

**LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y SU RELACION CON LA INVESTIGACIÓN,
EN LAS PUBLICACIONES SERIADAS DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

JULIETH BOLÍVAR MONTAÑA

2009152009

STEPHANY MÉNDEZ GARZÓN

2009152026

Docente- Tutora:

ANA CRISTINA LEÓN PALENCIA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA DE PSICOLOGIA Y PEDAGOGIA

EJE DE PEDAGOGÍA Y FORMACIÓN DE MAESTROS

BOGOTÁ-D. C.

II SEMESTRE 2013


AGRADECIMIENTOS

Primero que todo agradecer a Dios por ser mi constante compañía y fortaleza a lo largo de mi vida y en especial con este logro tan importante de mi carrera; segundo a mi amiga, confidente y compañera del trabajo de grado Julieth, con quien he a travesado este arduo camino y a pesar de las dificultades que se presentaron, logramos un gran trabajo en equipo y como resultado de tanto esfuerzo se obtiene el presente ejercicio de investigación; tercero a la profesora y tutora de este proyecto de grado, Ana Cristina, quien se convirtió en la constante guía y apoyo de este proceso, y finalmente pero no menos importante a mi familia y seres queridos, en especial a mis padres y hermano, quienes son el motor que me impulsa para seguir adelante sin importar las adversidades que se puedan presentar, siendo mi apoyo incondicional en todo momento.

Stephany Méndez G.

Este trabajo de grado contempla un agradecimiento a las personas que fueron participes en este proceso formativo, y que posibilitaron mediante su apoyo un gran producto de conocimiento. A mi madre que incentivo cada paso con sus sabias palabras a mi padre y hermanos, por su presencia y compañía, a mi compañera, Stephany Méndez quien con su motivación entrega y paciencia, logro marcar un gran camino de aprendizaje a la tutora y maestra Ana Cristina León, por sus consejos, apoyo, dedicación y constancia, a todos ellos mis más sinceros agradecimientos.

Julieth Bolívar Montaña

| | | |
|---|---|--|
|  | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: | Página 3 de | |

| 1. Información General | |
|-------------------------------|--|
| Tipo de documento | Trabajo de Grado |
| Acceso al documento | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central |
| Título del documento | La Formación de Maestros y su relación con la Investigación, en las publicaciones seriadas de la Universidad Pedagógica Nacional |
| Autor(es) | Bolívar Motaña, Julieth; Méndez Garzon, Stephany |
| Director | León Palencia, Ana Cristina |
| Publicación | Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2013. 80 p. |
| Unidad Patrocinante | Universidad Pedagógica Nacional |
| Palabras Claves | Formación de Maestro; Investigación; Maestro-investigador; Formación de Maestros en relación con la investigación. |

| 2. Descripción |
|--|
| <p>Trabajo de grado que propone realizar un ejercicio de investigación en torno a cómo se entiende la formación de maestros y la investigación, en la Universidad Pedagógica Nacional, a través de una revisión documental a las publicaciones seriadas con más tradición y circulación en la Universidad, como: Folios, Nodos y Nudos, Pedagogía y Saberes y Revista Colombiana de Educación (de las cuales se encuentran 28 artículos que se relacionaban con el tema de interés), por medio de un análisis de contenido, utilizando como guía del proceso metodológico los tres niveles de lenguaje que establecen Quintero y Ruiz (superficial, analítico e interpretativo). Resaltando como categorías centrales del trabajo la formación de maestros, maestro-investigador, la investigación y la relación de la formación de maestros con la investigación.</p> |

| 3. Fuentes |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ ECHEVERRI, SANCHEZ, Jesús, Alberto. Lineamientos generales para la formación de maestros en Colombia. En: Revista Educación y Pedagogía. [en línea] N. 17 (1997). [consultado 18-oct-13]. Disponible en: http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5734/5154 ➤ FOX, Virginia. Análisis documental de contenido. Buenos Aires: Alfagrama, 2005 |

- QUINTERO MEJIA, Marieta y RUIZ SILVA, Alexander. ¿Qué significa investigar en educación? Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2004.
- RUIZ SILVA, Alexander, Texto, testimonio y metatexto: el análisis de contenido en la investigación en Educación. En: La práctica investigativa en ciencias sociales, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2004.
- STENHOUSE. Lawrence. La investigación como base de la enseñanza. Cuarta edición. Madrid: Ediciones Morata.1998.
- SUAREZ, Juan Pablo y ORTIZ, Raúl. “La formación de maestros y la noción maestro investigador (1996-2005) un espacio para la reflexión y el debate”. Disponible En: http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/19/1/LaFormacionDeMaestros_NocionMaestroInvestigador_1996_2005.pdf. [en línea]. [consultado 12 septiembre 2013]

4. Contenidos

Trabajo de grado se divide en cinco capítulos: en la introducción, como primer capítulo, se encuentra la justificación y los objetivos; como objetivo general del proyecto de investigación es: “*Describir la manera en que se enuncia la formación de maestros y la investigación en las publicaciones seriadas de la Universidad Pedagógica Nacional*”. Los objetivos específicos que se pretendieron lograr se centraron en: *Identificar las diferentes nociones de formación de maestros que circulan en las revistas más importantes de la UPN; Conocer las nociones sobre investigación, que aparecen en lo publicado en revistas de la UPN; Definir por medio de categorías emergentes en la revisión documental, cómo se entiende la formación de maestros y la investigación*; el segundo capítulo aborda los referentes teóricos del trabajo, el cual establece cuatro categorías de análisis: la formación de maestros, el maestro investigador, la investigación y la formación de maestros en relación con la investigación; en el tercer capítulo se encuentra la metodología, la cual se desarrolla mediante el análisis de contenido; el cuarto capítulo concentra los resultados hallados en las indagaciones correspondientes, que se estructura mediante el análisis de diversas categorías en las que se encuentra la formación de maestros como categoría central, y en relación a esta se encuentra la investigación como categoría emergente. El quinto y último capítulo referido a las conclusiones enmarca los asuntos reiterativos y que generan un grado de tensión entre los autores como el asunto del papel otorgado al maestro.

5. Metodología

Se utiliza el Análisis de Contenido como herramienta metodológica, teniendo en cuenta tres niveles de lenguaje propuestos por Quintero y Ruiz: el primero es el *superficial* que es la descripción de la información, en la cual se realiza una matriz general con las características principales de los 28 artículos encontrados de cada revista; el segundo se denomina *analítico* que hace referencia a la clasificación, organización de la información y construcción de categorías, en donde se realiza una matriz general ubicando no solo los datos generales de cada artículo sino, las ideas más relevantes del autor y tres matrices específicas, denominadas *formación de maestros*, *maestro e investigación*, que salen de la información de la matriz general; finalmente el tercer nivel se denomina *interpretativo*, que consiste en la

compresión y constitución de sentido de toda la información recopilada durante el proceso, descrita en los resultados.

6. Conclusiones

Este apartado recoge varios aspectos a destacar que surgieron durante el ejercicio investigativo, como el asunto de la formación de maestros y la investigación en relación con el maestro. La formación de maestros ha sido propuesta de manera distinta, se plantea que no debe ser considerada como un campo de aplicación de metodologías y técnicas, sino pensarse mediante el aspecto de la cualificación (término que se contrapone a la capacitación), que permite pensar al maestro como intelectual, como sujeto activo que relaciona la enseñanza con el conocimiento, la cultura, la ética y la estética, al vincularse con procesos participativos en la generación de proyectos investigativos y que al relacionarse con la investigación, se interrogara sobre los cambios de paradigmas en toda la sociedad del conocimiento, es decir, este se posicionara como sujeto de saber.

En cuanto a la investigación esta va a ser vinculada por decreto al perfil docente, lo que se convierte en un asunto discutible al considerar las tensiones entre las nociones docencia e investigación, debido a dos posiciones: una concibe que las investigaciones que realizan los maestros son ejercicios de indagación en el que se utilizan herramientas metodológicas, y otra que comprende que si el maestro asume la investigación en sentido estricto, se amenaza el oficio de ser maestro y se genera un beneficio al ejercicio de la investigación, es decir, *perder un buen maestro y ganar un aprendiz*. Frente a estos aportes, surge una nueva posición, la cual considera la investigación y la docencia como dos ejes articuladores propios de la vida académica, que permitirán al docente indagar, cuestionar y reflexionar sobre su propia práctica.

Desde estas relaciones es considerable mencionar que las nuevas propuestas de formación piensan al maestro como un sujeto transformador, en el que la pedagogía constituye el saber que le consagra cierta identidad, y la investigación lo configura como un sujeto innovador, frente a estas apreciaciones es considerable dejar como referente varios cuestionamientos que surgen a lo largo de este proceso, pero que no van a ser objeto de profundización, aunque si merecen ser mencionados, algunos de estos son: ¿Cómo es entendida la pedagogía en las instituciones formadoras de maestros?, ¿Que implica formar a un maestro investigador, teniendo en cuenta los discursos provenientes de la eficacia y la eficiencia?, ¿Se puede conciliar y estructurar la formación de un maestro y la formación de un investigador?, ¿En las instituciones que históricamente se han ocupado de formar maestros, realmente se forma en investigación o por el contrario se genera una actitud investigativa?, ¿Qué es actitud investigativa?. Estos y otros asuntos enmarcar nuevas formas de configurar la formación en relación con la investigación.

| | |
|----------------------|---|
| Elaborado por | Julieth Bolívar Montaña, Stephany Méndez Garzon |
| Revisado por | Ana Cristina León Palencia |

| | | | |
|----------------------------------|----|----|------|
| Fecha Elaboración Resumen | 30 | 10 | 2013 |
|----------------------------------|----|----|------|

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN..... | 7 |
| 1 REFERENTES TEÓRICOS..... | 11 |
| 1.1 FORMACION DE MAESTROS | 12 |
| 1.2 MAESTRO-INVESTIGADOR | 14 |
| 1.3 INVESTIGACION..... | 15 |
| 1.4 LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN RELACION CON LA INVESTIGACIÓN | 17 |
| 2 METODOLOGÍA | 20 |
| 2.1 NIVEL DE LENGUAJE SUPERCIAL | 21 |
| 2.2 NIVEL DE LENGUAJE ANALITICO..... | 27 |
| 2.2.1 ESTRATEGIA DE DELIMITACION | 27 |
| 2.2.2 ESTRATEGIA DE DETERMINACION | 29 |
| 2.3 NIVEL DE LENGUAJE INTERPRETATIVO | 35 |
| 3. RESULTADOS | 36 |
| 3.1. ELEMENTOS DE LA FORMACIÓN | 36 |
| 3.1.2 MIRADAS SOBRE LA FORMACIÓN | 43 |
| 3.3 LA INVESTIGACIÓN | 54 |
| 3.3.1 MIRADAS DE LA INVESTIGACIÓN | 62 |
| CONCLUSIONES..... | 69 |
| FUENTES PRIMARIAS..... | 74 |
| FUENTES SECUNDARIAS..... | 77 |
| ANEXO 1 | 79 |

INTRODUCCIÓN

El eje de Pedagogía y Formación de Maestros del grupo de décimo semestre, perteneciente a la licenciatura en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, toman como objeto de estudio la investigación a través de distintos abordajes para la realización de sus trabajos de grado. Al iniciar este ejercicio de investigación, se pretendía conocer: ¿cómo se concibe la investigación en la licenciatura de Psicología y Pedagogía y en la licenciatura de Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional?, mediante un análisis comparativo, pero en la socialización del anteproyecto se cuestiona el porqué la elección de la licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, debido a que implicaba conocer y tener la formación en este campo y de alguna manera, del lenguaje propio de esta disciplina, por lo cual era necesario una indagación, que excedía las condiciones reales de desarrollo del proyecto. A su vez se tuvo dificultades en la recolección de la información y en los límites de tiempo, por esto, se decide darle un viraje al proyecto e indagar sobre la investigación como era la intensión en un principio, y además relacionarla con la formación de maestros. De esta manera, éste ejercicio de investigación se pregunta por: *¿Cómo se entiende la formación de maestros y la investigación, por medio de las publicaciones seriadas de la Universidad Pedagógica Nacional?*

Entendiendo que la importancia de este trabajo radica en conocer los discursos que circulan en la Universidad Pedagógica Nacional, en torno a la formación de maestros y la investigación, dado que la universidad se reconoce como una institución dedicada a la formación de maestros, por lo tanto se pretende conocer mediante las diversas publicaciones y posturas que hacen los docentes e investigadores de la universidad, como se ha configurado el maestro y comprender su historicidad a lo largo de las diversas transformaciones que ha vivido el ámbito educativo, así como la reciente relación que surge con la investigación a través de las distintas perspectivas, contextos y movimientos que delimitan un periodo histórico.

Este trabajo siguió dos propósitos: el primero, era darle continuidad al ejercicio de investigación planteado por el eje de pedagogía y formación de maestros (desde el cual surge este proyecto de investigación), pues busca problematizar, cuestionar, discutir e indagar, los asuntos dirigidos a la pedagogía y la formación de maestros, esta última, entendida como un aspecto central no solo en este ejercicio de investigación, sino para la Universidad Pedagógica Nacional, las Facultades de Educación y el eje, el cual considera como preocupación: *“la ausencia de un verdadero Sistema Nacional de Formación Docente. En este aspecto, nos encontramos ante un proceso paradójico de grandes implicaciones para la UPN, pues la legislación emanada del Ministerio de Educación Nacional durante los últimos años, ha venido reduciendo el complejo problema de la formación de maestros a un asunto de reglamentación de la “función docente”, función, que además y según el Estatuto de profesionalización docente (Decreto 1278 de 2002), puede ejercer cualquier tipo de profesional diferente al licenciado¹”*. A su vez, ya que la formación en investigación se convirtió en asunto indispensable y de gran importancia en las instituciones de educación superior, tal como lo menciona uno de los objetivos de la ley 30, en el artículo 06, el cual pretende: *“Profundizar en la formación integral de los colombianos, dentro de las modalidades y cualidades de la educación superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país”²* como se puede constatar en la década de los noventa, cuando desde el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), se empieza a hablar particularmente en las instituciones de educación superior sobre la investigación formativa, como el tipo de investigación que se realiza entre docentes y estudiantes, que hace parte de la relación existente entre los conocimientos y la práctica pedagógica.

Lo anterior se relaciona con el segundo propósito, porque parte de un interés tanto personal como profesional, ya que como futuras licenciadas y docentes en formación, es importante cuestionar la manera de entender la formación de maestros, ligada a la investigación al interior de la Universidad Pedagógica

¹ NOGUERA, Carlos; SAAVEDRA, Liliana y LEÓN, Ana Cristina. Propuesta del Eje de Pedagogía y Formación de Maestros. Universidad Pedagógica Nacional: Facultad de Educación, Licenciatura en Psicología y Pedagogía. Bogotá, 2011.

² AYARZA, Alfredo. Código Educativo (I) ley general de Educación, Ley 60 y ley 30, Bogotá, D.C.: Magisterio Librería. Pág. 178

Nacional, pues siguiendo a Bernardo Restrepo³, la investigación se convirtió en algo esencial en relación con el maestro. En Colombia a partir de 1990, Colciencias promovió la investigación en la escuela a través de los maestros, como actores posibilitadores de la enseñanza y de un saber cómo lo es la investigación, además - señala Restrepo-, la ley general de educación de 1990, especificó que ésta se instauraría como un requisito esencial en la Universidad Colombiana, como un factor para la acreditación, donde las Escuelas Normales y los programas de licenciatura de las Facultades de educación, debían entender la investigación con la idea de una mejor formación del docente, pues ésta debía entenderse como una práctica que cualifica y da herramientas al saber que genera el maestro.

Lo que se busca con este ejercicio de investigación es identificar las nociones sobre formación de maestros y la investigación, a través de un análisis de contenido, utilizando como fuente primaria, algunos artículos de las publicaciones seriadas de la UPN (revistas de distintas facultades), ya que estas se consideran parte esencial de los discursos emergentes que circulan en la Universidad y que posibilitan tener una mirada amplia sobre el asunto. Entendiendo que las indagaciones en las publicaciones seriadas de la UPN han tenido gran importancia al constatar que se inscriben en producciones que contienen una historicidad en el campo de la investigación, la formación de maestros y su divulgación en el ámbito educativo, que se ha convertido en un asunto que posibilita considerar las reflexiones provenientes de un grupo de intelectuales, quienes se cuestionan sobre temas de su profesión y cómo esto ha venido generando ciertos cambios no solo a nivel normativo sino institucional y social, donde el maestro busca ser reconocido como un intelectual y la investigación sería un elemento que propicie esto. Al reconocer que la importancia de la elección de este tipo de documento surge por un asunto vinculado a la institucionalización y cómo los diversos discursos emergentes configuran un campo de indagación.

El objetivo general que se quiso alcanzar en este proyecto de investigación: es *“Describir la manera en que se enuncia la formación de maestros y la investigación en las publicaciones seriadas de la Universidad Pedagógica Nacional”*. Los objetivos

³ RESTREPO, Bernardo. ¿Es importante la investigación en la formación y acción del maestro? ¿Qué tipo de investigación? ¿por qué? Tres miradas a la práctica docente. En: Revista conversaciones pedagógicas. N. 04 (Dic., 2007); pág. 45-53.

específicos que se pretendieron lograr se centraron en: *Identificar las diferentes nociones de formación de maestros que circulan en las revistas más importantes de la UPN; Conocer las nociones sobre investigación que aparecen en lo publicado en revistas de la UPN; Definir por medio de categorías emergentes en la revisión documental, cómo se entiende la formación de maestros y la investigación.*

Dentro de un ejercicio investigativo es necesario tener presente los diversos abordajes que se han realizado sobre el objeto de interés planteado por el investigador. De acuerdo con lo anterior, y como apoyo para este trabajo, se presenta una fuente que aborda la formación de maestros y la noción de maestro investigador desde diferentes indagaciones, esto es pertinente, pues posibilita tener una mirada más amplia sobre las diversas discusiones provenientes sobre este asunto. Dicha fuente es el trabajo realizado por Juan Pablo Suarez y Raúl Ortiz Betancur, titulado "*La formación de maestros y la noción maestro investigador (1996- 2005) un espacio para la reflexión y el debate*"⁴ el cual se inscribe en un trabajo de tesis, para optar por el título de magister en Educación, en la Universidad de Antioquia en el año 2009. La importancia de este trabajo en relación con el ejercicio se deriva en que los autores plantean la necesidad de problematizar la noción de maestro investigador mediante la revisión documental de fuentes como la Revista Educación y Cultura, la Revista Colombiana de Educación, la Revista Pedagogía y Saberes, Revista Iberoamericana, y documentación legislativa en asuntos educativos como leyes, decretos y las publicaciones del IDEP(Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico). Su trabajo se organiza en cuatro capítulos, los cuales van a caracterizar la noción en discusión: el primer capítulo realiza una descripción general sobre el maestro investigador, los objetivos y la metodología; el segundo, evidencia las relaciones discursivas a nivel local y global del maestro y su lugar en el ámbito educativo; el tercer capítulo aborda el discurso referido en relación con la investigación educativa y pedagógica, la profesionalización y el maestro investigador al igual que la normatividad vigente en la universidad y la Escuelas Normales; y el cuarto capítulo, evidencia el panorama

⁴ SUAREZ, Juan Pablo y ORTIZ, Raúl. "La formación de maestros y la noción maestro investigador (1996- 2005) un espacio para la reflexión y el debate". Disponible En http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/19/1/LaFormacionDeMaestros_NocionMaestroInvestigador_1996_2005.pdf. [en línea]. [consultado 12 septiembre 2013]

del maestro investigador y su situación en el contexto colombiano. La importancia de este trabajo radica en que los académicos visibilizan un panorama general y específico del maestro investigador, su formación, y las implicaciones de los diversos cambios a nivel normativo e institucional, aproximándose a la noción de maestro, problematizando el campo de la investigación y dejando como resultados varios aspectos frente a la conceptualización de este y lo que implica reconocerlo a partir de una nueva perspectiva donde se le confiere una identidad y autonomía intelectual.

1. REFERENTES TEÓRICOS

Para construir una apropiación conceptual sobre los temas en discusión en este ejercicio investigativo, fue pertinente el acercamiento a tres categorías de análisis: formación de maestros, maestro-investigador e investigación, concluyendo el marco de referentes teóricos con un apartado en torno al tema de interés en el que se vincula la relación entre formación de maestros e investigación.

Para el desarrollo y comprensión de los términos se hace necesario la exposición y profundización de estas categorías: iniciando con el concepto de formación mediante los aportes de Guadalupe Moreno, para así proseguir con el concepto de formación de maestros, con las consideraciones de Jesús Alberto Echeverri, quien presenta un análisis de la implicación de la formación de maestros y el desarrollo de las Escuelas Normales y las Facultades de Educación en Colombia, seguido del concepto de maestro-investigador mediante las apropiaciones de Juan Pablo Suarez y Raúl Ortiz por medio de la aproximación a su trabajo de investigación en el que abordan el desarrollo de esta noción, continuando con las indagaciones correspondientes al concepto de investigación desde Stenhouse y Bernardo Restrepo, para concluir con la formación de maestros en relación con la investigación desde las consideraciones de María Eugenia Guerrero, Marieta Quintero y Alexander Ruiz. A continuación se presenta de manera detallada lo anteriormente expuesto.

1.1. FORMACIÓN DE MAESTROS

Antes de iniciar con la categoría formación de maestros, se considera pertinente mencionar lo que se concibe con el término formación retomando los planteamientos de Guadalupe Moreno⁵ quien afirma que esta implica un proceso de transformación donde el sujeto desarrolla sus potencialidades en todas las dimensiones, relaciones personales, sociales y culturales, vinculándose con la idea de adquirir en el sujeto la capacidad para reflexionar sobre su entorno, permitiéndole entender la formación como un proceso que delimita un cambio en la forma de percibir y de comprender el mundo y al objeto dado. En este sentido, la autora aclara que la formación es un término que en determinado contexto connota una serie de significados, por ejemplo, al vincularlo directamente con la innovación, se entiende que ésta va a posibilitar en el sujeto el desarrollo de rasgos tales como: el cuestionamiento permanente por las situaciones o hechos que lo involucran directamente con su realidad, un cambio y una nueva mirada e independencia frente a lo conceptual, y la creatividad, esto será posible con la instauración de espacios de aprendizajes, donde la innovación implique la necesidad de la transformación, donde los programas de estudio cumplirán con el desarrollo de estrategias capaces de posibilitar la formación para la innovación

En lo que concierne a la formación de maestros, se retoma el artículo de Jesús Alberto Echeverri titulado "*Lineamientos generales para la formación de maestros en Colombia*"⁶, el cual menciona la importancia de la formación de maestros desde que las Escuelas Normales alcanzan su mayor auge en 1870, convirtiéndose en un propósito nacional. En esta época el saber pedagógico, era el regulador de la formación y cuya materialización se produce con la fundación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional en Santafé de Bogotá, lo cual produjo

⁵MORENO, Guadalupe. Formación de docentes para la innovación educativa. En: Revista electrónica Sinectica. [en línea] (Jul- Dic.). [consultado julio de 2013]. Disponible en:http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/17_formacion_de_docentes_para_la_innovacion_educativa.pdf.

⁶ ECHEVERRI, SANCHEZ, Jesús, Alberto. Lineamientos generales para la formación de maestros en Colombia. En: Revista Educación y Pedagogía. [en línea] N. 17 (1997). [consultado 18-oct-13]. Disponible en:
<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/view/5734/5154>

cambios radicales en la formación de maestros, introduciendo registros documentales que dieran cuenta de la relación maestro-alumno. En 1936 se introdujeron las ciencias de la educación a la formación de maestros y a partir de mediados del siglo XX las instituciones formadoras de maestros han vivido una permanente crisis evidenciada en las necesidades y transformaciones de la sociedad en la cual está inmersa, aunque frente a estas problemáticas el autor mencionaba para 1997 tres razones para estar “*optimistas*” en torno al tema, como: el movimiento pedagógico de los maestros, producciones en materia pedagógica y educativa en el país y la expedición de la ley general de educación.

La formación de maestros⁷ ha tenido cambios desde el siglo XX, al privilegiar asuntos como el adiestramiento de los maestros en torno al método y los manuales, con el fin de garantizar el aprendizaje del contenido escolar. En la década de los 70s se enfatizan en el manejo de los planes y programas provenientes del Ministerio de Educación, enfocados en la productividad. Pero será en la década de los noventa que se tengan las condiciones para que los maestros cuestionen sus prácticas y sean reconocidos como protagonistas de su labor, siguiendo así una apuesta por la profesionalización, basada en la reflexión, la investigación y la innovación de las prácticas.

Teniendo en cuenta lo anterior, Echeverri menciona que la formación de maestros es un proceso continuo que se contempla desde la educación inicial, y se puede extender durante toda la vida según el proyecto de vida del alumno, desde los distintos niveles de formación (licenciatura, especialización, magister o doctorado). Por lo tanto, se propone establecer un convenio en donde las Escuelas Normales con la Facultad de Educación se articulen en un sólo sistema coherente de formación de maestros, esta formación deberá estar enmarcada en un proceso cultural, pluriétnico y multicultural, considerando a la pedagogía como un elemento fundante, ya que le otorga “*la capacidad de ser interprete y traductor de lo que ocurre en el estudiante y en el aula; permite comprender el proceso formativo y orientarlo al dialogo entre el maestro, el estudiante, la ciencia y la cultura; la pedagogía debe encarnar todo lo que hay de humanidad del maestro, porque ella*

⁷ SUAREZ Y ORTIZ, Op.cit.,p161

*intermedia sus relaciones con la ciencia, la cultura, la sociedad y la cotidianidad*⁸, también, es importante que no solo se enseñe las teorías, sino es necesario que conozcan el origen de los conocimientos, las metodologías utilizadas y las relaciones existentes entre ciencia, técnica, sociedad y los desarrollos de la disciplina, con el propósito –según el autor- que se construya como uno de los pilares de la democracia, sin olvidar generar una formación en investigación desde una perspectiva histórica y epistemológica para fundamentar la naturaleza científica y disciplinaria de la pedagogía.

Enfatizar en la formación de maestros para el autor, es un compromiso social y una responsabilidad que se le confiere para la construcción de una nueva sociedad encaminada hacia la justicia y la equidad, buscando que el maestro que haga parte de esta formación tenga interés y capacidad crítica de la realidad, tanto nacional como mundial, en la cual está inmerso.

1.2. MAESTRO-INVESTIGADOR

La noción maestro-investigador es una categoría que rastrean Juan Pablo Suárez y Raúl Ortiz, en su trabajo de maestría titulado “La formación de maestros y la noción maestro investigador (1996- 2005) un espacio para la reflexión y el debate”⁹, esta categoría emerge desde múltiples discursos, se encuentra orientada a la profesionalización en la década de los noventa del siglo XX. Puede decirse que a nivel internacional, la noción de maestro-investigador proviene en gran parte de la cultura anglosajona, en Colombia los autores establecen que pasa por cuatro momentos: *“el decreto 1955/63, el Movimiento Pedagógico de los 80 en una crítica frente a la tecnología educativa en torno a la reflexión de la calidad de la educación: la Ley General (1994) los decretos 3012 de 1997 y 272 de 1998, que determinaron la reestructuración de las instituciones formadoras de maestros, y el posterior desmonte de la Ley 115 de 1994 con la ley 715 de 2001 y la formulación e*

⁸ ECHEVERRI, Op.cit., p.27.

⁹ SUAREZ Y ORTIZ, Op.cit.,p161

*implementación de los estándares Básicos de Competencias en el 2003*¹⁰, gracias a estos acontecimientos el maestro-investigador se ha fortalecido a través de discursos provenientes de los grupos de investigación y las políticas educativas con el fin de lograr un soporte, por medio de las Facultades de Educación y las Escuelas Normales.

Algunos de los investigadores que hicieron parte del movimiento pedagógico, consideran que el maestro-investigador debe estar asumido desde los programas de formación inicial y continua en la profesionalidad docente. Los autores –Suárez y Ortiz- recalcan que para que sea viable esta condición de maestro-investigador, es necesario dedicar tiempo para la lectura, escritura, registros de la práctica, lo cual debe ser tenido en cuenta no solo desde lo monetario, sino contar con el tiempo adicional para que el maestro pueda cumplir con esta doble función: enseñar e investigar. Lo que se quiere no es que deje de ser maestro, pues es en donde encuentra su labor investigativa, pero tampoco se puede pretender que en paralelo a la cotidianidad escolar, el maestro logre desarrollar investigaciones sobre su práctica ya que esto requiere del espacio y tiempo necesario para ello.

1.3 INVESTIGACION

La noción investigación, se entiende desde un análisis etimológico, como *“investigum” que significa, ir tras la huella, en pos de algo y se debe determinar no solo por seguir la huella, sino por hacer y desarrollar una producción o un descubrimiento, que por lo general, es desarrollado dentro de las comunidades científicas y académicas, pasando de ser un simple conocimiento popular, a uno especializado. Pero el investigar, desde su concepción inicial no puede ser ubicado en un plano tan elevado, otorgado a los especialistas, cuando investigar es algo que hacemos todos en la cotidianidad y que podemos definir como el mismo hecho de “PENSAR y REPENSAR LO PENSADO”*¹¹. En esta perspectiva, la investigación

¹⁰ *Ibíd.*; p 65.

¹¹ NARANJO COLORADO, Luz Dary. et al. La investigación en el contexto colombiano. Ediciones Ciencia y Derecho. Bogotá D.C. 2010, pág. 25-26.

puede ser abordada desde diversos planteamientos y visiones del objeto, no netamente desde lo que es percibido como medible y cuantificable.

Investigar, se asocia con la idea de descubrir, de delimitar un horizonte y hallar las posibles estrategias que encaminen al entendimiento y comprensión del punto al cual se quiere llegar y para esto surge la elaboración de estrategias metodológicas que direccionan, de una mejor forma, la resolución de posibles cuestionamientos que se generan en el ejercicio investigativo. A su vez, desde la perspectiva de Stenhouse, la investigación se entiende como *“una indagación sistemática y autocrítica que se halla sometida a la crítica pública y a las comprobaciones empíricas en donde estas resulten adecuadas. Cuando no sean apropiadas, la expresión crítica recurrirá al juicio de la evidencia; el test, el documento, la observación, el registro”*¹².

En este sentido, la investigación desde el *ámbito educativo*, se convirtió en un fenómeno que determina la formación de un profesional que implementa y desarrolla la investigación, además de ser un tema de múltiple teorización desde disciplinas diversas. En el campo de la educación, entre otros autores, Bernardo Restrepo señala que: *“En el país particularmente en las instituciones de educación superior, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), comenzó a hablar de investigación formativa en la segunda mitad de la década de los 90, como aquel tipo de investigación que se hace entre estudiantes y docentes, en el proceso de desarrollo del currículo de un programa y que es propio de la dinámica de la relación con el conocimiento que debe existir en todos los procesos académicos tanto en el aprendizaje, por parte de los alumnos, como en la renovación de la práctica pedagógica por parte de los docentes”*¹³. Bajo esta perspectiva, la investigación se inscribe en un panorama que debe posibilitar el acceso al conocimiento como requisito en la educación superior y que debe ligarse a un modelo formativo, que acerque al sujeto a una nueva dinámica generadora de comprensión. En el ámbito de la educación colombiana, la investigación es un requisito que toda institución

¹² STENHOUSE, Lawrence. La investigación como base de la enseñanza. Cuarta edición. Madrid: Ediciones Morata.1998. pág. 28

¹³ RESTREPO GOMEZ, Bernardo. La investigación formativa, asunto pedagógico. En: GUTIERREZ CERDA, Hugo. La investigación formativa en el aula: seminario taller para investigadores y docentes investigadores. Medellín Colombia.: Editorial universidad de Antioquia, 2002.45-54.

superior debe cumplir, al construir o diseñar un modelo de enseñanza que posibilite a los sujetos inscribirse en esta lógica de elaboración y producción de conocimiento, es decir, lo que se busca desde una mirada formativa es que el estudiante y el maestro tengan un protagonismo en sus propias producciones, donde la investigación cumpla un papel indispensable en la relación estudiante-maestro y objeto de conocimiento.

En ésta lógica, siguiendo a Stenhouse, la investigación se asume *como* enriquecedora de la empresa educativa, entendiendo la investigación como parte emergente de la escuela que no debe ser desprovista de sentido y que permita al docente convertirse en generador y posibilitador de situaciones que impliquen, como se mencionó anteriormente, desde la mirada del autor la indagación, sistematización y autoevaluación, caracterizándola como una práctica rigurosa y valiosa, que al posicionarla como un proceso visto desde la educación, abarque aspectos y miradas cualitativas y cuantitativas, tratando de explicar una realidad que facilite instaurarse en el campo del conocimiento. Construyendo sujetos reflexivos y guiados por un proceso coherente, donde la escuela, el currículo, la sociedad, las formas de enseñanza, el sujeto que aprende, el sujeto que enseña, las metodologías de enseñanza, las implicaciones de la sociedad y los sistemas económicos, se conviertan en objetos de análisis de la investigación en educación.

1.4. LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN RELACION CON LA INVESTIGACIÓN

Para la comprensión de esta relación, se hizo necesaria la profundización en los asuntos correspondientes a la formación de maestros y su vinculación con la investigación, describiéndolo de la siguiente manera: en primer lugar, se aborda el plan de investigación de 1989, que muestra la relación entre la formación y la investigación; en segundo lugar, se enuncian los postulados de María Eugenia Guerrero, quien comprende que la formación para la investigación es la adquisición de un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes dirigidas a la investigación científica; y por último, se aborda la posición de Marieta Quintero y Alexander Ruiz,

a través del planteamiento de tres niveles que consideran importantes para la formación investigativa.

En primer lugar, en lo que concierne a la formación de maestros-investigadores, la investigación ha sido estudiada según varios documentos, uno de estos es el plan de investigación educativa de 1989: *“Que estableció la relación entre la investigación y la formación, como las dos caras de una misma moneda. Por entonces, se señalaba que la investigación debería ligarse íntimamente a la práctica cotidiana del profesorado. La formación por su parte no se plantea como una instrucción libresca del docente; por el contrario, se entiende como algo ligado a la reflexión y a los problemas que plantea la acción educativa.”*¹⁴ De esto, se deriva una comprensión sobre la formación que establecida como un proceso fundamental a la investigación, la cual dependería de la construcción intelectual del profesional, donde su conocimiento se convierte en una base práctica del saber hacer, a pesar de las fuertes falencias de formación en investigación, el maestro tiene que considerar que éste campo, se transforma en un proceso continuo que no se liga a una serie de capacitaciones o seminarios de investigación por el cumplimiento de créditos, sino que se asemeje a una experiencia cotidiana que le permitirá examinar su práctica y reconocer su conocimiento que posibilite la relación de la teoría con la práctica. Y que el acto de educar construya un sujeto propositivo, crítico, flexible, sistemático, riguroso y capaz de comunicar su propio constructo.

En segundo lugar, Guerrero¹⁵ comprende que la formación para la investigación será entendida como el desarrollo de un conjunto de acciones que se encaminen a la adquisición de ciertas habilidades, conocimientos, actitudes, para que docentes y estudiantes desempeñen con gran efectividad actividades dirigidas a la investigación científica, el desarrollo tecnológico e innovación en los ámbitos educativos o productivos. La autora, establece que la universidad debe ser capaz de desarrollar en los estudiantes una serie de competencias para la investigación, esto

¹⁴ SAN CRISTOBAL, CARRO, Luis. Tema Monográfico: La formulación del profesorado en investigación educativa .En: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: funciones de la investigación educativa en la mejora de la educación. N. 39 (Dic. de 2000) pág. 24

¹⁵ GUERRERO, María Eugenia. Formación de habilidades para la investigación desde el pregrado. En: Acta colombiana de psicología. [en línea] (2007). [consultado julio 2013]. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v10n2/v10n2a18.pdf>

lo sustenta mencionando un estudio realizado en la Universidad Católica de Colombia, donde fundamenta que los programas dirigidos a la investigación deben proveer en el sujeto un pensamiento crítico, un rigor científico e intelectual, un compromiso con la calidad, un compromiso ético y responsabilidad social, comunicación y argumentación científica, lo cual, va posibilitar en el sujeto, un acercamiento y una conducta receptiva frente a la investigación.

Por último, en tercer lugar y en relación a lo anterior, Marieta Quintero y Alexander Ruiz¹⁶, plantean tres niveles de exigencia en consideración a la formación investigativa; el primero se relaciona con el conocimiento de los problemas, los cuales serán entendidos como objetos de interés en las diversas áreas del conocimiento. Este nivel implica la apropiación de estrategias cognitivas, metodológicas y argumentativas necesarias para hacer investigación, asunto que se considera propio del pregrado; en cuanto al segundo nivel, los participantes del proceso, podrían establecer grupos de investigación, que cumplan con tareas correspondientes a los proyectos investigativos, lo cual posibilitara la adquisición de experiencia con otros investigadores con más trascendencia en el campo; el tercer nivel, se refiere al momento en el que la investigación es asumida como "*labor profesional*", en la cual, con el apoyo de expertos, el sujeto podrá plantearse problemas de investigación resolviéndolos de manera innovadora, propendiendo por la generación de conocimiento.

Frente a estos planteamientos según los autores, la investigación debe ser entendida como un proceso de búsqueda, donde se genere la capacidad de cuestionarse y responder los interrogantes, de entender que el hecho de considerar una pregunta puede constituirse como un potencial renovador, promoviendo un sentido crítico. Se asuma además, que las dificultades para la formación de investigadores se deben a la falta de una tradición académica y a la débil cobertura estatal para la investigación.

¹⁶ QUINTERO MEJIA, Marieta y RUIZ SILVA, Alexander. ¿Qué significa investigar en educación? Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2004. 129 p

De acuerdo a lo anterior, la comprensión de la formación como un proceso reflexivo que compete a todo sujeto inscrito en una lógica de conocimiento, posibilita construir la idea de un maestro que se interroga por su quehacer y que se vincula en un proceso de enseñanza y aprendizaje. La idea de relacionar la formación de maestros con la investigación, surge como propuesta, al entender que la investigación permitirá la interpretación de los fenómenos educativos mediante la construcción de conceptos y enfoques, a su vez que contribuye a la elaboración de posturas críticas y al reconocimiento de las falencias en el actual sistema educativo, fundamentando en el maestro, el desarrollo de propuestas encaminadas a la modificación de estructuras curriculares y de evaluación, capaces de construir mejores formas de renovación del campo educativo permitiendo también, un acercamiento profundo a los factores económicos, culturales, históricos y sociales que marcan unas dinámicas en determinados períodos .

2. METODOLOGÍA

Este ejercicio investigativo está dirigido bajo un enfoque de investigación cualitativo, con el nivel de investigación descriptivo-analítico, entendido como: el *“describir situaciones, eventos y hechos. Esto es, decir cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno, lo descriptivo se centra en recolectar datos que muestren un evento, una comunidad, un fenómeno, hecho, contexto o situación que ocurre”*¹⁷ lo que se busca entonces, es especificar las características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice por medio de una recolección de datos, en éste caso, la formación de maestros y su relación con la investigación a través de la revisión de artículos de las revistas difundidas en la Universidad Pedagógica Nacional.

Se retoman elementos del análisis de contenido como herramienta metodológica, con el fin de analizar los artículos de las revistas de la UPN que son la fuente primaria de información. El análisis de contenido será entendido aquí desde la

¹⁷ HERNANDEZ SAMPIERI, Roberto. Capítulo 5: los alcances de la investigación. En: Metodología de la investigación. Tercera Edición. México DF, 2002. pág. 117-119.

mirada de Virginia Fox (2005) desde su libro “*Análisis documental de contenido*”, en el cual se especifica que, en este análisis se distinguen dos vertientes: el análisis formal y el análisis de contenido. La primera se centra en recoger todos los elementos del documento (tipo de documento, autores, títulos, editorial...etc.), es decir, la descripción exterior del documento y la segunda; está más relacionada con lo interno, con la descripción propia del contenido del mensaje, Virginia Fox lo define como: “*La operación que consiste en seleccionar las ideas informativamente relevantes de un documento, a fin de expresar su contenido sin ambigüedades para recuperar la información en él contenida*”¹⁸ es decir, esto permite lograr una organización de la información, con el fin de comprender su contenido, sin perder la esencia de los documentos revisados y tomando en cuenta las tres recomendaciones señaladas por Naranjo¹⁹ para la revisión como: la autenticidad, entendida como la certeza que se tiene del origen y procedencia del documento; la historicidad, referida a la dimensión histórica del documento, es decir, se debe tener en cuenta el contexto, cambios sociales y las razones que se tuvieron para la elaboración del documento y finalmente; la credibilidad, es decir, preguntarse qué tan confiable es la información que contiene dicho documento.

Para guiar el proceso metodológico del ejercicio de investigación, se retoman los planteamientos realizados por Quintero y Ruiz²⁰ que al estudiar el significado de los textos tomados como fuentes de información primaria, en este caso los artículos de las revistas de la Universidad Pedagógica Nacional, establecen tres niveles de lenguaje: *superficial* (descripción de la información), *analítico* (clasificación, organización de la información y construcción de categorías) e *interpretativo* (compresión y constitución de sentido).

2.1 NIVEL DE LENGUAJE SUPERFICIAL

En el primer nivel de lenguaje, denominado *superficial*, busca describir la información, para éste caso, se trabajó con 28 artículos de las revistas de la

¹⁸ FOX, Virginia. *Análisis documental de contenido*. Buenos Aires: Alfagrama, 2005. pág. 22- 24

¹⁹ NARANJO, Op.cit., 44 p.

²⁰ QUINTERO y RUIZ, Op.cit., 120 p.

Universidad Pedagógica Nacional, que se encontraban relacionados o abordaban la temática de este ejercicio de investigación, para lo cual se realizó una identificación y clasificación de dicho material a través de una tabla general (anexo 1), ubicando todos los artículos, con el propósito de tener mayor claridad de cuantos artículos se usaron de cada revista y las características más generales de estos tales como: el nombre de la revista, el autor del artículo, una casilla denominada *referencias* en las que se agrupó el año, el número de la revista y el semestre en que fue publicada, seguido del nombre del artículo y finalmente se especificaba si el artículo se encontraba en digital o en físico.

A continuación se muestra la descripción de las revistas utilizadas en la recolección de información: *Folios*, *Pedagogía y Saberes*, *Nodos y Nudos* y *la Revista Colombiana de Educación*, se trabajo con estas revistas por tener mayor tradición, circulación y divulgación en la Universidad, además se señalan los artículos identificados en cada una de ellas.

La revista *Folios*, pertenece a la Facultad de Humanidades, publica con una periodicidad semestral, desde el año 1980 hasta el 2013, a la fecha cuenta con 37 números publicados. Dentro de la revisión, se encontraron dos artículos en relación al tema de interés:

| REVISTA FOLIOS | | | |
|----------------------------------|----------------------------------|--|------------------|
| AUTOR | REFERENCIA | NOMBRE DEL ARTICULO | MEDIO DE LECTURA |
| -Elsa Amanda R. de Moreno | N-16 Semestre II 2002 UPN | Concepciones de práctica pedagógica Pág. 105-129 | -Físico |
| -Juan Carlos Torres | N-9 18 de febrero 1999 UPN | Historia de la educación y la pedagogía en la formación de docentes Pág. 44-57. | -Físico |

La revista *Nodos y Nudos*, tiene énfasis en la reflexión y divulgación de los proyectos de investigación y experiencias significativas de los docentes, en torno al campo de la pedagogía, publica desde 1995, cuenta con un total de 33 números publicados hasta el 2012, de los cuales se encontraron dos artículos.

| REVISTA NODOS Y NUDOS | | | |
|---------------------------------------|---------------------------|---|-------------------------|
| AUTOR | REFERENCIA | NOMBRE DEL ARTICULO | MEDIO DE LECTURA |
| -Germán Darío Valencia Agudelo | Vol. 3, N21, Jul-Dic 2006 | -Investigación y docencia: dos actividades inherentes al profesor universitario. (pág.4-16) | -Digital |
| -María Aracely López Gil | Vol. 3, N21, Jul-Dic 2006 | Genealogía de la práctica pedagógica para la formación de maestros normalistas. (pág.1-11) | -Digital |

También se encuentra la revista *Pedagogía y Saberes*, reconocida desde 1990, la cual publica entorno a asuntos relacionados con la Educación y la Pedagogía convirtiéndose en la interlocución entre la Universidad Pedagógica Nacional y otras instituciones, generando un espacio de crítica y reflexión. En la actualidad se han publicado 37 números hasta el 2012, de ésta se utilizaron 18 artículos, fue la revista que más artículos aportó en la recolección de la información.

| REVISTA PEDAGOGIA Y SABERES | | | |
|------------------------------------|---------------------|--|-------------------------|
| AUTOR | REFERENCIA | NOMBRE DEL ARTICULO | MEDIO DE LECTURA |
| -Olga Cecilia Flórez | N-35, Jul-Dic, 2011 | Perspectiva Pedagógica de la formación investigativa en el contexto de los cambios en la educación superior (Pág. 27-43) | -Físico |

| | | | |
|--|----------------------|--|---------|
| -Liliana Saavedra Rey | N- 29 Jul-Dic. 2008 | -La profesión docente, sus múltiples funciones y campos de acción: Aproximación a la resignificación pedagógica. (pág.65-72) | -Físico |
| -Nylza Offir García Vera | N-28, Ene-Jun., 2008 | -Pedagogía y formación de maestros: entre el saber y la práctica, la disciplina y la profesión (pág. 61-70) | -Físico |
| María Cristina Martínez y Jorge Enrique Ramírez | N-28, Ene-Jun., 2008 | -Interrogantes y afirmaciones acerca de maestras y maestros investigadores (pág. 53-60) | -Físico |
| -Hilda Mar Rodríguez Gómez | N- 24 Ene-Jun. 2006 | -Practica Pedagógica. Una tensión entre la teoría y la Práctica. (pág.19-25) | -Físico |
| -Alfonso Tamayo Valencia | N-21, Jul-Dic, 2004 | -Formación pedagógica del docente universitario (pág. 29-35) | -Físico |
| -Berta Henao, Luz Isaza, María Gómez. | N-21, Jul-Dic, 2004 | -Hacia la construcción de horizontes alternativos para la práctica pedagógica (pág. 89-98) | -Físico |
| -Dora Lilia Marín Díaz | N-19 Jul-Dic. 2003 | -Investigación y formación de docentes en la Escuela Normal Superior. Análisis y Perspectivas. (pág.43-52) | -Físico |
| -Mauricio Pérez Abril | N-18 Ene-Jun. 2003 | -La investigación sobre la propia práctica como escenario de cambio escolar (pág. 70-74) | -Físico |
| -Fanny Forrero | N-18 Ene-Jun. | -Cambio de la formación del docente | |

| | | | |
|--------------------------------------|------------------------|---|----------|
| Rodríguez | 2003 | universitario (pág. 83-91) | -Físico |
| -Myrian Henao Willes | N- 17 Jul-Dic 2002 | -El significado de la investigación en la formación del docente universitario(pág. 27-32) | -Físico |
| -Guillermo Bustamante Zamudio | N-13 Jul-Dic. 1999 | -Algunos elementos para pensar la investigación. (pág.31-36) | - Físico |
| -Alfonso Tamayo Valencia | N-13Jul-Dic 1999 | -La investigación en educación y pedagogía en Colombia. (pág.1-10) | -Físico |
| -Libia Stella Niño Zafra | N-12 Ene-Jun. 1999 | -La formación de educadores en Colombia. (pág. 5-15) | -Físico |
| -Guillermo Bustamante | N- 11 Jul-Dic 1998 | ¿Se puede” formar en investigación”? (pág.17-23) | -Físico |
| - Olga Cecilia Díaz | N-10, Ene-Jun. 1997 | -Políticas educativas y formación de maestros (pág. 43-50) | -Físico |
| -Alberto Martínez Boom | N-1, Ene-Jun. 1990 | -Una mirada arqueológica a la pedagogía. (pág.07-13) | -Físico |
| -Mario Díaz | N-1, Ene-Jun. 1990 | -De la práctica pedagógica al texto pedagógico (pág.14-28) | -Físico |

Finalmente, la revista Colombiana de Educación, está dirigida a especialistas del campo de la educación, la pedagogía y a estudiantes de pregrado- posgrado en las áreas de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades, se publica de manera

semestral y cuenta con 64 números publicados desde 1982 hasta el segundo semestre del 2013, en ella se hallaron 6 artículos.

| REVISTA COLOMBIANA DE EDUCACION | | | |
|---|-----------------------|--|-------------------------|
| AUTOR | REFERENCIA | NOMBRE DEL ARTICULO | MEDIO DE LECTURA |
| -Rosa María Torres | N-47 Jul-Dic 2004 | Nuevo rol docente: ¿ Que módelo de formación, para qué modelo educativo? (pág.31-52) | -Físico |
| -Gloria Calvo, Diego Bernardo Rendón, Luis Ignacio Rojas | N-47 Jul-Dic 2004 | -Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. (pág. 201-218) | -Físico |
| -Patricia Calonje Dany | N-38-3. 9 Nov. 2000 | -La formación continua de maestros: otros modos de concebirla. (pág.145-156) | -Físico |
| -Juan Carlos Orozco | N-36-37 Nov. 1999 | -Concepciones de investigación en la formación de docentes. (pág. 59-68) | -Físico |
| -Alberto Martínez y María del pilar Bernal | N-31, 30 de mayo 1996 | -Maestro: sujetos del saber y prácticas de cualificación (pág.93-107) | -Físico |
| -Clemencia Chiappe y Robert Myers | N-9, I semestre, 1982 | -El fortalecimiento de la capacidad investigativa en educación en Colombia: (1960-1981) (pág.77-108) | -Físico |

2.2 NIVEL DE LENGUAJE ANALITICO

En el segundo nivel de lenguaje, denominado *analítico*, se busca ordenar los documentos a partir de criterios de afinidad (similitudes) o por criterios de diferenciación (contrarios), además, se pretende construir categorías para clasificar y organizar la información obtenida. Según Ruiz²¹, al aplicar el AC o análisis de contenido, se trabajan dos tipos de elementos estructurales: *referencias* (los artículos), entendidas como el conjunto de escritos que son sometidos a análisis e interpretación y *los rasgos*; serían las características relevantes y comunes en las *referencias* (categorías emergentes).

También, propone para la organización y el análisis de la información la utilización de dos tipos de estrategias: las *estrategias de delimitación* y la *estrategia de determinación*.

2.2.1 ESTRATEGIA DE DELIMITACION

Esta estrategia se define como la manera en que se amplía o restringen los elementos a investigar, la cual a su vez, se divide en: *estrategia extensiva* o *intensiva*, esta última, *la intensiva*, se acopla más a este ejercicio de investigación, pues suelen integrar en el análisis todos los elementos y el número de información es relativamente pequeño, pero se analiza en detalle todo el contenido. Para el caso de ésta investigación, se seleccionaron las revistas con mayor circulación en la Universidad Pedagógica Nacional, se revisaron las publicaciones de cada revista y de ésta exploración, se obtuvieron 28 artículos como fuente primaria de información en relación con el tema de interés.

Con dicho propósito, se realizó una matriz general, utilizando como herramienta la tematización vista como una estrategia metodológica, descrita por Olga Lucía

²¹RUIZ SILVA, Alexander, Texto, testimonio y metatexto: el análisis de contenido en la investigación en Educación. En: La práctica investigativa en ciencias sociales, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2004.

Zuluaga²², la cual posibilita un análisis de los documentos, mediante el seguimiento de unas etapas, con el fin de llevar a cabo una mayor comprensión de estos; la primera de dichas etapas, consiste en la instrumentación de registros discursivos, entendida como la recolección de la red documental e informativa; la segunda etapa radica en la tematización de los registros, en la cual, se fraccionan los contenidos en las temáticas que estos presentan, agrupándose en categorías; la tercera etapa, se realiza la caracterización de temáticas directrices, es decir, hallar las categorías más reiterativas que logran vincularse en los diversos discursos; y la cuarta etapa, denominada *establecimiento de sistemas descriptibles*, consiste en el cruce de temáticas articulables con el conjunto de documentos, identificando la relación de las categorías. Esta estrategia posibilita una mayor comprensión de lo dicho por el autor, en los diversos documentos.

La matriz general se realizó en el programa de Excel, en donde se organizaron los 28 artículos encontrados de las publicaciones seriadas de la Universidad, teniendo en cuenta: el *autor del artículo*, *título del artículo*; *la fuente*, que hace referencia a la revista a la cual pertenece el artículo y al año; *palabras claves*, son las palabras significativas del párrafo tematizado y por último; *el texto*, que es el párrafo tematizado, es decir las palabras explícitas del autor que se consideraba tenía mayor relevancia y captaban las ideas más importantes del autor dentro del artículo trabajado, como se muestra en los siguientes ejemplos:

| AUTOR | TITULO | FUENTE | PALABRAS CLAVES | TEXTO |
|--------------------------------------|--|---|---|--|
| Berta Henao, Luz Isaza, María Gómez. | Hacia la construcción de horizontes alternativos para la práctica pedagógica | PEDAGOGIA Y SABERES. N-21, Jul-Dic, 2004 | -Practica Maestro-investigador -Intelectual -Disciplina -Saber pedagógico -Saber disciplinar -Conocimiento -Formación - Epistemológica | “Desde hace ya más de veinte años se viene imponiendo en el ámbito internacional la concepción del maestro como investigador de su propia práctica, y como un intelectual de los saberes que le dan identidad. Se requiere formar a los maestros en y desde la investigación; es decir, es necesario construir un proyecto de formación académica y profesional consistente y bien estructurado, que posibilite un profundo conocimiento en el saber disciplinar y en el saber pedagógico, así como una formación epistemológica, ética y política”. (pág. 92) |

²² ZULUAGA, GARCES, Olga, Lucia. Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber. Editorial Universidad de Antioquia, 1987. pág. 241-245

| | | | | |
|-------------------------|--|---|---|--|
| | | | | |
| María Aracely López Gil | Genealogía de la práctica pedagógica para la formación de maestros normalistas | REVISTA NODOS Y NUDOS. Vol. 3, N21, Jul-Dic 2006 | <ul style="list-style-type: none"> -Practica pedagógica -Formación de maestros -Observación - Experimentación -Cuantificación --Buenas costumbres - Comportamiento social -Normalistas -Hábitos virtuosos -Metodo -Saber -Ética -Moral -Modales | <p>“La formación del maestro a través de la práctica ha estado ligada a las preguntas: ¿qué debe saber un maestro de primaria?, y ¿a través de qué medios es necesario formarlo? Ambas preguntas están ancladas a la “misión del maestro de preescolar y primaria” y se indagan mediante los análisis de los archivos históricos, lo dicho y lo no dicho, y se hace visible en el estudio de las diferentes formaciones discursivas realizado a la práctica en la Escuela Normal. Esta indagación patentiza unas formas de saber y poder que circulan en la práctica pedagógica de los normalistas, desde el método de la observación, experimentación y cuantificación, tales como: - Formar en buenas costumbres, como pautas de comportamiento social y disciplinar, mediante una práctica que demuestre la formación de hábitos considerados socialmente correctos y la represión de los malos de tal manera que se creen en los niños hábitos virtuosos, modales propios de las personas bien educadas. Se visibiliza una ética que insinúa a través de sus gestos, la moral cristiana mediante un código de prohibiciones y privaciones, que en la práctica de formación prescribe, encamina o enjuicia y donde el aprendiz reproduce tomando el ejemplo de su maestro de práctica”. (pág. 05)</p> |

2.2.2 ESTRATEGIA DE DETERMINACIÓN

El otro tipo de estrategia utilizada, fue la *de determinación*: esta estrategia, se refiere al modo como se establece el sentido, es decir, por medio de éste se organizaron diferentes categorías, con el fin de establecer jerarquías, relaciones o comparaciones.

Teniendo en cuenta lo anterior, se organizó la información de la matriz general, con los 28 artículos en 3 categorías centrales para este análisis tales como: Formación, Investigación y Maestro. Ubicándolos en 3 matrices específicas, teniendo en cuenta: el autor, la revista a la cual pertenecía, el año de la publicación; *el concepto*, es la definición de alguna noción; y *el texto*, que como se menciono antes, hace

referencia a lo tematizado, a las ideas explícitas y relevantes de la postura del autor. Se muestra a continuación un ejemplo de las matrices específicas:

MATRIZ DE FORMACIÓN

| CONCEPTO | TÍTULO, FUENTE Y AUTOR | PALABRAS CLAVES | TEXTO |
|----------------------|---|--|---|
| FORMACIÓN PEDAGÓGICA | <p>Artículo: la formación pedagógica del docente universitario Pág. 29-25</p> <p>Revista Pedagogía y Saberes N 21, 2004.</p> <p>Alfonso Tamayo Valencia</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Capacidad -Contenido disciplinares. -Profesión -Métodos de enseñanza -Competencias - Conocimientos -Saberes Específicos -Docente -Teoría -Practica pedagógica | <p>“Por formación pedagógica no entendemos aquí la simple capacidad para exponer los contenidos disciplinares propios de una profesión, ni el simple manejo instrumental de métodos de enseñanza. Por formación pedagógica entendemos el desarrollo de competencias para la conceptualización, aplicación y experimentación de los conocimientos métodos y estrategias para la enseñanza de los saberes específicos en contextos institucionales. Esta formación corresponde al campo pedagógico, que se distingue del campo educativo, pues como bien lo ha resaltado la doctora Olga Lucía Zuluaga(1988), mientras lo educativo se enmarca en la producción y reproducción de la cultura y la ciencia en el ámbito de lo social, la pedagogía se refiere al saber pedagógico que da identidad al docente alrededor de las preguntas por los métodos , las estrategias, la selección de contenidos ,las formas de evaluación, las metas la relación con los estudiantes, con el saber, las instituciones y las practicas . La formación pedagógica del docente responde a las competencias para resolver las preguntas ¿para que se enseña?, ¿a quién se enseña?, ¿dónde se ejerce la práctica de la enseñanza? Y configura un campo propio con objeto, método, teorías corrientes, que puede ser reconstruido e historiado desde sus fundamentos, sus modelos, su estructura curricular y los sentidos y significados que otorgan a la práctica pedagógica”. (pág. 30-31)</p> |

MATRIZ DE INVESTIGACIÓN

| CONCEPTO | TITULO, FUENTE Y AUTOR | PALABRAS CLAVES | TEXTO |
|-------------------------|---|---|--|
| INVESTIGACION FORMATIVA | <p>Artículo: la investigación en educación y pedagogía en Colombia. Pág. 1-10</p> <p>Revista Pedagogía y Saberes N 13, 1999.</p> <p>Alfonso Tamayo Valencia</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Cualificación Investigadores -Propuesta curricular -Metodología -Disciplina -Didáctica -Docente -Comunidad académica -Practica pedagógica | <p>La investigación formativa está orientada a la cualificación de investigadores dentro de una propuesta curricular innovadora que integra las disciplinas propias del programa de licenciatura con la práctica pedagógica y la metodología de la investigación, en orden a resolver problemas educativos o pedagógicos regionales, a profundizar en temas particulares de la didáctica o a servir de fundamento a proyectos de investigación de largo aliento. El criterio definidor aquí es la comunidad académica que los legitima: en la investigación formativa es el grupo de docentes de la universidad y del programa que acepta como suficiente el trabajo llevado a cabo por el profesor y los estudiantes y en segundo caso, investigación “en estricto sentido”, la comunidad o internacional (pág. 10)</p> |

MATRIZ DE MAESTRO

| CONCEPTO | TITULO, FUENTE Y AUTOR | PALABRAS CLAVES | TEXTO |
|-------------------|---|--|---|
| PORTADOR DE SABER | <p>Artículo: Maestro: sujeto de saber y prácticas de cualificación. Pág. 93-107.</p> <p>Revista colombiana de Educación. 30 de Mayo de 1996</p> <p>Alberto Martínez Boom* Y María del Pilar Unda Bernal</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Saber pedagógico -Nociones -Conceptos -Categorías -Métodos -Pedagogía -Disciplina -Practica pedagógica -Institución Educativa | <p>“Empecemos por reconocer que el maestro es el portador del saber pedagógico. Este saber está constituido por un conjunto amplio de nociones, conceptos, categorías, métodos, que históricamente se han ido configurando. En el saber pedagógico se localizan distintos niveles o umbrales que irían desde los más sistematizados y estructurados (conceptos, nociones, teorías) que sería el campo propio de la pedagogía como disciplina, hasta otros más abiertos que están en permanente intercambio con otras prácticas. Ese saber se constituye en el ejercicio de prácticas pedagógicas que se realizan en la institución educativa en relación con los conocimientos y con el campo Amplio de la cultura”. (Pág. 06).</p> |

A partir de las 3 categorías de análisis encontradas, se construyó un mapa conceptual, el cual se convirtió en una guía para la escritura de los resultados, utilizando la información de las 3 matrices específicas, con el fin de establecer categorías y jerarquías generando un orden en los conceptos hallados

De este modo, la formación de maestros se estableció como categoría principal del mapa, del cual se desprenden unas instituciones en las que se desarrolla (las Escuelas Normales y la Universidad, específicamente en las Facultades de Educación); también se establecen diversas maneras de entenderla tales como: la formación del docente, la formación pedagógica, la formación continua en relación con la cualificación y la formación investigativa en relación con un maestro-investigador y este, en relación con la investigación, comprendida desde tres miradas tales como: *desde el sujeto*, donde se encuentra la investigación en y sobre educación; *desde modalidades*, donde están la investigación formativa y la investigación en sentido estricto; y *desde un contexto*, resaltando a la investigación pedagógica y la investigación educativa. Además, se realiza un breve rastreo histórico de la idea de investigación y su relación con la educación, iniciando en la década de los sesenta; luego se aborda la década de los ochenta destacando el movimiento pedagógico y su visión de la práctica pedagógica y finalmente, se nombran los principales aportes de la década de los ochenta hasta el 2000.

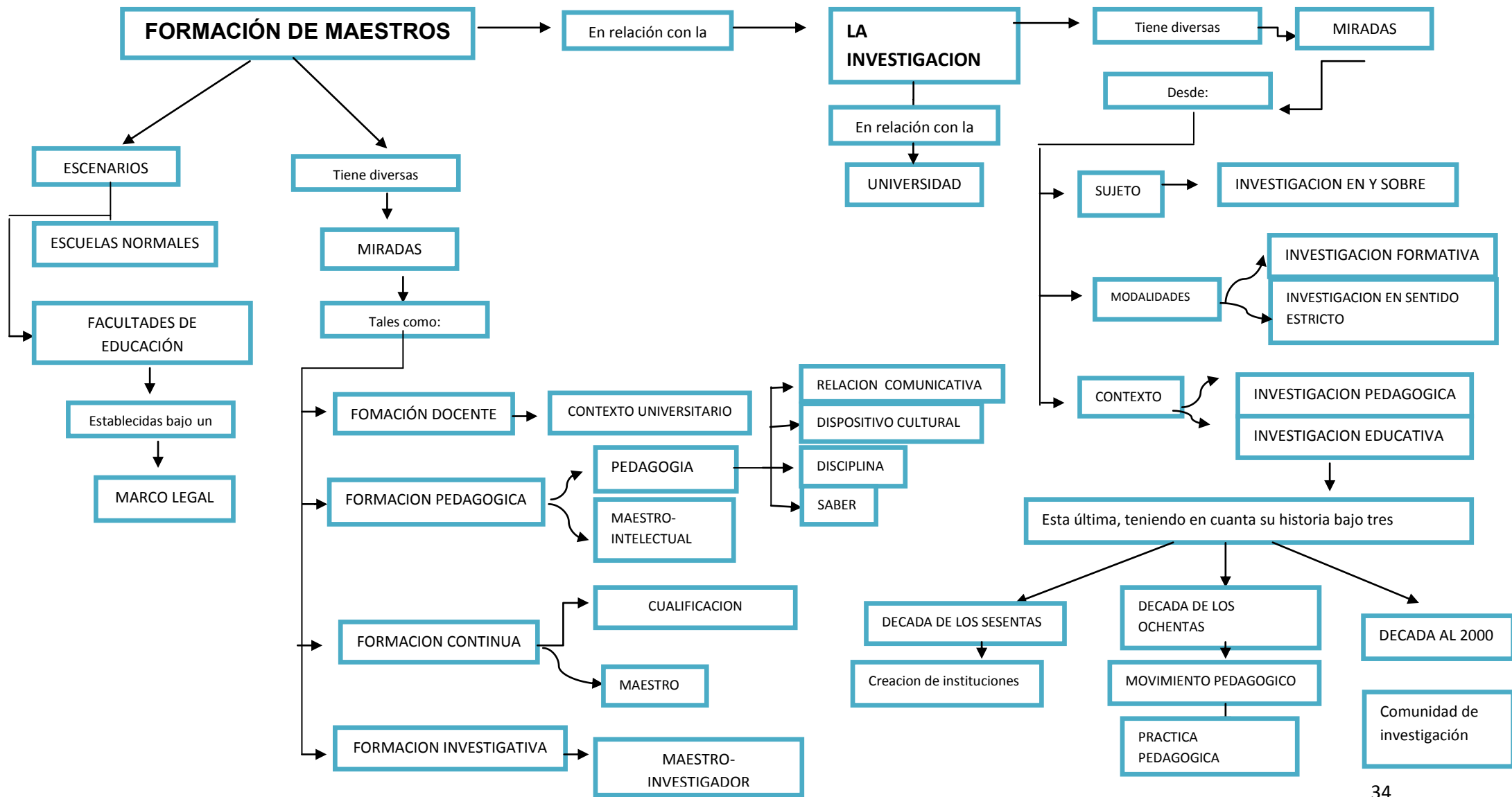
En relación con lo anterior, las indagaciones en las publicaciones serias delimitaron que un elemento central de la relación formación de maestro e investigación, es la comprensión del maestro como intelectual y como investigador, en éste sentido, los postulados de Henao Isaza y Gómez ²³, consideran que un maestro es intelectual en la medida que se relaciona con un saber que le es propio: la pedagogía, que lo va a posicionar como un sujeto que posee una identidad, permitiendo construir una nueva mirada de este como productor antes que como sujeto reproductor. En cuanto al maestro investigador, este será entendido como un sujeto que se interroga sobre su propia práctica, se cuestiona sobre los cambios de paradigmas y se relaciona con los distintos saberes provenientes de las demás disciplinas, quien legitima un discurso que le pertenece y construye, y no un

²³ HENAO, Berta; ISAZA, Luz y GÓMEZ, María. Hacia la construcción de horizontes alternativos para la práctica pedagógica. En: Pedagogía y Saberes N 21(Dic., 2004); 94-95p

discurso reproductivo. Entonces, el maestro intelectual e investigador se relaciona con la investigación concebida desde una perspectiva que puede ser pedagógica y educativa en la medida que se relaciona con el aula y con los diversos contextos de la sociedad, así como con una perspectiva que puede ser formativa y en sentido estricto. Formativa en tanto genera una relación con los actores involucrados en los escenarios investigativos y en sentido estricto, dado que se asume la investigación como una labor profesional

Lo anterior, hace parte de un breve resumen de las características principales que describe el siguiente mapa conceptual.

MAPA CONCEPTUAL



2.3 NIVEL DE LENGUAJE INTERPRETATIVO

Alude a la capacidad que tiene el investigador de comprender el sentido de la información recopilada en los niveles anteriores y darle un nuevo sentido, aunque, según Ruiz *“la interpretación no es algo que sucede al final del proceso, luego de haber recopilado, producido, seleccionado, clasificado y organizado la información, sino que es una facultad humana que acompaña todo ese proceso, haciéndolo posible, dándole sentido. Hacemos interpretaciones cuando consideramos que una afirmación cualquiera de un informante es más relevante que la de otros, o cuando asumimos que un testimonio escrito es más rico en matices que otro. Clasificar y ordenar la información no es sólo una tarea analítica; implica también una actitud interpretativa que dota de sentido, por ejemplo, la ubicación de una afirmación en determinada categoría”*²⁴. Por tal razón dice el autor, que las interpretaciones no se enseñan, sino simplemente se hacen y están intrínsecas en el investigador, pero depende de él hacerlas explícitas, para lo cual, recomienda que los textos que se construyan y se revisen tengan que adquirir un sentido en la medida en que se organice, clasifique y se familiarice con la información.

²⁴RUIZ, Op.cit., pág., 57.

3. RESULTADOS

El presente trabajo, corresponde a la descripción de los hallazgos encontrados en el ejercicio de investigación, sobre diferentes categorías y subcategorías emergentes y la vinculación entre sí, caso de la manera en que se entiende la formación de maestros y su relación con la investigación, esto se realizó a través de la lectura de diversos artículos sobre las reflexiones, perspectivas, críticas y propuestas de los docentes, intelectuales e investigadores que publican en las revistas con mayor tradición y divulgación de la Universidad Pedagógica Nacional, ello, con el propósito de visibilizar e identificar los discursos que circulan al interior de la Universidad en torno al tema de interés, para ésto se identifico la formación de maestros como categoría central, la cual, se relaciona con una institucionalidad, una normatividad y diversas perspectivas que la constituyen, en cuanto a la investigación, resulta necesario situar el contexto histórico, la aparición de la normatividad que la establece y por último, caracterizar las distintas maneras en que ésta es entendida mediante cuatro aspectos cómo: el maestro, modalidades, su contexto y en relación con la formación, los cuales van a delimitar una manera de concebir la investigación.

3.1. ELEMENTOS DE LA FORMACIÓN

La formación como categoría central, se relaciona con aspectos que van a caracterizarla y comprenderla desde diversos abordajes. Para ello, se hizo necesario describir de manera detallada cada uno de estos, donde la formación se vincula con instituciones como: las Escuelas Normales Superiores y la Universidad, específicamente las Facultades de Educación, las cuales, se identifican con un objetivo preciso en la formación de maestros, cuya labor, se encuentra atravesada por la normatividad, en cumplimiento con una serie de parámetros suscritos por la reglamentación que las rige. También, se presentan las implicaciones de las políticas educativas en la formación de maestros, desde la capacitación, está última

entendida desde un modelo microeconómico, que busca la implementación de programas remediales, en contraposición a esto, se resaltan las propuestas de la formación donde el maestro como protagonista de este proceso pretende la recuperación de su identidad como intelectual mediante la pedagogía. En lo que concierne a esta categoría, se describirá de manera detallada las diversas formas en que ésta es entendida y como el maestro será concebido según los intereses de cada una.

Para iniciar con este análisis, es pertinente centrarse en las dos instituciones en las que se encuentra inmersa la formación de maestros históricamente: por un lado, están las Escuelas Normales, que para Torres²⁵, pretendían formar profesores que tuviesen tanto un dominio de las disciplinas que enseñaban, como de una preparación pedagógica y didáctica. Considerando la institucionalización y el marco normativo se resaltan autores como: Calvo, Rendón, Rojas²⁶ y Dora Marín²⁷, quienes reconocen que las Escuelas Normales Superiores con la implementación de una nueva normatividad a propósito de la Ley general de educación de 1994 y el decreto reglamentario 1850 del 2002, se le confieren varias responsabilidades que antes no estaban vigentes como el asunto de la investigación en la formación inicial del docente, reconociendo que desde el año 1997 el Ministerio de Educación con el decreto 3012, establece que las Escuelas Normales serán identificadas como *unidades de apoyo económico*, en función a la formación inicial de docentes en el nivel de educación primaria. Y en cuanto a la formación complementaria, ésta se relaciona con la educación superior, obligando a estas instituciones a dar cuenta de los procesos de investigación, entendida desde una perspectiva pedagógica, que debe cumplir con la formación del estudiante y la producción de saber pedagógico. Frente a esta idea, la investigación será entendida según la autora, como un lugar de análisis privilegiado que posibilita una mirada rigurosa de los avances institucionales, y como un proceso de reflexión y problematización sobre los supuestos educativos y pedagógicos.

²⁵ TORRES AZOCAR, Juan Carlos. La historia de la educación y la pedagogía en la formación de docentes. En Folios. N°9 (Feb., 1999) 44-57. p

²⁶ CALVO, Gloria; BERNARDO, Diego, y ROJAS, Luis. Un diagnóstico docente en Colombia. En Revista Colombiana de Educación. N° 47 (Jul- Dic. 2004); 201-218 p

²⁷ MARIN DIAZ, Dora Lilia. Investigación y Formación de Docentes en la Escuela Normal Superior: Análisis y perspectivas. En: Pedagogía y Saberes. N°19 (Jul- Dic., 2003); pág.43-52

Por otro lado, en el contexto de la Universidad, específicamente en las Facultades de Educación, Fanny Forero Rodríguez²⁸, -menciona que la formación del docente universitario, requiere de una formación de orden pedagógico, didáctico y el desarrollo de actitudes personales que racionalicen el acto educativo, mediante unas competencias pedagógicas que combinen una mayor eficiencia y calidad de docente, lo cual, se logra por medio de una formación permanente, entendida como un proceso dinámico que hace parte fundamental del desarrollo profesional.

Frente a este ideal de formación, Forero²⁹ menciona una serie de falencias en cuanto a la formación de los egresados en sus labores diarias, donde su desempeño sigue constituyéndose como una reproducción de costumbres o tradiciones, surgida de una incapacidad de integrar la teoría con la práctica. Además, las necesidades de los docentes, generan más un cúmulo de certificados, más que una formación coherente con su actividad docente. Ante este tipo de falencias, propone la necesidad de plantear cambios fundamentales en la formación del docente universitario, considerando: la redefinición de los objetivos de formación, la participación de agentes involucrados a la investigación como una práctica continúa y la redefinición de carga académica entendida como capacitaciones, seminarios e intercambios con otros profesionales.

También, se resalta la relación de las políticas educativas con la formación de maestros para lo cual, Díaz³⁰ registra un panorama al describir que el análisis económico se convierte en la metodología central para el diseño de las políticas educativas, donde el modelo microeconómico se destaca por ejemplo, al caracterizar la escuela y la teoría económica como una ideología neoliberal y neoconservadora que da cuenta del predominio de un poder. La autora, establece que debido a la escasez de recursos en algunos países, el dinero predestinado a la educación superior, debe pasar a la formación técnica y básica, ya que esto satisface el objetivo de reducir la pobreza. Los maestros deben dedicar mayor tiempo a la enseñanza y el desarrollo de habilidades básicas como el lenguaje,

²⁸ FORERO RODRIGUEZ, Fanny. Cambio de la formación del docente universitario. En: revista Pedagogía y Saberes. N°18 (Ene-Jun., 2003); pág. 83- 91

²⁹ Ibid.,p.84

³⁰ DIAZ, Olga Cecilia. Políticas educativas y formación de maestros. En: Pedagogía y Saberes N°10. (Ene-Jun., 1997); 43-50 p

ciencias y matemáticas, desde esta perspectiva se sabe que hay que capacitar a los docentes mediante programas remediales, debido a que se considera que no es eficiente invertir en su formación previa.

De igual forma, Díaz³¹ menciona que la reivindicación del estatus profesional de los maestros, se legitima en la creencia de que los investigadores son los llamados a proponer modelos que configuren una base de conocimiento para profesores, por lo tanto, la investigación se considera una estrategia de profesionalización, asumiendo que es desde la ciencia donde se logra mejorar su estatus. Este abordaje, deja entrever según la autora, la concepción de educación desde dos posiciones: una que establece que a mayor educación, mayor desarrollo y la otra, relacionada con la vinculación natural y racional entre demandas laborales y capacitación profesional, es decir, la educación sería un mecanismo estratégico que posibilita servir a los propósitos empresariales, donde las reformas actuales se centran en el control y la coerción, aportando muy poco al proceso educativo. En contraposición a estos determinismos, se establece que los procesos de formación de maestros requerirán por tanto, reconocer la importancia de esta reflexión sobre la práctica del maestro, explorando la práctica pedagógica como un campo cultural, donde el poder y el discurso se vinculan, consolidando prácticas históricamente definidas que regulan los ámbitos moral y social. En definitiva. Educar sería, -para la autora- ayudar a tomar conciencia de una identidad dinámica y aprender la propia herencia cultural.

En consideración a lo anterior, surgen dos propuestas en relación a la formación de maestros, lo que implicará pensarlo como un sujeto inmerso en la cultura, por un lado, se sitúa la importancia de entenderlo como aquel que va a facilitar ciertas transformaciones en un contexto social, desde los planteamientos de Henao, Isaza y Gómez³² y por otro, se encuentra la perspectiva que asume la necesidad de un nuevo modelo formativo, donde es necesario pensar la pedagogía como la base de

³¹ *Ibíd.*, p.48

³² HENAO, ISAZA, GOMEZ, Óp.,cit .,p 89-98

una nueva perspectiva, que le conferirá a los sujetos nuevas formas de entender lo educativo, tal como lo menciona Torres³³.

La primera, comprende los retos y el papel asignado para el maestro, desde Henao, Isaza y Gómez³⁴ quienes plantean que éste, debe desarrollar habilidades en cuanto al acceso a la información y la comunicación, fomentar los valores, los cuales posibilitaran la convivencia y el respeto hacia los derechos humanos, de esta manera, los maestros deben acceder a una excelente preparación profesional e intelectual, en lo ético y en relación con los saberes disciplinares, específicos, pedagógicos y de la investigación. Al poseer una formación ética, esto le va permitir construir una autonomía moral, para integrarse plena y eficazmente a la sociedad, donde la educación estará dirigida a la construcción de valores humanos y la formación del maestro, será entendida como *“una acción que trasciende la simple profesionalización y la especialización técnica y se sitúa en la vía de la formación del maestro como intelectual como humanista y como hombre público (Zuluaga y Echeverri, 1987)”*³⁵. Desde una perspectiva epistemológica en la formación de maestros, dichas autoras aclaran que esto va a posibilitar pensar la educación en la vía de formar ciudadanos críticos, responsables y autónomos lo que exige posibilitar el acceso a los saberes, las ciencias, las tecnologías y el arte, distinguiendo y relacionando los niveles epistemológico, cognitivo, pedagógico y didáctico, donde la ciencia será vista como una actividad humana histórica y en permanente cambio.

La segunda forma que se propone en los documentos, reconoce que históricamente la formación de maestros ha estado inmersa en dos instituciones, como son las Escuelas Normales (EN) y las Facultades de Educación (FED), según lo afirma Juan Carlos Torres³⁶ -en su artículo-, resalta que en la primera institución (EN), hay un predominio del método, lo cual -siguiendo a dicho autor- limita el sentido de la acción social a un saber hacer y en cuanto a las segunda (FED), el predominio está en una mirada profesionalizante, generando la función de administrar los procesos curriculares e instituciones. Esta doble formación para Torres, responde a las exigencias de una sociedad cambiante y a los intereses de poder predominantes en

³³ Ibíd., p. 44-57

³⁴ Ibíd., p. 90

³⁵ Ibíd., p 91

³⁶ Ibíd., p. 51

cada época, lo cual, guiado por la normatividad establecida, no evidencia con claridad quién ejerce la profesión docente, debido a que no son claros los criterios que delimitan esta labor, al no definir la función social desde un saber y un quehacer específico, encaminado a la construcción de la identidad del maestro.

Esta problemática, ya ha sido abordada en las últimas décadas desde distintos ámbitos y perspectivas de análisis, sin embargo, el autor menciona que se evidencian diversas dificultades dentro de la formación de maestros, tales como: vacíos en las políticas y la legislación referidas a la formación y al desarrollo social y profesional del educador; poca claridad en los criterios académicos para orientar la formación de educadores; reduccionismo de la pedagogía a esquemas instrumentales y poca comprensión de su carácter disciplinario; ausencia de debates sobre enfoques y modelos tanto pedagógicos como de la formación de maestros; escaso compromiso en la investigación educativa y la desarticulación de esta con los currículos de la formación, estos y otros planteamientos se destacan como conflictos en el campo de la formación de maestros, indicando que es necesario cuestionar estas problemáticas con el fin de que el maestro pueda reflexionar sobre su concepción, su saber y quehacer, en relación con su propia formación, teniendo en cuenta lo social, cultural e histórico.

De acuerdo a lo anterior, el autor afirma que es necesario construir un nuevo modelo de formación, con el cual se busque recuperar o resignificar la identidad del maestro. Esta propuesta va encaminada a los programas académicos que buscan formar profesionales de la educación, resaltando la importancia de tener *“claro un enfoque de la profesión educativa, en la cual, la pedagogía se constituye en la disciplina fundante de la formación, otorgándole al programa, su identidad y especificidad”*³⁷. Para ello, organiza los programas de acuerdo a núcleos básicos y comunes del saber pedagógico,: el primero, lo denomina la *educabilidad del ser humano*; el segundo, establece que es necesario que el currículo incorpore el estudio de enfoques y teorías históricas y epistemológicas de la pedagogía, contemplando sus posibilidades de interdisciplinariedad; el último núcleo, gira en torno a las realidades y tendencias socio- educativas tanto nacionales como

³⁷ Ibíd., p. 54.

internacionales, así, como a la dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa.

Las indagaciones correspondientes a la formación de maestros, posibilitaron comprender la necesidad de situarla en instituciones regidas por una normatividad, las cuales, poseen una serie de delimitaciones en la forma de pensar al sujeto protagonista del proceso, a quien se le exige una serie de funciones que caracterizaran su labor, regida por la instauración de las políticas educativas, donde los autores se cuestionan sobre la posibilidad de pensarse una nueva forma de caracterizar al sujeto del ámbito educativo.

| ELEMENTOS DE LA FORMACIÓN | | | |
|--|---|--|---|
| INSTITUCIONES | | PROPUESTAS DE FORMACIÓN | |
| ESCUELAS NORMALES | FACULTADES DE EDUCACION | DESDE EL MAESTRO | NUEVO MODELO FORMATIVO |
| <p>-Pretendían formar profesores que tuviesen un dominio de las disciplinas que enseñaban, así como de una preparación pedagógica y didáctica. (Torres,1999)</p> <p>-Normatividad (Ley general de educación de 1994 y el decreto reglamentario 1850 del 2002) le confiere responsabilidades como, el asunto de la investigación en la formación inicial del docente. (Marín, 2003)</p> | <p>-En la Universidad la <i>formación del docente</i> universitario, requiere de una formación de orden pedagógico, didáctico, esta se logra por medio de una formación permanente, entendida como un proceso dinámico que hace parte fundamental del desarrollo profesional. (Forrero, 2003)</p> | <p>-Se sitúan la importancia de pensar al maestro como aquel que va a facilitar ciertas transformaciones en un contexto social</p> <p>-En esta propuesta los maestros deben acceder a una excelente preparación profesional e intelectual, en lo ético y en relación con los saberes disciplinares, específicos, pedagógicos y de la investigación.</p> <p>-Además pensar la educación en la vía de formar ciudadanos críticos responsables y autónomos.(Henaó, Isaza y Gómez, 2004)</p> | <p>-Se asume la necesidad de un nuevo modelo formativo, donde es pertinente pensar la pedagogía como la base de una nueva perspectiva que le conferirá a los sujetos inmersos, nuevas formas de entender lo educativo</p> <p>-La propuesta, establece núcleos básicos y comunes del saber pedagógico; el primero, se llama la <i>educabilidad del ser humano</i>, el segundo, establece que es necesario que el currículo incorpore el estudio de enfoques y teorías históricas y epistemológicas de la pedagogía, y el ultimo núcleo, gira en torno a las realidades y tendencias socio- educativas tanto nacionales como internacionales. (Torres,1999)</p> |

3.1.2 MIRADAS SOBRE LA FORMACIÓN

La formación constituye un concepto entendido desde diversas maneras que posiciona al maestro en múltiples lugares. En consideración a esto, se encuentran cuatro miradas para entender la formación: la primera, denominada *formación docente*, está ligada a unas funciones del maestro dentro de un contexto universitario; la segunda, *formación pedagógica*, se sitúa en relación a un maestro Intelectual y la pedagogía; la tercera, llamada *formación continua*, en relación con la cualificación un maestro público y la ética; y finalmente, encontramos la *formación investigativa*, en relación con el maestro-investigador.

En este sentido en la primera *formación docente*, Libia Niño³⁸ propone como fines específicos formar a un educador de alta calidad científica y ética, el desarrollo de la teoría y la práctica pedagógica como saber fundante y el fortalecimiento de la investigación. Las disposiciones actuales y las exigencias del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), confieren a los programas de formación docente un énfasis en el componente pedagógico alejándose de la tradición tecnológica que había marcado las dinámicas de funcionamiento del sistema educativo, donde este trabajo pedagógico según la autora requerirá de un cambio de perspectiva frente al profesor como transmisor de conocimientos, a la de un maestro investigador en permanente indagación y sistematización de sus experiencias.

Dentro de la formación del docente universitario según Valencia³⁹, a este se le asignan unas funciones, entendidas como: la persona contratada y nombrada para desarrollar actividades de investigación, extensión y administración académica, , estas constituyen los aspectos más sobresalientes de su labor, consagrándose como servidor público comprometido con el conocimiento.

³⁸ NIÑO ZAFRA, Libia. La Formación de Educadores en Colombia. En: Pedagogía y Saberes.N°12 (Ene- Jun., 1999); 5-15 p

³⁹ VALENCIA ,Óp.cit., 4- 16 p

Mientras que para Liliana Saavedra⁴⁰, estas funciones del maestro se establecen en 7 ámbitos desde la pedagogía: el primero, relacionado con la formación integral, donde se convierte en un ejemplo que estimula la formación de cada sujeto; el segundo ámbito, se relaciona con el conocimiento práctico, entendido como aquel que los docentes, “*extraen de su interpretación de las situaciones de aula y de los dilemas prácticos a los que se enfrentan al desarrollar su trabajo (Montero, 201:58)*”⁴¹; el tercer ámbito, se relaciona con la formación integral de los estudiantes, como compromiso pedagógico y social, donde el profesor será capaz de educar en valores mediante la autonomía, la tolerancia, la responsabilidad y demás virtudes, capaz de construir una sociedad solidaria y democrática; el cuarto ámbito, se vincula con la capacidad del profesor de relacionarse con las nuevas tecnologías, debido a que este tipo de conocimiento se enmarca en las exigencias de la sociedad actual; en cuanto al quinto ámbito, la gestión administrativa será otra de las funciones que posibilitarán al profesor responder a las exigencias de un contexto sociocultural, ejemplo de ello, los requerimientos en cuanto a los sistemas de control y medición; el sexto ámbito, toma de referente a la investigación como compromiso pedagógico con la educación y el mundo del conocimiento,-

Saavedra, menciona que el campo de la investigación será el espacio en el que el profesor consolide su compromiso profesional y social con la pedagogía y el conocimiento; y el último ámbito, se vincula con la idea de la función que tiene el maestro en cuanto a la participación política como compromiso de transformación social, al entender la educación como una labor política capaz de generar transformaciones sociales.

Lo que para Saavedra es considerado funciones del maestro, Rosa Torres⁴² lo entiende como competencias deseadas para el docente, provenientes de *una retórica del capital humano* dentro de las que resalta: la interpretación, aplicación del currículo, el desarrollo de una pedagogía activa, la investigación como modo y

⁴⁰ SAAVEDRA REY, Liliana. La profesión docente, sus múltiples funciones y campos de acción: Aproximación a la resignificación pedagógica. En *Pedagogía y Saberes*. N° 29 (Jul-Dic, 2008); 65-72p.

⁴¹ *Ibíd.*, p. 68

⁴² TORRES, María Rosa. Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para que modelo educativo? En *Revista Colombiana de Educación*. N° 47(Jul –dic, 2004); pág. 31-52

actitud de aprendizaje, la reflexión sobre su papel y práctica pedagógica, el desarrollo de sus alumnos en valores y habilidades, en la preparación de estos para seleccionar y utilizar críticamente la información y un sin número de competencias más que desbordan su verdadero que hacer. Considerando lo anterior, Torres menciona la necesidad de un “*nuevo modelo de formación docente para un nuevo docente*”⁴³, donde este sean reconocidos como sujetos y no como beneficiarios, brindándoles la importancia de una nueva inversión para los programas que posibiliten una formación docente permanente y estratégica, que concentre una articulación entre la formación continua y en servicio. Este nuevo modelo, también vela por la recuperación de la práctica, como espacio privilegiado de formación y reflexión.

La segunda manera de comprender la formación, se establece desde la *formación pedagógica* Alfonso Tamayo⁴⁴, la define como aquella que deben poseer los maestros, dándole una identidad para reflexionar sobre los fines, las estrategias de enseñanza, los procesos de aprendizaje, la selección de contenidos y los sistemas de evaluación; de esta manera, el maestro será visto como un intelectual de la pedagogía, que le confiere gran importancia a las didácticas específicas en la formación de maestros, porque sería a partir de los saberes específicos donde surgen las posibilidades de construir propuestas para la enseñanza y el aprendizaje.

La *formación pedagógica* centrada en los docentes de la educación superior, no tiene que ver con la simple capacidad para exponer contenidos propios de una profesión, o con el simple manejo instrumental de métodos de enseñanza. La *formación pedagógica*, aquí tiene que ver directamente con el desarrollo de competencias, que se relacionan con: la conceptualización, aplicación y experimentación de los conocimientos, los métodos y las estrategias, que servirán como base para la enseñanza de los saberes específicos en contextos institucionales, ligando dicha formación al campo pedagógico, al determinar que está, siguiendo a Zuluaga (1998), se vincula con el saber pedagógico, el cual, le da identidad al docente en lo que tiene que ver con los cuestionamientos frente a: la

⁴³ *Ibíd.*, p. 44

⁴⁴ TAMAYO, Alfonso. La formación pedagógica del docente universitario. En: *Pedagogía y Saberes* N.21.(Jul-Dic, 2004); 29-35.p

selección de contenidos, las formas en que este va a evaluar, la relación del estudiante con el saber, la relación de las instituciones y las prácticas, distanciándose así de lo educativo, al señalar que éste se enmarca en la producción de la cultura desde el ámbito social. Dichas competencias se vinculan con la capacidad que tiene el sujeto para cuestionarse y responder al: ¿para qué se enseña?, ¿a quién se enseña? y ¿dónde se ejerce la práctica de la enseñanza?, otorgándole un mayor sentido a su propia práctica.

El maestro en relación con la *formación pedagógica*, para Henao, Isaza y Gómez ⁴⁵, establecen una “*dimensión pedagógica del maestro como intelectual*”⁴⁶ reconociendo que ésta posibilitará pensar la enseñanza no de un modo transmisionista e instrumental; sino por el contrario, como un sujeto que posee una identidad capaz de reflexionar sobre los fines de la enseñanza, el aprendizaje, los contenidos, la evaluación, al cuestionarse sobre su propia práctica pedagógica. De esta manera, las autoras le confieren al maestro un carácter de “*intelectual de la pedagogía*”, retomando los planteamiento de Zuluaga y Echeverri (1987), quienes consideran que esta noción se refiere a la forma en que éste sujeto es visto como constructor de conocimiento, debido a que la pedagogía posibilita esta mirada, al comprenderla como campo de saber y como discurso, propio del maestro.

También en relación con la *formación pedagógica*, es pertinente conocer: qué se entiende por pedagogía; el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, liderado en la Universidad de Antioquia por la doctora Olga Lucía Zuluaga, logra rescatar a la pedagogía del lugar subordinado al que había sido relegado por las llamadas Ciencias de la Educación, así, como de la simple condición de ser un método o instrumento para enseñar algo, con esto, le dan al maestro una identidad, que se reconstruye alrededor de un saber propio, la pedagogía, y pone en el centro de esta, a la enseñanza como *acontecimiento* complejo y no como el acto de transmitir contenidos.

De esta manera, la pedagogía, puede ser entendida desde diversas perspectivas que se han venido construyendo en Colombia, agrupándose en cuatro enfoques, o

⁴⁵ HENAO, ISAZA Y GOMEZ, Op.cit., 89-98p

⁴⁶ *Ibíd.*; p., 93

modos de entenderla, como lo muestra Nylza Offir García⁴⁷ -en su artículo-: el primero, está relacionado desde un carácter histórico; el segundo, desde un carácter discursivo; el tercero, más relacionado a un carácter epistemológico; y, por último, relacionado a un carácter de saber.

El primero, como carácter histórico, se menciona desde la postura particular de Oscar Saldarriaga (2003), la cual da a entender distintas maneras de concebir la pedagogía a partir de tres momentos específicos, que corresponden a tres modos de interpretar la pedagogía: al modo clásico, entendido en esta época *como ciencia y arte de educar al hombre*, vista bajo una corriente racionalista en las ciencias; al modo moderno, se entiende como eje del saber del maestro y es sustituida por la ciencias de la educación, y se reduce a lo instrumental y a lo técnico, finalmente, desde el modo contemporáneo, se enmarcan nuevos fines sociales y funciones de la escuela, además, aparece nuevamente valorada la pedagogía como “saber pedagógico”. Lo anterior, siguiendo al autor, quien especifica que esto remite a tres sujetos o formas y tres maestros diversos.

Desde el segundo enfoque, con carácter discursivo, tiene que ver con lo que se enseña, teniendo como centro de definición el lenguaje, los modos de comunicar y la interacción con el otro a través del discurso. Desde esta perspectiva, la pedagogía tendría que ver más con las actitudes y aptitudes para reconocer lo dicho y lo no dicho, que intenta interactuar con quien comunica.

El tercer enfoque, centrado en una lectura de la pedagogía como disciplina, resalta la autora a Olga Zuluaga, en *Pedagogía e Historia* (1987), quien plantea que la pedagogía es la disciplina, que conceptualiza y aplica los conocimientos referentes a la enseñanza, en tanto Flórez Ochoa (1993), entiende la pedagogía como una disciplina social en construcción, lo cual, ofrece perspectivas que sustenta a través diferentes teóricos, bajo autores y campos de conocimiento distintos al propio ámbito de la pedagogía, como son: la sociología, filosofía y en general las ciencias humanas.

⁴⁷ GARCIA, Nylza Offir. *Pedagogía y Formación de Maestros: Entre el Saber y la Práctica, la Disciplina y la Profesión*. En: *Pedagogía y Saberes*. N° 28(Ene-Jun. 2008);pág. 61-70

El último enfoque, centrado en un carácter de saber, tiene como referente, el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, en el cual resalta la categoría saber, específicamente como *saber pedagógico*, surgiendo como un concepto metodológico, en el que tanto categorías como ésta y la práctica pedagógica, se entrecruzan. De otro lado, y siguiendo la misma línea, se encuentra el *Proyecto Pedagógico Expedicionario*⁴⁸, que construyó lo que se denominó: *El Atlas de la pedagogía en Colombia*, también centran su mirada en las prácticas pedagógicas de los maestros, en el escenario concreto de la escuela en la cual se indaga por cómo el maestro, hace posible la construcción de un sujeto de saber, que se mueva desde la idea y construcción de un portador de saberes pedagógicos, esta lectura de la pedagogía esta puesta sobre el maestro en ejercicio, sobre su saber y sus prácticas cotidianas en la escuela.

La tercera denominada *formación continua* ligada al concepto de cualificación hace parte de otra manera de entender la formación resaltando los planteamientos de Patricia Calonje⁴⁹ quien establece que esta, no se debe entender como un campo de aplicación de metodologías y técnicas porque se estarían desconociendo los aspectos de la cultura escolar, así como a los contextos y modos particulares de aprender y enseñar, de igual forma, el papel del maestro y el alumno. Por esto propone entender la formación continua desde otra perspectiva diferente a la fundamentada en un modelo, sino mas bien, ligada al concepto de cualificación que propone Martínez y Unda⁵⁰, con lo cual, la formación continua desde este contexto, le permite al maestro pensar y actuar pedagógicamente, posibilitándole tener un conocimiento amplio de la pedagogía, así como el análisis de diversas experiencias educativas y su relación con otros saberes. También –dice la autora-, puede aludir a una voluntad autónoma en la cual, el maestro sea el forjador de su propia formación a partir de las relaciones con su trabajo, es decir, la formación continua iría encaminada a propiciar la creación de espacios en los que el maestro participe,

⁴⁸ Entendido como un proyecto inscrito en el Movimiento Pedagógico de los 80s, el cual buscaba que los maestros se movilizaran a diversos lugares del País, indagando por su historia, riqueza cultural, examinando su geografía, la vida popular y de la escuelas, a la vez que realizaban talleres, con el fin construir una nueva propuesta pedagógica.

⁴⁹ CALONJE, DALY, Patricia. La formación continua de maestros: otros modos de concebirla. Revista Colombiana de Educación. .N° 38-39 (Nov,2000); 145-156p

⁵⁰ MARTINEZ, Alberto, UNDA, María del pilar. Maestro sujeto de saber y prácticas de cualificación .En revista colombiana de educación N 31. (Mayo, 1996) .93-107p

con el fin de crear nuevos escenarios y rumbos que asuman las prácticas, como una condición para la construcción del futuro.

Para la comprensión de los planteamientos a los que se refiere Patricia Calonje⁵¹ anteriormente, se sitúan las reflexiones que postulan Alberto Martínez Boom y María del Pilar Unda, en su artículo “*Maestro sujeto de saber y prácticas de cualificación*”⁵², donde presentan un análisis sobre el maestro, caracterizándolo como *sujeto de un saber* que le es propio, saber que se pregunta por las diversas manifestaciones de la cultura, el pensamiento, la estética, el lenguaje y por la relación de éste con la práctica pedagógica, de esta manera, Martínez y Unda⁵³, aclaran que el maestro será el encargado de poseer el saber pedagógico, el cual, está constituido por un conjunto de nociones, conceptos, categorías y métodos, que se han configurado a través de la historia, esto, en contraposición con los análisis recurrentes y la mirada del maestro desde la capacitación, concebida como una estrategia de formación del recurso humano, como factor hacia el desarrollo, desde esta perspectiva, el maestro será entendido como un mediador, un instrumento, un facilitador y un administrador de procesos curriculares.

El autor, afirma que la escuela entendió la capacitación como: acciones encaminadas a mejorar la labor educativa, dotando al maestro de habilidades y destrezas para mejorar su oficio a partir de metodologías ya establecidas, es decir, el maestro tiene que responder a unas exigencias mediadas por: el mercado, los nuevos conocimientos, las tecnologías en auge y los diversos modelos curriculares; desde ésta perspectiva, el maestro será entendido como aquel sujeto pasivo con unos fines ya provistos, los cuales, debe cumplir. Entendiendo la necesidad de situar al maestro como un intelectual de su propio saber, el movimiento pedagógico abrió nuevas posibilidades para pensar al maestro a partir de la generación de varios interrogantes referidos a su estatuto, su relación con la escuela, con el saber pedagógico, con las diversas disciplinas que enseña y su función de sujeto público. Frente a las dificultades derivadas de la formación de maestros, los autores introducen el término de “cualificación”, para referirse al proceso de *formación inicial y continuada* que le va permitir al intelectual, relacionarse con procesos de

⁵¹ CALONJE, Op.cit., p. 145-156

⁵² MARTINEZ Y UNDA, Op.cit., p, 93-107

⁵³ *Ibíd.*, p. 102

participación en la generación de proyectos investigativos de innovación y experimentación, donde el maestro es capaz de documentar lo que piensa en relación con su oficio, con la sociedad, el conocimiento y la cultura, creando espacios que le permitan reflexionar sobre las problemáticas propias. Desde estas aproximaciones, el maestro será pensado como un sujeto activo que relaciona la enseñanza con el conocimiento, la cultura, la ética, la estética, es decir, como sujeto de saber.

En la *formación continua* ligada a la cualificación el maestro será entendido como un sujeto público, quien actuará de manera acorde con los principios de una ética democrática y participativa, centrada en unos principios de respeto y solidaridad, capaz de posibilitar y desarrollar nuevas experiencias de aprendizaje, teniendo en cuenta las necesidades del contexto y de los sujetos y la escuela será pensada como una institución que se relaciona con el ámbito social.

La cuarta y última formación, se denomina *formación investigativa*, en donde Olga Cecilia Díaz Flórez⁵⁴, presenta una reflexión sobre la educación superior en el marco del capitalismo cognitivo, en la cual plantea la necesidad de una *formación investigativa* a partir de la construcción de redes de cooperación intelectual frente a sus postulados, establece a la universidad como una empresa capaz de promover una subjetividad que se adecue a las exigencias económicas y disciplinarias del marco capitalista, interiorizando los objetivos del mercado, centrándose en la formación del capital humano, que se adecue a las demandas del modelo productivo predominante, donde el conocimiento será entendido como un objeto mercantilizado. En este contexto, según la autora, la educación superior es asumida como una actividad de servicio que representa oportunidades de negocio, sometida a procesos de reformas, masificación y privatización; la investigación, aparece vinculada con la innovación y con ella la idea de lograr el retorno a la inversión, insistiendo en la conexión entre universidades y empresas, considerando que a partir de estas concepciones, la *formación investigativa* se ve marcada por un funcionalismo económico, social y político.

⁵⁴ DIAZ, Olga Cecilia. Perspectiva pedagógica de la formación investigativa en el contexto de los cambios en la educación superior. En revista Pedagogía y Saberes N° 35.(Jul-Dic, 2011);.27-43p

Bajo esta perspectiva, Díaz⁵⁵ considera importante la voluntad de crear una red auto sostenida de la formación, que se difunda y se articule al tejido social para la democratización del conocimiento, donde la *formación investigativa*, estimule la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad que involucre la riqueza del diálogo de saberes y considerando la investigación como un proceso que consiste en: resaltar lo que por anticipado estaba y pasaba desapercibido; reconocer y ver lo existente con otra mirada, otro gesto, otro estilo y, ver la realidad, mediante una opción comunicativa, hermenéutica. La *formación investigativa* que asuma una perspectiva pedagógica, se encaminara a promover la participación, que estimule las capacidades individuales y colectivas, que dé lugar a formas de comunicación e interacción, creando las posibilidades de un intelectual colectivo. Considerándola a su vez, como un medio que aporta en la configuración de otras subjetividades al margen del mercado, -que en diálogo y articulación con otros movimientos sociales-, pueda cooperar en la tarea de enfrentar las problemáticas sociales desde la creación de autogestión y reciprocidad.

Esta formación, se vincula a la noción del maestro, considerado como investigador o maestro- investigador, categoría que surge recientemente -en los últimos veinte años-, que potencia y desarrolla actitudes para explorar, indagar, describir, reconocer, analizar, comunicar y que da cuenta de asuntos relevantes en el ámbito de la reflexión sobre los saberes pedagógicos, distanciándose de reproducir discursos ajenos, por lo tanto, se trata de maestros que asumen la investigación como una acción cotidiana se organizan en grupos colectivos y redes, buscando problematizar, reflexionar, analizar e incluso transformar sus prácticas, por medio de acciones investigativas. Para Henao, Isaza y Gómez⁵⁶, el maestro como investigador, se interroga sobre los cambios de paradigmas, en todos los ámbitos de la sociedad, quien está en constante indagación frente a las transformaciones en relación con las ciencias, las diversas disciplinas, las artes y la tecnología, además de poseer una actitud crítica frente a estas transformaciones.

⁵⁵ *Ibíd.*, p. 40

⁵⁶ HENAO, ISAZA, GOMEZ, Óp.,cit ,pág. 95

En este sentido, dicha categoría de maestro-investigador, está inmersa también en los postulados de María Martínez y Jorge Ramírez⁵⁷, la cual plantea que la docencia y la investigación crean una acción complementaria entre sí, lo que le permite al maestro que indague y cuestione sobre sus prácticas al interrogarse el para qué, el qué y el porqué, de los contenidos y la pertinencia de estos en los diversos contextos. Esta postura le asigna al maestro una actitud y acción investigativa a su quehacer, además, le posibilita la creación y organización de grupos, colectivos y redes de docentes, para problematizar, reflexionar e incluso transformar sus experiencias y procesos dentro de la escuela, entendiéndola, como creadora y constructora de cultura, ética y democracia.

Esta postura, difiere de otras dos posturas mencionadas por los mismo autores en su artículo, las cuales, establecen por un lado, que las investigaciones que realizan los maestros y maestras se traducen en simples ejercicios de indagación en los que hacen uso de algunas herramientas investigativas, pero no generan *un estatuto de cientificidad*, -según los autores- esta mirada sesgaría la investigación de los maestros. Por otro lado, se alude a que si los maestros asumen la investigación en *sentido estricto*, se amenaza el oficio de ser maestros y se genera un beneficio al ejercicio de investigación, es decir, esto conduce a una deserción del maestro del aula, y sería algo así como: “*Perder un buen maestro y ganar un aprendiz de investigación*”⁵⁸. Según el artículo, esta postura niega al maestro como productor de saber y conocimiento pedagógico, relegándolo a reproductor del conocimiento

En concordancia con lo anterior Germán Darío Valencia⁵⁹, plantea que existe dos posiciones frente al maestro: una, que piensa al profesor como docente o como agente transmisor de conocimiento y otra, como investigador productor de conocimiento, entendiendo que la función del profesor universitario por un lado, es vista desde una perspectiva tradicional, la cual piensa al profesor como la persona que de manera esencial es enseñante y por otro lado, la perspectiva que piensa al profesor como el académico que se dedica a investigar. El autor, contrarresta estas

⁵⁷ MARTINEZ, María, RAMIREZ, Jorge, Interrogaciones y afirmaciones acerca de maestros y maestros investigadores. En revista Pedagogía y Saberes N. 28 (Ene-Jun., 2008); 53-60 p.

⁵⁸ *Ibíd.*, p54

⁵⁹ VALENCIA, Darío. Investigación y docencia: dos actividades inherentes al profesor universitario. En revista Nodos y Nudos volumen 3 N°21 julio diciembre de 2006. Pág. 4-16

dos visiones y menciona que la investigación y la docencia, son los ejes de la vida académica en la universidad, donde el docente universitario debe responsabilizarse de la investigación, la docencia y la administración académica.

De lo anterior, se establece que las diversas maneras de entender la formación darán cuenta de un interés particular por considerar al maestro desde posiciones que lo delimitan como un intelectual en relación con la pedagogía, un sujeto público en relación con lo ético, y un sujeto vinculado a la investigación, lo cual posibilita asumir que la importancia de la formación del maestro guarda cierta correspondencia con los intereses socio-culturales que se evidencian en el contexto, configurando a un sujeto capaz de responder a las necesidades y que plantea un sistema educativo en relación a una sociedad cambiante.

| MIRADAS DE LA FORMACION | | | | |
|--|--|--|--|--|
| FORMACION DOCENTE | FORMACION PEDAGOGICA | FORMACION CONTINUA LIGADA A LA CUALIFICACION | FOMACION INVESTIGATIVA | ENFOQUES DE LA PEDAGOGIA |
| <p>-Se propone como fines específicos formar a un educador de alta calidad científica y ética, además del desarrollo de la teoría y la práctica pedagógica como saber fundante del educador combinado con el fortalecimiento de la investigación.(NIÑO,1999)</p> <p>-Se establece unas funciones del docente en el ámbito universitario, resaltando como principales: la formación integral, el conocimiento práctico, compromiso pedagógico y social, nuevas tecnologías, gestión administrativa, la investigación y la participación política. (SAAVEDRA,2008)</p> | <p>-Es aquella que deben poseer los maestros, dándole una identidad para reflexionar sobre los fines, las estrategias de enseñanza, los procesos de aprendizaje, la selección de contenidos y los sistemas de evaluación, de esta manera, el maestro será visto como un intelectual de la pedagogía.</p> <p>-Esta tiene que ver directamente con el desarrollo de competencias, que se relacionan con la conceptualización, aplicación y</p> | <p>-La formación continua, no se debe entender como un campo de aplicación de metodologías y técnicas, porque se estarían desconociendo los aspectos de la cultura escolar, así como a los contextos y modos particulares de aprender y enseñar, así como al papel del maestro y el alumno. (CALONJE, 2000)</p> <p>-Esta formación le permite al maestro pensar y actuar pedagógicamente, posibilitándole tener un conocimiento amplio de la pedagogía, tener el análisis de diversas experiencias</p> | <p>-La formación investigativa debe asumir una perspectiva pedagógica, que se encamine a promover la participación, que estimule las capacidades individuales y colectivas de los maestros, que dé lugar a formas de comunicación e interacción, creando las posibilidades de un intelectual colectivo. (DIAZ FLOREZ,2008)</p> <p>-La categoría maestro-investigador surge recientemente -en los últimos veinte años-, el cual potencia y desarrolla actitudes para explorar, indagar,</p> | <p>-La pedagogía, puede ser entendida desde diversas perspectivas que se han venido construyendo en Colombia, agrupándose en cuatro enfoques, o modos de entenderla: el primero está relacionado desde un carácter histórico; el segundo, desde un carácter discursivo; el tercero, más relacionado a un carácter epistemológico; y, por último,</p> |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | <p>experimentación de los conocimientos, los métodos y las estrategias, que servirán como base para la enseñanza de los saberes específicos. (TAMAYO,2004)</p> <p>-Maestro intelectual: se refiere a la forma en que el sujeto es visto como constructor de conocimiento, debido a que la pedagogía posibilita esta mirada, al comprenderla como campo de saber y como discurso, propio del maestro. (HENAO,ISAZA Y GOMEZ, 2004)</p> | <p>educativas, así como su relación con otros saberes. Con esto se reconoce la importancia social del quehacer del maestro. (MARTINEZ Y UNDA, 1996)</p> | <p>describir, reconocer, analizar, comunicar y dar cuenta de asuntos relevantes en el ámbito de la reflexión sobre los saberes pedagógicos, distanciándose de reproducir discursos ajenos. (HENAO,ISAZA Y GOMEZ, 2004)</p> | <p>relacionado a un carácter de saber. (OFFIR, 2008)</p> |
|--|--|---|--|--|

3.3 LA INVESTIGACIÓN

La investigación también posibilita el entendimiento de ciertos análisis que estructuran su relación con la formación y el maestro, para comprender la manera en que dicha relación fue posible, se identificó: su contexto histórico, descrito a través de la reseña de algunas situaciones que se presentaron entre las décadas de los años sesenta (60), y el año 2000, las cuales, ubican los aspectos más relevantes desde el surgimiento y posicionamiento de la investigación en el ámbito educativo, así como la normatividad en la que emergió; también su relación con la universidad como una institución representativa de la investigación y por último, una clasificación en torno a diversas formas de comprenderla.

Para la descripción del contexto histórico, se remite a los planteamientos de Clemencia Chiappe y Robert Myers⁶⁰, quienes sitúan la investigación en educación, como un proceso que se vincula con la educación superior y que ha cobrado fuerza

⁶⁰ CHIAPPE, Clemencia, Myers, Robert. El fortalecimiento de la capacidad investigativa en Colombia (1960-1981). En: Revista Colombiana de Educación N° 9.(Ene-Jun.,1982) 75-108p

a partir de los años sesenta. Dichos autores mencionan que el proceso investigativo es entendido como un asunto social, que abarca cada una de las fases de la actividad investigativa, desde la generación de una idea hasta la aplicación de la investigación, que no es lineal. Estos autores reconocen que al identificar la investigación desde el período comprendido entre 1960 y 1980, la investigación sobre educación había sido realizada por científicos sociales, identificando dos tendencias: la *crítico reflexiva*, cuyos temas se centraban en las investigaciones sobre el origen de los modos de producción capitalista y la educación, vista como un agente de desarrollo, por otro lado, la *empírica positivista*; que dirigía sus producciones a temas como las encuestas en hogares, para analizar los índices de desempleo.

Así mismo, la investigación educativa en relación con el sector gubernamental, logró consolidar el programa “*Colombia PNUD/ UNESCO*” liderado por la oficina de planeamiento educativo del Ministerio de Educación Nacional, de esta manera, se consolida una oficina dedicada al programa de Desarrollo Rural Integrado (DRI), cuyos objetivos eran ampliar la cobertura y aumentar los niveles educativos en las áreas rurales, bajo esta perspectiva se produjeron seis informes, los cuales, abarcaban una descripción de ocho departamentos a propósito de las características educativas y demográficas, mostrando así, una representación del desarrollo rural.

Un escenario de difusión de la investigación, fue el comité interinstitucional de investigación en educación, financiado con fondos extranjeros, el cual contaba con la participación de seis instituciones: el instituto SER, FEDESARROLLO, la Corporación Centro Regional y Población (CCPR), Centro de Desarrollo Económico (CEDE), Acción de Cultura Popular (ACPO), Fundación para la educación permanente en Colombia (FEPEC), a estas dos últimas, se unieron el CIUP, y el Programa de Investigación y Tecnología Educativa de la Facultad de Estudios Interdisciplinarios (FEI) de la Universidad Javeriana⁶¹, los objetivos logrados por el

⁶¹ Frente a estas instituciones Chiappe y Myers, realizan una breve descripción de estas en el periodo de 1960 a 1981 mencionando; al instituto SER como órgano asesor de carácter investigativo, FEDESARROLLO, concentra su atención en estudios económicos, CCPR, enfatiza en la investigación demográfica, CEDE, perteneciente a la facultad de economía de la Universidad de

comité fueron: la comunicación entre los investigadores y las diferentes disciplinas, además, dirigir las capacidades investigativas a través del debate y la crítica. En cuanto a la difusión y documentación del período entre 1960 y 1980, se resalta el papel de instituciones como Colciencias, el ICFES el ICETEX y la Universidad Pedagógica Nacional, con la Revista Colombiana de Educación, en cuanto a la financiación, se tienen en cuenta los fondos dirigidos por parte del Banco de la República, Colciencias, el Ministerio de Educación y los apoyos extranjeros. De acuerdo a este período, Chiappe y Roberts⁶², concluyen que a partir de los años 60, la investigación educativa en Colombia se ha incrementado y cambiado considerablemente, dada la constitución de grupos de otras disciplinas, atraídos por la investigación educativa. Así mismo, se ha notado el incremento de la investigación educativa en centros privados, en el gobierno y en las universidades.

La consolidación de la investigación educativa que inicia en 1980 hasta el 2000, deja como puntos de referencia diversos acontecimientos que contribuyeron a la consolidación de una comunidad de investigación en educación, cuya producción intelectual, genera el florecimiento de cinco hechos históricos fundamentales, presentados por Tamayo⁶³: un primer hecho aparece a principios de los 80, en esta época no existían programas de doctorado en educación por lo tanto, se reafirman importantes proyectos de investigación, produciendo la organización y la consolidación de grupos de investigación en Universidades Estatales, con producción académica y debate permanente.

Un segundo hecho, se establece en los trabajos rigurosos que se llevan a cabo en centros de investigación privados, resaltando: la Universidad Javeriana, Universidad Santo Tomas, FEDESARROLLO, FES, CEPECS y el instituto SER, instituciones que contaban con proyectos financiados internacionalmente.

Los Andes, ACPO, tiene sus raíces en un programa radial, CIUP, centro de investigación universitaria perteneciente a la Universidad Pedagógica Nacional, FEI, perteneciente a la Universidad Javeriana la cual ofrece un magister en Investigación educativa. Su financiamiento se rige por fondos extranjeros, donaciones o fuentes nacionales. En la actualidad algunas de estas instituciones ya han desaparecido

⁶² *Ibíd.*, p 105

⁶³ TAMAYO, VALENCIA, Alfonso. La investigación en Educación y Pedagogía en Colombia. En: Pedagogía y Saberes. N. 13. (Jul-Dic, 1999); 1-10p.

El tercer hecho se enmarca en el auge de los posgrados, donde según un documento expedido en el 1998 por el CNA en Colombia se ofrecían 399 programas de pregrados, 244 de especialización, 37 de maestrías y 2 de doctorado. Los trabajos de posgrado estaban vinculados con investigaciones en educación y pedagogía, pero se percibían algunas falencias en torno a esto, entre las que se destacan, la poca difusión e impacto que tienen en el aula y la falta de una base de datos que recopile estas investigaciones lo cual, provoca que se releguen a *los anaqueles de las universidades*. También, se establece una nueva legislación sobre educación, con la aparición del decreto 272, la ley 130 y la ley 115, como resalta el autor en su artículo.

Un cuarto acontecimiento relevante, surgiría con el establecimiento de los programas de estudio científicos en educación de Colciencias y la nueva política de ciencia y tecnología en los años 90, la cual, propuso integrar la modernización de la sociedad colombiana en los procesos de formación y educación. Con este programa, se reconoce el avance efectuado en el campo de la investigación educativa en el país, durante los últimos años.

Por último, el quinto acontecimiento se destaca como el surgimiento del Movimiento Pedagógico Colombiano en 1982, reunió a intelectuales y maestros alrededor de un proyecto político y cultural enmarcándose como un gran hito en la lucha sindical, su más grande logro se profundizó en la recuperación de la pedagogía como el saber propio del maestro y la difusión de la Revista Educación y Cultura (FECODE). El movimiento pedagógico puso en lo público lo mejor de la investigación pedagógica de la época, al recuperar la pedagogía desde su historicidad y legitimidad epistemológica.

Otro aporte importante proveniente del Movimiento Pedagógico, fueron los postulados realizados sobre la *práctica pedagógica* de acuerdo con esto, se retomaran tres maneras distintas de entenderla: la primera, se instaura en los discursos emergentes del grupo de historia de la *práctica pedagógica*, que siguiendo a Alberto Martínez Boom⁶⁴, la define como una categoría metodológica dentro de la cual, se entiende como objeto conceptual y como una noción

⁶⁴ MATINEZ, BOOM, Alberto, Una mirada arqueológica de la Pedagogía. Pedagogía y Saberes N °1. Universidad pedagógica Nacional. pág. 7-13.

estratégica, que articula tres elementos fundamentales: una institución, la escuela; un sujeto inmerso en la práctica, el maestro; y un saber, que sería el saber pedagógico. Estos elementos, establecen una relación que no es estática, sino cambiante y dinámica, con esto, la *práctica pedagógica* se convierte en una práctica de saber en dónde se producen reflexiones de diversos objetos. Mientras desde la perspectiva de Mario Díaz⁶⁵ las *prácticas pedagógicas* se refieren a procedimientos y estrategias que regulan las interacciones, comunicación, pensamiento y habla de los sujetos en la escuela. En este tipo de prácticas, “*el maestro comunica, enseña, produce, reproduce significados, también se relaciona así mismo con el conocimiento, resume, evalúa, otorga permisos, recompensas, castigos, etc.*”⁶⁶.

La segunda manera, se evidencia en los postulados de Elsa Amanda Moreno⁶⁷ quien afirma que el Decreto 272 de 1998 concibe a la práctica, como un proceso centrado en la investigación educativa, donde se reconoce al docente con la capacidad de interrogarse a sí mismo, de cuestionarse con otros, para hallar nuevos interrogantes, manteniendo un diálogo interactivo con lo que pasa en el aula, con los saberes y los haceres. El concepto de práctica según la autora, depende del enfoque epistemológico, pedagógico y de maestro que se asuma, afirmando que se encuentran diversos calificativos para la práctica como pedagógica, docente, educativa y de enseñanza.

De éste modo, Moreno⁶⁸ establece tres formas de concebir la práctica: aquella, entendida como una praxis social, la cual es objetiva e intencional, en donde intervienen los significados, las percepciones y las formas de actuar de los agentes implicados, los aspectos políticos, normativos, institucionales y administrativos, que delimitan la función del maestro; aquella, denominada práctica educativa, es entendida como la experiencia antropológica de cualquier cultura, dentro del marco en que se regula la educación; y, una última, la práctica escolar, comprendida desde una perspectiva ecológica, será vista como un campo atravesado por múltiples dimensiones ideológicas, sociopolíticas, personales, curriculares y técnicas. Frente

⁶⁵ DIAZ, Mario. De la práctica pedagógica al texto pedagógico. Pedagogía y Saberes N °1. Universidad pedagógica Nacional. pág. 14-27.

⁶⁶ Ibid. p 15.

⁶⁷ MORENO, Elsa. Concepciones de práctica pedagógica. Revista folios N°16. Universidad pedagógica Nacional. pág. 105-129

⁶⁸ Ibid. p 109

a estas tres miradas, Moreno considera que desde la Universidad Pedagógica Nacional, la práctica se conceptualiza como *“una praxis social”*, la cual, permite integrar a través de los proyectos pedagógicos investigativos, un saber entendido como ético disciplinar y pedagógico a una dinámica social, y el desarrollo de competencias en áreas de investigación.

Una tercera forma, la evidencia Hilda Mar Rodríguez Gómez, en su artículo *“La practica pedagógica”*⁶⁹, en donde la práctica es entendida como un espacio de confrontación con la teoría, o también, como un espacio para el aprendizaje de la enseñanza, donde se espera que el conocimiento que ofrecen las asignaturas, espacios o seminarios sea válido, útil y correcto a la hora de desempeñarse en la realidad por lo tanto los docentes y profesores esperan que la relación entre la práctica y teoría sea un *continuum*. En esta perspectiva, la noción de practica pedagógica, debe posibilitar: *“Una vía que permite la recuperación de la identidad con el saber, que posibilita el encuentro del maestro con su experiencia y le abre la posibilidad de desplegar su ser en el entorno formativo que construye con su acción por eso es necesario considerar la relación que se establece entre teoría y práctica”*⁷⁰, por lo tanto, en las prácticas el maestro preparaba las clases, elaboraba el material didáctico y dictaba la clase, y en las licenciaturas de educación, las prácticas se implementaban en los últimos semestres, cuando ya la formación estaba avanzaba aunque no se les facilitaban la integración entre la teoría y la práctica.

Esta autora establece cuatro maneras de entenderla: una, como aquella que se vincula con un componente didáctico (idea, ámbito o método), relacionado con la enseñanza y el aprendizaje; otra, hace referencia a considerar la práctica como el actuar bajo elementos teóricos construidos a lo largo del proceso de formación, por medio de diversos cursos y seminarios que hacen parte del plan de estudio; una tercera manera, es una suerte de evaluación, para conocer la vocación de los estudiantes a través del cumplimiento de ciertos requisitos como diarios, planeaciones, autobiografías y registros en un espacio determinado y finalmente, la cuarta manera, trata del conocimiento que se produce es decir, no habría una

⁶⁹ RODRIGUEZ, GOMEZ, Hilda Mar. Practica Pedagógica, una tensión entre teoría y la práctica. Pedagogía y Saberes N24. Universidad Pedagógica Nacional. 2006. pág. 19-25.

⁷⁰ *Ibíd.*, pág. 20

comunicación entre la práctica y lo teórico, no existiría un lenguaje común que permitiese relacionarse de manera alguna. Lo que desde esta perspectiva se busca, es ver a la práctica pedagógica como el lugar de interacción entre teoría-práctica, estableciendo al maestro como intelectual o sujeto del saber, que se convierte en el embajador del saber pedagógico.

En torno a la normatividad que rige la investigación en Colombia, la Ley 30 de 1994 posicionó la investigación, como una parte fundamental de la universidad y de los programas de educación superior, convirtiéndose en un aspecto fundamental en los procesos de acreditación, generando una relación entre la investigación y la Universidad. También, dentro de la ley 115 de 1994, Guillermo Bustamante⁷¹ menciona tres artículos como ejemplo que desde la normatividad se introduce la investigación, tales como el *artículo 4*, el cual menciona que para mejorar la educación es necesaria la investigación educativa, el *artículo 73*, que establece que el gobierno incentivara y estimulara la investigación y el *artículo 157*, traduce que la base para informar al gobierno nacional sobre el servicio educativo, son las investigaciones estadísticas.

Dentro de la vinculación de la investigación a la universidad, -resalta Myrian Henao Willes⁷²-, se evidencia la débil infraestructura y administración de las instituciones de nivel superior para proporcionar un ambiente adecuado a la investigación, consecuencia de la escasa financiación a este proceso. Ya que según se entiende, la investigación en este contexto ha poseído múltiples falencias destacando las funciones básicas de la Universidad, tales como: docencia, proyección social e investigación, esta última, materializándose, a través de los trabajos monográficos o tesis de los estudiantes, en la que el profesor universitario reporta como experiencia investigativa la dirección y asesoría de dichos trabajos, mediante una organización interna en donde se resaltan tres tipos de profesores universitarios: aquel experto en todo tipo de manuales para aprender a investigar, pero que no ha realizado una investigación en sentido estricto, pues está más dedicado a la docencia; de otro modo, se encuentra el profesor que conoce el tema específico de investigación,

⁷¹ BUSTAMANTE, ZAMUDIO, Guillermo. Algunos elementos para pensar la investigación educativa. *Pedagogía y Saberes*, N 13, (Ene-Jun,1999); 31-36p

⁷² HENAO WILLES, Myriam, el significado de la investigación en la formación docente. *Revista Pedagogía y Saberes* N 17 (Jul-Dic,2002); 27-30p

quien no se encuentra investigando y finalmente, está el encargado de distribuir responsabilidades entre los profesores y aceptar los temas a investigar, teniendo como referencia este esquema, esto en el nivel de pregrado.

Por esto -para la autora-, es preciso que el profesor universitario entienda que es necesario enseñar a investigar es decir, enseñar a pensar, es enseñar la racionalidad, la incertidumbre la capacidad de hacer preguntas, es formar un profesional con capacidad para desempeñarse dentro de unas condiciones acordes a su formación académica, que le permita resolver y asumir problemas en su práctica diaria. Al generar esta actitud investigativa según dicha autora, se van a mejorar las condiciones de la Universidad, considerando la formación de alto nivel de docentes y estudiantes en formación, retomando recursos tanto físicos, técnicos, científicos y administrativos, en pro de un desarrollo favorable, reconocido y serio, de la investigación que realizan los profesores desde su cotidianidad.

La investigación como categoría central y emergente en las diversas publicaciones, posibilitó delimitar asuntos correspondientes al surgimiento de la investigación en el país, la cual configuró un campo discursivo y de producciones, permitiendo construir nuevas maneras de entender la educación y a los agentes implicados en ésta relacionándose con la instauración de una nueva normatividad que permitió la generación de nuevos grupos de intelectuales y centros dedicados a esta actividad, donde se instauraría como una característica esencial en el perfil del maestro, logrando modificar la visión de educación y pedagogía que caracterizaba las diversas prácticas de esta manera, la investigación logro posicionarse en el ámbito educativo.

| ELEMENTOS DE LA INVESTIGACION | | |
|---|---|--|
| CONTEXTO | NORMATIVIDAD | ESCENARIO |
| <p>-En el período de 1960 a 1980, la investigación sobre educación había sido realizada por científicos sociales, identificando dos tendencias: el crítico reflexivo y la empírica positivista. (CHIAPPE Y MYERS, 1982)</p> <p>- Un escenario para la difusión de la investigación, fue el comité</p> | <p>-La Ley 30 de 1994 y la ley 115 de 1994, posiciono la investigación, como una parte fundamental de la universidad y de los programas de educación superior, se resaltan tres artículos: el <i>artículo 4</i>, el cual menciona que para mejorar la educación es necesaria la investigación</p> | <p>-La vinculación de la investigación a la universidad se evidencia en la débil infraestructura y administración de las instituciones de nivel superior que promueva un ambiente adecuado a la investigación.</p> <p>-En este ámbito educativo,</p> |

| | | |
|---|---|---|
| <p>interinstitucional de investigación en educación, financiado con fondos extranjeros, el cual contaba con la participación de seis instituciones: el instituto SER, FEDESARROLLO, la Corporación Centro Regional y Población (CCPR), Centro de Desarrollo Económico (CEDE), Acción cultural popular (ACPO), Fundación para la Educación Permanente en Colombia (FEPEC), a estas dos últimas, se unieron el CIUP, y el Programa de Investigación y Tecnología Educativa de la Facultad de Estudios Interdisciplinarios (FEI) de la Universidad Javeriana. (CHIAPPE Y MYERS, 1982)</p> <p>-Un aspecto importante fue la organización y la consolidación de grupos de investigación en Universidades estatales, con producción académica y debate permanente, También se resalta el auge de los posgrados vinculados con investigaciones en educación y pedagogía, se establece una nueva legislación sobre educación, con la aparición del decreto 272, la ley 130 y la ley 115 y finalmente el surgimiento del Movimiento Pedagógico Colombiano, en 1982 son los acontecimiento más importantes en el contexto. (TAMAYO, 1999)</p> | <p>educativa, <i>el artículo 73</i>, establece que el gobierno incentivara y estimulara la investigación y el <i>artículo 157</i>, traduce que la base para informar al gobierno nacional sobre el servicio educativo, son las investigación estadísticas. (BUSTAMANTE, 1999)</p> | <p>propone la autora que, el profesor universitario necesita entender que para enseñar a investigar, hay que enseñar a pensar, y esto es enseñar la racionalidad, la incertidumbre, la capacidad de hacer preguntas, es formar un profesional con capacidad para desempeñarse dentro de unas condiciones acordes a su formación académica, que le permitan resolver y asumir problemas en su práctica diaria. Al generar esta actitud investigativa según la autora, se va a mejorar las condiciones de la universidad, considerando la formación de alto nivel de docentes y estudiantes en formación, recursos tanto físicos, técnicos, científicos y administrativos. (WILLES, 2002)</p> |
|---|---|---|

3.3.1 MIRADAS DE LA INVESTIGACIÓN

A partir de lo identificado en la revisión documental, se puede identificar una clasificación de la investigación, a través de cuatro enfoques: uno establecido *desde el sujeto*, es decir, aquel que distingue dos maneras de investigación: una sobre educación, en la que los investigadores que están inmersos en esta no están involucrados directamente en el ámbito educativo tales como: sociólogos, matemáticos, psicólogos entre otros y otra, desde la educación, la que realizan los directamente implicados en la educación como los docentes y los directivos docentes; la clasificación desde *modalidades*, se refieren a la investigación

formativa y a la investigación en sentido estricto: La primera, centrada en aquella que se enseña en pregrado y la segunda, se entiende a nivel nacional e internacional ligada a una comunidad científica; la clasificación encaminada al *contexto* se divide en dos formas, una entendida como la investigación pedagógica relacionada con el aula y la investigación educativa, la cual, trasciende las fronteras del aula y tiene una relación directa con la educación-sujeto y sociedad; finalmente y como cuarta clasificación, se destacan los planteamientos de Juan Carlos Orozco, quien realiza una división entorno a cuatro formas de entender la investigación.

A propósito del sujeto, se distinguen dos formas de relación con el ámbito educativo; por un lado, la investigación sobre educación y por otro, la investigación desde la educación, referencia tomada desde Pérez⁷³, quien menciona la primera, como aquella que realizan los investigadores no involucrados directamente en la práctica educativa, por ejemplo, psicólogos, matemáticos y lingüistas.

La segunda, se refiere al tipo de investigación desarrollada por aquellos que están directamente implicados en el que hacer educativo como los docentes y directivos escolares, frente a este modo de concebir la investigación, surge una tendencia denominada investigación sobre la propia práctica, cuyas características, se dirigen a su supuesto carácter político, asumiendo una perspectiva histórica e interpretativa, la cual, implica tomar posición sobre aspectos como los dispositivos de distribución de poder y la circulación de los significados. Esta debe poseer una relación entre teoría y práctica, una perspectiva crítica, pasando por los análisis de los objetos que son empleados en la cultura escolar como libros o materiales no impresos, también, requiere un cuestionamiento constante frente al método y pensar el colectivo como sujeto de investigación aquí, es esencial la participación de grupos de docentes que definan y delimiten un proyecto de trabajo, que inicie el análisis desde su propia práctica, Pérez⁷⁴, aclara que esta tendencia en la actualidad no posee ninguna vigencia.

⁷³ PEREZ, Mauricio. La investigación sobre la propia practica como escenario de cambio escolar. En: revista Pedagogía y Saberes N°18. (Ene-Jun., 2003). 70 -74p

⁷⁴ *Ibíd.*, págs. 72-73

De acuerdo a las *modalidades*, se distinguen: la investigación formativa y la investigación en sentido estricto, para su delimitación se retoman los planteamientos de Alfonso Tamayo⁷⁵, quien afirma que no hay una diferencia entre ellas sino, un complemento entre sí, la investigación formativa se orienta a la cualificación de investigadores dentro de una propuesta curricular, integrada a las disciplinas propias de un programa de licenciatura, con el fin de resolver problemáticas de orden pedagógico y educativo, a través de proyectos de investigación, retomando lo anterior el autor plantea esta investigación a nivel de pregrado, aunque según él aquí no se estaría orientando a formar investigadores en sentido estricto dadas estas dinámicas, pues mientras en la investigación formativa, sería un grupo de docentes de la universidad, quienes dan el aval de la investigación realizada por un grupo de estudiantes y un docente, por el contrario, en la investigación en sentido estricto, es una comunidad nacional o internacional la que no solo da el aval sino el financiamiento de la misma, como Colciencias u otra institución. La investigación formativa en la medida que genera un método y aporta un conocimiento reconocido por la comunidad nacional e internacional, se convierte en investigación en sentido estricto.

En relación con el *contexto*, en Colombia los estudios que se realizan desde el ámbito educativo y pedagógico, la mayoría de los investigadores coinciden en afirmar que ésta empezó a configurarse en la mitad de los años sesenta, estos tipos de investigación se especifican, según un artículo de María Martínez y Jorge Ramírez⁷⁶, cuando se alude a investigaciones de tipo pedagógico diseñadas para las actividades de aula, ellas se dividen en tres grupos: el primero, se dedica a los problemas orientados a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje; el segundo grupo, asume temas transversales al currículo como la lectura y la escritura y el tercer grupo, asume problemas dirigidos a los ambientes educativos y de aprendizaje, indagando por los contextos y sus condiciones sociales y culturales. En cuanto a las investigaciones de tipo educativo, se exigen miradas de manera interdisciplinar, esta alude a la relación entre educación-sujeto-sociedad, se refiere a asuntos educativos, que trascienden las fronteras del aula, abordando

⁷⁵ TAMAYO, Óp.,cit., p 1-10

⁷⁶ MARTINEZ y RAMIREZ, Opcit, p53-60.

problemáticas como: los estudios diagnósticos, los proyectos educativos institucionales, los planes locales de educación, la formación para los derechos humanos y la ciudadanía, entre otros temas.

Finalmente, en el artículo titulado: *“Las concepciones de la investigación en la formación de docentes”*⁷⁷ elaborado por Juan Carlos Orozco, establece cuatro formas de ver la investigación, en la primera: menciona a unos investigadores, que proponen unos criterios para reformar, actualizar, estandarizar y nutrir los programas de formación de maestros; en la segunda mirada, las prácticas de investigación son asumidas como un elemento de los programas de formación docente y se traducen en asignaturas o espacios académicos; en la tercera mirada, la investigación se perfila como una actividad inherente a los procesos de la formación de maestros; en la cuarta mirada, la investigación educativa se constituye en una práctica cultural, cuyo propósito es la formación de un sujeto histórico que a través de la construcción de sentidos, incide en la transformación cultural de su contexto”. De manera general, en éste párrafo se recogen los cuatro postulados o formas de ver la investigación que propone Juan Carlos Orozco con lo cual se busca reconocer que la investigación es diversa y tiene su propio contexto, donde cada investigador debe apropiarse y generar una práctica permanente y continúa con el fin de darle un lugar en el plano educativo y escolar, que aporte a una transformación social y cultural.

Al reconocer que la investigación se constituye desde diversas perspectivas que van a delimitar un campo de acción, esta será entendida desde aspectos sobresalientes como los sujetos que la constituyen, las modalidades que la identifican y los contextos que permiten posicionarla desde diversas maneras, comprendiendo que ésta, logra permear los diversos contextos no solo en un contexto educativo, sino por el contrario, en un ámbito social, cultural y político, que en relación con los agentes educativos marcará una nueva identidad en el maestro y en las distintas instituciones de formación, consagradas a la formación de maestros, generando ciertos cuestionamientos en su labor y en su quehacer, al considerar que la

⁷⁷ OROZCO CRUZ, Juan Carlos. Concepciones de investigación en la formación de docentes. En Revista Colombiana de Educación. N36-37. Nov, 1999; pág. 59-68

docencia y la investigación son asuntos, que para algunos teóricos, se convierten en dos características centrales en el sujeto y que para otros, no connotan ninguna relación.

| MIRADAS DE LA INVESTIGACIÓN | | | |
|--|---|--|---|
| DESDE EL SUJETO | DESDE MODALIDADES | DESDE EL CONTEXTO | EN RELACION CON LA FORMACIÓN |
| -Se establece desde el sujeto, como aquella que distingue dos maneras de abordar la investigación: una sobre educación, en la que los investigadores que están inmersos en esta no están involucrados directamente en el ámbito educativo tales como: sociólogos, matemáticos, psicólogos entre otros y la otra desde la educación, la que realizan directamente los implicados en la educación como los docentes y los directivos docente. (PEREZ,2003) | -Hace referencia a la investigación <i>formativa</i> y la <i>investigación en sentido estricto</i> : -La primera centrada en aquella que se enseña en pregrado desde una actitud investigativa y la segunda se entiende a nivel nacional e internacional ligada a una comunidad científica, se evidencia en los niveles de posgrados. (TAMAYO, 1999) | -En el <i>contexto</i> , se establece dos formas: una conocida como la <i>investigación pedagógica</i> relacionada con el aula y la otra sería la <i>investigación educativa</i> , la cual trasciende las fronteras del aula y tiene una relación directa con la educación-sujeto y sociedad. (MARTINEZ Y RAMIREZ, 2008) | -Se propone cuatro formas de ver la investigación: la primera, propone unos criterios para reformar, actualizar, estandarizar, y nutrir los programas de formación de maestros; la segunda, se traducen en asignaturas o espacios académico; en la tercera mirada, la investigación se perfila como una actividad inherente a los procesos de la formación de maestros y en la cuarta mirada, la investigación educativa se constituye como un practica cultural, cuyo propósito es la formación de un sujeto histórico. (OROZCO, 1999) |

Frente a estas consideraciones y en torno a la formación de maestros y su relación con la investigación, Guillermo Bustamante⁷⁸ se interroga por a la posibilidad de si es posible formar en investigación para lo cual, asume la investigación como la actividad que forma parte del perfil docente, aclarando que según la forma en que se conciba la educación, es necesario adoptar una perspectiva interpretativa frente a la investigación, de esta manera, en su planteamiento establece cuatro formas de entenderla: la primera, considera que si la educación se concibe como un evento en el sujeto que aprende, desencadenado sobre sí mismo, la investigación aparece

⁷⁸ BUSTAMANTE, Guillermo. ¿se puede “formar en investigación”? En revista pedagogía y saberes N° 11. Universidad Pedagógica Nacional 1998 pág. 17-23

como un estado de maduración escalonado y natural del sujeto; la segunda, considera que si la educación se concibe como un evento desencadenado sobre el sujeto que aprende por parte de otra persona, la investigación aparece como uno de los hábitos que pueden resultar de una instrucción satisfactoria; la tercera menciona que si la educación se entiende como un evento desencadenado sobre el saber, en el sentido de ser entregado al sujeto que aprende por parte de otra persona, la investigación aparece como el resultado de que alguien haya puesto a la persona a tono con cierta gramática; y la cuarta, considera que si la educación es concebida como la articulación de dos eventos distintos desencadenados sobre el mismo objeto (saber) por parte de dos personas distintas: el que enseña como codificador y el que aprende como decodificador, la investigación desde esta mirada, aparece como una acción que debe convocar la participación horizontal.

Bustamante, menciona que la investigación no puede significar lo mismo para todos los formadores de investigación, por lo tanto, expone cuatro aspectos en los que es notoria la forma en que se concibe el sujeto a capacitar, resaltando para ello, la actitud investigativa, en éste caso, el primer aspecto, considera al sujeto como alguien que debe acceder a conocimientos en algún sitio, en donde la *actitud investigativa* tiene que ver con el hecho de que el ser humano tiene muchas ideas sobre algo, cuando lo afecta directamente; el segundo aspecto, reconoce al sujeto como alguien a quien hay que mostrarle lo equivocadas que son sus ideas, en cambio, la *actitud investigativa* tiene que ver con erradicar dichas ideas erróneas, mediante una lógica argumentativa o la realidad misma; el tercer aspecto, reconoce al sujeto a capacitar como alguien que puede encontrar su objeto de trabajo en bruto, mientras que en la *actitud investigativa*, el objeto de investigación no se encuentra en bruto, lo que se encuentra son ideas a través de las cuales, se piensa el objeto de múltiples maneras o por el contrario, estas ideas imposibilitan una visión del objeto; el cuarto aspecto, reconoce al sujeto a capacitar en investigación, como alguien que debe llegar a ser, como un sujeto investigador, que aplica un método que garantiza resultados fiables, en cambio la *actitud investigativa*, concibe que no es posible separar el método del sujeto y del objeto.

Mediante este análisis, el autor se cuestiona por quién dirige el discurso pedagógico, asunto frente al cual, señala una crítica, que según estudios

etnográficos en educación, la mayoría de los maestros no investigan y tampoco leen la capacitación da por hecho, un déficit investigativo en el maestro y la investigación, en vez de constituirse en un asunto de saber, se convierte en una tendencia social hegemónica, en una relación con el saber asignado socialmente, en la que está implícito el poder.

En las búsquedas e indagaciones correspondientes a los asuntos referidos a la formación de maestros en relación con la investigación, fue posible entender, las diversas comprensiones de los discursos que se integran en la universidad, al caracterizar que surgen una serie de apropiaciones que logran consolidar un marco de referencia en donde la formación de maestros y la investigación, son asuntos que cuestionan la comunidad académica en continuo debate, donde la investigación se convierte en un asunto que genera ciertas tensiones, al constatar que el maestro es un sujeto al que se le exige una serie de requisitos, para cumplir a cabalidad con las exigencias establecidas por un ámbito sociocultural.

El tema de la investigación y los asuntos en torno a la formación, dejan entrever, que los intereses de los autores marcan una distinción evidente al comprender que no se encuentran temáticas consensuadas para estas categorías, pues por un lado, están las connotaciones que de esta se derivan y lo que posibilitan, y por el otro, se encuentran unos posicionamientos que reúnen las formas de caracterizar y de entenderlas, que lleva a establecer cuestionamientos inmersos en la crítica o en propuestas que concentran un ideal marcado por las búsquedas de transformación.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión, teniendo en cuenta los resultados descritos anteriormente, según el abordaje de cuatro revistas de la Universidad Pedagógica Nacional: Revista Pedagogía y Saberes, Revista Colombiana de Educación, Revista Nodos y Nudos y la Revista Folios, las cuales, representan la trayectoria académica de la UPN, en referencia a la consolidación de discursos que permiten entender los asuntos educativos y pedagógicos. Su estudio, posibilitó la identificación de 28 artículos, que permitieron situar las comprensiones sobre las maneras en que es entendida la formación de maestros y su relación con la investigación, describiendo además la forma en que le confieren a los sujetos inmersos en estos procesos, una serie de funciones y modos de actuar. A continuación, se amplían los aspectos más relevantes de las categorías de análisis.

En cuanto a la formación de maestros, esta es entendida desde diversas perspectivas según los intereses y posturas analíticas de los autores. De este modo, la formación es descrita de cuatro maneras: como *formación docente*, la cual se establece mediante el fortalecimiento de la investigación; la *formación pedagógica*, entendida como aquella que posibilita al maestro tener un conocimiento amplio de la pedagogía; la *formación continua*, que debe poseer todo maestro en la reflexión sobre los fines y las estrategias de la enseñanza; y por último, *la formación investigativa*, desde la que se debe asumir una perspectiva pedagógica, en relación con un maestro investigador. Si bien se presentan diferencias, en la mayoría de las perspectivas la pedagogía, se convierte en un asunto central para muchos autores, en tanto ésta posibilita que el maestro se posicione de manera crítica en relación con el conocimiento y el saber pedagógico, entendido como el saber fundante, que

permite pensar la enseñanza no como un asunto instrumental sino, como un asunto reflexivo.

En ésta lógica, el maestro fue entendido en la mayoría de posiciones y propuestas desde tres perspectivas: la primera como un profesional e intelectual, la segunda desde la legislación educativa y la tercera, desde la perspectiva de las competencias. En la primera perspectiva como intelectual, genera un cambio al considerar que éste había sido entendido como un transmisor de conocimientos y no un productor de ellos, con estas apropiaciones se configurara como un sujeto que posee una identidad, siendo capaz de reflexionar sobre los fines de la enseñanza, el aprendizaje, los contenidos y que en relación con una formación pedagógica, debería desarrollar una serie de competencias, en donde indaga y se cuestiona sobre el para qué y el porqué de los fines de la enseñanza .

En la segunda perspectiva, desde la legislación educativa en Colombia según Saavedra⁷⁹, la profesión docente prioriza aspectos desde la gestión y la administración, más que los asuntos referidos a lo educativo y lo pedagógico, asumiendo que aún no se reconoce las funciones reales del profesorado, concibiéndolo como un sujeto técnico, instrumental y encargado de la gestión de proyectos, visible esto, en el decreto 1278 del estatuto de profesionalización docente, donde se enmarca que la función docente vista desde un carácter profesional, implica la realización sistemática de los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de un ámbito educativo, pero además, esta función también comprende actividades como: la atención a las comunidades, referidas a la planeación y evaluación y el perfeccionamiento pedagógico. El docente se concibe como un planificador y ejecutor desde una visión técnica e instrumental, sin contar que este también es un sujeto reflexivo en el campo educativo.

Frente a esta visión de maestro desde la legislación, Díaz⁸⁰ asume en contraposición “la autoformación” como propuesta desde la creación de redes de cooperación intelectual, las cuales se asumen como una crítica a la jerarquización de los saberes, configurando una formación diferente, constituyendo la idea de un investigador como militante social.

⁷⁹ SAAVEDRA,op.cit.,p 71

⁸⁰ DIAZ,Op.cit.,p 40-41

En cuanto a la tercera perspectiva desde las competencias, es otro de los cuestionamientos en torno a la función del maestro, siendo la eficiencia y lo productivo sus constituyentes, siguiendo en ello a Pérez⁸¹, quien señala que el hecho de asumir el enfoque de “hágalo usted mismo” está en debate, al constatar que esto se reduce a una actitud mecanicista e ingenua.

En contraste con lo anterior y lo identificado en los documentos, la formación de maestros ha sido propuesta de manera distinta, se plantea que no debe ser considerada como un campo de aplicación de metodologías y técnicas, sino que debe pensarse mediante la cualificación, término que se contrapone a la capacitación en tanto el primero permite pensar al maestro como intelectual, como sujeto activo que relaciona la enseñanza con el conocimiento, la cultura la ética y la estética, al vincularse con procesos participativos en la generación de proyectos investigativos y que al relacionarse con la investigación, se interrogara sobre los cambios de paradigmas en toda la sociedad del conocimiento es decir, éste se posicionara como sujeto de saber.

La cualificación como parte del ejercicio docente, pone en discusión el papel de las instituciones formadoras, preguntándose por la calidad de los docentes y de la enseñanza, específicamente en los años noventa, generando una transformación en ejes fundamentales de su formación, lo cual implicó mediante: *“los decretos 709 y 272 de 1994 validaron la necesidad de dotar una estructura pedagógica, epistemológica ética y contundente a una conciencia e identidad profesionales un conocimiento y responsabilidad en la docencia con unas relaciones inherentes entre enseñanza investigación, institución, comunidad académica y sociedad, como determinantes por excelencia en la formación y el desempeño profesional”*⁸²en consideración a esto, la pedagogía se articula como fundamento teórico y como eje esencial del profesional, reconocida como una ciencia. Para Martínez y Unda⁸³, el asunto de la cualificación repercute pensar al maestro como un sujeto capaz de preguntarse por las diversas manifestaciones de la cultura, como el pensamiento, el arte, el lenguaje y la relación de esta con la práctica pedagógica, noción que en la

⁸¹ PEREZ, Op.,cit p 72

⁸² NIÑO, op.cit., p 14

⁸³ MARTINEZ y UNDA op.cit., p 93-107

formación de maestros requiere ser asumida como un campo cultural, donde la escuela se convierte en una institución que asume el diálogo significativo.

Por otra parte, en lo que concierne a la investigación, como una de las categorías centrales de éste análisis, es necesario reiterar, que ésta posee un contexto histórico que la constituye y que la posiciona en lugares específicos como son: las Escuelas Normales Superiores y las Facultades de Educación, escenarios que concentran unos objetivos formativos diversos, pero que asumen la investigación, como una característica esencial de la educación superior, ésta al igual que la formación, se comprende de diversas maneras: desde el sujeto que la realiza, desde unas modalidades ligadas al pregrado y al posgrado y desde un contexto relacionado con el aula y los contextos sociales en general.

Ahora bien, la investigación va a ser vinculada por decreto al perfil docente, lo que se convierte en un asunto discutible al considerar las tensiones entre las nociones docencia e investigación, debido a dos posiciones: una concibe que las investigaciones que realizan los maestros son ejercicios de indagación, en los que utilizan herramientas metodológicas del campo investigativo, y otra que comprende que si el maestro asume la investigación en sentido estricto, se amenaza el oficio de ser maestro y se genera un beneficio al ejercicio de la investigación, es decir, *“perder un buen maestro y ganar un aprendiz de investigación”*⁸⁴. Frente a estos aportes, surge una nueva posición, la cual considera a la investigación y la docencia como dos ejes articuladores propios de la vida académica, que permitirán al docente indagar, cuestionar y reflexionar sobre su propia práctica.

La investigación también sería una categoría controversial, al delimitar que según varias comprensiones e inclinaciones, se rige mediante un marco normativo, que le confiere cierta validez y, que delimita unos intereses al constatar que ésta, va a ser asumida según las consideraciones particulares de cada institución, en un sentido formativo o en un sentido estricto, que en relación con la institucionalización evidencia una serie de falencias, en aspectos referidos al orden administrativo, infraestructura y su reducida financiación. Asimismo, la investigación desde la

⁸⁴ MARTINEZ, RAMIREZ. Op.cit., p 54

perspectiva de Bustamante⁸⁵, asume la educación como un juego de poderes, ésta será entendida como una tendencia social hegemónica, donde el saber se constituye en una asignación social y las acciones de los sujetos son roles ya establecidos, desde estas consideraciones la investigación difícilmente genera algún proceso de transformación

Según lo enunciado, la formación de maestros y la investigación, son dos asuntos que generan una serie de tensiones al constatar que por un lado, la normatividad posibilita el entendimiento de un panorama con una serie de falencias que configuran la existencia de las instituciones formadoras de maestros y por otro lado se asume los diversos discursos que posibilitan una mirada a la instauración de un nuevo modelo formativo

En consideración a lo anterior y los análisis que explicitó este ejercicio investigativo en relación a las categorías de análisis, la formación será vista desde: el docente, lo continuo ligado a la cualificación, lo pedagógico y la investigación. Por otro lado, la investigación se posicionara desde unos sujetos inmersos en ella, unas modalidades que la caracterizan, un contexto que la delimita y en relación con la formación, configurara una nueva forma de ser entendida.

Desde estas relaciones es importante mencionar que las nuevas propuestas de formación piensan al maestro como transformador, donde la pedagogía se constituye como el saber que le consagra cierta identidad, y la investigación lo configura como un sujeto innovador, frente a estas apreciaciones es pertinente señalar varios cuestionamientos que surgen a lo largo de este proceso, pero que no van a ser objeto de profundización, aunque si merecen ser mencionados, algunos de estos son: ¿Cómo es entendida la pedagogía en las instituciones formadoras de maestros?, ¿Que implica formar a un maestro investigador, teniendo en cuenta los discursos provenientes de la eficacia y la eficiencia?, ¿Se puede conciliar y estructurar la formación de un maestro y la formación de un investigador?, ¿En las instituciones que históricamente se han ocupado de formar maestros, realmente se forma en investigación o por el contrario se genera una actitud investigativa?, ¿Qué

⁸⁵ BUSTAMANTE, Op.cit., p 23

se entiende por actitud investigativa?. Estos y otros asuntos enmarcan nuevas formas de configurar la formación de maestros y su relación con la investigación.

FUENTES PRIMARIAS

BUSTAMANTE, ZAMUDIO, Guillermo. Algunos elementos para pensar la investigación educativa. En: Pedagogía y Saberes, N 13, (Jul-Dic. 1999); pág. 31-36

CALONJE, DALY, Patricia. La formación continua de maestros: otros modos de concebirla. En: Revista Colombiana de Educación. N° 38-39 (Nov., 2000); pág. 145-156

BUSTAMANTE, Guillermo. ¿Se puede “formar en investigación”? En: revista Pedagogía y Saberes N° 11. (Jul-Dic ,1998); pág. 17-23

CHIAPPE, Clemencia, Myers, Robert. El fortalecimiento de la capacidad investigativa en Colombia (1960-1981). En: revista colombiana de educación N° 9. (I semestre, 1982); pág. 75-108

CALVO, Gloria; BERNARDO, Diego, y ROJAS, Luis. Un diagnostico docente en Colombia. En: Revista Colombiana de Educación. N° 47 (Jul- Dic. 2004); pág. 201-218

DIAZ, Olga Cecilia. Perspectiva pedagógica de la formación investigativa en el contexto de los cambios en la educación superior. En Pedagogía y Saberes N° 35. (Jul-Dic, 2011); pág. 27-43

DIAZ, Olga Cecilia. Políticas educativas y formación de maestros. En: Pedagogía y Saberes N°10. (Ene-Jun. 1997); pág. 43-50

DIAZ, Mario. De la práctica pedagógica al texto pedagógico. En: Pedagogía y Saberes N °1. (Jul-Dic1990); pág. 14-27.

FORERO RODRIGUEZ, Fanny. Cambio de la formación del docente universitario. En: Pedagogía y Saberes. N°18. (Ene-Jun. 2003); pág. 83- 91

GARCIA, Nylza Offir. Pedagogía y Formación de Maestros: entre el Saber y la Práctica, la Disciplina y la Profesión. En: Pedagogía y Saberes N° 28. (Ene-Jun., 2008); pág. 61-70

HENAO, Berta ISAZA, Luz. GÓMEZ, María. Hacia la construcción de horizontes alternativos para la práctica pedagógica. En: Pedagogía y Saberes N 21. (Jul-Dic, 2004); pág. 94-95

HENAO WILLES, Myriam, el significado de la investigación en la formación docente. En: Pedagogía y Saberes N 17(Jul-Dic 2002); pág. 27-30

MARIN DIAZ, Dora Lilia. Investigación y Formación de Docentes en la Escuela Normal Superior: Análisis y perspectivas. En: Pedagogía y Saberes. N°19 (Jul-Dic. 2003); Pág.43-52

MARTINEZ, Alberto, UNDA, María del pilar. Maestro sujeto de saber y prácticas de cualificación .En: revista colombiana de educación N 31. (30 de mayo 1996); pag102

MATINEZ, BOOM, Alberto, Una mirada arqueológica de la Pedagogia. En: Pedagogia y Saberes N °1 (Jul-Dic 1990); pág. 7-13.

MARTINEZ, María, RAMIREZ, Jorge, Interrogaciones y afirmaciones acerca de maestros y maestros investigadores. En Pedagogia y Saberes N. 28. (Ene-Jun., 2008); pág. 53-60.

MORENO, Elsa. Concepciones de práctica pedagógica. En: Revista folios N°16. (Jul-Dic 2002); pág. 105-129

NIÑO ZAFRA, Libia. La Formación de Educadores en Colombia. En: Pedagogía y Saberes.N°12 (Ene-Jun.1999); pág. 5-15

OROZCO CRUZ, Juan Carlos. Concepciones de investigación en la formación de docentes. En: Revista Colombiana de Educación.N36-37. (Nov., 1999) pág. 59-68

PEREZ, Mauricio. La investigación sobre la propia practica como escenario de cambio escolar. En: Pedagogía y Saberes N°18. (Ene-Jun. 2003); pág. 70 -74

RODRIGUEZ, GOMEZ, Hilda Mar. Practica Pedagógica, una tensión entre teoría y la práctica. En: Pedagogía y Saberes N24. (Ene-Jun. 2006); pág. 19-25.

SAAVEDRA REY, Liliana. La profesión docente, sus múltiples funciones y campos de acción: Aproximación a la re significación pedagógica. En: Pedagogía y Saberes. N° 29. (Jul-Dic. 2008); pág. 65-72

TAMAYO, VALENCIA, Alfonso. La formación pedagógica del docente universitario. En: Pedagogía y Saberes N21. (Jul-Dic, 2004); pág. 29-35

TAMAYO, VALENCIA, Alfonso. La investigación en educación y pedagogía en Colombia. En: Pedagogía y Saberes N 13. (Jul-Dic. 1999); 1-10

TORRES AZOCAR, Juan Carlos. La historia de la educación y la pedagogía en la formación de docentes. En Folios. N° 9. (Feb., 1999) pág. 44-57.

TORRES, María Rosa. Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para que modelo educativo? En: Revista Colombiana de Educación. N° 47. (Jul -Dic. 2004); pág. 31-52

VALENCIA, Darío. Investigación y docencia: dos actividades inherentes al profesor universitario. En revista Nodos y Nudos volumen 3 N°21 (Jul- Dic. 2006); Pág. 4-16

FUENTES SECUNDARIAS

AYARZA, Alfredo. Código Educativo (I) ley general de Educación, Ley 60 y ley 30, Bogotá, D.C.: Magisterio Librería. Pág. 178

CERDA, Hugo. La investigación formativa en el aula: seminario taller para investigadores y docentes investigadores. Medellín Colombia.: Editorial universidad de Antioquia, 2002.45-54.

ECHEVERRI, SANCHEZ, Jesús, Alberto. Lineamientos generales para la formación de maestros en Colombia. En: Revista Educación y Pedagogía. [En línea] N. 17 (1997). [consultado18-oct-13].Disponible en:
<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5734/5154>

FOX, Virginia. Análisis documental de contenido. Buenos Aires: Alfagrama, 2005

GUERRERO, María Eugenia. Formación de habilidades para la investigación desde el pregrado. En: Acta colombiana de psicología. [En línea] (2007). [Consultado julio 2013].Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v10n2/v10n2a18.pdf>

HERBART.J.F. Pedagogía general derivada del fin de la educación. Segunda edición. Ediciones de la lectura.1806. 396 p.

HERNANDEZ SAMPIERI, Roberto. Capítulo 5: los alcances de la investigación. En: Metodología de la investigación. Tercera Edición. México DF, 2002.

MORENO, Ciro. La investigación formativa: estrategia para el desarrollo del currículo universitario. Apuntes sobre investigación formativa. En: GUTIERREZ, Cerda. Hugo. La investigación formativa en el aula. Seminario taller para investigadores y docentes investigadores. Medellín Colombia. Pág. 97

MORENO, Guadalupe. Formación de docentes para la innovación educativa. En: Revista electrónica Sinectica. [En línea] (Jul- Dic.). [Consultado julio de 2013]. Disponible en:http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/17_formacion_de_docentes_para_la_innovacion_educativa.pdf.

NARANJO COLORADO, Luz Dary. Et al. La investigación en el contexto colombiano. Ediciones Ciencia y Derecho. Bogotá D.C. 2010.

NOGUERA, Carlos; SAAVEDRA, Liliana y LEÓN, Ana Cristina. Propuesta del Eje de Pedagogía y Formación de Maestros. Universidad Pedagógica Nacional: Facultad de Educación, Licenciatura en Psicología y Pedagogía. Bogotá, 2011.

QUINTERO MEJIA, Marieta y RUIZ SILVA, Alexander. ¿Qué significa investigar en educación? Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2004.

RESTREPO GOMEZ, Bernardo. La investigación formativa, asunto pedagógico. En: GUTIERREZ CERDA, Hugo. La investigación formativa en el aula: Seminario taller para investigadores y docentes investigadores. Medellín, Colombia: Editorial Universidad Cooperativa de Colombia, 2008.

RESTREPO, GOMEZ, Bernardo. ¿Es importante la investigación en la formación y acción del maestro? ¿Qué tipo de investigación? ¿Por qué? Tres miradas a la práctica docente. En: Revista conversaciones pedagógicas. N. 04 (Dic., 2007); pág. 45-53

RUIZ SILVA, Alexander, Texto, testimonio y metatexto: el análisis de contenido en la investigación en Educación. En: La práctica investigativa en ciencias sociales, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2004.

SAN CRISTOBAL, CARRO, Luis. Tema Monográfico: La formulación del profesorado en investigación educativa .En: Revista interuniversitaria de formación

del profesorado: funciones de la investigación educativa en la mejora de la educación. N. 39 (Dic. de 2000).

STENHOUSE. Lawrence. La investigación como base de la enseñanza. Cuarta edición. Madrid: Ediciones Morata.1998.

SUAREZ, Juan Pablo y ORTIZ, Raúl. “La formación de maestros y la noción maestro investigador (1996- 2005) un espacio para la reflexión y el debate”.

Disponible En:

http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/19/1/LaFormacionDeMaestros_Noci onMaestroInvestigador_1996_2005.pdf. [en línea]. [consultado 12 septiembre 2013]

ZULUAGA, GARCES, Olga, Lucia. Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber. Editorial Universidad de Antioquia, 1999.

ARTICULOS EN REVISTAS

ANEXO 1

| REVISTA FOLIOS | | | |
|---------------------------|----------------------------|--|------------------|
| AUTOR | REFERENCIA | NOMBRE DEL ARTICULO | MEDIO DE LECTURA |
| -Elsa Amanda R. de Moreno | N-16 Semestre II 2002 UPN | Concepciones de práctica pedagógica Pág. 105-129 | -Físico |
| -Juan Carlos Torres | N-9 18 de febrero 1999 UPN | Historia de la educación y la pedagogía en la formación de docentes Pág. 44-57. | -Físico |
| REVISTA NODOS Y NUDOS | | | |

| AUTOR | REFERENCIA | NOMBRE DEL ARTICULO | MEDIO DE LECTURA |
|---|---------------------------|---|-------------------------|
| -Germán Darío Valencia Agudelo | Vol. 3, N21, Jul-Dic 2006 | -Investigación y docencia: dos actividades inherentes al profesor universitario. (pág.4-16) | -Digital |
| -María Aracely López Gil | Vol. 3, N21, Jul-Dic 2006 | Genealogía de la práctica pedagogía para la formación de maestros normalistas. (pág.1-11) | -Digital |
| REVISTA COLOMBIANA DE EDUCACION | | | |
| AUTOR | REFERENCIA | NOMBRE DEL ARTICULO | MEDIO DE LECTURA |
| -Rosa María Torres | N-47 Jul-Dic 2004 | Nuevo rol docente: ¿ Que módelo de formación, para qué modelo educativo? (pág.31-52) | -Físico |
| -Gloria Calvo, Diego Bernardo Rendón, Luis Ignacio Rojas | N-47 Jul-Dic 2004 | Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. (pág. 201-218) | -Físico |
| -Patricia Calonje Dany | N-38-3. 9 Nov. 2000 | La formación continua de maestros: otros modos de concebirla. (pág.145-156) | -Físico |
| -Juan Carlos Orozco | N-36-37 Nov. 1999 | Concepciones de investigación en la formación de docentes. (pág. 59-68) | -Físico |
| -Alberto Martínez | N-31, 30 de mayo | Maestro: sujetos | |

| | | | |
|--|-----------------------|--|-------------------------|
| y María del pilar Bernal | 1996 | del saber y prácticas de cualificación (pág.93-107) | -Físico |
| -Clemencia Chiappe y Robert Myers | N-9, I semestre, 1982 | El fortalecimiento de la capacidad investigativa en educación en Colombia: (1960-1981) (pág.77-108) | -Físico |
| REVISTA PEDAGOGIA Y SABERES | | | |
| AUTOR | REFERENCIA | NOMBRE DEL ARTICULO | MEDIO DE LECTURA |
| -Olga Cecilia Flórez | N-35, Jul-Dic, 2011 | Perspectiva Pedagógica de la formación investigativa en el contexto de los cambios en la educación superior (Pág. 27-43) | -Físico |
| -Nylza Offir García Vera | N- 29 Jul-Dic. 2008 | -Pedagogía y formación de maestros: entre el saber y la práctica, la disciplina y la profesión (pág. 61-70) | -Físico |
| -Liliana Saavedra Rey | N-28, Ene-Jun., 2008 | -La profesión docente, sus múltiples funciones y campos de acción: Aproximación a la resignificación pedagógica. (pág.65-72) | -Físico |
| María Cristina Martínez y Jorge Enrique Ramírez | N-28, Ene-Jun., 2008 | -Interrogantes y afirmaciones acerca de maestras y maestros investigadores | -Físico |

| | | | |
|--|---------------------|--|---------|
| | | (pág. 53-60) | |
| -Hilda Mar Rodríguez Gómez | N- 24 Ene-Jun. 2006 | -Practica Pedagógica. Una tensión entre la teoría y la Práctica. (pág.19-25) | -Físico |
| -Alfonso Tamayo Valencia | N-21, Jul-Dic, 2004 | -Formación pedagógica del docente universitario (pág. 29-35) | -Físico |
| -Berta Henao, Luz Isaza, María Gómez. | N-21, Jul-Dic, 2004 | -Hacia la construcción de horizontes alternativos para la práctica pedagógica (pág. 89-98) | -Físico |
| -Dora Lilia Marín Díaz | N-19 Jul-Dic. 2003 | -Investigación y formación de docentes en la Escuela Normal Superior. Análisis y Perspectivas. (pág.43-52) | -Físico |
| -Mauricio Pérez Abril | N-18 Ene-Jun. 2003 | -La investigación sobre la propia práctica como escenario de cambio escolar (pág. 70-74) | -Físico |
| -Fanny Forrero Rodríguez | N-18 Ene-Jun. 2003 | -Cambio de la formación del docente universitario (pág. 83-91) | -Físico |
| -Myrian Henao Willes | N- 17 Jul-Dic 2002 | El significado de la investigación en la formación del docente universitario(pág. 27-32) | -Físico |
| - Guillermo Bustamante | N-13 Jul-Dic. 1999 | -Algunos elementos para | |

| | | | |
|---------------------------------|------------------------|--|----------|
| Zamudio | | pensar la investigación. (pág.31-36) | - Físico |
| -Alfonso Tamayo Valencia | N-13Jul-Dic 1999 | -La investigación en educación y pedagogía en Colombia. (pág.1-10) | -Físico |
| -Libia Stella Niño Zafra | N-12 Ene-Jun. 1999 | -La formación de educadores en Colombia. (pág. 5-15) | -Físico |
| -Guillermo Bustamante | N- 11 Jul-Dic 1998 | ¿Se puede” formar en investigación”? (pág.17-23) | -Físico |
| - Olga Cecilia Díaz | N-10, Ene-Jun. 1997 | -Políticas educativas y formación de maestros (pág.25-30) | -Físico |
| -Alberto Martínez Boom | N-1, Ene-Jun. 1990 | -Una mirada arqueológica a la pedagogía. (pág.07-13) | -Físico |
| -Mario Díaz | N-1, Ene-Jun. 1990 | -De la práctica pedagógica al texto pedagógico (pág.14-28) | -Físico |