces de impulsar el desarrollo integral de las comunidades y los educandos sobre los que ejerce influencia a partir del fomento de una actitud permanente de investigación y reflexión sobre los problemas educativos y la práctica pedagógica que contribuya efectivamente a sus soluciones. Se busca renovar la educación transformando a los educadores desde el reconocimiento de sí mismos.

Esto, entre .otras cosas, se fomenta a partir de convertir las situaciones de aula y las de los diversos contextos en los que actúa el educador, en objeto de reflexión permanente y en campo de investigación, para allegar información que permita contribuir a la recuperación, reconceptualización y ampliación del conocimiento pedagógico, a la comprensión de la realidad educativa y a generar estrategias pedagógicas de intervención innovadora que cualifique su *praxis* como pedagogo investigador; los educadores necesitan haber construido conocimientos sobre las personas, sobre las culturas, sobre los procesos educativos, sobre los fines sociales y las conformaciones de las sociedades. Pero además necesitan haber desarrollado interés por la formación humana, tener intenciones bien definidas al respecto, responsabilidad en sus decisiones y acciones cuidadosamente estudiadas.

Se reconoce que los educadores tienen una historia de vida en la que han sido sometidos a influencias y experiencias familiares, grupales, individuales, han pasado por una escolaridad que les ha ofrecido conocimientos, habilidades, ambientes y han desarrollado una práctica reflexionada y documentada, lo cual influye en la formulación del currículum.

Además de esta orientación curricular, se plantea la necesidad de guiar la construcción de significados hacia el papel del sujeto colectivo en las organizaciones sociales actuales. Particularmente, programas como los de educación para la democracia o de desarrollo humano, parten de una exposición de intenciones o proyectos culturales de un colectivo que compromete la reflexión y la práctica. Una práctica en la cual el individuo reflexiona sobre la posibilidad de construcción de espacios y ambientes adecuados, y en el ejercicio, se plantea soluciones. Una práctica con sentido que permite construir un puente, que establezca las debidas conexiones entre los ideales individuales y los colectivos; *"una nueva síntesis en la cual la capacidad de transformación de la realidad vaya desde los procesos más micra, vividos en la cotidianidad, hasta las posibilidades más sociales vividas en la globalidad"* <sup>18</sup>.

Un sujeto que elabora y reelabora su mundo y al mismo tiempo comparte el mundo de otros, no puede menos que producir creaciones en ese encuentro con el otro, con lo otro, creaciones que pertenecen a su mundo subjetivo - simbólico y que son las que cruza y pone en juego en sus interacciones sociales.

Todo lo anterior implica una mirada interesada de la cultura: la cultura como *circulación* implica un proceso de apropiación de las producciones mediante la interacción e intercambio simbólicos entre grupos para ser interpretados, vivenciados y ritualizados. Es interesante asumir la siguiente pregunta: ¿Qué relaciones pueden establecerse entre la didáctica y las producciones culturales de docentes y estudiantes?

Podría plantearse que la interacción y relación entre *construcción, producción y circulación* simbólica que es la cultura, se realiza en la tensión actualidad - tradición y establece vínculos de corte interpretativo, de acción y de vivencia entre una y otra de tal manera que cobra sentido la pregunta de Maffesoli sobre ¿Qué es lo que fundamenta o permite estar juntos? El mismo, plantea como respuesta que es el hecho de experimentar juntos *"el cual suscita un valor, un sector de creación"* <sup>19</sup>, entre otras cosas porque se zanja la separación entre cultura y naturaleza.

Se trata de pensar lo cultural como movilización de voluntades donde la tensión de la tradición como herencia, como acuerdo preexistente y de la experiencia como actual, como presente, implique y signifique relación e interacción y no ruptura ni exclusión.

---

<sup>18</sup> Marco Raúl Mejía. Formación y educación para la democracia en Colombia. CINE 1997

<sup>19</sup> Maffesoli, Michel. La socialización en la posmodernidad. En: En torno a la posmodernidad. Átropos. Primera reimpresión. 1994 primera edición 1990. Pág. 106

A partir de y en relación con la cultura el sujeto se construye - deconstruye y reconstruye en un continuo movimiento, que le imprime dinámica en consonancia con la condición de quienes la realizan: los seres humanos. El fuerte vínculo de la cultura con el mundo de la vida es importante porque en él los sujetos se realizan de múltiples y diferentes maneras, no sólo reproducen el mundo de las cosas, convirtiéndolo todo en objetos, sino que por la misma complejidad que representa reta a la creatividad en forma permanente. Tal condición de la cultura trae consigo una reivindicación de lo subjetivo e intersubjetivo como vital e importante.

Aunque se enuncian la interdisciplinariedad y los procesos investigativos como centros en la actividad curricular en el que se propicia una mirada holística de un contexto desde diferentes puntos de vista y aun cuando no se exponen puntos de referencia en los procesos como llegadas, no es seguro afirmar que no existan. Lo anterior es claro cuando se expresa por ejemplo que "lograr establecer relaciones variadas sobre una misma realidad, siendo entonces la tarea de la educación proporcionar o auspiciar conocimientos y saberes integrados por múltiples disciplinas que le permitan mejorar y desarrollar su capacidad holística. Tales conocimientos y saberes deben estructurarse como núcleos o módulos temáticos donde converjan diferentes principios disciplinarios para establecer un diálogo que facilite una respuesta común y amplia frente al fenómeno objeto de estudio. El desarrollo de la interdisciplinariedad en el currículo de las facultades de educación, se sustenta en campos de formación, entendidos como espacios de conocimiento articulado, de diálogo de los saberes, como puntos de encuentro y de interrelación que generen además unas estructuras subyacentes y unos objetos relativamente comunes."<sup>20</sup>

Aquí lo universal se toma como aquella posibilidad compartida por todos los sujetos de expresar y compartir el mundo, en una operación activa de construcción de construcción que los grupos humanos hacen sobre lo que será su "universo" - objeto de conocimiento - que coincide con su emergencia simultánea como sujetos en el mismo proceso de construcción.

Se incorporan estos procesos de construcción en un entramado de relaciones relevantes o un modelo explicativo. Este modelo explicativo como una "forma de ver" constituye un entramado de significados, interpretaciones y conceptualizaciones que se hacen con base en la interacción con el medio socio - natural, en donde se tiene en cuenta: la fuente o conjunto de conocimiento anteriores, experiencias o comportamientos que se utilizan, el conjunto de problemas a explicar u objeto de conocimiento y el modelo interpretativo y explicativo que se construye.

De igual manera, estos momentos interpretativos proponen la comprensión de los contextos y la reflexión sobre los mismos que permiten detectar necesidades, intereses y propósitos que conlleven a la transformación de dichos contextos de reflexión. Es por ello que uno de los objetivos es consolidar la pedagogía de proyectos como propuesta de acción educativa tendiente a transformar las prácticas escolares. La pedagogía de proyectos, la transformación de contextos escolares y las propuestas interdisciplinarias se

---

<sup>20</sup> Tomado literalmente del corpus de la investigación.

ubican en el centro de las acciones curriculares.

Asumir la pedagogía de esta manera implica orientar las acciones hacia la construcción y desarrollo de proyectos pedagógicos a partir de la construcción colectiva, la negociación de acciones entre los participantes para la búsqueda de una meta y la construcción de saberes sin atomizar los contenidos ni los aprendizajes, integrando en todo momento la teoría y la práctica.

En algunas propuestas se distinguen momentos curriculares, como una forma de articular la toma de conciencia de los docentes respecto a su papel transformador, la profundización sobre los conocimientos que se requieren para que el docente pueda emprender el desarrollo de proyectos y las herramientas teórico-metodológicas necesarias para ejecutar proyectos pedagógicos y proyectos de aula que incidan en los aprendizajes de los alumnos y redunden en beneficio de la comunidad.

Se asumen entonces, espacios de reflexión y confrontación del propio saber de los docentes y de sus prácticas pedagógicas con las de sus compañeros así como con los nuevos saberes construidos en torno al objeto de conocimiento, de tal manera que se generen conflictos, intereses y necesidades de investigación y profundización.

La fundamentación e intervención como momentos complementarios e interrelacionados propician espacios para que los estudiantes apoyados-en diversas fuentes orales, escritas, experienciales e institucionales de la cultura, reconstruyan un saber interdisciplinario en torno al lenguaje y la pedagogía, la didáctica y la investigación, que se constituyen en la plataforma fundamental para el desarrollo de los proyectos pedagógicos investigativos en cada uno de los contextos en los cuales se desempeñan como docentes.

Los sujetos concentran sus esfuerzos en la construcción significativa de conceptos, acerca del sujeto mismo, de su comunidad y de sus relaciones. Más aún, cuando la clase funciona como comunidad, específicamente como una comunidad de indagación e investigación, permite construir y aplicar, de manera reflexiva y autocorrectiva.

Deliberadamente, los currículos buscan poner en marcha estos procesos de autoformación y se hace énfasis en la construcción de ideas, además, las disciplinas inherentes a los programas le proporcionan al alumno las oportunidades de efectuar comparaciones didácticas al tiempo que se constituyen en el ámbito de reflexión a partir del cual generan conocimientos propios, articulados con la pedagogía.

### **2.2.3. Transformación del conocimiento cotidiano en especializado**

Este criterio se explicita en dos sentidos: primero, el proceso que el maestro en formación hace en su dinámica de aprendizaje, produciendo y enriqueciendo a través de la elaboración de lo cotidiano, el cuerpo teórico que fundamenta. Segundo, la transformación de la realidad que da inicio a nuevas preguntas. Esa transformación está basada en una comprensión y fortalecimiento del tejido social, ya que la educación asumida como un trabajo sobre la cultura es la estrategia prioritaria que permitirá transformaciones que

sugieran y estructuren nuevas prácticas, simbologías y discursos; en la medida en que se oriente a fortalecer las visiones y proyectos locales desde una perspectiva intencionada.

### **2.2.3.1. El papel de lo que el sujeto ya sabe en los procesos pedagógicos**

Se consideran "ideas previas" o "insuficientes" como los aspectos a superar. Sin embargo, no se prioriza tanto por la adhesión o respeto de las teorías existentes, como por los resultados de la investigación, elaboración y emergencia de nuevas miradas de la realidad, en relación directa con el contexto, como construcción colectiva.

El docente interviene en un rol de mediador, los estudiantes en un papel reflexivo y crítico del saber disponible culturalmente y del saber personal ya apropiado. La formación pedagógica se concentra en un proceso de elaboración social del conocimiento educativo y de cualificación de la práctica de los docentes mediante eventos de acción - reflexión.

Pero, aunque puede sugerirse así, este proceso está lejos de ser un ejercicio puramente conceptual o académico: este es un proceso en movimiento, que parte del bagaje cultural que tiene el estudiante, se concretiza en el desarrollo de proyectos y en la construcción de conocimientos y actitudes, un proceso donde la reflexión continua sobre la realidad conduce a la formación de profesionales éticos, creativos y constructores de una cultura.

Sin hacer una clara afirmación de un trayecto a recorrer entre el conocimiento cotidiano y el especializado, si se parte de considerar que el maestro posee una serie de creencias acerca del mundo y en particular, sobre pedagogía, aprendizaje, didáctica, disciplina e imagen de la profesión docente, las cuales constituyen elementos de su saber sobre la educación. Estas creencias son empleadas para la organización y desarrollo de su trabajo, reflejándose en los fines propuestos y en el diseño de sus clases; así como también en la interacción con los estudiantes, con el saber que enseña y con el modelo educativo que practica. De establecer y actuar sobre este conjunto de creencias depende la transformación de la práctica pedagógica.

Se plantea, reiteradamente, la necesidad de tomar en cuenta los esquemas vigentes en el sujeto para transformarlos convenientemente. Por tanto, los procesos de comprensión y expresión se toman en cuenta y son evaluados constantemente para hablar del proceso. Éstos adquieren un sentido holístico en la realización práctico social del discurso, pues ella brinda la ventaja de tener en cuenta una serie de factores de suma importancia en los procesos comprensivos y expresivos, ya que le imprimen al discurso un matiz significativo que sólo puede ser percibido o sugerido según la actitud, aptitud, estado anímico de la persona, sus presaberes, presuposiciones y el contexto.

Para el caso, la investigación vuelve a aparecer como un eje articulador de la acción en busca del saber y del crecimiento, facilitando así el dinamismo desde la base misma de los proyectos y evitando que se caiga en simples activismos. El dinamismo más que activismo, inspira desde la pedagogía procesos actualizantes y procesos constructores de logros que le dan sentido a la acción y a sus resultados.

Ello implica que se investigue sobre campos problemáticos encontrados a partir del dominio de saberes específicos y las temáticas particulares en las que se forma y a las que se dedica el maestro, de tal manera que su trabajo disciplinado y crítico sobre dichos saberes, lleven a problematizar y encontrar unos campos sobre los cuales se hace necesario investigar. En tal sentido, se trata de romper con la relación mecánica entre una supuesta realidad del día a día y las propuestas de investigación en educación, pues la «realidad», aparentemente evidente y a veces incuestionable no es más que datos que cobran sentido de acuerdo con la agudeza crítica y dominio teórico del maestro para leerlos con sentido y abordados con rigor.

Para superar la existencia de creencias ancladas en concepciones tradicionalistas que pueden constituirse en un obstáculo para los procesos implicados en la construcción de conocimientos y valores; así como para favorecer las condiciones de la enseñanza se desarrollan procesos investigativos que hacen énfasis en enfoque cualitativos y de observación etnográfica que le permite reafirmar la necesidad de transformar estas creencias iniciales.

#### **2.2.3.2. El papel del conocimiento disciplinar**

El conocimiento es reestructurado en el contexto de aula, se requiere conocer los principios organizadores del estudiante. Generalmente se hace una selección de contenidos, temáticas o saberes diversos, se identifican los procesos y horizontes conceptuales con que llegan los estudiantes, con el fin de desplegar más nítida y fuertemente los enlaces y contrastes conceptuales que afianzan y robustecen los nuevos aprendizajes. Es frecuente encontrar que se afirma que el sujeto elabora el conocimiento a partir de sus representaciones y esquemas previos que darán uno u otro sentido a los nuevos conocimientos. Por lo tanto, interesa recoger información no sólo de las ideas previas o alternativas sino también sobre los conocimientos ya adquiridos, las estrategias espontáneas de razonamiento, las actividades y hábitos entre el aprendizaje, las expectativas que pueden tener respecto al tema que se propone.

#### **2.2.4. Transformación de las condiciones ínter subjetivas**

Se parte de la necesidad de transformar no solamente las condiciones estructurales de la formación de docentes, sino también las condiciones subjetivas, comprensivas en torno al tipo de sujeto que se quiere formar.

Un punto de partida de la construcción del planteamiento pedagógico contemporáneo, como disciplina es que el objeto de la pedagogía no es enseñar materias específicas, sino desarrollar la capacidad de aprender del sujeto - aprender a aprender, aprender a descubrir, aprender a inventar - y que por su puesto, la pedagogía no puede hacer esto sin enseñar ciertas materias. Pero, éstas son consideradas puntos de apoyo útiles, no sólo para hacer posible la enseñanza de un número creciente de saberes, sino para desarrollar las capacidades del niño de aprender, descubrir e inventar.

La relación entre individuo y estructura social configura una relación en donde se

intercambia y concreta lo personal y lo colectivo, lo social y lo individual y dos éticas que se alimentan de manera intrínseca: la ética pública (aquella que garantiza las condiciones y las reglas de juego para la convivencia) y la ética individual (que determina las orientaciones básicas de los comportamientos de los sujetos sociales).

En tanto que se construye la tensión del ser individual y ser social, afirmándose en lo que se es y lo que se quiere llegar a *ser*, además de potenciar su otredad, se hace necesario atender su alteridad, en tanto que en esa aceptación del otro, es donde adquiere sentido su existencia. En la formación humana, la alteridad en todas sus dimensiones es inminente, bien sea en el ámbito económico, político, científico, erótico, lúdico; espiritual, y aquí la alteridad pedagógica se convierten en una posibilidad para hacer viable que ese ser humano se forme en un proceso permanente de personalización y socialización.

La alteridad pedagógica se fundamenta en la palabra del otro. El niño, el joven, el pueblo tienen su propia palabra que expresar, es distinta de la palabra del padre, del educador, del estado; pero es palabra. El educador, el Estado, el padre no sólo debe respetar la palabra del otro (educando – hijo - pueblo), sino que debe estimularla, enseñar a pronunciada, de allí que la pedagogía busque suscitar sujetos críticos, creadores, dotados de conciencia de su propia alteridad, y respeto por la alteridad de los demás.

### **2.3. Concepciones didácticas – elementos que se privilegian en las estrategias de enseñanza**

Un estudio de los aspectos privilegiados en las estrategias de enseñanza, bien sea las utilizadas con los maestros en formación o bien sea, las sugeridas para que ellos las utilicen en sus prácticas docentes, permite reconocer una serie de intenciones sobre el tipo de procesos que propician en los sujetos y que están en correspondencia con el tipo de concepciones didácticas que implícita o explícitamente, se traducen en sus prácticas.

La puesta en escena de estas intenciones en el aula hace que los maestros privilegien en la planeación y desarrollo de sus actividades ciertos énfasis. Estos énfasis se constituyen en un elemento fundamental para dar cuenta del tipo de prácticas de enseñanza, pues ellos reflejan las formas de proceder, es decir, configuran estrategias como proyectos o experiencias realizables.

Las estrategias son entendidas como los instrumentos útiles para el desarrollo de unas intenciones, la estrategia es la intención proyectada como acción, hecha escenario posible\_ Por ello resulta pertinente trazar un mapa de los énfasis que se privilegian en dichas estrategias, desde ahí vemos como la intención del maestro se constituye en el fundamento de la práctica, no es la actividad que propone el maestro la que trasciende los cánones de la enseñanza tradicional, es la preocupación por incidir en el ambiente escolar de una manera determinante, por hacer de la escuela un espacio diferente, por permitir en el estudiante el desarrollo de ciertas actitudes y valores, lo que constituye su práctica en una acción deliberada que le distancia del papel de instructor o administrador de currículos, aspecto altamente cuestionado en los textos.

El maestro decide tareas y problemas a trabajar en los procesos de enseñanza. Así, las estrategias metodológicas tienen énfasis particulares correlacionados mutuamente con las imágenes de conocimiento. Esto quiere decir que si se reconocen los vínculos conocimiento - cultura, la enseñanza ha de hacer consideraciones de distinto orden: Básicamente consideramos que la educación tiene un compromiso con el conocimiento, está en el centro de las preocupaciones y por ello, la imagen de conocimiento que impere es un factor decisivo en la organización educativa que se propone. La imagen de conocimiento incide no sólo en las clases y en los aspectos disciplinarios, sino también en la vida académica como un todo como los procesos de investigación y de extensión entre otros.

La construcción de problemas en el desarrollo de los proyectos ha mostrado un desplazamiento de la atención sobre los contenidos temáticos del saber disciplinar hacia situaciones significativas en el contexto y comunidad. No obstante, el abordaje de las problemáticas, que es el fuerte en la construcción de proyectos, no siempre está asociado con el desarrollo de las actitudes. Cobran *status* de énfasis privilegiados en los procesos de enseñanza los siguientes: comunicación del saber disciplinar, resolución de problemas disciplinares y desarrollo de las ideas de los sujetos.

### **2.3.1. Comunicación del saber disciplinario**

Cuando las estrategias de enseñanza son diseñadas en relación con las posibilidades de transmitir y de comunicar las disciplinas y los saberes producidos en los contextos y momentos históricos específicos. Lo primero sobre lo cual se trabaja es por un lado, en detectar las carencias y por otro, en hacer la propuesta de contenidos a seguir. En este sentido los textos muestran las carencias en el conocimiento del contexto en el cual se desempeña profesionalmente el maestro por tanto se supone que no tiene herramientas metodológicas y humanísticas para comprenderlo y adentrarse en él. En consecuencia, no desarrolla la capacidad de problematización, de juicio crítico, de creatividad y apertura al cambio; se propicia o profundiza así la ruptura entre escuela - comunidad y su proyección social no trasciende.

Se propone que las asignaturas se desarrollen en sesiones donde se presenta el programa, se destacan los temas de mayor relevancia, se orienta la metodología de estudio y trabajo, se inicia el análisis del material de estudio y del bibliográfico, se proyectan y se reflexiona sobre materiales audiovisuales - si se requiere de ellos -, se realizan actividades de comprensión y se dé orientación para los desarrollos extraclase. Durante el desarrollo se hacen todas las precisiones y complementaciones que profesores y estudiantes consideren necesarias, para dar cierre satisfactorio al desarrollo de los contenidos.

Las estrategias de intervención, como se señalan, reafirman éste énfasis didáctico y se hace de las situaciones de aula y de los diversos contextos, un objeto de reflexión permanente, en el campo de investigación, para allegar información que permita contribuir a la recuperación, reconceptualización y ampliación del conocimiento pedagógico, a la comprensión de la realidad educativa y a generar estrategias pedagógicas de intervención

innovadora que cualifiquen la *praxis* pedagógica e investigativa.

Los obstáculos, legítimos o no, tienen que ver con la sobre intelectualización de esta práctica, la concesión sin regulación a las influencias disciplinarias, sin apropiaciones del discurso pedagógico que le fueran pertinentes, la aceptación de tareas sociales, políticas y terapéuticas.

Es claro que el maestro no puede entrar a competir como informador con los medios tecnológicos y procesadores de información modernos, por tanto su formación tendría que estar enfocada a generar situaciones de intercambio dialógico, de narrativas y mediaciones.

Si el mundo de la información, ya no es lo que vincula al sujeto alumno con el docente, si el conocimiento no es la información y lo que circula son representaciones de diversa índole, el maestro debe aprender con su alumno a aplicar una crítica y un pensamiento creativo sobre el mundo de las representaciones, incluidas sus posibilidades éticas, estéticas, discursivas pero también prácticas, rutinas y rituales tradicionales que fundamenten la identidad local con el grupo al que se pertenece y en el que se participa.

### **2.3.2. Resolución de problemas disciplinarios**

El hecho de plantear un currículo integrado a través de campos de formación que permitan precisar la interdisciplinariedad, la unidad de la teoría y la práctica, el desarrollo de la investigación como eje articulador del currículo y la conformación de colectivos académicos, constituye una forma de superar el conocimiento atomizado y fraccionado, el divorcio entre la teoría y la práctica, la falta de producción investigativa de docentes y estudiantes y el individualismo en que se ha venido desarrollando la tarea docente.

La formación de maestros ha asumido la frecuente crítica por el divorcio que existe entre los saberes, las prácticas pedagógicas y las disciplinas específicas, la descontextualización de sus contenidos, la rigidez de los criterios curriculares, las prácticas tradicionalistas en la enseñanza, la carencia de un dominio sobre la metodología y contenidos científicos, la ausencia de identidad con la profesión de maestro, estructuras administrativas que coartan la iniciativa y la crítica. Se puede resumir diciendo que la crítica que se hace a la educación colombiana reconoce las generalizaciones de que se hacen sobre las instituciones escolares y se extiende al nivel de educación superior.

Las alternativas planteadas ante esta situación de la educación colombiana parten de diversas concepciones pedagógicas y didácticas. La idea más común en este sentido, asume la tarea de indagar las maneras de hacer interesantes los contenidos para los estudiantes a través de estrategias educativas.

Pensar distinto, construir una voluntad de cambio, construir una visión global, visualizar nuevas arquitecturas para construir conocimiento y favorecer los procesos de enseñanza - aprendizaje, apropiar criterios para la integración de tecnologías y favorecer espacios para el desarrollo cognitivo, son metas concretas e imprescindibles para las

organizaciones educativas.

Desde el punto de vista organizacional se promueve el trabajo colectivo como una respuesta a los bajos niveles de consenso interno, los altos niveles de violencia en las relaciones entre los diferentes actores de la comunidad, la desmotivación generalizada y la contradicción estructural entre lo formal y lo real al interior del sistema educativo colombiano.

Uno de los elementos a tener en cuenta en este trabajo es la declarada preocupación por articular los currículos, las prácticas y la investigación en el proceso de formación docente, es así como se busca que los estudiantes, a partir de sus experiencias en el campo de prácticas y fundamentados en los conocimientos teóricos impartidos en el aula, empiezan a estructurar, de lo más simple a lo más complejo, lo que bien puede convertirse en tesis de grado o trabajos de investigación, sistematizando así, con la asesoría de los docentes y asesores, la información básica relacionada con su oficio a través de indagaciones investigativas formales.

Estos procesos investigativos están articulados y encausados en líneas asociadas a la pedagogía, la didáctica, el currículo y el desarrollo humano, las cuales como se dijo anteriormente, están estructuradas de antemano, con base en la tradición investigativa que la institución ha adquirido en el desarrollo de sus programas de pregrado y postgrado.

Desde esta concepción se busca desarrollar el espíritu investigativo, actitudes hacia el trabajo científico, la consolidación de la investigación como instrumento que posibilita hacer de la práctica educativa un taller permanente de investigación, ya que el pedagogo - investigador paralelamente a la solución de problemas concretos, reflexiona sobre su quehacer, teoriza, puede reconstruir progresivamente el currículo porque es su hipótesis de trabajo en construcción permanente y puede proponer innovaciones educativas.

En algunos casos, la estrategia y el esquema para la solución del problema propuesto está diseñado previamente de tal manera que existen unas rutas concretas, y en este caso los problemas se convierten en la fuerza impulsora del sujeto para determinar qué caminos explorar en la construcción de sus propios modelos y procedimientos, en la solución de los mismos.

Didácticamente, se pone de presente que la estructura y fases de las propuestas tienen fuertes referentes disciplinares que pasan por enfrentar fases de comprensión, interpretación, análisis, expresión oral y argumentativa; el sujeto mediante reelaboración discursiva o experimentales identifica y explícita sus construcciones conceptuales, las cuales en todo caso se someten a contextos de contrastación

### **2.2.3. Desarrollo de las ideas de los sujetos**

Este criterio se plantea desde la posibilidad de formación partiendo de lo que tienen los estudiantes en términos de conocimientos, destrezas y competencias, desarrollando sus propuestas e impulsando sus búsquedas. El currículo desarrolla procesos en la búsqueda

de la reflexión, la crítica argumentada y el aprendizaje consciente o autoaprendizaje.

Mientras el currículo a través de sus acciones educativas no despierte en el docente una disposición investigativa, mientras no induzca en el estudiante una actitud investigativa a través de estrategias y oportunidades que estimulen la creatividad y la participación crítica y reflexiva, mientras no se favorezca la capacidad de imaginar, de soñar, de romper esquemas, de querer conocer y hacer algo nuevo, no se considera importante incluir en el plan de estudios conocimientos investigativos, temáticas o unidades, sea cual fuere el nombre que se les dé.

La formación de los sujetos se centra en potenciar las capacidades del mismo para pensar y decidir autónomamente lo cual implica adquirir instrumentos cognoscitivos para abordar el mundo de manera estructurada, de forma que los procesos sociales y naturales sean comprensibles y contribuyan con ello a desarrollar la autonomía del sujeto individual y colectivo. A su vez, la autonomía da cuenta del saberse sujeto independiente (sujeto para sí) capaz de conocerse así mismo en su contexto para poder actuar en la transformación de la realidad por medio de la actividad reflexiva y deliberativa.

Asimismo, una sociedad autónoma es aquella "que no sólo sabe explícitamente que ha creado sus leyes, sino que se ha instituido a fin de liberar su imaginario radical y de poder alterar sus instituciones"<sup>21</sup>

Alternativamente, se viene planteando que la función del maestro es apoyar al estudiante a pensar: construir matrices, comparar, sistematizar, observar, establecer relaciones entre elementos similares y distintos, deducir e inferir el sentido de los saberes, de tal manera que el maestro tendrá que constituirse en un especialista de los procesos de intelección - intuitivos y lógico formales – aplica.

dos a la disciplina que enseña y al desarrollo intelectual de sus alumnos, desplegando así la pedagogía como teoría de la educación.

También se hace énfasis en la transformación de la realidad y en la comprensión de las diferencias individuales y promoción de la diversidad. Este énfasis apunta a la capacidad de los sujetos para participar en la transformación de los entornos y el desarrollo de un proyecto en consenso con su comunidad. El desarrollo de las ideas de los sujetos implica incorporar lo subjetivo tanto en la formación de docentes como en la docencia misma, en cuanto al acto educativo en general.

De esta forma, el papel de la enseñanza, es activar y potencializar los procesos que se encuentran en la «zona de desarrollo próximo»<sup>22</sup> y con los cuales se consolida el proceso de humanización. La enseñanza es pues, en esta perspectiva, la contraparte del desarrollo, el aspecto inherentemente necesario, para la apropiación social e histórica de la humanidad.

---

<sup>21</sup> Castoriadis, Corneais. El mundo fragmentado. Editorial Siglo XXI. México 1990. Pág. 97.

<sup>22</sup> Vigotsky, Lev. Pensamiento y lenguaje. Editorial Paidós. Buenos Aires. 1995.

### **2.2.3.1. Procesos de desarrollo individuo-colectivo**

Se ha desarrollado el concepto de comunidad de indagación e investigación en la cual se hace énfasis en el desarrollo de las ideas de los sujetos en términos de autonomía, respeto y relación comunidad - individuo. Se parte de considerar al sujeto como indagador: pensador crítico, creativo, solidario y comprometido con el ser ético, que está tan capacitado profesionalmente como dispuesto a autodeterminarse y que se ve a sí mismo como uno entre otros en un intento colaborador de construir sentido y significado.

La comunidad de indagación es vista como la posibilidad de consolidar el desarrollo de lo individual, en tanto, la condición necesaria para consolidarse está en la comunidad, en la perspectiva de pertenecer a una comunidad genuina.

Se considera que es en comunidad donde los procesos individuales se ven fortalecidos. El espacio educativo mismo (aula de clase, institución escolar) tiene también dimensiones tanto intrínsecas como instrumentales. Transformada en una comunidad de indagación, constituye para sus miembros una forma que enriquece y vigoriza sus vidas, individual y colectivamente.

"Entender la formación como el proceso que posibilita humanizar a los individuos a partir de sus relaciones con otros seres humanos en la calidad de una adecuada convivencia. Llegar a conseguir las características eminentemente humanas cada vez más perfectas constituye el proceso de formación. Entre esas características, está la espiritualidad, la sensibilidad, el amor, el respeto, la generalidad entendida como la posibilidad de compartir con un universo de individualidades, la libertad y por ende la responsabilidad, autonomía e individualidad misma"<sup>23</sup>.

En síntesis, la formación del sujeto parte de responder a esa dualidad que subyace a su naturaleza: ser individual y ser social; mediante el proceso de personalización y socialización. La dinámica educativa en función de un ideal de formación de la persona, potencia su personalización en función de su crecimiento individual a su vez que potencia el núcleo social a través de la socialización.

### **2.2.3.2. Pedagogía de proyectos como herramienta.**

La pedagogía de proyectos es vista como una propuesta didáctica y pedagógica que facilita la inserción de la escuela en la vida, permite el desarrollo personal, la construcción de saberes y la formación de individuos participes y autónomos. También se posibilita la inserción en la realidad sociocultural de los participantes, reconociendo sus intereses y necesidades para, a partir de allí, reorientar sus acciones.

La pedagogía de proyectos se asume como estrategia de desarrollo individual. Social y cultural, que sirve a los fines de la educación mediante la recontextualización de los principios que la inspiran. En consecuencia, su dinámica esta orientada hacia propuestas

---

<sup>23</sup> Lórez Ochoa, Rafael, Hacia una pedagogía del conocimiento, McGraw-Hill Interamericana, Bogotá, 1.994.

didácticas concretas que superan la organización lineal de los aprendizajes y propician acciones concretas y complejas en los docentes.

### **3. ELEMENTOS QUE SE DESTACAN EN UNA LECTURA RELACIONAL**

En esta parte del presente documento queremos hacer evidente una serie de elementos que se han reiterado a lo largo de los textos analizados como parte de las propuestas de formación docente y que tienen íntima relación con las distintas concepciones expuestas anteriormente.

#### **3.1. Desarrollo de las ideas de los sujetos**

Partiendo de la lectura de los textos y haciendo consideraciones sobre los escenarios y agendas comunes, podemos afirmar que el inventario global permite avanzar una serie de elementos transversales para iniciar una puesta en escena de los imaginarios nacionales que recientemente se han afianzado en el campo de la formación docente.

La investigación, la interdisciplinariedad, la necesidad de conformar colectivos académicos, el reconocimiento de los contextos y la dialéctica teoría-práctica son algunos de los elementos que se valoran desde distintas acepciones en los documentos estudiados.

Se plantea la investigación como principal mecanismo de oxigenación y emergencia de nuevas concepciones y formas de hacer. En distintos documentos, el enfoque cualitativo de investigación es visto como adecuado y pertinente en el campo de los estudios educativos. En estos enfoques se presentan tres características: el reconocimiento de lo que se tiene, el apoyo bibliográfico en íntima relación con el contexto estudiado y la reconfiguración del contexto.

Por otra parte, en el proceso de formación del docente se destacan tres elementos que son importantes para relevar en este estudio:

- La conciencia del docente en los procesos de construcción de significados.
- El acompañamiento en el aula y la introducción de la autorreflexión sobre su propia práctica como fuente de cambios favorables.
- La realización de proyectos pedagógicos que propicie nuevas miradas respecto a las organizaciones y contextos escolares.

Sin embargo quedan abiertos muchos interrogantes frente al avance que se tiene en relación con propuestas nucleares como:

- Formación integral, como pilar del proceso.
- Formación que prepare para aceptar y trabajar con las diferencias individuales, no para eliminarlas u homogeneizarlas, sino para partir de ellas como insumo.
- Formación como proyecto de vida para el maestro y para el estudiante.

### 3.2. Crítica a la escuela tradicional

Se ubica la problemática de la institución escolar, incluida la educación superior, en el hecho de haber sostenido por mucho tiempo esquemas de transmisión de contenidos y disciplinamiento de determinadas conductas o comportamientos. En el caso de la formación de docentes, estos procesos tradicionales han ocasionado un divorcio entre los saberes y prácticas pedagógicas y las disciplinas específicas, descontextualización de sus contenidos, rigidez de los criterios curriculares, prácticas tradicionalistas en la enseñanza, ausencia de identidad con la profesión de maestro, estructuras administrativas que coartan la iniciativa y la crítica.

Esta educación tradicional es caracterizada desde dos aspectos, también criticados, como son:

- **La transmisión de conocimientos.** El modelo academicista es caracterizado por partir del supuesto de que es posible transmitir los significados de las disciplinas a través de su exposición ordenada, de manera que pasen de la mente del experto a la mente del profesor sin sufrir modificaciones, deformaciones, interpretaciones o mutilaciones significativas<sup>24</sup>. Esta relación mecánica con el saber pedagógico conduce a una práctica descontextualizada de la cotidianidad del maestro, al mismo tiempo que cree en la «integración dialéctica» entre teoría y práctica, y asume que el discurso académico, por sí mismo, garantiza su validez y legitimidad.
- **Crítica al diseño instruccional.** El modelo tecnológico, según algunos autores, está centrado excesivamente en la práctica del diseño instruccional, la tecnología educativa y la operativización de las ciencias de la educación en un saber hacer, se constituyen en el equipamiento metodológico de este modelo para alcanzar sus fines prácticos. Es la máxima expresión de la perspectiva racional técnica. En palabras de Carr, queda claramente expuesta. «Dentro de esta perspectiva, el cambio educativo es interpretado como un proceso neutral, no ideológico y apolítico dirigido a identificar y resolver los problemas de la educación institucionalizada de forma racional y metódica. Su concepto clave es la aplicación (implementación), su principio clave es que el cambio educativo consiste, fundamentalmente, en llevar la teoría a la práctica»<sup>25</sup>

La idea de la pedagogía como metodología de la enseñanza parte de la práctica predominante en el medio educativo colombiano. La tendencia de la tecnología educativa que desde la década de los años 70 ha prevalecido en las políticas públicas de educación, ha que se mire la labor docente como una técnica para administrar conocimientos científicos y moldear las conductas de los estudiantes. Esta orientación se ha articulado con las prácticas tradicionalistas de los maestros, de tal suerte que la reflexión teórica general sobre el ámbito de los procesos educativos ha sido reemplazada por la preocupación de mejorar la calidad de la educación entendida como el

---

<sup>24</sup> Parián y Rivero, El conocimiento de los profesores. Una propuesta alternativa en el área de las ciencias. Diada Editora S.L. Colección Investigación y Enseñanza. Serie Fundamentos No. 9. 1998

<sup>25</sup> Carr, Wilfred. (1990) Hacia una ciencia crítica de la educación. Editorial Laertes. Barcelona.

fortalecimiento de la adquisición de conocimientos, sin tener en cuenta su contexto y el sentido de estas prácticas, sin responder a la cuestión del para qué se enseña.

### **3.3. Los contextos de acreditación y reforma de las facultades de educación**

En los textos en los cuales se hacen reflexiones sobre el proceso de acreditación y reforma de las facultades de educación, son vistos más como asuntos pedagógicos que políticos. Se hace referencia a los esquemas tradicionales, su influencia en los problemas de la formación docente, de allí se piensa el "deber ser" de la pedagogía en los procesos mencionados.

La tarea de la escuela es preparar personas en determinadas habilidades y ámbitos más que un acervo de información, se precisa de capacidad intelectual para asumir las exigencias de los avances tecnológicos aplicados, prácticamente, a todos los ámbitos de la vida social, pidiendo a la escuela preparar personas con habilidades básicas para la abstracción, el pensamiento sistémico, la experimentación, la comprensión crítica, el sentido común y la resolución de problemas y con capacidades que incluyan la colaboración, la confianza, la perseverancia, la atención y el trabajo en equipo (M.E.N.).<sup>26</sup>

Términos como enseñabilidad y educabilidad ya tienen su propio lugar en los distintos textos. La enseñabilidad vista como campo de apropiación de las potencialidades de su uso para pensar en nuestros problemas sociales y tecnológicos. Así mismo la educabilidad desde las perspectivas de comprender el mundo que rodea al educando y visionar las posibilidades de su transformación.

Los procesos de acreditación han influido en la formulación de las propuestas de formación docente, especialmente en las reformas curriculares y su relación con la investigación, las prácticas docentes, la consolidación de saberes pedagógicos y la reflexión sobre los contextos directamente relacionados con las instituciones.

---

<sup>26</sup> Ministerio de Educación Nacional. Hacia un Sistema Nacional de Formación de Educadores. Serie Documentos Especiales. Bogotá. 1998.

#### 4. OBSERVACIONES FINALES

En esta parte del documento, se hace un esfuerzo por poner en evidencia una serie de elementos anotados en los textos y que resultan importantes por las implicaciones que se derivan para las actuales discusiones sobre formación docente. La concepción de formación, de maestro, de educación y de institución escolar, terminan siendo la principal fuente de las problemáticas, las mismas que se quieren resolver,

La formación docente no se construye únicamente en las aulas de clase. Las prácticas pedagógicas de estudiantes y maestros son otros ámbitos de formación, en la medida que describimos, explicamos, comprendemos y tomamos decisiones sobre ellas. Por este motivo se considera que la educación es un proceso vital de acreditación social, en la medida que se desarrollan procesos educativos que desbordan el aula, mucho más allá de las solas paredes en lo relativo a la comprensión de los procesos mismos y a la conexión con el contexto.

Se plantea en los textos, reiterativamente, la función transformadora de la educación en el sujeto, los contextos, los niveles de pensamiento y las disciplinas, como fin último, u objetivo. Una pregunta al respecto es ¿Qué conserva y qué transforma la práctica, el discurso y la comunidad pedagógica?

Desde esta perspectiva, y dada la complejidad y ambigüedad del ser humano, su formación no puede ser agotada por un campo, una disciplina o un paradigma; lo que ha llevado a pensar la formación humana como esencia y fin de la cultura, que hace énfasis en la transdisciplinariedad, no buscando dar cuenta de la totalidad de la naturaleza humana, pero sí pretendiendo aproximarse a su complejidad.

Complejidad es una palabra ampliamente utilizada en los textos para denotar una característica propia de los procesos de desarrollo del ser humano, aunque los programas pretendan influir en tal desarrollo, partiendo del conocimiento de una gran cantidad de carencias, diagnosticadas o supuestas. Dada dicha característica de complejidad, que hace referencia a una serie de relaciones, ideas o emociones, taxonómicamente difíciles de separar, no se plantea la seguridad de poder determinar los resultados del proceso de formación.

Con todo esto, se plantean interrogantes como ¿el proceso de formación docente garantizará la calidad y la idoneidad pedagógicas o sólo abre el camino para iniciar ahora sí su preparación profesional? ¿Debe dedicarse una primera parte de la carrera a la compensación de esas carencias y sólo después de avanzar en ello se podrá ofrecer la formación profesional o en una formación de educadores la compensación personal y la formación profesional están integradas?

Adicionalmente, es importante anotar que los textos acuden a numerosos estudios socio económico que colocan en evidencia particulares imaginarios de los maestros en formación y que refuerzan cuestionamientos como: ¿Es posible mejorar la calidad de vida de una sociedad con educadores cuya calidad de vida anterior a la formación es de bajo

nivel? ¿En un programa cuyos aspirantes tienen deficiencias culturales, económicas, emocionales, intelectuales y aún físicas, qué papel juega el título profesional en esa compensación personal que deviene en formación? Y por último, ¿qué tipo de preparación necesitan para convertirse en "modelos sociales" de la infancia y juventud colombianas, individuos cuya historia personal está rodeada de privaciones y dificultades?

#### **4.1. La condición por moderna del maestro**

El desarrollo de las fuerzas productivas y las relaciones de producción colocan al campo pedagógico a pensar el como se enseña la ciencia y la formación ciudadana en medio de un mundo donde se impone un esquema determinado por las fuerzas del mercado en detrimento de los valores humanistas construidos históricamente. Aquí toma vigencia el postulado según el cual el proyecto de emancipación de la modernidad se vuelve viable a condición de reconocer las limitaciones capitalistas, expresadas como condición posmoderna.

Repensar o pensar distinto, es una de las tareas más difíciles que pueda tener en frente un pensador, más si él no es claramente conciente de cómo se ha constituido en sujeto de pensamiento. Es conveniente resaltar que los técnicos, los profesionales y científicos, con los conocimientos que construyen, no son "neutrales" en las luchas y en las relaciones de fuerza que se configuran al interior de las estructuras sociales y que de manera anticipada no podemos apostar por los valores defendidos.

Hacemos esta reflexión porque consideramos relevante advertir, como lo hacen los textos en donde se hacen reflexiones sobre el uso de las nuevas tecnologías de información, que la plataforma global por si misma no garantiza la apropiación del conocimiento que por ella circula, por lo cual se requieren procesos intensos de apropiación que se deben materializar en nuevas formas de intercambio subjetivo que desembocan en nuevas estructuras curriculares y nuevas arquitecturas institucionales para que el conocimiento genere procesos de aprendizaje significativo. Al contrario de lo que puede creerse, se requiere más trabajo, más exigencias de espacios y tiempos apropiados.

Las nuevas formas de comprender y abordar los fenómenos de la realidad, producidos por el desgaste de lo establecido y el desencanto de la idea de progreso que tuvo su expresión más dolorosa en la primera y segunda guerra mundial, no logró armonizar en sí mismo el desarrollo de las ciencias con las necesidades humanas; ello condujo a su vez, al derrumbamiento simbólico y material de las formas de pensar el mundo, producirlo y organizarlo, que derivó luego en la deslegitimación de las instituciones.

Ahora bien, lo que la postmodernidad presenta no es una diferencia ideológica más, sino una diferencia paradigmática, cuyo grado de expresión más evidente es por un lado la multiplicación del conocimiento y por el otro la mundialización de la cultura.

La democracia en este nuevo orden global distingue las formas en las que se expresa la democracia tradicional, sobre las cuales se han asentado los arquetipos que han venido orientando las percepciones sociales dominantes y con ellas las creencias en las que se

ha edificado, frente a las nuevas formas en que se expresa hoy día, caracterizadas por una tendencia hacia la flexibilidad, la desregulación, la especialización y la descentralización, como un todo en el que se registran las señales de identidad de los emergentes movimientos sociales.

## **4.2. La pedagogía como disciplina**

En algunos textos se considera que "desplazamientos y movi­lidades que dependen no sólo de la idiosincrasia de los pedagogos, sino también, y quizás principalmente, de los contextos histórico culturales específicos en que se han pensado han generado una serie de representaciones sociales e imaginarios acerca de la pedagogía que van desde asumirla como una ciencia experimental pasando por una disciplina con unos fundamentos epistemológicos propios, hasta la idea de la pedagogía como un saber procedimental, regido por la espontaneidad, la intuición y el sentido común."

"Es sabido que el grupo de investigación de la Universidad Nacional de Colombia, liderado por el profesor Antanas Mockus, ha desarrollado la perspectiva de la pedagogía como disciplina reconstructiva, esto es, como una disciplina que pretende transformar un saber cómo, a un saber qué. No es una disciplina empírica en el sentido usual de subsumir hechos bajo leyes, pero sí es una disciplina falible, cuyas formulaciones pueden ser desmentidas por contrastación con el saber."<sup>27</sup>

Por otra parte, la investigación educativa es planteada como ejercicio permanente en las instituciones formadoras de docentes, pero además de reconocerse tales pertenencias, se ha vuelto necesario develarlas para ir más allá de la elocuencia o de la buena voluntad, es decir, la pregunta por el sentido y función de la investigación y la consecuente formación de investigadores, es asunto central tanto de los grupos socialmente reconocidos para el planteamiento de políticas, como de los propios actores involucrados, dado que el trabajo de investigador tiene que ver con el propio proyecto de vida y no es sólo una función o acción más.

Por lo tanto, la pregunta por la investigación en educación cobra relevancia académica y social, dado que mantener y consolidar los desarrollos de la pedagogía como ciencia de la educación, independiente aunque relacionada con las otras disciplinas, implica romper unos paradigmas, crear otros y en general poderse plantear y resolver preguntas que den cuenta de esa discursividad particular y del método o métodos que le son propios, de tal forma que pueda responder por las condiciones de validez y confiabilidad de los saberes que produce.

En síntesis, [a pedagogía es concebida como una disciplina en construcción que se está moviendo permanentemente entre un saber cómo y un saber qué. De ahí la necesidad de recuperar el saber pedagógico del maestro para diferenciar lo idiosincrásico de lo general, lo local de lo universal.

En este sentido, se reitera la urgencia de impulsar y consolidar los grupos de

---

<sup>27</sup> Tomado, con modificaciones, del corpus de investigación.

investigación institucionales e interinstitucionales que produzcan intercambios y prácticas de divulgación a través de las cuales se socialicen los debates pedagógicos del país, para ir evaluando y generando las, políticas, planes y programas pertinentes y relevantes desde distintos puntos de vista.

### **4.3. Las virtudes y los retos de los escenarios de encuentro y concertación**

Hacemos un especial énfasis en la recuperación de los recorridos y escenarios identificados y estudiados y de lo que estos han significado como esfuerzos por unos acercamientos entre las propuestas de los diferentes actores que a ellos concurren.

No obstante, es preciso advertir que estas observaciones generales, que de ellos se derivan deben tomarse con beneficio de inventario en términos de los avances en la construcción de consensos, cada vez más amplios. Se llegó a concluir sobre la necesidad de promover la construcción de un nuevo modelo que, si bien puede en sentido amplio reflejar la voluntad de todos, no garantiza un avance consensual.

En este proceso tomamos puntos clave que están planteados en términos problemáticos. En relación con el diálogo intra e interinstitucional el reto más importante ha sido ganar en la capacidad de incluir en el análisis de las propuestas la visión y los intereses de todos.

Resaltamos algunos principios que vertebran varias propuestas curriculares, en concreto nos referimos a las siguientes:

- **El fortalecimiento de la autonomía profesional:** Conseguir que los profesores sean autónomos profesionalmente tiene que ver con formar desde la reflexión sobre la práctica para describir, criticar y modificar los esquemas y creencias que subyacen a la misma, y gestionar el diseño, experimentación y evaluación de proyectos curriculares que se configuren como praxis rigurosas. Para todo ello se defiende fundamentalmente que un enfoque colectivo permite el trabajo conjunto en un contexto escolar concreto.
- **La formación como un proceso ligado a la acción y a la práctica docente:** La experimentación y sistematización de propuestas curriculares, en contextos o escenarios institucionales específicos, son susceptibles de ser discutidas, si se mantienen o generan lugares de encuentro y se fortalecen líneas de difusión.

Se ponen de presente los logros alcanzados que evidencian transformaciones importantes de los docentes en los procesos de comprensión lectora y en la producción de textos con sentido. Las tutorías que se, realizan constantemente se constituyen también en un espacio de reflexión metadiscursiva sobre sus producciones que los invita a reescrituras permanentes que tienen como objetivo el mejoramiento consciente y reflexivo sobre su hacer.

- **La progresiva creación o fortalecimiento de grupos profesionales:** La conformación de equipos de docentes, exige un cambio radical en la concepción

institucional, no sólo en las instituciones formadoras de docentes sino también en las instituciones escolares de básica y media, cambios que ha de concretarse en propuestas administrativas que repercuten en la formación - transformación del maestro, del contexto escolar y de las teorías educativas.

Consecuentemente con lo anterior, la consolidación o fortalecimiento de una red de intercambios, progresivamente va posibilitando unas formas organizativas dinámicas y un desarrollo progresivo de debates profesionales.

### **Quedan preguntas como:**

¿Cómo generar y potenciar mecanismos y procesos comunicativos que permitan a los diversos actores el conocimiento y la apropiación de las propuestas que expresan los actores en sus distintos niveles -local, regional, nacional, sectorial, etc., de manera que todos puedan ser permeados por lo que los demás expresen?

¿Cómo llevar los intereses y aspiraciones particulares de grupos de maestros, investigadores o instituciones a expectativas de un proyecto de sociedad, ético, educativo y político? Insistimos que el gran reto de las diferentes instituciones consiste en lograr agendas más globales y compartidas en torno a un proyecto de sociedad, que lejos de ignorar las legítimas aspiraciones de cada una, las recoja y las canalice en un contexto estratégico como puede ser el Sistema Nacional de Formación de Docentes.

Es por ello que la propuesta investigativa no es una actividad aislada sino que se pone en marcha a la par con otras acciones como son las Reuniones Regionales de Facultades de Educación<sup>28</sup> y los Encuentros Regionales de Formación Docente<sup>29</sup> que nos permiten concretar las relaciones de interlocución o intercambio desde las experiencias, proyectos y presupuestos que orientan la formación docente y la investigación educativa en el país. Concretar este tipo de relaciones es consolidar espacios de comunes objetivos, problemáticas y contextos culturales en los cuales se puedan formular proyectos de cooperación e intercambio en virtud de distintos tipos de cercanías y que nos permiten superar los hábitos individuales y valorizar las diferencias tanto como los puntos de convergencia en las cuales un proyecto de todos supera los conflictos habituales de las organizaciones jerarquizadas.

---

<sup>28</sup> Realizadas en 1999 con las Facultades de Educación de la Costa Caribe, Eje Cafetero y Centro (Bogotá, Cundinamarca y Boyacá)

<sup>29</sup> Realizadas en 2000 con las instituciones formadoras de docentes del Eje Cafetero, Centro (Bogotá, Cundinamarca y Boyacá), Sur Occidente y Antioquia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASAGUA, Franco y BASAGLIA ONGARO, Franca. Los crímenes de la paz - Investigación sobre los intelectuales y los técnicos como servidores de la opresión-Siglo XXI editores, México D. E, 1981.

CARR Wilfred. Hacia una ciencia crítica de la educación. Editorial Laertes. Barcelona, 1990.

Cómeafs. Fmunáo fragmentado. Editorial Siglo XXI. México 1990.

ECO, Humberto. La sobre interpretación de textos En: Interpretación y sobre interpretación. Cambridge, University Press, 1996.

ELKANA, Yehuda. La ciencia como un sistema cultural: una aproximación antropológica. En: Boletín Sociedad Colombiana de Epistemología. Vol. 3. Bogotá, 1983.

FLÓREZ OCHOA, Rafael. Hacia una pedagogía del Conocimiento. Mc Graw-Hill Interamericana, Bogotá, 1994.

GEERTZ, Clifford. La interpretación de las culturas. Editorial Gedisa. Barcelona. 1973.

Haidar, Julieta. Análisis del discurso. En: Jesús Galindo Cáceres (coord.) Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. México: Pearson / Addison Wesley Longman, 1998, Pp. 117-164.

HERRERA G., José Dario. La investigación cualitativa o los modos de comprender la experiencia humana. En: Metodología de la investigación (Módulo de la Maestría en Educación y Desarrollo Comunitario CINDE / USCO), Santafé de Bogotá, 1998.

MAFFESOLI, Michel. La socialidad en la posmodernidad. En: En torno a la posmodernidad. Antropos. Primera reimpresión. 1994 primera edición 1990.

MEJIA, Marco Raúl. Formación y educación para la democracia en Colombia. CINE? 1997

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Hacia un Sistema Nacional de Formación de Educadores. Serie Documentos Especiales. Bogotá. 1998.

NAVARRO, Pablo y DIAZ, Capitolina. Análisis de contenido. En: Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez (coords.) Métodos y técnicas de investigación con Ciencias Sociales. Madrid: Síntesis 1995, Págs. 177-224

PORLÁN, Rafael y RIVRERO, Ana. El conocimiento de los profesores. Una propuesta alternativa en el área de las ciencias. Diada Editorial SL. Colección Investigación y Enseñanza.

Serie Fundamentos N° 9. 19

RAMÍREZ VELASQUEZ, Jorge Enrique. La sistematización, espejo del maestro innovador. En: cuadernos de reflexión educativas. Santafé de Bogotá: Centro de Promoción EcuMénica y social \_ CEPECS, 1993.

SANDOVAL CASILIMAS, Carlos A. Investigación cualitativa. Santafé de Bogotá: ICFES/ASCUN

TORRES CARRILO, Alfonso. Aprender a investigar en comunidad. Bogotá: MEN/UNISUR, 1995.

ULRICHT, Walter. Ulrich, Walter Que es la globalización. Editorial Paidos 1997

URIBE, Maria Teresa. Los materiales de la memoria. En: La investigación cualitativa (Módulo 5, curso especializado en la modalidad a distancia sobre investigación en las Ciencias Sociales). Bogotá: ICFES/INER – Universidad de Antioquia, 1995. Pp. 15-78.

VIGOSTKY, Lev. Pensamiento y lenguaje. Editorial Paidos. Buenos Aires. 1995.

**ANEXO 1**  
**ESQUEMA BÁSICO DE LA MATRIZ DOCUMENTAL UTILIZADO EN EL ESTUDIO**  
**INVESTIGATIVO**

<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DEL DOCUMENTO</b>		
Concepciones epistemológicas ¿Cuáles son los criterios de validación de los saberes producidos?	Registros	Niveles categoriales y observaciones
Concepciones pedagógicas ¿Cómo se reconoce que se están propiciando procesos de aprendizaje?	Registros	Niveles categoriales de observaciones
Concepciones didácticas ¿Cuáles son los elementos que se privilegian en las estrategias de enseñanza?	Registros	Niveles categoriales de observaciones

**ANEXO 2**  
**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE WS TEXTOS DEL CORPUS EN EL ESTUDIO**  
**INVESTIGATIVO.**

- La práctica educativa en la Universidad Industrial de Santander. Por: Aura Luz de Pico y Gilberto Gómez Bautista. Escuela de Educación. Universidad Industrial de Santander.
- Cuadernos UNAB. Colección Proyecto Educativo Institucional. Primer Encuentro Institucional de Facultades. Universidad Autónoma de Bucaramanga. (1998).
- Cuadernos UNAB. Colección Proyecto Educativo Institucional. Segundo Encuentro Institucional de Facultades. Universidad Autónoma de Bucaramanga.
- Reflexiones. Revista de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Vol. 6. No. 7. Feb.(1997) Bucaramanga, Colombia.
- Conocimiento en Línea. Boletín Informativo de las líneas de investigación. Facultad de Estudios Avanzados en Humanidades, Ciencias Sociales y Educación. Universidad Católica de Manizales. No. 2 (Oct. 1998). No. 3 (Abril. 1999) Manizales (Caldas, Colombia)
- Un currículo integrador para las licenciaturas de la Facultad de Educación. Universidad de Manizales. (1999)
- Los procesos de Evaluación. Facultad de Educación. Universidad de Manizales. (1999)
- La investigación como eje articulador del currículo. Facultad de Educación. Universidad de Manizales. (1999)
- La formación académica y la práctica pedagógica. Por: Mario Díaz Villa. Profesor Universidad del Valle. Coordinador del área de lenguaje y educación del Doctorado en Educación de la universidad del Valle. (1998)
- Proyecto Educativo y Plan de Desarrollo de la Facultad de Ciencia y Tecnología. Universidad Pedagógica Nacional. Diciembre (1998)
- Proyecto Curricular. Licenciatura en Matemáticas. Facultad de Ciencia y Tecnología. Universidad Pedagógica Nacional. Mano (1999)
- Proyecto Curricular de Pregrado. Licenciatura en Diseño Tecnológico. Facultad de Ciencia y Tecnología. Universidad Pedagógica Nacional. Febrero (1999)

- Proyecto Curricular Experimental para la formación de licenciados en Química. Departamento de Química. Facultad de Ciencia y Tecnología. Universidad Pedagógica Nacional. Marzo (1999).
- Proyecto de Renovación Curricular. Licenciatura en Electrónica. Departamento. de Tecnología. Facultad de Ciencia y Tecnología. Universidad Pedagógica Nacional. Febrero (1999)
- Proyecto Curricular. Licenciatura en Biología. Facultad de Ciencia y Tecnología. Universidad Pedagógica Nacional. Marzo. (1999)
- Proyecto Curricular. Licenciatura en Física. Facultad de Ciencia y Tecnología Universidad Pedagógica Nacional. Marzo. (1999)

Las ponencias del Encuentra Nacional de Facultades de Educación analizadas fueron:

- La Universidad comprometida con el ser y su tránsito hacia una comunidad ética de investigación, reto del siglo XXI. Carlos Julia Arredonda Sandaval. Universidad Santiago. de Cali.
- El Currículo como mediación cultural y pedagógica. Liliana Mejía Batero. Universidad Católica de Manizales.
- Teorías, metateorías y modelos pedagógicos en el contexto nacional actual. Alfonso. Paz Samudia. Universidad Santiago. de Cali.
- De la Pertinencia de la Universidad Actual. Fernando. Ardila Patiña. Universidad Pedagógica Nacional.
- A propósito de) Cambio. Pedro. Gálvis Leal. Universidad Pedagógica Nacional.
- Nuevas Funciones Sociales de la pedagogía. Disquisiciones para formular las perspectivas en formación de formadores en la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Claudia Vélez de la Calle. Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Educación y democracia. De la enunciación a la práctica. Samuel Patiña Agudelo. Universidad Católica de Manizales.
- Prospectivas pedagógicas en el tercer milenio. Ernesto. Contreras Guatibanza. Universidad Católica de Manizales.
- De la informática educativa a la pedagogía computacional. Jasé González Flórez y Germán Vargas Guillén. Universidad Pedagógica Nacional.

- Formar profesores en un contexto pos moderno e hipertextual. Iván Bedaya Madrid. Universidad de Antioquia.
- Pedagogía Computacional y. aprendizaje autónomo. Luis Facundo. Maldanada Granadas. Universidad Pedagógica Nacional.
- Organizaciones Educativas de Aprendizaje (OEA) para la sociedad de conocimiento. Marco Fidel Zambrano Murillo. Universidad Pedagógica Nacional.
- Licenciatura en artes escénicas. Luis Miguel Alfonso, Hernán Francisco Bernal y José Domingo Garzón. Universidad Pedagógica Nacional.
- Un Currículo integrador para las licenciaturas de la Facultad de Educación. Jaime Ruiz López. Universidad de Manizales.
- Una propuesta alternativa para la formación de maestros desde la praxis. P. Carlos Julio Vargas. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Como organizar la escuela de una manera diferente. Agustín Vidal Mendoza. Corporación Universitaria de la Costa.
- La formación de profesores de matemáticas en la Universidad Distrital. Martha Bonilla y Jairo Romero. Universidad Distrital.
- Desarrollo de un estado del arte en educación para la estructuración de líneas de investigación. El caso de la Universidad Católica de Manizales. Álvaro Díaz Gómez. Universidad Católica de Manizales.
- El protagonismo del estudiante en el proceso de su formación como profesional de la educación. Luz Marina Brunal, Magaly Cogollos, Jacinto Eloy Puig Portal. Corporación Universitaria del Sinu.
- Obstáculos jurídicos en la praxis pedagógica colombiana. Fernando Arana Paredes. Universidad Santiago de Cali.
- Reto y prospectivas de la reforma a las facultades de educación en el contexto de la acreditación. Omer Calderón. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- La formación inicial de los educadores como una experiencia centrada en los sujetos. Teresa Ramírez Gutiérrez. Universidad del Cauca.
- La evaluación de los educadores: un problema pedagógico y didáctico. Royman Pérez Miranda y Rómulo Gallego Badillo. Universidad Pedagógica Nacional.

- La evaluación como mediación. Pedro Alejandro Suárez, Helena Latorre Borrero. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. UPTC
- Un horizonte en construcción: Hacia la conformación de un programa de estudios científicos en educación. Martha Lucia Peñalosa Tello. Universidad Católica de Manizales.
- La formación humana en educación, finalidad y esencia de la cultura. Maria Eugenia Salinas, Orfa Garzón y Gloria Clemencia Valencia. Universidad San Buenaventura de Cali.
- Procesos de formación del nuevo maestro en la Facultad de Educación de la Universidad Mariana de San Juan de Pasto. Oscar Eduardo Bravo Imbachi Giralda, Javier Gómez y Maria del Socorro Galvis. Universidad Mariana San Juan de Pasto.
- La pedagogía como disciplina fundante en la formación de Docentes. Jairo Gómez. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Microsistemas motivacionales y asimilación de estrategias en problemas de descubrimiento. Nerey Ortega del Castillo, Luis Bayardo Sanabria, David Macias Mora, Jaime Ibañez. Universidad Pedagógica Nacional.
- La ambigüedad, teoría y práctica. Eduardo Támara Galván, Atilano Medrano Suárez. Corporación Universitaria del Caribe.
- Desarrollo cognitivo y aprendizaje: una relación por construir. Dolly Vargas García. Universidad Católica de Manizales.
- Proyecto curricular de música. Nelly Vargas Acosta, Guillermo Felix Tejera, Svetiana Skriagina de Pérez. Universidad Pedagógica Nacional.
- El proceso de acreditación previa en la Facultad de Educación de la Universidad San Buenaventura de Cali. Octavio Augusto Calvache Salazar, Walter Mendoza Barrero. Universidad San Buenaventura de Cali.
- Estructura de la Innovación Curricular para el departamento de Educación Física. Mariela Herrera, Judith Jaramillo, Claudia Mallarino. Universidad Pedagógica Nacional.
- La especialización en lenguaje y pedagogía de proyectos: Una experiencia en formación de docentes investigadores en lenguaje. Ivoneth Lozano, Raquel Pinilla. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Educación y Desarrollo. Jorge Morales Parra. Universidad Católica de Manizales.

- La Dimensión internacional integracionista de la educación en la formación y ejercicio docente en Colombia. Luís Eduardo Maldonado Espítia. Universidad del Valle.
- La Universidad Comprometida con el ser y su tránsito hacia una comunidad ética de investigación, reto del siglo XXI. Fernando Arana Paredes. Universidad Santiago de Cali.
- Estudios de prospectiva y sistemas autorregulados. El caso del Sistema Nacional de Formación de Docentes. Jaime Torres Corredor. Universidad Pedagógica Nacional.
- Las redes: Una intención permanente. Ana Cecilia Fajardo Rojas. Fundación Universitaria de San Gil.
- La metaevaluación de la formación en la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena. Gloria Orozco de B, Abelardo Pineda R. Universidad del Magdalena.
- Investigación de docentes en ejercicio. Gloria Clemencia González. Universidad de San Buenaventura - Cali.
- La vida social en sociedad del Programa de Lenguas Modernas de la Universidad del Magdalena. Gloria Orozco de B, Diana Unero L. Esperanza Piraquive. Universidad del Magdalena.
- Una didáctica no algorítmica. Royman Pérez Miranda y Rómulo Gallego Badillo. Universidad Pedagógica Nacional.
- Pedagogía del Ambiente e investigación en educación ambiental. Luis Antonio González Escobar, Jorge H. Villegas. Universidad Santiago de Cali.
- Estudios de las creencias del profesor de Biología. Una aproximación a la transformación y cualificación de las prácticas de enseñanza. Guillermo Chona, Judith Arteta y Sonia Martínez. Universidad Pedagógica Nacional.
- Enseñanza del Español a través de la pedagogía. Ramiro Ovalle Llanes. Universidad Santiago de Cali.
- Práctica - Educativa- Investigativa - Integral. Una innovación metodológica curricular como actividad altamente formativa en modalidad a Distancia. Myriam Garzón Baquero. Universidad de la Sabana.
- La resolución de problemas y la educación en ciencias naturales. Margie N. Jessup, Pablo Emilio Oviedo, Rosalba P de Castellanos. Universidad Pedagógica Nacional.

- Una propuesta pedagógica para la licenciatura en artes visuales. Martelena Arango Cardinal. Universidad Pedagógica Nacional.
- Una propuesta de práctica de la investigación en la escuela, en el proyecto de formación de la licenciatura en química de Universidad Distrital. Álvaro García M. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.