

LOS CAMINOS QUE ABRE  
LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Análisis desde la perspectiva  
suvidagógica

-

-

**SAMUEL GONZÁLEZ-ARIZMENDI**

**LOS CAMINOS QUE ABRE  
LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

*Análisis desde la perspectiva  
suvidagógica*

**MONTERÍA - CÓRDOBA**

## **LOS CAMINOS QUE ABRE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

©SAMUEL GONZÁLEZ ARISMENDI

*sarismendiarache@yahoo.es*

*Cel: 3017757996*

*Montería - Córdoba - Colombia S. A.*

*PRIMERA EDICIÓN: septiembre de 2016*

*DIAGRAMACIÓN Y DISEÑO: Felicia Palomo A.*

*PORTADA: Farid Montes -Plasmar-*

*Ediciones Zenú*

*Calle 70 N° 3-136 - PBX: (57) (4) 7854473*

*Cel: 3008003941 E-mail: hballesteros@editorialsenu.com*

*Bogotá - Colombia S. A.*

*El contenido de este libro es propiedad intelectual del autor.*

*ISBN N°. 978-958-46-9693-9*

*Impreso en Colombia*

*Printed in Colombia*

*A todos los egresados de la Maestría en Educación  
SUE-Caribe en sus diferentes sedes por haberla  
escogido para desarrollarse como sujeto docente vital y  
comprender los procesos educativos y pedagógicos que  
se dan en el mundo de tensiones y los submundos que lo  
integran.*



*"A la manera que el río hace sus propias riberas, así toda  
idea legítima hace sus propios caminos y conductos".*

*Ralph Waldo Emerson*





---

## CONTENIDO

---

---

PRÓLOGO	13
---------	----

---

PREFACIO	19
----------	----

---

### PARTE 1

LOS IMAGINARIOS	25
-----------------	----

1.1 IRES Y VENIRES: DAR EL SALTO	25
----------------------------------	----

1.2 SI NO TIRAS LA PIEDRA AL CRISTAL NO LO ROMPES	30
---	----

1.3 LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN TAMBIÉN ES IMAGINARIO, SABER Y PODER	32
---	----

---

### PARTE 2

LAS VIVENCIAS	45
---------------	----

2.1 APRENDER DE LO QUE SE OBSERVA Y DEL OTRO EN LA COTIDIANIDAD	45
---	----

2.2 ATREVERSE A VIVIR LA EXPERIENCIA	54
--------------------------------------	----

---

PARTE 3

LAS TENSIONES	59
3.1 LA DECISIÓN DE EMPEZAR	59
3.2 LAS IDEAS PREVIAS SOBRE LA INVESTIGACIÓN: EL DÍA DEL INICIO	60
3.3 EL NUDO DE LA MAESTRÍA: EL TRABAJO DE GRADO	69
3.4 DEL MAESTRANTE AL MAGISTER	71
3.5 PROMOCIÓN DOS DE LA PRIMERA COHORTE: EL CAMINO SIGUE	73

---

PARTE 4

FORTALEZAS Y PROYECCIONES QUE SE ADQUIEREN CON LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	77
4.1 FORTALEZAS QUE SE ADQUIEREN	78
4.1.1 Crecer personal, colectiva e intelectualmente: pensar de otra manera	78
4.1.2 Convertirse en docente vital desde la subjetividad pedagógica	87
4.1.3 Decisión para cambiar esquemas de reproducción	94
4.1.4 Aparición de imágenes de pensamiento, investigativas y constructas del magister	96
4.2 PROYECCIONES QUE ABRE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	104
4.2.1 Proyección académica y socio-laboral	104

4.2.2 Proyección investigativa: formarse como suvidagogo y pertenecer a comunidades académicas y científicas	107
4.2.3 Mejoramiento de la calidad de vida	119
4.2.4 Posicionamiento en el contexto educativo y la sociedad	120

---

PARTE 5

EL APOORTE A LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y A LA SOCIEDAD	123
5.1 IMPACTO EDUCATIVO, PEDAGÓGICO Y SOCIAL	123
5.1.1 Formar, educar y dirigir: tendencias y enfoques	124
5.1.2 Transformar el contexto educativo y la sociedad: en busca del mejoramiento institucional	128
5.2. LA PROPUESTA: LA SUVIDAGOGÍA COMO ALTERNATIVA PARA RESIGNIFICAR LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	136
5.2.1 La práctica pedagógica: su resignificación conceptual	140
5.2.2 La estructura teórica de la suvidagogía	143
5.2.2.1 Identidad social-crítica	143
5.2.2.2 Sentido hermenéutico-discursivo	144
5.2.2.3 Significado pedagógico-fenomenológico	145
5.2.3 Componentes teóricos de la suvidagogía	145
5.2.3.1 El sujeto docente vital	156

5.2.3.2	La vida en el mundo de tensiones	157
5.2.3.3	Las realidades	158
5.2.3.4	La pedagogía	159
5.2.3.5	El Otro	160
5.2.3.6	La institucionalidad	161
5.3	EL CAMBIO CONCEPTUAL, ESTRUCTURAL Y PROCEDIMENTAL SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	162
5.3.1	El magister en educación como generador de teoría educativa y pedagógica para for- talecer el campo conceptual e intelectual de la educación y la pedagogía	163
5.3.2	La emergencia de una nueva práctica: la suvidagógica	163
5.3.3	Visibilizar la práctica pedagógica a través de la práctica suvidagógica: su escrituralidad	164
<hr/>		
	FUENTES DE INFORMACIÓN	173
<hr/>		
	BIBLIOGRAFÍA GENERAL	177
<hr/>		
	ANEXOS	189
<hr/>		

---

## PRÓLOGO

---

La inmersión en la formación profesional de cualquier disciplina, enfrenta al profesor a diferentes retos en la enseñanza que demanda cada profesión. Las nuevas disposiciones, tecnologías, sociales, políticas, económicas, culturales e investigativas, requieren de educadores con niveles postgradual. Las transformaciones sociales trascienden a los sistemas educativos, requiriendo del maestro un valor agregado y, su labor se convierta en solución a los problemas educativos. Por lo tanto, la formación docente plantea la necesidad de ser coherente en su rol frente a la práctica educativa, de argumentar la importancia de la empatía pedagógica profesor-estudiante y desarrollar las competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales, para que el maestro en cualquier nivel educativo cultive las capacidades entre el ser y el hacer, en las acciones dentro y fuera del aula.

El texto "*Los Caminos que Abre una Maestría en Educación: Imaginarios, Vivencias y Tensiones desde la Práctica suvidagógica*", escrito por Samuel González-Arizmendi, egresado de la Maestría en Educación SUE-Caribe y profesor de la Universidad de Córdoba, conjuga

de manera significativa las incógnitas que creó el hecho de haber graduado en esta maestría y las diversas posibilidades y realidades que se trenzan en el fenómeno de la enseñanza en todos sus niveles. Lo fundamental del asunto es que conjuntamente transforma los procesos de pensamiento y direcciona el desempeño personal, substancialmente en lo que atañe a la práctica profesional pedagógica y al campo investigativo, que desde el texto se asume como visiones de esencia.

La exigencia actual que reclama la sociedad del conocimiento, es la formación permanente en la vida profesional y personal del docente, vinculada con la práctica pedagógica en el aula, que le exige desarrollar habilidades, competencias y formas de trabajo que le permitan asimilar y construir los conocimientos teóricos y conceptuales que requiera. De igual manera, la reformulación discursiva busca modificar la práctica profesional educativa y aportarle al campo disciplinar los fundamentos epistemológicos que requiere la enseñanza para alcanzar la identidad académica e intelectual.

El profesor ha de ser consciente de lo que enseña, pues, su compromiso está centrado en las acciones que hace, más que en lo que expresa. No basta con enseñar, sino que hay que vivir lo que se enseña, es decir, hacerlo vida de la propia vida, para ello, el profesor ha de estar convencido de lo que dice y ha de actuar en consecuencia, es decir, asociar la triada sujeto-vida-pedagogía "*suidagogía*". De tal manera, el profesor González-Arizmendi, advierte,

que un magister en educación necesita promover en el individuo la comprensión del concepto científico a través de una acción pedagógica-didáctica que involucra dispositivos como la resignificación y la comprensión, producto de la ciencia y la tecnología.

Las múltiples situaciones e intrínquilis que plantea el autor en las cinco secciones en las que disgrega los argumentos que narra en el texto, son secuencias de los regates, vicisitudes y contrastes que logró incubar en el tránsito por la maestría, y fue la luz que encendió el evento de darle vida a un sujeto permeado por la práctica pedagógica. La incidencia del estímulo sembró en su pensamiento razones para provocar en él claridad emocional y conceptual, para plantar y postular proyectos jamás imaginados como la construcción que hoy brota de las entrañas purpuras de su arquitectura intelectual. Por ello, la lectura de un erudito no está en satisfacer y llenar su vida de gloria, está en la creación de episodios que audazmente puedan cambiar la visión de mundo de todos los congéneres inscritos en el cosmos poblacional.

Para González-Arizmendi, los imaginarios, mitos, heurísticos y vivencias, son los artificios que enmiendan las realidades para crear simbiosis en la búsqueda de asociar la experiencia con el razonamiento, son los vasos comunicantes que integran los seres con procesos que totalizan la realidad enmarcada en la formación sustantiva de la vida. Del mismo modo, González-Arismendi, expone que

los egresados de una maestría, además de constituirse en sujetos procreadores de conocimiento, pueden establecer realidades si aceptan el sentido que tiene su responsabilidad profesional, lo cual por ser necesario, determina su apropiación, situación que permite actuar en la realidad.

El autor resalta en su obra que existe un mundo de tensiones y submundos que emergen de lo biológico-vital, lo organizacional, lo artificial, lo sapiencial y lo simbólico-émico. Es decir, que para González-Arizmendi, estas supuestas esferas configúrales se alinean y registran diferentes procesos, que se enmarcan como puntos indelebles en las construcciones quirales que devienen del espíritu imaginario del hombre. Son estas creaciones las que develan y dan vida y sustento al sujeto, desde las diversas actividades que lo envuelve y acompaña en el desarrollo, progreso y fin. De igual manera, las dinámicas académicas e investigativas que sostienen la práctica pedagógica, no está libre de tensiones y exigen tomar decisiones que involucran la responsabilidad y el compromiso del educador, no solo en llevar la información a los educandos, sino cambiar desde el dialogo y la dialéctica las destrezas y habilidades intelectuales de sus semejantes.

Por lo tanto, las conquistas intelectuales, sólo puedan obtenerse de la voluntad y la capacidad de asumir los triunfos y derrotas, a partir de los esfuerzos y sacrificios que brotan de aquellos formadores, que buscan que los estudiantes asimilen los saberes y desarrollen las competen-



cias en los procesos de formación. En palabras del autor, *"una maestría en educación tiene como eje fundamental presentarle al estudiante el conocimiento como "caja de **herramientas**" con la pretensión de poder acceder a procesos superiores del pensamiento, ya sea profundizando en un saber o en investigación con lo cual te formas y educas para emprender un proyecto de vida"*. Por lo tanto, enseñar no es transponer conocimiento, es crear la posibilidad para su adecuada construcción. El actuar como una entidad abierta posibilita al educador identificar, indagar y preguntar a sus alumnos sus inhibiciones a ser crítico e inquieto, ante la tarea que se tiene, la de aprender.

Roberto Figueroa Molina PhD  
Docente titular Universidad del Atlántico  
Barranquilla, Junio 20 de 2016.



---

## PREFACIO

---

El presente texto se elabora como consecuencia de los grandes interrogantes que generó el hecho de haber realizado una maestría en educación, la cual se convirtió en el espacio propicio para poder entender algunos altibajos que había vivido y que se dan en la formación y educación del hombre y la mujer. Este tipo de formación postgradual conduce a comprender diversas posibilidades y realidades que se tejen en el fenómeno de la enseñanza en todos sus niveles.

Cuando la maestría en educación inicia con la primera cohorte, tuvo una enorme aceptabilidad en las universidades estatales que conformaron la RED de universidades estatales del Caribe colombiano SUE-Caribe. La aceptabilidad siguió aumentando a raíz de las políticas del Estado frente a la consecución de la calidad de la educación, y del personal docente que logra vincularse con las nuevas disposiciones normativas, cuyas exigencias lo invitan a que su ascenso en el escalafón docente esencialmente está determinado por su nivel educativo.

Realizar una maestría en educación, no solo ayuda a crecer académica, social e intelectualmente, sino que

también permite acceder a otros espacios laborales, por ejemplo, para el caso de las universidades, se torna casi que imposible dar clase si no tienes por lo menos, una maestría, pues de igual manera, las políticas del Estado cada día le exigen a las instituciones de la básica, media académica y universidad profesionales altamente calificados con niveles de maestría y/o doctorados y como lo manifiesta la constitución política: docentes con idoneidad pedagógica.

Ahora bien, como se planteó al inicio del prefacio, la serie de interrogantes que generaron estos estudios postgraduales en mi persona lograron instalar un software en mi mente, el cual dio los elementos para que las imágenes de investigación se despertaran y empezara a mirar "cosas"<sup>1</sup> y hacer lecturas de contextos que han permitido desarrollar elementos para la sistematización de experiencias socioeducativas y pedagógicas: lo más interesante de todo esto, es que no solo la resignificación como docente vital se dio en mi persona, sino que de todas las promociones han salido grandes magísteres que hoy día se encuentran viendo cosas que otros no pueden ver, lo que desde el texto se asume como visiones de esencia.

De igual manera, la permanente acción sobre los procesos educativos y pedagógicos me ha llevado a encontrar una relación directa entre uno como persona o sujeto

---

<sup>1</sup> Se utiliza en términos blumerianos.

con su vida y la pedagogía, lo que he denominado suvidagogía, la cual ha permitido que sobre ella encuentre las filigranas que tejen la red que sirve como soporte para conocer verdaderamente las imbricaciones de la enseñanza y el aprendizaje que se da diariamente en las instituciones en todos sus niveles.

El texto se divide en cinco (5) partes de las cuales se va a realizar un pequeño esbozo de cada una.

**La parte uno, denominada "LOS IMAGINARIOS"** se refiere a los altibajos en la toma de decisiones para atreverse a empezar un proyecto. Esta decisión se torna fundamental en un momento determinado, pues así como las cosas salen bien, también existe la posibilidad de lo contrario. Iniciar un proyecto de maestría en el 2006 con algunas dificultades en este rincón del planeta agua no era nada fácil, sin embargo, la tenacidad, el apoyo moral de la familia, así como la de compañeros y directivos fue fundamental para que muchos logaran el objetivo.

**La parte dos (2) llamada "LAS VIVENCIAS"**, plantea la necesidad de aprender a observar para poder realizar una buena lectura de las múltiples realidades que se dan diariamente en los contextos por donde transitas y en donde te desenvuelves. En muchas ocasiones piensas que no tienes nada que aprender del Otro, sin embargo, es con el Otro como puedes generar complementariedades para poder vivir completamente la experiencia. Esta no es unilateral, ni se da de forma aislada en la persona: tú no puedes vivir la experiencia sin el Otro, ya que este es quien

te sirve de molde para que puedas observar, y emerge la visión de esencia, que es la forma de ver cosas, que otros que no hayan conseguido ser suvidagogos, no pueden ver.

**La parte tres (3) de nombre "LAS TENSIONES"** se refiere al hecho de tomar la decisión definitiva de romper los esquemas de reproducción, pues se empiezan a dar cosas nuevas, discursos, asesorías, encuentros, debates, retroalimentaciones. Aparecen los primeros esbozos de investigaciones dirigidas, donde se van a dar encuentros que en muchas ocasiones te desilusionan, no por los asesores, si no que se piensa que todo lo que vas haciendo está bien. Al final reconoces que sí existían inconsistencias: luego aparece la luz que permite visibilizar el título.

**La parte cuatro (4) denominada "FORTALEZAS Y PROYECCIONES QUE SE ADQUIEREN CON LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN"** muestra la gran dimensión que los estudios postgraduales de maestría empiezan a construir a nivel personal y grupal. Nace la inquietud por los grupos de investigación, por las revistas indexadas y por la escrituralidad. Aquí también se empiezan a cambiar los esquemas de reproducción y las medidas reduccionistas que te han enseñado las ciencias. El docente tradicional empieza a dejar atrás sus formas obsoletas de enseñanza, pues las imágenes de investigación empiezan a aflorar y a pedir espacios para generar posturas: comienza a emerger el docente vital. Se ahonda el crecimiento grupal con la pretensión de formar redes de conocimiento y hacer parte de las comunidades académicas.

**La parte (5) llamada "EL APORTE A LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y A LA SOCIEDAD"** hace referencia a la retribución del magister a las instituciones educativas y por consiguiente a la sociedad. Retribución en el sentido que como magister debe afrontar profesionalmente su actividad de ser cada día mejor persona y profesional, sin que se piense en el egoísmo, pues la institución donde laboras no aportó tiempo o dinero para el proceso de formación. De igual manera, la ganancia que obtienes en la reformulación discursiva de conceptos y teorías para replantear el fenómeno de la enseñanza y aportarle al campo conceptual e intelectual de la educación y la pedagogía es inmedible, máxime cuando aflora la pretensión de encontrar la identidad académica e intelectual.

El autor





# PARTE 1

## LOS IMAGINARIOS

---

*"Una maestría es una proyección de imaginarios, vivencias y tensiones que viven en la mente de un profesional ambicioso, y más si es educador".*

Samuel González-Arizmendi

### SÍNTESIS

*Los imaginarios son un legado de la cultura que deja mirar imágenes, y que estimula el pensamiento para escalar en futuros proyectos que otros no logran ver y alcanzar, ya que aquellos que insisten dan con las visiones de esencia y alanzan hacerlo. Por ello, la lectura de vida de mirar en los pueblos y ciudades la idiosincrasia pura en sus imágenes, para muchos, convertida en miradas inoficiosas, conlleva a pensar sobre el ideal que reflejan las múltiples realidades de mundos posibles, donde ver "cosas" en el contexto que otros no pueden verlas permite hacer lectura de la idiosincrasia que genera el sujeto en sus andanzas.*

#### 1.1 IRES Y VENIRES: DAR EL SALTO

En la conversación que adelantaban dos (2) mujeres en una buseta de la ruta 22P5 a las doce y cuarenta de la tarde en febrero del 2006, y quienes se dirigían para algu-

na de las instituciones del Sur de la ciudad de Montería, pues siendo un poco apriorico, me atrevería a afirmar que eran profesoras, ya que los temas que abordaban estaban relacionados con la profesión docente: hablaban de planes de áreas, de alumnos, de grados, etc. De esta conversación que adelantaban, una de ellas le manifestó a la otra lo siguiente: "escuché a alguien en la buseta de ayer acerca de una maestría en educación que van a abrir en la Universidad de Córdoba". La compañera recriminó: la verdad a mí no me interesa, yo no estudio más. Sin embargo, la que dio la noticia, manifestó su interés por hacerla.

La profesora que había anunciado a su colega no seguir estudiando, le continuó diciendo: "yo no voto más plata en estudio, estoy en la categoría catorce, y eso de nada me sirve". La docente hacía referencia a que había llegado a su máximo escalafón que promulga el Decreto 2277<sup>2</sup> del 14 de septiembre de 1979, además, hacía alusión a que su edad no le ayudaba, ya que según lo manifestado por ella se encontraba en cuarenta y ocho años (48), y se sentía vieja. Jocosamente seguía diciéndole a su amiga, que tal vez si no estuviera cachiporra<sup>3</sup>, ella se le hubiese podido medir, pues no tenía compromisos con nadie, es decir: esposo e hijos.

---

<sup>2</sup> Decreto por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. En su momento el presidente de la república de Colombia, en ejercicio de las facultades extraordinarias que le confirió la Ley 8 de 1979 y escuchado y aceptado el concepto de la Comisión Asesora prevista en el artículo 3 de dicha Ley sancionó el Decreto que estableció el régimen especial para regular las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro de las personas que desempeñan la profesión docente en los distintos niveles y modalidades que integran el Sistema Educativo Nacional, excepto el nivel superior que se regiría por normas especiales.

<sup>3</sup>El neologismo "cahiporra o cahiporra" se deriva a raíz de los animales que en su desarrollo biológico y zootécnico no alcanzan a desarrollar sus condiciones fenotípicas-comerciales frente

Ahora bien, por parte de mi persona al conocer la información de la apertura de la maestría en educación verifiqué la información constatándola y haciéndola llegar a colegas de varias instituciones públicas de básica y media académica. Los amigos profesores al promocionarla encontraron muy pocos interesados por hacerla. Al parecer, esto obedeció en ese momento a varias situaciones coyunturales y de tipo socio histórico que todavía rondaban por la década del 2010: por ejemplo situaciones de carácter normativo. Además de esto, el hecho histórico de la existencia en algunas instituciones educativas de tres (3) tipos de docentes. Los jubilados, los hay secos y jugosos, siendo aquellos que se encuentran con cincuenta años (50) o más. Para el caso de los jubilados secos, no les interesa seguir formándose, solo hacen lo diario, lo rutinario, ni siquiera son cotidianos.

Están esperando con ansias que los días pasen para abrazar su anhelada pensión. Son incrédulos frente a las acciones y comportamientos de las nuevas generaciones y de los proyectos del Estado. Para ellos los nuevos egresados de las universidades en los programas de licenciaturas poco saben<sup>4</sup>, salen mal preparados, debido a que en sus tiempos la educación era mejor, por lo tanto se exigía más, eran consagrados y responsables: ellos y ellas si estudiaban.

---

<sup>4</sup>Esto es un mal generacional, y se da en todas las carreras, pues para cada generación su época fue la mejor en todo.

a un animal normal. Por el contrario, le resaltan los cachos (cachi) y el vientre (barriga-pipa-pipón) de donde deriva el término. En algunos contextos de zonas rurales de la costa Caribe colombiana, esencialmente es utilizado en el gremio de los ganaderos para referirse a un

Todo lo saben, pero sucede una gran verdad: con estos docentes los intentos innovadores son más traumáticos. Para ellos el gobierno debe dar todo, y el mundo ha sido y será siempre el mismo mundo toda la vida. La mayoría habla mal de su carrera, y muchos les predicán en sus clases a los estudiantes tanto en básica, media y universidad que no estudien para profesor.

Es casi que imposible que un hijo de algunos de estos estudie una licenciatura en educación: además, en su casa se convierten en difamadores de la profesión docente. Sin embargo, han vivido toda la vida de la docencia, muchos han educado a sus hijos en universidades privadas, y aunque la casa y el carro llegaron un poco tarde<sup>5</sup>, hoy la docencia le permite al docente terminar dignamente su vida. Inclusive, cuando se jubilan muchos terminan viviendo en su parcela para hacer calidad de vida.

Por el contrario, los jubilosos jugosos no se encuentran dentro de estas características, debidos a que han quebrantado y/o cambiado los esquemas tradicionales y se tornan diferentes o alternativos, con posturas altruistas-vanguardistas.

---

<sup>5</sup> En las décadas del 70, 80 y 90, los sueldos bajos y atrasados eran un obstáculo mayúsculo. Tener casa propia, carro e hijos en universidad privada hacía parte de la utopía, pues en la mayoría de los casos, solo era posible conseguirlo finalizando la carrera como trabajador docente. Sin embargo, hoy día las condiciones para compra de vivienda y carro han mejorado con las múltiples posibilidades de créditos de la banca.

---

animal que con tales características no es comercial, pues a determinada edad debe estar en condiciones negociables y/o productivas, pero por situaciones adversas naturales y/o biológicas no da los resultados esperados frente a los otros animales de la misma edad y/o similares: por lo tanto, pierde posibilidades zootécnicas y comerciales. Sin embargo, cuando un ganadero vende un lote de terneros con altas condiciones fenotípicas, dentro de este lote,

El segundo grupo se encuentra entre los treinta y cinco (35) y los cuarenta y nueve años (49) de edad, llamados intermedios. En este grupo hay docentes que físicamente se encuentran en actividad para enfrentarse a cualquier proyecto institucional, grupal o individual. En esta franja hay mayor número de especialistas y magísteres, pero con el agravante que algunos se han dejado contaminar por los jubilados secos<sup>6</sup>.

Sin embargo, muy pocos hacen el esfuerzo para ingresar a la maestría cuyo objetivo fundamental se centra en poder avanzar más en el escalafón docente, que por generar procesos de investigación y desarrollo institucional. La razón de la contaminación que sufren se puede constatar cuando terminan sus estudios postgraduales, lo cual se puede comprobar asistiendo a los dos (2,) tres (3), cuatro (4) y más años, donde la institución cuenta con cinco (5), seis (6), siete (7) y hasta más magísteres, y no pasa nada en absoluto.

Es decir, que es tan poderosa la fuerza contaminadora de los apáticos a todo, que termina generando cultura

---

<sup>6</sup> Es un neologismo que se va a utilizar en el presente texto para referirse al profesor que finalizando su actividad docente piensa que su desempeño laboral finalizó y que no tiene más opciones en el mundo de tensiones, por lo tanto, está es para descansar, creyendo que su rendimiento se ha agotado por su edad: su laguna de ideas, conceptos, proposiciones y pensamientos se ha secado.

---

filtra a algún cachiporro tratándolo de asemejarlo a los otros, es decir, a los que están acordes con las exigencias biológicas-zootécnicas-comerciales, sin que el comprador se dé cuenta que lleva un animal con desventajas. A partir de esta connotación en algunos pueblos rurales del Caribe colombiano se ha extrapolado el neologismo al ser humano para referirse a los hombres y mujeres que no se han organizado a la edad que promedialmente por condiciones biológicas, sociales y culturales deben hacerlo, tampoco tienen hijos y al parecer el rendimiento laboral va disminuyendo en la medida en que avanzan en su edad. Estas personas se encuentran entre 37 y 50 años.

de la reproducción del sistema educativo en términos bernsteinianos, y en la que puede más esta fuerza-poder usando la terminología foucaultiana, la cual termina encontrándose por debajo de la poca correlación de fuerza que puedan generar los pocos magísteres y más que otro doctor en una institución educativa. Los llamados intermedios que han optado por similar comportamiento que los jubilados secos, se les denomina trance muerto.

El tercer grupo es denominado neurosos. En este grupo entra todo docente y de cualquier edad que no tiene en cuenta los obstáculos que se presentan en los otros, pues se consideran dinámicos, y para ellos, lo más importante es estudiar, ser inquietos, consultar e investigar. Inclusive, entre mayor edad tienen se sienten maduros intelectualmente, actuando en comunión con los jurisperitos griegos y romanos, que entre más edad y cabellos blancos se tenía, eran considerados más sabios y autoridades intelectuales: es decir, hombres y mujeres cultos.

## **1.2 SI NO TIRAS LA PIEDRA AL CRISTAL NO LO ROM- PES**

La decisión de actuar y hacer tales acciones no son del Otro<sup>7</sup>, sino tuyas. Sin embargo, es necesario comprender que, aunque somos seres interdependientes<sup>8</sup>, una situación muy diferente es el comportamiento individual y

---

<sup>7</sup> El Otro es utilizado en el presente texto en términos de Emanuel Levinas, quien lo considera como aquel sujeto que también te sirve en la medida en que lo ayudas. Hay reciprocidad del uno con el Otro.

<sup>8</sup> En este sentido la interdependencia representa la interacción como motor de la naturaleza.

las acciones a realizar producto de lo que exige el organismo para estar en relación con el Otro, aspecto relacionado con el hecho que el sujeto brinda ayuda al Otro con la pretensión de colaborarle como condición sine qua non por ser sujetos comprensibles, construibles, pero inacabados. Esto significa la posibilidad que tiene el sujeto de estar conectado con lo que le permite desarrollarse humanamente.

En consecuencia, tomar la decisión en el 2006 para empezar a realizar una maestría en educación se convertía en un reto para cada uno de los maestrantes, así como para la red del Sistema Universitario Estatal SUE-Caribe. Empezar en ese momento una maestría no era nada fácil como lo es ahora<sup>9</sup>, pues cada vez aparecen más oportunidades, debido a que el gobierno ha asumido la postura que sin docentes altamente preparados es imposible mejorar la calidad de la educación. Además, las condiciones y los medios para conseguir los recursos para fines educativos son más asequibles, ya que la banca y el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior-Icetex<sup>10</sup> se han sumado a los proyectos de los gobiernos de turno frente a los créditos educativos, como también el hecho de algunas poblaciones como los afros, indígenas y poblaciones con necesidades presente que a través de sus luchas de reivindicación han conseguido patrocinios y exoneraciones bajo ciertas condiciones de escogencias.

---

<sup>9</sup> Mucho más difícil y de gran envergadura los que lograron hacerlo en la década del 80, 90 y sin apoyo institucional.

<sup>10</sup> Instituto colombiano encargado de incentivar y promover la educación superior por medio de créditos a los estudiantes de pregrados y postgrados.

Afrontar un proyecto de maestría invoca al sujeto a repensarse en todas sus dimensiones, de tal manera que se convierte en un aliado para empezar un nuevo proceso de cumplimiento consigo mismo, con el Otro y con la institucionalidad. El magister debe empezar a mirar cosas que los otros no ven, pues su formación le da herramientas para identificar, registrar, sistematizar, resignificar, comprender y actuar en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran.

Por ello, el profesor, docente, asesor, tutor, orientador, guiador, dinamizador, y mentor son dueños de una decisión que no es del Otro: solo es discrecionalidad de ti. Si das el gran salto de perceptar, aceptar, apropiar y actuar, entonces, coge la piedra y tirla si quieres romper el cristal. Es necesario aclarar que una cosa es la reciprocidad que debe tenerse con el otro, para ayudarlo, o el complemento que se da en lo que Patricio Alarcón Carvacho denomina *intimidación educativa coexistencial*, como valoración de la mismidad y de la otredad: es decir, en ambos sentidos.

### **1.3 LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN TAMBIÉN ES IMAGINARIO, SABER Y PODER**

Desde la perspectiva de los imaginarios, el docente empieza a construirse como sujeto portador de un saber del cual se puede hablar como práctica discursiva construida a partir de la intersubjetividad dada en el aula y fuera de ella, ya que el sujeto, no lo es sólo en el aula, sino que en las diversas dinámicas de sostenimiento de la institución también asimila, forja e interrelaciona con nuevos discursos y sujetos.



En consecuencia, una maestría en educación históricamente ha sido el espacio que se ha encargado de promover nuevas formas del saber, diferenciándose de aquellas maestrías donde la esencia no es la formación o la productividad del saber, sino que lo que se da es un encuentro con el conocimiento cuya pretensión es el acumulamiento de la información, mientras que la maestría en educación es mucho más de comprender y analizar el conocimiento: es decir, tiende a ser más productiva de saberes y de cultura que reproductiva<sup>11</sup>. Esto significa que la reproducción que hacen la escuela, los colegios y las universidades con el conocimiento, obedece más a una dependencia socio histórico que tramitan las tendencias reduccionistas de las ciencias a través de pedagogías hetero y auto estructuralistas.

Para que un docente tenga vida socio pedagógica en su institución y pueda elevar su visibilidad como docente, necesita empoderarse a través del saber, que implica dialogicidad y praxis, paso que te lo brinda la maestría en educación, siempre y cuando modifiques, resignifiques, deconstruyas, cambies, recontextualices tu forma de pensar, ser y actuar, lo que hace que te

---

<sup>11</sup> De acuerdo al Decreto 1295 del 20 de abril del 2010 en su artículo 24 reza: "La maestría de profundización busca el desarrollo avanzado de competencias que permitan la solución de problemas o el análisis de situaciones particulares de carácter disciplinar, interdisciplinario o profesional, por medio de la asimilación o apropiación de saberes, metodologías y, según caso, desarrollos científicos, tecnológicos o artísticos. La maestría de investigación debe procurar el desarrollo de competencias científicas y una formación avanzada en investigación o creación que genere nuevos conocimientos, procesos tecnológicos u obras o interpretaciones artísticas de interés cultural, según el caso. El trabajo de investigación de la primera, podrá estar dirigido a la investigación aplicada, al estudio del caso, o la creación o interpretación documentada de una obra artística, según la naturaleza del programa. El de la segunda debe evidenciar las competencias científicas, disciplinares o creativas propias del investigador, del creador o del intérprete artístico.

liberes y emancipes, con la intencionalidad que tu cambio afecte y/o contamine a la institución en sus procesos académico-administrativo y de mejoramiento institucional.

Ahora, es al docente a quien le toca empezar a organizar, poner en práctica y difundir su saber y experiencia para que demuestre que los estudios de maestría en educación si son coherentes con las nuevas exigencias educativas mundiales, las cuales dependen en gran medida de la globalización y la internacionalización que demanda el mundo en su fenómeno de rupturas de fronteras. Al respecto, (Knight, 2008), manifiesta:

*"La globalización es el flujo de tecnología, economía, conocimientos, personas, valores, ideas... a través de las fronteras. Afecta a cada país de manera diferente en virtud de la historia, las tradiciones, la cultura y las prioridades de cada nación. La internacionalización de la educación superior es una de las maneras en que un país responde a las repercusiones de la globalización, no obstante que respeta la idiosincrasia de la nación. Por ende, ambos conceptos, aunque distintos, están vinculados dinámicamente. La globalización puede considerarse como el catalizador, en tanto que la internacionalización es la respuesta, si bien, una respuesta proactiva".*

Lo anterior va a influir en que las instituciones sean críticas-productivas, y no sólo se desenvuelvan o se encuentren sometidas a criterios delimitadores en el cumplimiento de cronogramas y actividades, evitando al máximo que los sujetos foráneos solucionen los conflictos locales, y que el fenómeno de enseñanza y aprendizaje siempre esté predeterminado por sus indicaciones, a sabiendas que aquellos que no están en

el contexto donde se dan los fenómenos socio educativos, en muchas ocasiones, desconocen los sucesos socio pedagógicos, educativos y culturales que se dan cotidianamente por dentro y fuera en las instituciones educativas, así como en el mundo de tensiones y los mundos que lo integran. Entre estos se encuentran:

a. **Submundo biológico-vital:** referido a todas las connotaciones que mueven al ser vivo y vital.

b. **Submundo organizacional:** es el acomodamiento de la naturaleza de lo biológico, lo cual conduce a todo ser a organizarse, interactuar y subsistir.

c. **Submundo artificial:** donde todo lo que se hace es construido con el molde de lo vivo y vital, en la cual estos también se benefician de lo bueno de la artificialidad.

d. **Submundo de la sapiencia:** referido a los conocimientos y saberes que genera lo vivo y vital, siendo esto lo que a través de la acción comunicativa habermasiana desarrolla la posibilidad de identificar, registrar, sistematizar, resignificar, comprender y actuar.

e. **Submundo simbólico-émico:** es quien mueve el alma de los pueblos y de todas las culturas a través del lenguaje y de múltiples manifestaciones corporales.

Cada uno de estos submundos necesita de cuatro (4) estadios como son: la percepción, aceptación, apropiación y la actuación, los cuales influyen en los procesos de pensamiento, y en donde los fenómenos culturales, así como los imaginarios y las mismas representaciones sociales marcan un dinamismo crítico reflexivo de lo que

gesta el docente en la vida y en las acciones prácticas. Estas acciones se constituyen en decantados teóricos como por ejemplo, la construcción social de los saberes conocidos (científicos) y los ignorados (saberes de la cultura) cuya aparición es fundamental para el aprendizaje de los estudiantes de cualquier nivel, debido a que encontrar la relación de estos acontecimientos con el contexto donde se desarrolla el sujeto se puede convertir en materia de investigación educativa y pedagógica, debido a que en la realidad práctica se da de la siguiente manera:

*"Una vez los niños en la Escuela del Maestro Crisóstomo se miraban aterrados unos a otros. Ya la señora Maritza había empezado la clase, pero los niños y niñas no le prestaban atención, pues estaban centrados en mirarse con preocupación y observar hacia fuera. La profesora al percatarse del desinterés de los niños y niñas por la clase se enojó, los insultó, suspiró profundo y preguntó:*

*¿Qué es lo que les pasa? No les agrada la clase, o es que no me entienden.*

*Una niña quien había levantado varias veces la mano para hablar, pero que no le habían permitido hacerlo, tomó la decisión de interrumpir a su profesora y muy tímidamente dijo:*

*Seño, es usted la que no nos entiende, seño, lo que pasa es que tiene ganas de llover.*

*La profesora, ya iracunda, arremetió anunciando:*

*Ajá y eso qué tiene de novedoso, de raro, ¡Ohhhh! Los estudiantes de la Escuela del Maestro Crisóstomo han descubierto el fenómeno de la lluvia, miren a quien tenemos presente: a Newton, Einstein, Rutherford. Escúchenme diablillos, yo me aterro del comportamiento de ustedes y de lo que están diciendo: entonces nunca han visto una lluvia.*

*Terminó diciendo sarcásticamente la profesora, quien continuó manifestando enérgicamente:*

*Ajá, entonces, cuál es el problema... carajo.*

*La niña que ya había interrumpido a la profesora, nuevamente levantó la mano e insistió varias veces hasta que la dejó hablar y quien terminó finalmente diciendo:*

*Seño, no coja rabia, mi abuelito se murió porque pasaba así. Seño, lo que pasa es que si llueve se nos mojan las angarillas de los burros, y si se mojan no sirven más y con ella es que nuestros papás trabajan, además, dígame usted ¿Cómo nos regresamos para la casa?''.*

De acuerdo con esto, el magister en educación debe conocer como la palma de su mano que el saber no es una ciencia, sino que los saberes resultan de la práctica y la pregunta sobre ella tiene que salir de la misma práctica. El saber está más abierto a otros saberes. En cambio el conocimiento es más cerrado. El saber no genera ciencia, pero la ciencia no puede surgir sin el saber.

Esta apreciación sobre el saber es preferible porque de él se puede hablar y presenta mayor movilidad y flexibilidad ante el concepto de ciencia que ha sido más normalizado. Ahora, los procesos que se dan en el fenómeno de la cotidianidad de las instituciones educativas no pueden confundirse con los rutinarios: estos no tienen la esencia de lo que aquellos producen en la cotidianidad.

Si realmente la maestría en educación es saber, entonces se constituye en algo de lo que se puede hablar, lo que conllevaría a aceptar que el saber está controlado. Ante este supuesto se puede hablar de lo que puede ser

visto, de lo que está referenciado, de lo que puede ser demostrado. Adviértase, cuando se hace alusión de lo que no se ha visto, o que puede ser, de inmediato se genera la duda y aparece cierta la incertidumbre. Esto convoca a que no se puede hablar de lo que no existe.

La maestría también genera saber y poder, por lo tanto, el saber siempre aparece con el poder, de tal manera que siempre están juntos. Esto significa que el ejercicio del saber puede transformarse en un instrumento de poder, a su vez, ejercer poder requiere de un saber. Esto no significa que son iguales, por lo tanto cada uno tiene formas de emergencia particulares. El saber tiene una inmensa condición frente al poder, y es que se encuentra más próximo a formas, lo que hace que aparezca bajo condiciones que se pueden ver y hablar. Esta particularidad permite la articulación entre lo visible y lo enunciable. Por el contrario, el poder se asemeja a fuerzas y determina las acciones y correlaciones de estas en relación con otras.

De aquí, que un magister en educación debe entender la educación como el proceso de formación que acerca al ser humano, a vivir por y para la vida, la cual comienza con el nacimiento y termina con la muerte: ella determina acciones para emprender la solución de cualquier problemática durante la vida. Esta realidad se vivencia a través del desarrollo curricular que recibe el muchacho en cualquier instancia educativa, llámese preescolar, primaria, secundaria, media académica y/o técnica, pregrados y postgrados.

Estas acciones pedagógicas, didácticas y de desarrollo curricular, así como las diversas relaciones de intersubjetividad que se dan en las instituciones educativas, tanto dentro y fuera de ellas, entre docentes, padres, profesor-alumnos, profesor-directivos, alumnos-directivos, docentes-padres, alumnos-padres, directivos-padres, están centradas en una actividad de dialogicidad que tiene como objetivo central el escudriñamiento entre sujetos, cuya fundamentación se basa esencialmente en unas relaciones de saber y poder que son las que direccionan, emanan y dictaminan los procedimientos y mandatos a seguir, sin que se viole la integridad y el respeto por la otredad.

Un proceso educativo adelantado por un magister en educación jamás podrá estar exento de dialogicidad, debido a que es ésta quien evoca ciertas directrices que van a transformar al sujeto para que sea éste el que oriente por convicción las posibles actividades y decisiones que son productos del aprendizaje realizado en el fenómeno de la dialogicidad, ya que ésta, más que dialogo, son posiciones y posturas generadas de ciertas temáticas que son intrínsecas del currículo del sujeto. La dialogicidad, no es un dialogo utópico, ni mucho menos una intersubjetividad que no esté amparada por la autogestión, la co-gestión y la retroalimentación de procesos, situaciones, temáticas o posiciones digeridas, inclusive, con respaldo de autores y de ciertas lecturas que tipifican el mensaje de una teoría.

En consecuencia, el magister en educación necesita de la conectividad para orientar los procesos de educabilidad, en donde pueda impactar positivamente los ambientes de aprendizajes, que muchos de ellos no desarrollan adecuadamente la acción educativa. Los educandos necesitan la conectividad para construirse como sujetos emergentes, pues para esto también demandan de aprender saberes emergentes que le ayuden a contextualizar la ciencia para que ésta llegue a significar en el sujeto una acción transformadora de su medio.

Adviértase, que un magister en educación necesita promover en el individuo la comprensión del concepto científico a través de una acción pedagógica-didáctica que involucra dispositivos como el de la identificación, registración, sistematización, resignificación, y comprensión del producto de la ciencia y la tecnología. Cuando interpreta esto, empieza el sujeto a entender que su contexto educativo ha sido transformado, de tal manera que no sólo es él el que se afecta, sino la comunidad educativa, donde aparecen renovaciones que permiten pensar fácilmente en que son tensiones en donde las interconexiones y relaciones de dicha comunidad actúan como malla educativa cuyo objetivo esencial es formar y educar para la vida.

En relación con lo anterior, una maestría en educación promueve reflexiones y vivencias pedagógicas que van a contribuir que desde las escuelas, colegios y universidades empiecen a emerger las acciones de



conectividad para posibilitar la construcción de una educación, de un sujeto y de un saber emergente, que permita el empoderamiento y la emancipación de los mismos, en búsqueda de la razón social de la sociedad: la educación.

En la maestría en educación el docente aprende que el ser humano es un ser colmado de seres: es un ser vital: significa que no es solo un ser vivo. Su condición de sujeto le permite intersubjetivar a través de la percepción, aceptación, apropiación y actuación: esto lo coloca como "una posibilidad más real que la propia realidad". (Aristóteles, 384-322 a. C).

Por su parte, la esencia del ser del sujeto le permite identificar, registrar, sistematizar, resignificar, comprender y actuar sobre los fenómenos que se dan en la formación y educación integral del hombre y la mujer durante la dualidad de enseñabilidad-educabilidad, determinando la importancia en la esencia, ya no del sujeto, sino de un fenómeno que lo media y que lo hace posible, que lo alimenta, que lo critica, que lo tiene a su lado, que vive en él, y él vive en ella, como lo es ese momento de reminiscencias pedagógicas-didácticas de la práctica pedagógica. Ésta es quien finalmente invoca el carácter esencial del saber y del sujeto en la educación.

Cuando se adquiere la maestría en educación la docencia radica en la posibilidad de ser discursiva, sin que se entienda como una perorata y sin rigor conceptual: en esto se da la autogestión, co-gestión y retroalimentación de las partes que involucra el acto educativo. En este

tipo de acciones es donde aparece la práctica pedagógica, que es una práctica con identidad social-crítica, sentido hermenéutico-discursivo y significado pedagógico-fenomenológico, que permite poner a consideración la subjetivación del que orienta el proceso, con el objetivo que el docente empiece a construir su suvidagogía, relacionada ésta con todo aquello que se produce desde la práctica pedagógica misma y que permite la revaloración de la condición humana del docente como gestor de lo que emerge del proceso de enseñanza y aprendizaje, producto de la relación del sujeto-docente con la vida y la actividad a la que se dedica.

El discurso y la práctica pedagógica que se genera en una maestría en educación se convierten en actos de habla, por lo tanto, son acciones comunicativas, pero necesariamente para que sean del campo pedagógico necesitan de ser direccionadas y reflexionadas desde las discursividades gestadas en actividad académica dentro o fuera del aula. Los referentes que apoyan los discursos, son tangenciales y sirven para abonar la discusión y producir comparaciones. Además, son los que permiten visibilizar, no desde lo visual, sino desde acciones subjetivas.

Las instituciones educativas de la básica y media académica necesitan de magísteres y doctores para que sean los que generen y dialoguen sobre el saber, y pueda darse al interior de tales instituciones debates, dialogicidad en términos freirianos, se disienta, se identifique, se registre, se sistematice, se resignifique,

se analice y se actúe sobre las deficiencias de las diferentes dinámicas de sostenimiento de las instituciones educativas, ya que ellas no son estáticas, pues su esencia está en las dinámicas, máxime cuando ( Heráclito, 536 a. C - 470 a. C ) dijo que todo fluía y que nada era estacionario, por lo tanto, tales eventualidades requieren de ser autogestadas, co-gestadas y retroalimentadas.

Ante este planteamiento, los magísteres en educación se convierten en el punto de encuentro para socializar los diferentes saberes que hacen parte del mundo de tensiones, donde las diversas posturas que van a triangularse, como el saber del docente, el saber del estudiante y el saber de la ciencia, se encuentran en un punto álgido en el que no influye el peso o la dureza de los saberes, sino que la intención es que emerja un nuevo saber, y por consiguiente un nuevo constructo que revalide cosas dadas y pensadas.

Los imaginarios de investigación que se imparten en una maestría en educación, se connotan como un proceso de búsqueda, pero una búsqueda para quien le interese, no es impuesta, es connatural al hombre y a la mujer, es decir, que cuando se investiga no es hacerlo por investigar o por cumplir requisitos. Aunque existen investigaciones por exigencias institucionales con lo cual también se generan procesos investigativos de gran nivel, por ejemplo: los institutos del gobierno de ciencias básicas, de salud, ambientales, y en menor escala, los de ciencias humanas y sociales.



## PARTE 2

### LAS VIVENCIAS

---

*"La experiencia no consiste en lo que se ha vivido, sino en lo que se ha reflexionado".*

José María de Pareda.

### SINTESIS

*Las vivencias son las oportunidades que te da la vida para dar a conocer los caminos que te conducen en la comprensión de la escogencia de los buenos proyectos, e ir avanzando en la solución de los diversos obstáculos que impone la vida. Si tales proyectos son educativos-pedagógicos se perceptan como realidades y se aceptan por el sentido que tienen, lo cual por ser necesarios determinan su apropiación, situación que te permite actuar en la realidad.*

#### **2.1 APRENDER DE LO QUE SE OBSERVA Y DEL OTRO EN LA COTIDIANIDAD**

El día viernes quince (15) de agosto del 2008 visité a la escuela de la Vereda la Prosperidad ubicada en el departamento de Córdoba<sup>12</sup>, quienes preocupados por la deser-

---

<sup>12</sup> Zona de Córdoba que en ese momento pasaba por una dura situación de orden

ción de los niños y niñas se encontraban reunidos para analizar tal situación. Mi asistencia, previa gestión, se debió a la aplicación de unos instrumentos sobre el trabajo de grado que adelantaba en ese entonces como maestrante en educación de SUE-Caribe sede Universidad de Córdoba. Una vez reunidos los docentes permitieron el espacio para recoger la información y me invitaron a que escuchara la situación por la que estaban pasando: a los estudiantes se les dio salida temprano.

Después de fuertes debates y análisis sobre la pérdida frecuente a clase y el bajo rendimiento académico de los educando, al solicitar concepto les sugerí a los docentes visitar a cada familia para que conocieran de fuente viva cual era la razón fundamental por la cual niños y niñas perdían tanta clase, propuesta que no gustó por varias razones: primero, nunca lo habían hecho y para ellos era como extraño que tuvieran que desplazarse a todas las familias cuando la más cercana estaba a dos kilómetros. Segundo, el orden público se encontraba bastante delicado. Tercero, los carreteables se encontraban intransitables y cuarto, no había presupuesto institucional para refrigerios, gasolina u otros gastos. Después de otros análisis, llegaron a la conclusión, que sí era necesario visitar cada familia. Se trazaron lineamientos, horarios y fechas.

Al terminar la reunión salí conversando con un docente quien también se dirigía para la ciudad de Montería<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Capital del Departamento de Córdoba, ubicada al Noroccidente de la Región Caribe de Colombia.

público. El nombre original de la vereda fue remplazado por el de la "Prosperidad", por razones de seguridad.

Después de caminar casi dos (2) kilómetros, el docente manifestó que lo acompañara a una de las visitas que tenía que hacer, pues nos encontrábamos llegando a una de las familias que el profesor acompañante tenía que visitar. La invitación me pareció importante y pertinente para el caso personal: ahondar más en la investigación que adelantaba como maestrante. Inclusive, ese día la comunidad esperaban a las dos y treinta (2:30) de la tarde a un político liberal de la región que al parecer les entregaría víveres y útiles escolares.

Como a los niños y niñas se les dió salida temprano, encontramos a varios jugando futbol, pero al mismo tiempo se veían anonadados de ver tanto movimiento de personas en la zona, además de los comentarios que hacían los adultos: "esos no vienen, la carretera está mala". En consecuencia, se trae a colación la visita a una de las familias que tenía sus niños en la escuela en comento. Al llegar a la casa de inmediato se notó el impacto que sufrió el señor cuando el profesor manifestó:

- Buenas tardes, cómo les ha ido.
- Ahí, por la orilla señores, aunque ustedes no tienen la culpa de lo que pasa.
- Usted es el Papá de Josué, Carlos y de Eurípides.
- Sí soy ¿qué desea? ¿Por qué me lo pregunta?
- ¿Sabe quién soy?
- Nunca lo he visto por la zona
- ¿Seguro que nunca me ha visto?

- Nunca.
- ¿Alguna vez ha ido por la escuela a preguntar por sus hijos?
- Y qué tengo que preguntar por mis hijos
- Para conocer ¿cómo van en la escuela?
- Pero la escuela nunca se ha interesado por saber qué pasa en la casa de los niños.
- Eso que usted dice no es función nuestra. Lo de nosotros se centra en la educación que le damos a sus hijos en la escuela.
- Eso no es cierto.
- ¿Por qué no es cierto?
- Porque nosotros también los educamos
- Bueno, es cierto que los educan, pero eso que ustedes le dan es otro tipo de educación.
- Pero es educación.
- Risas por parte del profesor y del acompañante.
- Sí es cierto señor que es educación. Pero mi visita no es para discutir que es o no es educación
- Entonces profesor a que vino, porque ustedes nunca han venido a mi casa desde que mis hijos están en la escuela.
- Pero ya estamos aquí.
- Profesor yo quiero saber a qué debo su visita, porque no es normal que ustedes lo hagan. Y también dígame su nombre.



— Mi nombre es Felix Mendoza.

— Profe, sabe una cosa: ya me tenía asustado porque por aquí casi todos los días matan.

— Pero yo no tengo cara de asesino.

— Y quien le dijo a usted que los asesinos son malucos, o andan mal vestidos, o están flacos. Fíjese como son las cosas en este mundo profe, el trabajo bueno como el mío no engorda, y lo tienen a uno todo maluco y sin plata.

— ¿Cuál es su trabajo?

— Jornalero profe a todo honor

— Disculpe ¿cómo es su nombre?

— Eurípides.

— Tiene nombre de filósofo.

— Y para qué me sirve eso. Profe ¿dígame en que le puedo servir?

— Lo que sucede señor Eurípides, es que en nombre de la escuela lo estamos visitando para dialogar con los padres de familia y comentarles ciertos aspectos de sus hijos que tienen que ver con la permanente pérdida de clase y el bajo rendimiento académico.

— Profe, los hijos míos pierden clase no porque quieran perder, sino porque estamos mal y es poco lo que se consigue para comer. Esa es la principal razón por la cual poco van a la escuela. Lo otro que dijo no lo entiendo.

— Lo del bajo rendimiento académico.

— Eso

— Tiene que ver con el hecho que sus hijos como pierden demasiadas clases permanecen desconectados, descontrolados, no llevan tareas, se duermen en clase: por lo tanto su rendimiento es muy bajo. Fíjese, que de los seis hijos de usted, todos llevan el año perdido; mire que aquí tengo los informes: revíselos.

— Yo de eso no entiendo: no sé leer.

— ¿Cómo hacemos entonces?

— ¡Será sacarlos!

— No diga eso.

— Mire profe, yo le voy a comentar la verdad de lo que pasa. Por aquí no hay nada qué hacer, las fincas que están cerca tienen maquinaria para realizar el trabajo que uno antes hacía. Los ricos nos ven como bichos: piensan que les vamos a pedir plata o a robarles. Además, hay gente que se ayuda con los políticos, pero en el caso nuestro no es así, ya que los líderes que esos señores tienen por acá, son muy vivos, y si usted no es de ellos, no lo meten en nada, no le entregan lo que el gobierno manda para los pobres. Mire lo que sucedió el pasado viernes.

— Cuénteme ¿qué sucedió?

— Profesor, el viernes pasado llegaron esos políticos que aparecen cada cuatro (4) años, y eran los rojos, hasta yo me fui pa allá, siendo azul, pero me metí calladito, y uno de los líderes dijo:

— "Hagan una fila para entregarles lo que el Senador ha conseguido".

La cola se organizó con presencia de cada familia de la zona, donde muchos no sabíamos que había una lista elaborada por los líderes de la región. El Senador le dijo a su líder, yo lo escuché porque estaba cerquita de ellos: "esa lista es engorrosa, tú sabes quiénes son los míos".

A lo que el líder contestó:

— Sí jefe, yo conozco a los nuestros.

El senador respondió:

— Sí, porque los que no son, me da mucha pena. Diles que esa bienestarina me costó mucho dinero y trabajo para conseguirla, e igualmente los útiles; te quedó claro.

— Lo que usted diga.

Empezaron a entregar. Cuando llegaron al número 83, el líder manifestó:

— Eurípides Rivero, usted no es del grupo. Se le ha dicho varias veces que se venga con nosotros y no quiere, sigue con los contrarios<sup>14</sup>, por lo tanto, el Senador me dio orden que el que no fuera de este lado, no le diera la bienestarina, ni los útiles: nos da mucha pena.

— Vea don Camilo, hoy no tengo nada que darles a mis hijos. Deme una bolsita de harina.

— No se la puedo dar. Al Senador esto le cuesta mucho dinero.

---

<sup>14</sup> En el contexto de muchas regiones de la costa Caribe colombiana es el nombre que le da un grupo político a un sufragante cuando no pertenece a él, sino que es de otro grupo.

El gobernante que había llegado de la civilización a mentir nuevamente como lo había venido haciendo cada cuatro (4) años, se encontraba muy cerca de don Eurípides quien escuchaba lo que decían, pero se hacía el oreja sorda. El señor Eurípides al ver tanta injusticia se reveló y desde donde se encontraba le manifestó al Senador:

— Vea docto, a mí me da pena decirle esto, pero hace ocho (8) días vino otro Senador y regaló en toda la comunidad eso que usted dice que lo compró, porque según él, eso lo regala el gobierno para los pobres, sobre todo para los niños desnutrido. No me de nada, pero le digo una cosa, usted lo que está haciendo es engañando a la gente, hasta luego.

La multitud se reveló contra el viejo Eurípides, lo iban a agredir, pero el mismo Senador evitó que lo hicieran, porque si no, lo hubiesen descuartizado.

Cuando llegó a su casa, reunió a su familia y les comentó lo sucedido. Además, les manifestó que cada día la situación empeoraba, y que no había sido posible que le dieran algo en la concentración política. Él no era de esa afiliación, por el contrario, lo iban a golpear.

Luego de explicarle al profesor lo que sucedía con los políticos, le dijo:

— Vea profe, por aquí tengo el discurso que ese señor hizo, me lo encontré en el camino, lo estaban regalando, léalo en voz alta que usted es el que está sucio de letras<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Apreciación que utilizan los campesinos en esta comunidad para referirse a una persona estudiada.

El profesor empezó a leerlo y decía lo siguiente:

*"Pueblo mío, pueblo de mi sangre, pueblo de mis hermanos, son ustedes los que siempre me han apoyado durante dieciséis años de Senador, pero también igual tiempo de estar generando desarrollo en ésta zona. Para este nuevo período, sí vamos a colocar el agua, a mejorar la carretera; y la muestra del nuevo progreso para esta región son los útiles escolares y el mercadito que envié hace quince días a nuestros líderes acá, y que hoy precisamente lo vamos a repartir. Ese alimento que hoy les entrego es fruto del esfuerzo que hago en el gobierno central para que les pueda llegar a ustedes, porque si no me pongo los pantalones, lo hubieran mandado a otras zonas, de igual forma sucedió con los útiles escolares. Por eso les pido que nuevamente me acompañen en estos cuatro (4) años de gobierno porque la pobreza de ustedes va a ser arrancada como lo hacen con la yuca, que sale con la raíz. Si por mí no fuera, durante los dieciséis (16) años que llevo en el Congreso de la República, ustedes hubieran desaparecido. Pero aquí estoy yo para ampararlos, como siempre lo he dicho, no los abandonaré.*

*Ahora, los invito a comernos una carnecita guisada con yuca, que entre otras, también tuve que mandarla, porque no se consigue en esta zona, por eso voy a reactivar el campo para que en cuatro (4) años nos volvamos a ver y sean ustedes los que digan: "Senador la zona que usted ha desarrollado dio para esto que le estamos brindando hoy. Gracias, muchas gracias".*

Cuando el profesor terminó de leer el discurso, Eurípides le dijo:

— Profe, mi amigo Pedro que pertenece a ese grupo me comentó que cuando el Senador terminó de leerlo, las personas se abrazaban, lloraban, bebían, y manifestaban, "que ahora sí, este es el hombre, lo que pasa es que no tiene mucho tiempo de estar en el Congreso, fíjate que si no es por él nos tumban los cuadernos y el mercado, ese es el hombre".

De esta manera el profesor escuchó toda la historia de la familia y las razones según ellos de la inasistencia y del bajo rendimiento académico de sus hijos. Se despidió para preparar en su casa el informe que tenía que presentar en la escuela.

## **2.2 ATREVERSE A VIVIR LA EXPERIENCIA**

Cuando llegó la información a mi persona acerca de la maestría en educación que promocionaba la Universidad de Córdoba, me encontraba trasladándome en una buseta para el sur de la ciudad. En ese momento fue recibida para muchos con cierta incredulidad, pues la trayectoria postgradual del alma mater de los cordobeses en ese momento a nivel de maestría y doctorado se encontraba en pañales. Sin embargo, había diversos equipos de trabajo adelantando propuestas, y a nivel regional se venía levantando la gran RED del Caribe, la cual gozaba de respaldo nacional, regional y local, máxime, cuando en el país desde 1996 se había conformado la RED más grande de universidades estatales para ofrecer estudios de doctorado en ciencias de la educación a través de RUDECOLOMBIA<sup>16</sup>, como también el convenio interinstitucional de maestría y doctorado en educación de las universidades de Antioquia, Valle, Pedagógica, Distrital y Nacional<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> RUDECOLOMBIA, es una Red de Universidades Estatales de Colombia que unió esfuerzos de recursos humanos y financieros para organizar el primer doctorado de estas instituciones educativas; creadas en junio de 1996. Agrupa las universidades de Atlántico, Cartagena, Cauca, Caldas, Magdalena, Nariño, Quindío, Tolima, Tecnológica de Pereira, Pedagógica y tecnológica de Colombia.

<sup>17</sup> De esta RED en la actualidad solo la conforman: la Universidades Pedagógica, Valle y Distrital.

Decidí inscribirme en la maestría, la cual se convertía en un reto para mi vida profesional, pues tenía en mente sacar varios proyectos educativos y pedagógicos que nacieron en las dos especializaciones que había adelantado, y que me habían servido para interesarme en algunas temáticas, que en el momento, para algunos asesores de trabajos de grado no eran interesantes y tampoco me entendían lo que pretendía hacer, pero el esfuerzo y la perseverancia se convirtieron en el estímulo más grande que hasta el momento pasaban por mi mente desde lo académico e intelectual.

Empezaba la angustia en pretender sistematizar el desempeño académico de cada año, con lo cual aumentaba la experiencia docente, y como a partir de ella generar otras temáticas que sirvieran como modelo para generar teoría educativa y pedagógica que tuviera impacto socioeducativo y pedagógico en las instituciones educativas. Inclusive, no estar vinculado con la educación básica y media estatal en ese entonces, se constituía en una desventaja, pues no tuve ese gran privilegio de vincularme a estas instituciones<sup>18</sup>.

Con la llagada de la maestría en educación vi la posibilidad de adelantar el tema que quería desarrollar, y como lo había mencionado antes, las especializaciones se con-

---

<sup>18</sup> En el sistema oficial de Básica y Media solo tuve la oportunidad en mis dos prácticas profesionales docentes. La práctica uno en la Institución colombiana de construcciones escolares-ICCE y la práctica dos en el Colegio Nacional José María Córdoba. También estuve vinculado en instituciones privadas: el Colegio Gimnasio América por dos meses y en el desaparecido Colegio Los Olivos por seis meses.

virtieron en desilusiones: sin embargo, la insistencia y la seguridad fueron decisivas. Pensé de inmediato que con la llegada de la maestría en educación era la oportunidad de liberarse de las ataduras epistémicas que se atravesaron como obstáculos, pero siempre con la idea que la temática que fue rechazada en múltiples ocasiones por expertos para los cuales era ciega, pues a lo mejor aquellos por falta de visiones de esencia, no veían lo que creían ver, por lo tanto, para mí sí había una posibilidad que la propuesta algún día viera la luz.

Tal temática no dejaba de producirme rasquiña en las neuronas, lo cual se torna imposible rascarlas, y sólo las podía aplacar identificando, registrando, sistematizando, resignificando, comprendiendo y actuando sobre el saber y el hacer. Cuando tomé la decisión de matricularme en la maestría descansé un poco: las neuronas sintieron alivio y la rasquiña cesó un poco, pues la temática tenía la posibilidad de salir de la cárcel de la cabeza y conocer la luz.

Cuando se dio el primer día de clases, en la presentación que cada uno hizo sobre ¿quién era? salieron maravillosos temas de los maestrantes de la primera cohorte. Y de entrada iban diciéndonos sobre la posibilidad que se convirtieran en un trabajo de grado de maestría: algunas temáticas que eran pretendidas por sus proponentes para su investigación no salieron airoas, más de uno se entristeció.



Y la verdad, muchos cambiaron su trabajo cuando no tenían por qué hacerlo. Nadie sabe más de su tema que quien lo propone, porque quien te dice que no sirve o no es así, es porque a lo mejor no está entendiendo lo que quieres hacer, o tú no sabes explicar o decir lo que quieres plantear.

Un trabajo que fue desmontado, y que me hubiese gustado escucharlo en la sustentación final, fue el de la curiosidad como primicia investigativa: la obra freiriana se fundamenta en el proceso de la curiosidad como saber necesario para la práctica educativa. Al respecto (Freire, 2002, 30-31) manifiesta:

*"Pensar acertadamente, en términos críticos, es una exigencia que los momentos del ciclo gnoseológico le van planteando a la curiosidad que, al volverse cada vez más metódicamente rigurosa, transita de la ingenuidad hacia lo que vengo llamando "curiosidad epistemológica". La curiosidad ingenua, de la que resulta indiscutiblemente un cierto saber, no importa que no sea metódicamente riguroso, es la que caracteriza al sentido común".*

Cuando presenté mi tema sobre los saberes ignorados, y lo argumenté, pocos me entendieron, ya que siempre estuve manifestando que los saberes que no están curricularizados no es que sean ocultos como lo dice Jurjo Torres Santomé, pues semánticamente lo oculto no se ve, pero tal componente curricular si es visible, es decir, el currículo oculto no está oculto, esos saberes que lo integran si se ven, porque ellos van paralelos al currículo oficial y operacional, luego entonces, ahí se denota un problema o una inconsistencia semántica.

Luché con docentes, tutores, asesor, y todo el que llegaba. Algunos no me decían absolutamente nada, y hasta razón tenían, pues, no sabían de qué estaba hablando. Pero mi actitud y aptitud me daban fuerzas para seguir adelante, de tal modo que batallando saqué mi trabajo sobre los saberes ignorados<sup>19</sup>. Y algo similar me ha pasado con la otra temática que sigue rascándome las neuronas y que se ha convertido en mi tesis doctoral: la suvidagogía.

La maestría como puente entre la especialización y el doctorado abre el camino que conduce a encontrar las luces para abordar los verdaderos procesos de investigación científica. De aquí, que empezar una maestría en educación y terminarla se convierte en la posibilidad más real que la propia realidad para triunfar en la profesión docente.

---

<sup>19</sup> En el nombre del trabajo no va nada de saberes ignorados, pero el contenido sí va cargado de tales saberes. El nombre que le quedó a tal investigación me sigue martirizando, pues no debe llamarse como quedó, fue un desatino.

## **PARTE 3**

### **LAS TENSIONES**

*"Quien quiera que ensaye a levantar el vuelo del misterio se convertirá él mismo en parte del misterio".*

Henry Muller

### **SÍNTESIS**

*Hay un mundo de tensiones y unos submundos que lo integran y son: el biológico-vital, el organizacional, el artificial, el sapiencial y el simbólico-émico. En estos submundos se dan las diversas actividades de la vida del sujeto, de lo que lo envuelve y lo acompaña desde que nace, crece, reproduce y muere. Las dinámicas de sostenimiento del mundo de tensiones exigen tomar decisiones que involucra perceptar, aceptar, apropiar y actuar. Por medio de estos estadios se interviene en las instituciones educativas, previa identificación, registración, sistematización, resignificación, comprensión y actuación.*

#### **3.1 LA DECISIÓN DE EMPEZAR**

Empezar es un acto voluntario que no depende a veces de nada. Este acto voluntario es una forma de actividad

que tiene que ser simplemente experimentada y se le ha equiparado con el deseo simple y puro, en el sentido de un ímpetu que no se detiene en su afán de superación personal. De aquí, que para empezar a efectuar cualquier proceso en la vida cotidiana, el hombre y la mujer deben partir de una voluntad positiva. Cuando el docente toma la decisión de realizar una acción, por ejemplo, matricularse en una maestría en educación, necesita tener la decisión de hacer, no como un compromiso más como si fuera a cumplir un horario de trabajo, sino porque se le ha afectado su forma de pensar, ser y actuar, por lo tanto su deber-ser mejora.

Llegar a una maestría en educación significa saber pensar. Si el docente no sabe pensar es imposible que pueda tomar decisiones importantes en su vida: si sabe pensar bien, entonces, a través de su práctica profesional docente puede brindar los espacios necesarios para que percipite, acepte, apropie y actúe sobre las necesidades que le exige su contexto de desarrollo. Si el docente no hace parte de la cadena productiva del saber pensar, jamás podrá ofrecer condiciones para que el Otro demande, asimile, copie, acepte, imite e introyecte formas de desarrollar el pensamiento.

### **3.2 LAS IDEAS PREVIAS SOBRE LA INVESTIGACIÓN: EL DIA DEL INICIO**

Con la intención de ajustar lo anterior, se trae como ejemplo la presentación de la Maestría en Educación SUE-CARIBE de la primera cohorte, donde cada uno de los es-

tudiantes presentó su posicionamiento crítico-reflexivo sobre las preguntas planteadas ¿que es la investigación? y ¿qué significa investigar?<sup>20</sup> A continuación se va a realizar un recordis de ese momento histórico sobre como los maestrantes presentaron en términos ausubelianos sus saberes previos sobre la investigación.

Para Forero, Montes, y Guerra (2006), confluyeron en que la investigación es una búsqueda para satisfacer necesidades. Esta apreciación permite entender la preocupación que ha tenido históricamente la misma trama discursiva de la investigación, es decir, algo como lo plantean (Barreto y Blanco, 1996): "*investigar a la investigación*", lo que indica que la percepción que tienen de investigación no está alejada de su objeto de estudio. El mismo diccionario (Planeta, 1998), la define: "*como actividad orientada a descubrir conocimientos nuevos en cualquier campo de las ciencias, de las artes y las letras*".

Con esta misma visión, Badel (2006), manifestó: "*Me remito a la ciencia para llenar vacíos y poder responder contradicciones de las ciencias*". Ésta conceptualización recuerda la teoría de los griegos relacionada con el origen y la búsqueda de la verdad, es decir, a través del conocimiento buscaban descubrir la esencia de las cosas para contemplar la armonía del cosmos<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> Interrogantes elaborados y presentados en agosto de 2006 a las cuatro de la tarde en el auditorio de la Biblioteca Central por la Coordinadora de la Maestría en Educación sede Universidad de Córdoba, Doctora Isabel Sierra Pineda.

<sup>21</sup> Entendido este como el orden inmanente que puede ser aprehendido por la razón.

Esta perspectiva de los griegos también está contenida en el análisis que expresa (Albarino, 2006), cuando dice: "*La investigación nació con el hombre para solucionar los problemas de nuestra labor y así el conocimiento fluya a los estudiantes*", o como lo interpretó (Berrio, 2006): "*Es un deseo del hombre dar explicaciones de acontecimientos que se dan alrededor y al fondo*".

Ambas apreciaciones connotan el concepto antropocentrista de la investigación, y razón tienen en la medida en que el ser humano, al llegar a ser un ser-sociedad, tendría la opción de poder identificar, registrar, sistematizar, resignificar, comprender y actuar en el mundo de tensiones que él mismo genera, producto de sus intervenciones<sup>22</sup>.

Por su parte, Hernández (2006) plantea que: "*El hombre busca explicación a las cosas, es innovar, y esto es investigar, además, el docente debe ser un investigador para resolver problemas que permita ayudar a los demás*". Ahora bien, de forma parecida, pero más decantada (Díaz-Araujo, 2006), dio respuesta al interrogante planteado de la siguiente manera: "*Cuando intento resolver problemas*".

De acuerdo con estas apreciaciones, el papel del magister debe adentrarse más en la comprensión de los fenómenos educativos en que se encuentra cada día, lo

---

<sup>22</sup> Análisis extraído del artículo de González-Arizmendi (2008): "El texto conceptual en la identificación, registración, sistematización, resignificación y comprensión del saber ignorado que se produce en los contextos educativos para su validación". Universidad de Córdoba. Facultad de Educación y Ciencias Humanas. Departamento de Psicopedagogía.

que ha permitido observar que la riqueza y variedad de experiencias formativas, producto de la dinámica que se produce en la cotidianidad del mundo de tensiones que se da en las instituciones educativas en todos sus niveles, es tal, que las posibles contradicciones y problemáticas que se generan, son opacadas, ignoradas e inexplicadas por los métodos utilizados para sus interpretaciones.

Con estas últimas estimaciones y en relación con el interrogante ¿por qué investigar?, se puede concatenar la generalizada concepción de (Díaz-Babilonia, 2006) cuando manifiesta enfáticamente: "*Porque es un encargo de nosotros los docentes*". De igual manera, (Torres-Roger, 2006), señaló: "*es un compromiso de la acción docente, no sólo para descubrir, sino para adelantar los procesos regionales*". Con estos dos últimos conceptos, se puede colegir, que, o se es docente, o se es investigador, o habría que preguntar, ¿si podrá usted ejercer las dos funciones? Para la respuesta de esta pregunta invoco la frase de (Dyer, 1976), cuando expresa: "*si crees totalmente en ti mismo, no habrá nada que esté fuera de tus posibilidades*".

Ahora bien, si se analiza la posición de Torres-Villamarín (2006), frente a los interrogantes que se vienen analizando, hace referencia a que la: "*investigación contribuye a mejorar la calidad educativa, así como lo conceptual y lo metodológico para poder entender al maestro*". Ante el planteamiento de Torres Villamarín se puede observar claramente que esta apreciación conduce a reflexionar sobre el paradigma de la cantidad sobre la calidad en la

cual se refleja la siempre petición: la investigación debe trascender no solo los problemas de la educación, sino actuar sobre los grandes problemas sociales del país.

Ante esta apreciación, González-Arizmendi (2002) plantea: "*Muchas de estas acciones se quedan en aproximaciones, que sin dejar de ser importantes para la educación y la sociedad, poco se permite avanzar en el saber pedagógico e investigativo*". Este posicionamiento corrobora la anterior postura de (Torres-Villamarin, 2006), la cual también se concatena con la apreciación de (Escorcia, 2006), cuando manifiesta: "*Hay falencia en investigación para fortalecer los procesos de investigación de nuestros estudiantes y conocer más los problemas propios de nuestras necesidades*".

Estas falencias han sido anunciadas en varios eventos regionales, nacionales e internacionales sobre educación, como lo señaló la Declaración Mundial de Educación (2004) en su artículo 1: "*La misión de educar, formar, y realizar investigaciones*". Éste enunciado valida el concepto de (Molina, 2006), al apreciar: "*Estamos en un mundo cambiante y todo debe apuntar al desarrollo*". La posición en comentario obedece a tendencias internacionales y no sólo se logra expresar en este concepto, sino que en la intervención de (Padilla, 2006), se puede perceptar cuando afirma: "*La sociedad es cambiante y dinámica, de tal manera que para poder comprender el ser y el saber hacer debe recurrir a los fenómenos sociológicos*". Estos fenómenos a la cual se refiere Padilla, hoy día están en crisis desde



la perspectiva sociológica que propone (Bruce, 1992), cuando se refiere a la transculturación, la aculturación, el etnocentrismo, el relativismo cultural y el shock cultural.

En relación con lo anterior, la educadora especial, (Villadiego, 2006), relacionó su concepto con: "*la experiencia vivencial, problema e inquietudes del contexto desde donde estamos desarrollando nuestro trabajo*". Por su parte, (Oviedo, 2006), también se aproximó más al fenómeno contextualizador que al globalizador, diciendo: "*Soy inquieto desde niño, me motiva los trabajos de Córdoba y Sucre, me gustaría consultar sobre esto*", muy cercano a lo de la "*aldea local*" de (Tolstoi, 1828-1910).

A estas apreciaciones le hace gala el aporte de Teherán (2006) cuando anuncia: "*Tenemos que ubicarnos en el contexto, por ejemplo: yo debo contextualizar en esta maestría sobre las matemáticas en mi región, porque es lo que hago*". Esta referencia está muy cerca de la posición de (González-Arizmendi, 2006), cuando en su intervención decía: "*La investigación sirve para conocer lo ignorado, además, uno investiga lo que quiere, no lo que le impongan*".

Con esta declaración se deja ver claramente que la investigación tiene que ver con las pretensiones particulares y sentimentales, producto de la dinámica de lo que se observa en la cotidianidad. Para potenciar esto, se puede traer el concepto de (Pérez, 2006) quien espontáneamente se refirió de la siguiente manera: "*La investigación no me la enseñaron ni en la escuela, ni en el*

*colegio, ni en la Universidad, me la enseñó mi abuelo con el maíz que sembraba en dos hileras, una amarilla, y una blanca, y después me aterraba cuando en la cosecha habían tres clases de maíz, aspecto que lo llamábamos, trucos del abuelo".*

Es posible que para el profesor Tomas Pérez Mora, el hecho de observar el procedimiento que utilizaba el abuelo y la hibridación que generaba el resultado del cruce de semillas, donde no todas eran, ni amarillas, ni blancas, si no que había un tercer color, despertando en él como niño la curiosidad. Esto que le ocurrió al profesor Pérez, fue muy similar a la inmensa curiosidad que se le despertó a Juan Gregorio Mendel (1822-1884) no como niño, si no siendo un viejo clérigo agustino y naturalista apasionado por los cruces de plantas de guisantes: lo de Mendel podría ubicarse hoy en lo que (Freire, 2002:31) propuso como "*la curiosidad epistemológica del sentido común*".

Esta curiosidad es lo que permite que se despierten las imágenes constructas de investigación<sup>23</sup>, tesis que la refuerza (Doria-Rudy, 2006), al señalar: "*Que investigar nos conduce al conocimiento histórico, desde las disciplinas y la curiosidad de los niños, por develar las metas y las culturas por la necesidad del intercambio para el desarrollo humano*", pero (Solera, 2006) de manera directa lo acerca más: "*La investigación es una curiosidad*".

---

<sup>23</sup> Es el mecanismo constituyente de los procesos de identificación, registración, sistematización, resignificación, comprensión y actuación a nivel de cuestionamientos, problemas, nociones, imágenes, experiencias e ideas.

Ahora bien, todos estos conceptos seguramente le van a servir a algunos como a (Valencia, 2006) quien ante las preguntas planteadas, no manifestó un concepto, pero sí dejó claro ¿por qué no lo había hecho? Entonces se presenta el recordis: "*Porque me traumatizaron mi curiosidad, más cuando quería ser maestra, y no me lo permitieron*".

En relación con lo anterior, todos estos maravillosos aportes espontáneos y desde la creación del ser interior, no están alejados de las más sofisticadas definiciones de investigadores reconocidos y que pienso que rebozaron los metódicos, analíticos y pulidos conceptos pre-pensados como el de (Cook y Reichardt, 1986), cuando la define desde: "*su etimología del buscar algo a partir de los vestigios*", o el mismo (Tamayo y Tamayo, 1994): "*que involucra el método científico para la adquisición de información relevante y fidedigna para el descubrimiento de principios generales*", o según (Cajiao, 2004), quien la define como: "la depuración de los métodos a lo largo de la exigencia histórica" o en definitiva como lo plantea (Bisquerra, 1987): "debe ser obligatoriamente sistemática, controlada, empírica, crítica y de proposición hipotética". De aquí, que sobre las ideas previas exploradas sobre la investigación cualitativa (Camargo, 2004) establece claramente que hay que tener:

- a. Una adscripción epistemológica y hermenéutica de los fenómenos socios educativos circunscritos en el mundo de tensiones, basados en una tradición comprensiva e interpretativa.

- b. La búsqueda y reconstrucción de sentido y significado del mundo de los sujetos sociales.
- c. Una visión del objeto de tipo holístico.
- d. Lógica inductiva, generativa y constructiva de nuevas tentativas y posibilidades de comprensión.
- e. Argumentación con énfasis en el símbolo y la palabra.
- f. Capacidad de poder construir, afinar y reconstruir procesos de intersubjetividad a lo largo del proceso de investigación.
- g. La posibilidad de reconocer en la subjetividad e intersubjetividad la construcción de conocimiento. El investigador crea su objeto de estudio, se compromete y reconoce que hace parte de él.
- h. Seleccionar casos intencionales para profundizar más que generalizar.
- i. Tener en mente la confiabilidad de poder construir los procesos de interacción con los investigados y con la comunidad científica, así como el lenguaje conceptual, metafórico y narrativo.
- j. Tipos de diseño de investigación etnográfica, historias de vida, estudios documentales, teorías fundadas, fenomenologías, fenomenografías, etc.
- k. Instrumentos de recolección no estructurados, observación y diario de campo.

### **3.3 EL NUDO DE LA MAESTRÍA: EL TRABAJO DE GRADO**

Existen nudos que son difíciles de soltar, y así existen cosas en la maestría que también se tornan difíciles de sortear, uno de ellos: el trabajo de grado. Este se convierte en el objetivo central para alcanzar el título de magister en educación. Sin embargo, se presentan diversas alternativas para su elaboración, siempre y cuando tengas la oportunidad de contar con un buen asesor, porque en esto se necesita de ser claro y conciso, debido a que así como existen asesores buenos, también hay asesores que no son buenos. El concepto de lo bueno utilizado acá tiene varias implicaciones las cuales se refieren a múltiples comportamientos del director.

Es posible que el avance del trabajo se vea afectado por el tiempo del asesor y no por sus competencias como orientador de proyectos de investigación, o también por no ser el experto en la temática<sup>24</sup>, o por ser experto en el tema de investigación escogido por el estudiante, pero tiene debilidades en el componente investigativo, o en su defecto, en ambas situaciones. En algunas ocasiones, muchos directores de trabajos de grado van aprendiendo simultáneamente con el estudiante en el desarrollo de la investigación<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> La solicitud del director la puede realizar el estudiante de acuerdo con algunas circunstancias. Una de ellas, por el reconocimiento académico e investigativo de la persona en la temática que estás abordando. También puede ser sugerido por la organización de la maestría. Sin embargo, se han dado casos en que el estudiante se lleva la sorpresa en relación a que el director designado no es la persona indicada para orientar el tema y/o también en lo concerniente al desarrollo del proceso y diseño de la investigación. Una razón puede ser, que el director solicitado es cuantitativista y nunca ha orientado un trabajo de corte cualitativo, o viceversa. Esto tiene implicaciones en el avance de la investigación.

<sup>25</sup> Una cosa es aprender para fortalecer y eso lo hacemos todos los días, siendo o

Adviértase, el nudo no solo es por el director, sino que existen maestrantes que tienen múltiples inconvenientes, trabajo, distancia, presupuesto, y en algunos súmele la terquedad: estos aspectos también reposan en directores. De igual manera, muchos no se dejan orientar porque alguien les comentó que ellos son los que saben del tema que están investigando, situación que es cierta, pero que también por parte del estudiante debe aprender a digerir "*ese abonado*" de que él o ellos son los que conocen que es lo que pretenden hacer. Usted como estudiante nunca puede entrar en choque de correlación de fuerzas frente a quien le dirija un trabajo de grado de especialización, de maestría o una tesis doctoral: una cosa es mantener postura respetuosa y defenderla con argumentos que no rayen en el irrespeto.

El nudo más difícil según las consultas realizadas a egresados de maestría en educación, es cuando el director no le entiende que es lo que usted quiere hacer: los dos van en sentido contrario. Este es un punto que analogizándolo con lo que sucede en la física, es decir; como cuando las dos flechas que significan sentido van en vías contrarias. Encontrar el espacio, el momento y el lugar en donde el director y el estudiante están pensando lo mismo sobre el tema escogido, es casi que imposible que se de en las primeras asesorías, pues se dan casos en donde las dos posturas no se encuentran y terminan divorciándose: aquí es donde debe aparecer la intimidad educativa coexistencial.

---

no director, y otra es aprender en el camino porque la formación y la información que se tiene no es profunda.

Otros, en donde se da en las mismas condiciones, pero en la medida en que agota el diálogo logran entenderse, donde habrán algunos que demuestran haber entendido, pero por no dejar al director que ha sido solicitado por el reconocimiento en la comunidad académica, el estudiante hace el esfuerzo de conectarse con su trabajo y con el director, inclusive, existen situaciones en que ya adelantado el trabajo, ella, él o ellos, poco lo tienen claro: en algunos casos todo sea por graduarse rápido porque se necesita del título.

### **3.4 DEL MAESTRANTE AL MAGISTER**

Desde el momento en que realizas tanto la matrícula financiera como la académica en el primer semestre de la maestría te conviertes en maestrante. Aunque algunos no saben que este es el sinónimo del nombre "*estudiante de maestría*". Este último seudónimo es el que por lo general todos conocen y se lleva con mucho orgullo, guardando las proporciones de la humildad. Sin embargo, cuando algún docente en clase de maestría los llama señores maestrantes, muchos no lo saben, y como suena sonoro, esta otra forma con que te llaman cumple una función revitalizadora para el estudiante de maestría.

Con el solo hecho de estar cursando los estudios de maestría empiezas a mirar tu profesión docente con importancia. Te das cuenta que también eres un profesional igual que el de las otras profesiones, de tal manera que empiezas por mirar tu ejercicio profesional como un acto importante del saber hacer de tu vida. Si en tu

institución poco participabas a raíz de la timidez por falta de conocimientos en algunas temáticas álgidas sobre el proceso de formación y educación, el ser maestrante te da fuerzas para romper la timidez y las barreras sociales que te impiden participar, tomar postura, debatir, disentir y aportar a los procesos que demandan mayor atención en las instituciones educativas.

Por el contrario, el magister<sup>26</sup> en educación debe ser el pilar para que su institución educativa cambie las dinámicas de sostenimiento tradicionales que impiden el avance, el despliegue y el reconocimiento de las instituciones en el contexto donde se encuentran.

De acuerdo a la Ley 30 de diciembre 28 de 1992 en su Artículo 12 dice que:

*"Los programas de maestría... tienen a la investigación como fundamento y ámbito necesarios de su actividad. Las maestrías buscan ampliar y desarrollar los conocimientos para la solución de problemas disciplinarios, interdisciplinarios o profesionales y dotar a la persona de los instrumentos básicos que la habilitan como investigador en un área específica de las ciencias o de las tecnologías o que le permitan profundizar teórica y conceptualmente en un campo de la filosofía, de las humanidades y de las artes. Parágrafo: la maestría...culmina con un trabajo de investigación".*

---

<sup>26</sup> El nombre varía de acuerdo al país. El abreviado de Magister es Mg y se usa en países como Chile, Ecuador y Perú. En Argentina de acuerdo al género se usa el término Magister o Magistra para quien haya recibido el título. En Venezuela se le denomina Magister Scientia con el abreviado de MsC para quien se titule. Ahora para países como Argentina, Bolivia, Colombia, México, Panamá, Puerto Rico, Perú, República Dominicana, Guatemala, El Salvador, Honduras y Nicaragua se le llama Maestría y en países como Guatemala, España y Paraguay se le llama Master. En ocasiones, en algunos países hispanohablantes se equipara erróneamente el término MBA (en inglés, Master in Business Administration, o en español, Maestría en Administración de Negocios) con el término Máster.



En consecuencia, un magister en educación es una persona que no puede enclaustrarse solo en su ascenso en el escalafón. No puede momificar todo el desgaste económico, social, laboral, familiar y académico que hizo en sus dos (2), tres (3), y algunos hasta cuatro (4) años por situaciones fortuitas. El magister tiene connotaciones que las adquiere como propias a raíz de la transformación que sufre como sujeto de saber en pasar de ser un profesor estático y con pensamiento domesticado a ser un sujeto docente vital. Esta transformación que sufre es como cuando la materia prima se mete a una maquinaria y sale un nuevo producto al mercado, que tendrá a la sociedad como Juez en decir si es bueno o malo. Así pasa con los diferentes sitios y niveles de educación en donde se forma y se educa el sujeto desde el preescolar a los postgrados<sup>27</sup>.

### **3.5 PROMOCIÓN DOS DE LA PRIMERA COHORTE: EL CAMINO SIGUE**

El miércoles 16 de diciembre de 2009 a las 10:15 de la mañana, la coordinadora de la maestría en educación SUE-Caribe sede Universidad de Córdoba, Doctora Isabel

---

<sup>27</sup> Para la Ley 30 de 1992 en el capítulo III Artículo 10 reza que: "son programas de postgrado las especializaciones, las maestrías, los doctorados y los postdoctorados". Sin embargo, para muchos países en el mundo, el postgrado solo se refiere a la especialización. Esto teniendo en cuenta, que las carreras universitarias en esos países no se llaman pregrados como en Colombia, sino "grados". Es decir, que el postgrado sería lo que le sigue al grado. Inclusive, en países como Puerto Rico y Perú se utiliza la palabra "bachillerato" para traducir al español el término "bachelors and degree", lo cual se refiere a los primeros cuatro (4) años de una carrera universitaria y que su equivalencia en la mayoría de los países hispanoamericanos es la licenciatura, que incluye, para el caso de Colombia, licenciados (docentes) y profesionales (no licenciados). Ahora, en Colombia existen algunas licenciaturas que no son de formación pedagógica.

Sierra Pineda<sup>28</sup> al encontrarse con mi persona en los pasillos de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la universidad en comento, manifestó lo siguiente: "*encárgate de elaborar unas palabras en representación de los candidatos a magister para la ceremonia del martes 22*", a lo cual acepté con beneplácito. Las palabras fueron las siguientes:

*"No estaría tranquilo en esta tarde y sería incapaz de atreverme a recibir un peldaño más en mi ascenso profesional sin que invoque a Fil 4:13 que dice: "todo lo puedo en Cristo que me fortalece", palabra que me ha permitido la salida de un camino difícil, pero parcial, para empezar otros senderos, que también serán iluminados y orientados por el Dios del cielo.*

*No cabe duda, que en esta tarde se está formalizando desde la institucionalidad un acto educativo que según Paulo freiré: "es el goce de la construcción del mundo común", pero debe quedar claro que la educación es un proceso que empieza con el nacimiento y termina con la muerte.*

*No es nostálgico terminar, mucho menos es una realidad que terminamos, porque más que esto, lo que se ha dado y se está dando en esta tarde es la conformación y estructuración de un grupo de profesionales con una solidez para continuar con la ardua labor que nos encomendó Durkheim cuando dijo: "educar es socializar a las nuevas generaciones".*

*No quiero hablar de despedidas, pero si manifestar, recordar y dejar presente mis sinceros agradecimientos a todos los compañeros y compañeras de la maestría por los diversos y*

---

<sup>28</sup> En la actualidad se encuentra como Coordinadora Regional de la Maestría en Educación SUE-Caribe.

*aterrizados debates que se le dieron a las ciencias humanas, a los profesores que por la sapiencia que mostraron los considero animadores pedagógicos del fenómeno de la enseñanza, a temáticas inolvidables como la curiosidad del profesor Néstor Solera y los saberes ignorados del profesor Samuel González Arismendi, sin que falte un saludo a los grandes maestros formados por radio en la década del 70, como la Señora Mariza, del cual fui su alumno y que me afectó tanto que es mi fuente de inspiración para poder entender la significancia verdadera de lo que es la educación.*

*No estaría tranquilo en esta tarde y sería incapaz de atreverme a recibir el título de magíster en educación sin que invoque, ya no a Filipenses, como lo hice inicialmente, sino a un tocayo que tengo en la palabra, como es Samuel, que en su primera carta 7:12 dice: "todo se lo debo a Dios", gracias, mil gracias....."*



## **PARTE 4**

### **FORTALEZAS Y PROYECCIONES QUE SE ADQUIEREN CON LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

---

*"Las personas fuertes crean sus acontecimientos; las débiles sufren lo que les impone el destino".*

Alfred Víctor de Vigny

### **SÍNTESIS**

*Hay triunfos en la vida que sólo pueden ser obtenidos a través de tus propios esfuerzos: ellos salen de la fuerza que tiene tu organismo y mente. Luego la sacas como paragua para soportar los atascos que te impone la vida por haber sido gestado y con vivienda de nueve meses en una laguna que más tarde te envía al planeta agua, en donde la forma de pasar los obstáculos es convirtiendo la apatía en ganas y las barreras en fortalezas: son éstas las que terminan blindándote de las inclemencias y avatares que te impone el mundo de tensiones y los submundos que lo integran.*

#### **4.1 FORTALEZAS QUE SE ADQUIEREN**

Con la maestría en educación sí se adquieren fortalezas que en gran medida si el magister no las ejercita termina quedando tal cual como empezó. La pretensión de ejercitarlas es poder potenciarlas y hacerlas visible, pues tales fortalezas al ser desarrolladas por el docente en la comunidad educativa, empieza a observar los impactos que genera este tipo de proyectos de vida.

##### **4.1.1 Crecer personal, colectiva e intelectualmente: pensar de otra manera**

La educación como espacio social del hombre y de la mujer permite brindar la posibilidad de aprender a disentir, como también ponerse de acuerdo con el Otro. De igual manera debe decidir como sujeto de saber el hecho de poder estar en disposición de identificar, registrar, sistematizar, resignificar, comprender y actuar sobre los tres (3) componentes que le dan vida a la educación: el docente, el estudiante y el saber, y con los cuales comprende la vida para bien de todos.

Desde la perspectiva suvidagógica, como es pensar de otra manera, el profesor y el estudiante deben empezar a construirse como sujetos portadores de un saber del cual se puede hablar como práctica discursiva construida a partir de la intersubjetividad dada en el aula y fuera de ella, ya que el sujeto, no lo es sólo en el aula, sino que en las diversas dinámicas de sostenimiento de la institución se construyen en nuevos sujetos, que son los que terminan comprendiendo el mundo de tensiones por y para la vida con nuevos discursos.

En consecuencia, la educación históricamente ha sido el medio que utiliza el sujeto para liberarse y empoderarse. Este proceso le permite al profesor considerarlo como sujeto de saber, lo cual le da reconocimiento en la institucionalidad. A este tenor, el empoderamiento que construye lo obtiene, no como sujeto individual, sino desde la relación de él como sujeto con la vida, la pedagogía, el Otro, las realidades, y la institucionalidad, lo que permite que pueda liberarse. Estas son ganancias que se obtienen para mejorar como profesional de la educación y poder aplicar este tipo de alternativas generadoras de conocimiento.

Por ello, una de las alternativas para seguir desarrollándose como profesional de la educación y como docente vital es a partir de la realización de la Maestría en Educación con la cual se empieza a pensar diferente, es decir, suvidagógicamente. Esta actividad mental mejora la construcción social de los saberes y de las dinámicas de sostenimientos de las instituciones educativas en todos sus niveles, lo que se verá reflejado en el rejuvenecimiento de las múltiples posibilidades que brinda el plan de estudio de la maestría en educación, lo cual se revierte en el aprendizaje significativo de los estudiantes. Inclusive, hasta en lo más mínimo se afectan las imágenes investigativas y las visiones de esencia del maestrante, como por ejemplo, encontrar la relación de los acontecimientos que se dan en el aula de clase frente al contexto donde se desarrolla el sujeto. (*Ver historia dada con los niños de la escuela del Maestro Crisóstomo referenciada en la parte 1*).

De igual forma, realizar la maestría en educación aporta en el mejoramiento, no solo desde el crecimiento en el conocimiento, sino que empiezas a olvidar las afujías del pasado reciente del magisterio, lo cual se constituía en una preocupación permanente por la falta de pagos puntuales, inclusive, se llegó a tal extremo, que cuando lo hacían, de los cinco sueldos atrasados, sólo pagaban uno o dos. Ante esta circunstancia, la profesión docente cada día se deterioraba y el buen vivir de los docentes de entonces era una utopía<sup>29</sup>.

Sin embargo, hoy en día esa problemática ha sido solucionada: la puntualidad en el pago. Pero continúa el otro atasco que acompañaba la impuntualidad: los bajos salarios. En consecuencia, con las nuevas reglamentaciones los docentes deben pensar que realizar una maestría en educación no sólo mejora el salario, sino que abre puertas en las instituciones de educación superior.

La maestría en educación, si lo deseas, puede convertirte en docente alternativo, diferente, en un sujeto que mantiene dialogicidad y consensos, promoviendo las tertulias permanentes, con decisión de explorar el campo de la educación y la pedagogía, consiguiendo en los dos años de estudio la posibilidad de seguir no dirigiendo, sino identificando, registrando, sistematizando, resignificando, comprendiendo y actuando sobre el fenómeno de la enseñanza y aprendizaje<sup>30</sup>.

---

<sup>29</sup> En el texto se va a remplazar la teoría de la calidad de vida por la del buen vivir, ya que la teoría de la calidad de vida aunque parezca ilógico en muchos aspectos va en detrimento de la misma calidad de vida.

<sup>30</sup> En el presente texto se va a utilizar la letra (y-griega) en la relación de las categorías de enseñanza y aprendizaje, debido a que en la presente investigación



Cuando un docente a través de la maestría en educación logra penetrar las arcas de lo que supuestamente piensa o visiona sobre el ser del docente, termina dándose cuenta que la maestría se convierte en un mundo de tensiones muy diferente de lo que pensaba afuera, o de lo que creen algunos docentes: llenar la casa de papeles.

De aquí, que el ser del profesor es otra de las ganancias de hacer una maestría en educación, pues después de previos análisis, se logra reflexionar y tomar la decisión de adentrarse, ya que estando dentro se da cuenta de lo que es, lo que significa, lo que hay, y lo que en verdad existe en las micro esferas de la vida<sup>31</sup>, entre estas: la educación, la pedagogía, la psicología, la política, la ética, la moral.

Con estos estudios postgraduales(revisar cita explicativa 27), es como los docentes comienzan a comprender la baja formación y educación que tienen las comunidades con problemas latentes, en la cual deben tomar postura frente a las condiciones de los ciudadanos a través de procesos de investigación educativa y pedagógica, donde se les da a entender que también son de interés colectivo como sujetos de derecho para la educación.

---

<sup>31</sup> Las micro-esferas de la vida es todo el micro-mundo de situaciones teóricas y prácticas que hacen parte de los cinco (5) submundos que integran el mundo de tensiones.

---

se asume la postura que la (y), para el caso citado, denota retroalimentación, mientras que el guion (-) expresa unidireccionalidad, es decir, un sólo sentido.

Ahora bien, el docente como un miembro más de la escuela<sup>32</sup>, de los colegios y /o de las universidades necesita pensar, analizar, reflexionar y tomar la decisión de no seguir en la rutina histórica de sólo orientar la clase, de esperar el descanso y nuevamente regresar al aula para seguir con la dinámica de la enseñabilidad y educabilidad, con poca, o en algunos casos, sin reflexionar sobre lo que está haciendo.

La maestría en educación es un medio inmenso que le permite al docente emprender la comprensión y la sistematización de lo que enseña y de lo que observa en el contexto socioeducativo, lo cual lo conduce a él y al Otro a constituirse en un ser-sociedad<sup>33</sup>, situación con la que termina indagando su intimidad como sujeto, la del saber y la de su práctica profesional docente<sup>34</sup>, la cual lo llevaría a construir su práctica pedagógica<sup>35</sup> o como lo diría (Foucault, 1984) hacer lectura de su mismidad, o

---

<sup>32</sup> La Ley 715 del 21 de diciembre del 2002 acuña la definición de institución educativa, concepto que se aleja del de escuela, y que es excluyente en la medida en que hay una institución como la principal, la grande, la catedral, que tiene sedes, con condiciones mínimas, las cuales tributan a la gran catedral llamada institución. Desde el texto se asume la posición que no existen instituciones educativas, sino escuelas primarias y escuelas para secundaria, no significando, que no pueda utilizarse el término de institución en el texto.

<sup>33</sup> Es el sujeto que no sólo es ser vivo porque cumple unas funciones biológicas, sino que también es un ser vital, porque le sirve no solo exclusivamente a la vida, sino a la sociedad.

<sup>34</sup> Según González-Arismendi (2012), es la concreción de un sistema de ideas, conceptos y proposiciones que se generan de un proceso de acciones en uno o varios lugares determinados de tipo teórico y práctico en escuelas, colegios y universidades, cuya esencia fundamental requerida por la sociedad donde se lleva a cabo la enseñanza y aprendizaje, está en relación con unos objetivos que tienen que ver con la formación y educación del hombre y la mujer para construirlos como ser-sociedad en el cumplimiento de un ideal sociopolítico que se establece como directriz y modelo para cumplir las relaciones de fuerza-poder en un Estado Social de Derecho.

<sup>35</sup> Es la relación del sujeto con su vida, la pedagogía, el Otro, las realidades y la institucionalidad.

desde la postura de (Ricoeur, 1995), quien desde la filosofía de la acción, y frente a las nociones de sujeto propuestas por (Descartes, 1596-1650) y (Nietzsche, 1844-1900), elabora su teoría de la identidad narrativa con una intención mediadora entre estas dos tradiciones filosóficas: el sujeto cartesiano, ese yo que piensa; y el sujeto biográfico que se puede comprender a través de la literatura. De esta manera, emerge la identidad personal como una identidad hermenéutica del sujeto que se construye como interpretación de sí.

El docente con una maestría en educación somete a prueba sus ideas, apreciaciones, y conceptos con el objetivo de contribuir en el mejoramiento institucional. Además, le sirve para no continuar orientando los procesos formativos y educativos aislados de la crítica que genera la construcción del sí mismo del docente, debido a que esta subjetividad pedagógica, o en palabras del autor del presente texto, la suvidagogía<sup>36</sup> se convierte en modelo de formación para la revaloración del profesor como sujeto de la enseñanza crítica-reflexiva capaz de estimular la condición humana para construir al ser-sociedad.

Ante las circunstancias dadas, el magister en educación lo preparan para abordar propuestas que le permitan tomar la decisión de fortalecer los procesos de enseñabi-

---

<sup>36</sup> Es una propuesta de una nueva pedagogía que tiene en cuenta la revaloración del docente como modelo de formación para el sujeto en construcción, debido a que permite conocer no sólo la vida pedagógica del sujeto que actúa, sino el sí mismo del otro, razón que faculta para decir, que es una pedagogía de intersubjetivización como posibilidad de conocer lo que se hace durante las prácticas de enseñanza en la relación sujeto-sujeto, lo que significa, poder hacer parte del desarrollo socio formativo del Otro.

lidad y educabilidad como deber-ser de él para sus colegas y estudiantes, ya que sin esta dualidad no tiene sentido el saber y la investigación para el desarrollo institucional. Ya lo decía Ignacio Abello en la Revista Texto y Contexto de los Andes, haciéndolo cursiva al concepto de genealogía de (Nietzsche, 1977) "*mi saber, es un deber-ser, que se refiere al ser del saber*".

De igual manera, cuando el magister en educación a raíz de los cambios actitudinales y aptitudinales realiza propuestas innovadoras a directivos y docentes de su institución, muchos van a considerar la propuesta inviable, apareciendo obstáculos y hasta apelativos despectivos para quien hace la propuesta.

En consecuencia, el docente magister por encima de estas situaciones casuísticas debe continuar con su deber-ser, mostrándole a los otros, que no puede estar solamente dedicado a la transmisibilidad de los saberes a través de una serie de encuentros semanales con sus estudiantes, sino que también tiene que estar y actuar en función del fortalecimiento de su institución, de la educación, de los procesos que ésta demanda, de su transformación como profesor y/o profesora, es decir, de empoderarse como sujeto de saber.

Lo anterior conduce al magister a ser vigilante de la evolución del conocimiento científico, al igual que promocionar los hábitos de estudios, lecturas e investigaciones tanto en docentes como en estudiantes, debido a que la mayor parte de las actividades solo se despliegan en el ir y regresar cotidianamente a las instituciones para

el cumplimiento físico de hacer presencia. Por el contrario, el magister neuroso al estar vinculado con los procesos mencionados se aleja del chisme, la maldad, la calumnia, la injuria, la hipocresía y en lo académico, se centra en transformarse para mejorar las dinámicas de sostenimiento de la institucionalidad.

Adviértase, la presencia de una institución educativa en una comunidad determinada tiene grandes funciones, que bien podrían ser canalizadas hacia fines eminentemente transformadoras de principios, acciones y deberes. Para el caso de la escuela, que es la que realmente viabiliza los primeros procesos de enseñabilidad<sup>37</sup> del saber disciplinar y es la que empieza a valorar la importancia de tener un currículo para el desempeño posterior en la sociedad, a diferencia de la familia que fortalece los procesos de socialización y apoya la decisión de la escuela de formar y educar para ser alguien en la vida, sin que se confunda, que la primera escuela no institucionalizada es la casa con aportes axiológicos muy fuertes, pero dependiendo, precisamente de los niveles formativos y educativos que se hayan logrado construir como modelo para orientar y continuar la labor obtenida socialmente antes de que se conformara como familia, ya que ésta es producto de la dualidad y encuentro cultural de dos (2) nuevas familias y habría que mirar cuál de ellas prevalece sobre la otra, o en su defecto, emerge otra cultura en la nueva familia.

---

<sup>37</sup> Posibilidad que tiene el ser humano de poder aprender cada día más y ser mejor persona.

La escuela como miembro de una sociedad, también hace parte del Estado y por ser estatal integra al aparato socioeconómico del cual emergen políticas, estrategias, programas y proyectos que la han orientado desde que apareció, como lo plantea (Martínez-Boom, 2005: 133): *"como una constante histórica, producto del azar que de la necesidad, además, nace es para los pobres, más que un lugar de conseguir la posibilidad de leer y escribir, cuya esencialidad se basó en recoger los niños de la calle para enseñarles máximas morales y aprender oficios que les sirvan para sí con beneficio a la república"*.

En relación con lo anterior, los hospicios terminan en escuela cuya esencialidad era más de orden político y moral que de enseñanzas de conocimientos; lo que permite ubicar a la nueva escuela como sistémica, donde el todo que constituiría la escuela no podría actuar sin sus partes que la componen, como tampoco una de éstas actuaría sin el todo.

Por la naturaleza que transversaliza a las escuelas, sean públicas o privadas, habría que decir que dentro de lo que cobija lo sistémico, muchas no lo son, porque el todo y las partes que la estructuran no son continuas, sino discontinuas, produciéndose rupturas por diversas situaciones que la colocan como eje de situaciones complejas y de reflejo de las condiciones socioeconómicas de las comunidades circunvecinas en relación con lo que podría denominarse en el contexto socioeducativo de lo urbano marginal y/o rural *"el centro del saber"*, debido a que la serie de variables que la atraviesan la hacen

diferente, no como escuela sistémica, sino asistémica, cuyas características la presentan como una realidad social, pero que ésta condición es menos real que la posibilidad que tiene la escuela de obtener su calidad como realidad social.

#### **4.1.2 Convertirse en docente vital desde la subjetividad pedagógica**

En consonancia con lo señalado en acápite anteriores, se puede decir que la subjetividad es una dimensión de la vida individual y colectiva, estrechamente relacionada con los procesos de construcción de sentido de identidad y pertenencia, que involucra valores, creencias, normas, lenguajes y formas de aprehender el mundo, permitiéndole al sujeto elaborar su propia experiencia y su sentido de vida.

Como se ha venido señalando en las premisas anteriores, la subjetividad pedagógica es configurada en el marco de las relaciones sociales con el otro, un otro con quien se construye la vida en todas sus dimensiones y en medio de las fisuras, de los dolores y de las posibilidades que abre el mundo de tensiones en el que se desenvuelve el individuo, es decir, la subjetividad pedagógica se encuentra atravesada por la significación personal y colectiva de las experiencias, así como por la configuración de sentido que orientan las acciones: muchas de estas se aprenden en la maestría en educación. Ante lo planteado, se presentan acercamientos desde autores como (Foucault, 1984; Ricoeur, 1995; Gergen, 1996; Arfuch, 2002).

Desde la maestría en educación se aprende a comprender que con los aportes de (Ricoeur, 1995) es posible deducir que la subjetividad pedagógica está relacionada con la identidad personal y la identidad narrativa. La indagación de (Ricoeur, 1995) sobre la identidad personal, aquello que aparece como un singular, aquel lugar en el que el individuo se reconoce como "*el mismo/ la misma*", lo que indica que el sujeto llega a preguntarse, ¿cómo reconocerse en sí mismo cuando se está atravesado por la otredad? La maestría en educación se convierte como medio de reconocimiento de sí mismo y para el Otro.

Para el autor en comentario, el dilema desaparece si a la identidad, entendida en el sentido de un mismo (*idem*), se sustituye por un sí mismo (*ipse*); por lo tanto, la diferencia entre *idem* e *ipse*, no es sino la diferencia entre una identidad formal y la identidad narrativa, diferencia que puede ser útil para hablar de subjetividad desde (Ricoeur, 1995) pero que desde el texto se asume el aporte ricoeuriano para decir que tal subjetividad se constituye en una subjetividad pedagógica cuando el profesor enfrenta su quehacer docente desde la relación sujeto-vida-pedagogía. De aquí, que quien pasa por una maestría en educación, no solo lo familiariza con la identidad de maestrante, sino que nos podemos dar a conocer a través de lo que narramos.

El mismo Ricoeur (1995) manifiesta, que efectivamente existe un principio de reconocimiento, de algo que



perdura, es el polo de la mismidad<sup>38</sup>; significa entonces que el sujeto se mueve en la metáfora de los dos polos: mismidad e ipseidad, en una oscilación entre el autorreconocimiento de lo que permanece y aquello que se revela como otro. Se puede afirmar entonces, de una subjetividad de la exterioridad, donde lo externo atraviesa y transforma al sujeto (ipseidad); como también, de una subjetividad de la interioridad o movimiento autorreferencial e intrasubjetivo (mismidad). En esto, la maestría en educación sería lo externo, lo cual termina filtrándose a la interioridad del maestrante. Aquí en este momento aparece lo subjetivo, pero que en las acciones del sujeto terminan saliendo tal subjetividad para volver a lo que fue exterioridad.

Sí el análisis se detiene en este planteamiento, emerge como relevante poder generar teoría educativa y pedagógica, así como elaborar constructos nuevos que conduzcan a darle viraje a aquello que no responda a las necesidades actuales y que se resisten al cambio, como por ejemplo: la transformación de un profesor o docente estático a un sujeto docente vital que va a intercambiar experiencias en las instituciones.

En consecuencia, Arfuch (2005:27) aporta una valiosa interpretación frente a los anteriores planteamientos de

---

<sup>38</sup> Es todo aquello que le permite al individuo actuar por propia fuerza o con la ayuda de otros, una serie de operaciones sobre su cuerpo, su alma, su pensamiento, su comportamiento o su modo de existencia, con el propósito de cambiarse de tal modo que consiga un cierto estado de felicidad, de pureza, de sabiduría, de perfección o de inmortalidad.

(Ricoeur, 1995). Manifiesta que orientándose de la imaginación, se puede pensar en un péndulo para representar ese movimiento entre ambos extremos, el cual no se posa nunca en ninguno de ellos. Esta figura sirve para caracterizar la tendencia al cambio y la interacción entre las identidades colectivas.

De esta tesis, en gran medida surge la investigación que le da origen al presente texto de la cual emerge una pregunta ¿cómo a través de la imaginación situada en un péndulo se puede decir que la maestría en educación es transformadora de sujeto? En ese péndulo y en su constante movimiento permite renovar cosas, las cuales se pueden ver a través de las visiones de esencia: de aquí que una maestría son aguas corredizas que se oxigenan para permitirle cambios sustanciales al pez humano y no aguas estancadas que lo putrefactan.

Esta misma autora relaciona la subjetividad con el lenguaje y la interacción social, es decir, con esas dimensiones relacionales, simbólicas y políticas de un sujeto en interacción con otro, implica a su vez, deseos y posturas que pueden ser contradictorias. Además, comenta, que es en y por el lenguaje que el hombre se constituye como sujeto, lo que significa que la subjetividad para (Arfuch, 2005) entra en juego a través de la capacidad de expresión para plantearse como tal, un sujeto que emerge a través del lenguaje estando sujetado por el propio lenguaje. Lo que da a entender la autora, se encuentra en el tenor de la dimensión simbólico/narrativa quien es constituyente de la subjetividad, pues más que un simple devenir de

relatos, como lo expresa la misma autora (Arfuch, 2002:65): "*es una necesidad de subjetivación e identificación... que permite articular... una imagen de autoreconocimiento*".

Desde estos análisis, subjetividad y tiempo se instauran en el lenguaje, y avanzando un poco más en estas comprensiones, (Arfuch, 2002) entra en sintonía con el socioconstruccionismo de (Gergen, 1996) al señalar que al narrar una historia se configuran procesos de subjetividad referidos no sólo a una biografía personal, sino también a una vida contextualizada en las culturas. Una subjetividad ligada a la narración implica una subjetividad vulnerable a interpretaciones que transfiguran al sujeto en sujeto de comprensión, sujeto de interpretación y sujeto en construcción.

Es oportuno señalar aquí, que desde los planteamientos teóricos sobre el yo relacional y el yo como una narración, que formula el socioconstruccionismo, se desprenden nexos que permiten relacionarlos con la subjetividad, teniendo presente que ésta emerge en la relación con los otros, que no se da en el vacío, que depende de las estructuras de relación, como también, de los procesos culturales en los cuales se está inserto.

De igual manera, al narrarse se establecen relaciones coherentes entre acontecimientos vitales, acontecimientos autorrelevantes en palabras de (Gergen, 1996) donde la identidad presente es el resultado sensible de un relato vital, otorgándole a la experiencia de vida un significado y una dirección.

El sujeto docente vital cuando se narra desde el sí mismo y sobre las experiencias del otro, sí se auto identifica, auto justifica, y se auto critica. Estas historias, en donde el sí mismo aparece así reconfigurado por el juego reflexivo de la narrativa; al considerarla como esa capacidad de expresar lo que se es a través del lenguaje; o ya sea como ese yo relacional que se configura en las experiencias de vida con los otros. De aquí, se puede inferir cuatro (4) dimensiones que la atraviesan y que resultan muy útiles desde la perspectiva teórica y metodológica del presente texto, siendo ellas: la potencia del lenguaje en la construcción social; el marco relacional de experiencias con los otros como telón de fondo; la expresión de relatos y de narraciones a través de los cuales la subjetividad emerge, y el contexto cultural donde se construye y re-crea esa subjetividad.

Ante esto, Foucault (1994:125) afirma: "*si bien el sujeto se constituye de una forma activa, a través de las prácticas de sí, estas prácticas no son sin embargo algo que se invente el individuo mismo. Constituyen esquemas que él encuentra en su cultura y que le son propuestos, sugeridos, impuestos por su cultura, su sociedad y su grupo social*". Esto significa que la construcción de teoría educativa y pedagógica se convierte finalmente en un espacio que hace parte del mundo de tensiones del docente, en el cual históricamente la gran mayoría se ha dedicado a la reproducción de saberes, pero siendo necesario que el docente piense que él puede llegar a ser más generador de saberes y conocimiento que

reproductivo, tanto de saberes conocidos (saberes científicos)<sup>39</sup> como saberes ignorados (saberes cotidianos)<sup>40</sup>.

Así las cosas, desde lo académico e investigativo, un docente que haya realizado estudios de maestría debe mirarse como un sujeto vital, ya que puede diferenciar herramientas para saber cuál va a emplear, es decir, el docente debe ser para las instituciones educativas en todos sus niveles y la sociedad, empleando la expresión foucaultiana "una caja de herramientas", debido a que tiene y puede utilizar varias alternativas que le permiten el diseño de diversas actividades de carácter educativo, pedagógico, didáctico, psicológico, biográfico y disciplinar, que lo pueden conducir a construir desde su quehacer docente, teorías, enfoques, modelos e historia de las ideas.

Lo anterior con la pretensión de identificar, registrar, comprender y no solo quedarse en la práctica profesional docente, sino llegar a la práctica pedagógica a partir de las múltiples realidades en que se da. Con esto se demuestra que la práctica pedagógica es más un producto de las relaciones de intersubjetividad que cada docente acompaña con su vida, la pedagogía, el Otro, las realidades, y la institucionalidad. Esto busca revalorar al docente, posicionándolo como sujeto de saber, de enseñanza y de pensamiento, y por consiguiente, mejorar la calidad de la educación y de los procesos que aborda cotidianamente en su quehacer docente.

---

<sup>39</sup> En el presente texto se asume el concepto de saberes conocidos para referirse a los saberes científicos.

<sup>40</sup> De igual manera, los saberes ignorados hacen referencia a los saberes cotidianos.

### **4.1.3 Decisión para cambiar esquemas de reproducción**

Cuando un licenciado egresa de la institución educativa que lo formó, llega al mercado laboral donde empieza a desarrollar su oficio. En el ejercicio de su actividad se da cuenta que muchas de las cosas que le ofreció el currículo y que fueron desarrolladas por unos docentes expertos en la universidad no son aplicables en los contextos donde se labora. Este egresado empieza a utilizar la caja de herramientas que en cinco (5) años le ofrecieron para que acudiría a ella cuando la necesitara.

En consecuencia, pasar de ser un docente domesticado y reproductor de mensajes y códigos que se aprendieron durante los estudios universitarios, en muchas ocasiones obligados para que elaborara actividades, las cuales las transportan en papel y no en sus mentes, sin que acudan a los libros e investigaciones que hacen en su mayoría los foráneos sobre los contextos donde se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje.

Este tipo de docentes novicios les cuesta dar el salto o mejor romper un esquema como el que aprendió donde lo formaron, quedándole demasiado difícil. Al fin y al cabo, y hiéndonos por la postura durkheimniana ya mencionada en otro acápite, pero que es necesaria traerla nuevamente a colación en la cual claramente deja evidenciada la razón social en relación con la transmisibilidad cultural:

*"El individuo no puede realizarse y ser feliz sino en sociedad. Cada sociedad construye el modelo que le es necesario en cada fase de su desarrollo. Para tal se recurre a la educación y esta la defino como la acción que las generaciones adultas ejercen en las que aún no lo son, para formarlo en la vida social".*

Entonces, la enseñanza también se constituye en un acto social, cultural y político (Freire, 2001), lo cual no se desarrolla sin que se tenga en cuenta la formación y la educación que recibiste desde la primaria a la universidad: la caminata desde el preescolar a la universidad te creó un tipo de cultura que bien o mal te hace invocar un desempeño, lo cual será para unos y otros de calidad o no.

Desprenderse del arraigo cultural, religioso, social y político en cualquiera de las ideologías para dejar de reproducir lo que aprendiste, no es fácil. Necesitas de sufrir una metamorfosis para que te des cuenta que lo que hacías diariamente no era ni siquiera cotidiano, ya que ésta tiene unas particularidades que son las primicias para generar procesos de investigación, diferente de lo que es la rutina.

Estos cambios empiezan a darse cuando tú adquieres niveles de maestría. De aquí, que empiezas a mudar tu cutícula como lo hacen las serpientes en su proceso de ecdisis<sup>41</sup>, o el águila que se rejuvenece y cambia toda su

---

<sup>41</sup> Hay que aclarar la analogía que se utiliza en el sentido que los cambios de rejuvenecimiento en los animales son externos, pero dirigidos hormonalmente a nivel internos, y expresados en el fenotipo de la capa cornea más externa de la epidermis en insectos y reptiles, o de plumas en las aves y/o pelo en los mamíferos. La analogía se utiliza para tratar de decir, que en el sujeto los cambios deben ser similares con la pretensión de cambiar y/o mudar, no solo su fenotipo como se acostumbra a raíz de sus mejores ingresos, sino por dentro, en una relación inversa

vestimenta para emprender un nuevo vuelo: ese rejuvenecimiento de la serpiente y del águila, es la que le sucede al docente cuando realiza una maestría en educación: es decir, se auto reconoce como sujeto docente vital. Con esta emancipación demuestra que ha dejado los días, las inactividades pedagógicas-didácticas, la parsimonia, el negativismo: ha conseguido ser un profesor diferente, pasando a ser sujeto docente vital (neuroso). Este gran salto, simplemente es debido a que ha aprendido a pensar, convirtiéndose esto en una de las formas más expedita para poder desarrollar el ejercicio de la profesión docente en su máxima profesionalidad.

#### **4.1.4 Aparición de imágenes de pensamiento, investigativas y constructas del magister**

Estas imágenes se despiertan con el estímulo cognitivo, las cuales terminan utilizándose como mecanismos constituyentes de los procesos que estructuran el abordaje que se hace sobre el alumno maestrante, en los que el docente magister y/o doctor que orienta el proceso de enseñabilidad y educabilidad en la maestría se convierte, no en un modelo, sino en una guía de ruta, lo cual se asume como un referente de circulación de pulsiones, afectos y deseos, cuestión que le demanda al orientador un conocimiento y un manejo ético de sus relaciones con el alumno.

---

de lo que sucede en los animales, que no cambia por dentro, sino por fuera; es decir, el sujeto debe realizar es una ecdisis conductual que le permita identificar, registrar, sistematizar, resignificar, comprender y actuar en el contexto donde desarrolla su labor para mejorarla.



Ahora, desde la perspectiva suvidagógica, todo esto conduce a cuestionar y problematizar las imágenes, las nociones, las experiencias y las ideas que se tienen acerca de la investigación como puente entre el pensamiento y lo construido, producto de las relaciones sociales que se dan en las múltiples realidades en donde se da el fenómeno de la enseñanza en contraposición de la preexistencia de la misma, a lo cual (Gergen, 1996:167) se refiere de la siguiente manera: "*el lugar del conocimiento ya no es la mente del individuo, sino más bien las pautas de relación social*".

En consecuencia, el magister en educación en su proceso de formación y educación aprende mecanismos que lo ayudan a descongestionar los dispositivos académicos-administrativos que han existido históricamente como modelos organizacionales, pero que se tornan rígidos, no por lo que plantean en su seno teórico, sino por la voluntad de algunos que los dirigen, siendo catastróficos para los indicadores que necesita una institución educativa en cualquiera de sus niveles, en donde las decisiones sobre estos temas, son tomados desconociendo la experticia de los académicos, intelectuales e investigadores<sup>42</sup> que serían los indicados para manejar los aspectos mencionados.

---

<sup>42</sup> Algunos docentes como el doctor Abraham Arenas Tawil, perteneciente al departamento de Matemáticas de la Facultad de Ciencias Básicas de la Universidad de Córdoba manifiesta que en estos recónditos lugares del planeta no hay investigadores, mucho menos intelectuales.

Ante las múltiples realidades cambiantes, y por consiguiente, el sujeto en continuos cambios, desde la década del setenta (Feyerabén, 1970) comentaba, que era comprensible plantear como finalidad del conocimiento, más que una aprehensión de la realidad, una interpretación y reproducción a nivel de la conciencia de los procesos o leyes que regulan la naturaleza y las relaciones sociales para poder prever hechos susceptibles de ser elegidos, controlados o transformados.

Con la apreciación tetragenaria de (Feyerabén, 1970), el magister en educación debe mirar la investigación como una actividad que genera conocimiento y desarrollo. Sin embargo, para (Fox, 1980): "*El profesor además de investigador, es el agente social que orienta, coordina y administra una generación de conocimientos, es decir, la labor investigativa supone un cambio de actitud y una revisión de valores por parte del investigador*".

Desde los argumentos planteados hasta aquí, el magister en educación debe comulgar con el concepto de ciencia que utilizó en el 2005 nuestro insigne docente investigador Fernando Díaz<sup>43</sup>, donde manifiesta, que el proceso de enseñanza será tramitado en el aula, pero que si se utiliza un concepto de ciencia como adquisición definida y acabada, determinará un estilo de enseñanza vertical y transmisionista, por lo tanto, si se emplea una

---

<sup>43</sup> Docente titular y doctor en historia de la Universidad de Córdoba, adscrito al departamento de psicopedagogía de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, quien no solo se dedicó a las investigaciones históricas, sino también a las psicopedagógicas.

concepción relativa, abierta, inacabada, y en permanente construcción, se obtendrá un proceso dialógico para construirlo a través de la comprensión y búsqueda de sentido.

La anterior apreciación sobre la ciencia, debe conminar al magister a pensar que la metodología no es precisamente la teoría, porque mientras ésta es la estructuración explicativa de la realidad, aquella es el modo de estructurarla. Sin embargo, es acertado afirmar que la metodología tiende a ser una investigación de tipo teórico y varía de acuerdo con la visión teórica respectiva del docente. De todos modos, no hay maduración científica adecuada sin maduración metodológica. Con tal aseveración, se insiste en la investigación metodológica que ha de significar en el hallazgo creativo y crítico de formas alternativas de poner a dialogar, para este caso, el docente magister y el alumno con la realidad social.

El magister en educación debe creer que la realidad social es suficientemente específica como para merecer un método propio, sin dejar por ello de aprovechar también los métodos de las ciencias naturales. A una realidad entendida como intrínsecamente conflictiva, que es dinámica justamente a causa de sus permanentes contradicciones históricas, corresponde una metodología inspirada en esa visión, que es la dialéctica. De aquí que no exista una sola dialéctica; las hay hasta contradictorias. En todas hay virtudes y defectos, aún en la marxista, por ello (García-González, 2002), dice:

*"No basta con la liberación de los mercados para asegurar el avance de la productividad. Se requiere la formación de una comunidad científica altamente calificada con dominio y capacidad de acción sobre el saber, pues las ventajas en el juego comercial de nuestra era no residen tanto en la posesión de las materias primas o de otros atributos geográficos o naturales, como el dominio del conocimiento".*

En comunión con lo expresado, es necesario aclarar que el magister necesita de encontrar los diferentes tipos de imágenes que le puedan generar inquietudes frente a lo que diariamente observa. Pero debe tener en cuenta que las imágenes de investigación son a posteriori a las imágenes de los saberes previos, pues es afán intrínseco del magister de conocer, de encontrar, de saber y de relacionar lo que conoce y sabe con la investigación. Por ello es necesario recordar al mismo Aristóteles con su paráfrasis de que: "*por naturaleza todos los hombres desean saber*", en lo cual se identifica el énfasis aristotélico en la expresión "*por naturaleza*" que en griego sería *physis*, y con sentido eminentemente ontológico en relación con la temática en comento sobre el despertar de las imágenes de pensamiento, investigativas y constructas del magister.

En relación con lo anterior, el magister en educación en las instituciones educativas<sup>44</sup> colombianas, desde la básica a los postgrados tiene como función discutir sobre

---

<sup>44</sup> Según la ley 715 del 21 de Diciembre del 2001 en su Artículo 9 reza que: "una institución educativa es un conjunto de personas y bienes promovidas por las autoridades, cuya finalidad será prestar un año de educación preescolar y nueve grados de educación básica y media".

la posibilidad de que otros accedan al espacio de investigación<sup>45</sup>, situación que ha ocasionado algunas dificultades, ya que no es fácil generar cultura investigativa en otros. A esta tesis se le agrega la problemática de la calidad de la investigación que en educación se está dando a nivel de pregrado y/o postgrado, asociada más a un aspecto de control que de calidad, incluyendo requisitos como el de las monografías y trabajos de grado que cada día en las universidades son menos solicitados, pues han disminuido notoriamente a raíz de la aparición de nuevas opciones de grado, siendo los diplomados los más pretendidos. Cuando las monografías eran obligatorias se condujo al paradigma de la cantidad sobre la calidad, manifestándose en consultas, pesquisas e investigaciones que no transforman el contexto donde se genera<sup>46</sup>.

Lo anterior significa, que es muy fácil decir que el problema radica en el tipo de investigación que se aborda, o la aplicación lineal metodológica que se utiliza

---

<sup>45</sup> El proceso de investigación y su abordaje está relacionado con los niveles de profundidad y rigurosidad para lo cual se hace y se aplica. Para el caso de los niveles de preescolar, básica y media académica se refiere es a la investigación de aula que puedan adelantar los profesores y profesoras, sistematizando sus experiencias en el ejercicio de su práctica profesional docente. En las universidades también se adelantan investigaciones formativas con las monografías de grado, máxime si el estudiante está en un semillero de investigación, situación que es resorte de la autonomía universitaria para lo cual se tienen varias opciones. Lo cierto es que tales monografías bien dirigidas terminan generando algunas destrezas y habilidades en el egresado, que bien pueden canalizarse para ir adentrándose en investigaciones más profundas si el estudiante continúa algún postgrado. La Ley 30 de 1992 habla de que la maestría debe terminar con un trabajo de investigación y el doctorado con una tesis.

<sup>46</sup> Son muy escasas las monografías de pregrados y postgrados que sus resultados se hacen visibles.

sin que se acepte, que hoy la investigación no se hace sesgada a unos pasos u orientaciones, sino que su abordaje es más sinuoso circular, que sinuoso lineal, no es tanto abordarla desde la sinuosidad de los ríos como sí desde la sinuosidad de los lagos. Esto ha sido un problema histórico, (Muller, 1992) al respecto señala:

*"al revisar la producción investigativa en el periodo 1980-1986, tomando como referencia 450 documentos descritos en los resúmenes analíticos en educación surgen bastantes elementos que evidencian, que si la documentación analizada se sometiera a un juicio severo desde las llamadas normas de la comunidad científica, en su gran mayoría no podría considerarse como material investigativo, por no alcanzar los niveles de rigor exigidos desde esta perspectiva. Además, la noticia sobre el estado de la documentación educativa encuentra que existe una desatención por la elaboración teórica, desinterés por construir datos empíricos frente a la utilización de fuentes secundarias que no pasan de ser, por lo general, mediocres revisiones bibliográficas, predominio del enfoque administrativo en el tratamiento de los temas".*

Esta aseveración antiquísima de Muller (1992), conduce a visionar una segunda problemática histórica dada desde décadas atrás, pero que todavía está vigente en debates internacionales, relacionada con la formación en investigación que se está tramitando en muchas universidades y en algunas instituciones educativas de la básica y media académica, asumiendo criterios en relación con que la investigación es un curso de metodología de la investigación. Este procedimiento curricular ha generado una cultura que se ha implementado en las universidades de ser metodo-

logistas, lo cual permite llegar a un tercer obstáculo que tiene que ver con la elección del paradigma del momento, desde donde se instituye a que la forma impere sobre la esencia<sup>47</sup>.

En concomitancia con la perspectiva suvidagógica, se trae a colación un texto relacionado con lo que son las imágenes desde diferentes perspectivas filosóficas, y tomado de (Barreto y Blanco, 1994) en cuadernillos de investigación N° 3.

*"Según la filosofía clásica las imágenes son consideradas como la coordinación entre el pensamiento y lo que hay en el mundo. El sujeto ejercita lo que él tiene como facultad de entender, de imaginarse, para esquematizar el objeto con el cual se convive. Es decir, el esquema que se ha imaginado, no es la cosa misma, si no la cosa representada en nuestra mente. En el caso que el estudiante utilice la facultad de pensamiento, la representación esquemática adopta la noción de idea. Ahora, en el caso que utilice la facultad de imaginar, se adopta la forma de imagen; pues, ella no es lo necesariamente verdadera, debido a que los sentidos orientan el engaño. Si lo miramos desde esta lógica, la imagen no es posible, y se descarta totalmente, lo que no obedece a las posibilidades imaginativas del pensamiento, pero si revisamos la filosofía moderna de Kant, I (1724-1804) encontramos el divorcio con respecto a esta manera clásica de aceptar el pensamiento, para él existe una razón a priori que condiciona las formas de conocer. Otros discursos, las conciben como imagen de pensamiento; ahora, la misma historia es un modo de pensar, tanto lo moderno como lo*

---

<sup>47</sup> No se está diciendo que en una investigación los procedimientos deben hacerse como le parece a cada quien. Es lógico que existan unos lineamientos, criterios, términos de referencias, tópicos o como los quieran llamar, que faciliten mejor la presentación de la investigación. El problema radica en que en algunas investigaciones y/o proyectos se exige más en la formalidad que en la sustancialidad. Inclusive esto es muy frecuente en trabajos de pregrado.

*postmoderno. En el siguiente texto que Deleuze, G. ( 1998) plantea, cataloga la imagen no como representatividad mental de las cosas, es decir, a las formas que permiten que algo puede ser pensado, dice: "poco importa que la filosofía empiece por el objeto o por el sujeto, por el ser o por el ente, en tanto que el pensamiento sigue estando sometido a la imagen que de antemano lo prejuzga todo, tanto la distribución del sujeto y el objeto, como la del ser y del ente. En el discurso psicoanalítico, Zuleta, E. (1985), manifiesta que la imagen se muestra vinculada a los diferentes procesos de la estructura psíquica del sujeto, es decir, ahí se explora la imagen en su estar constituyente, donde se mira la posibilidad de innovar y descubrir una imagen (pero no tanto en su carácter constituido)".*

## **4.2 PROYECCIONES QUE ABRE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

El hecho que la maestría sea el puente entre la especialización y el doctorado la hace dueña de una identidad académica-administrativa, de un sentido crítico-investigativo y un significado educativo-pedagógico, lo cual deja claramente evidenciado que no se necesita de caminos para llegar a una maestría, sino que ella se constituye en el camino y/o sendero para llegar al objetivo trazado.

### **4.2.1 Proyección académica y socio laboral**

Se convierte en una posibilidad que todo aquel que llega a realizar una maestría en educación podría tener algún vínculo laboral con este campo<sup>48</sup>, ya sea en los ni-

---

<sup>48</sup>Bourdieu (1984:23) considera que un campo resulta de las relaciones de fuerza entre agentes e instituciones, en donde se debate sobre las posturas estructuradas en términos de disputa de intereses.



veles de preescolar, básica, media académica y/o universidad. De igual manera, pero en menor cantidad también llegan profesionales de otras disciplinas diferentes a las licenciaturas en educación a realizar la maestría en comento, debido a que laboran en instituciones educativas o en otras que tienen programas de capacitación con las comunidades, por ejemplo, el Instituto Colombiano del Bienestar Familiar-ICBF, Unidad Municipal de Asistencia Técnica Agropecuaria-Umata, e instancias de la salud<sup>49</sup>.

Sin embargo, con la titulación que se adquiere como magister en educación se amplía el radio de acción, en la cual para el caso de los docentes que trabajan en cualquiera de los tres (3) niveles que presenta la Ley 115 de 1994 en el título II, Capítulo I, Artículo 11, como son: el nivel preescolar que comprende como mínimo un grado, el nivel de básica con nueve (9) grados y dos ciclos como el de educación básica primaria con cinco (5) grados y el de la educación básica secundaria con cuatro (4) grados, y como tercer nivel de educación el de media, con dos (2) grados (10° y 11°). Un docente con la maestría en educación puede dar con mayor fuerza y credibilidad el salto a la universidad.

Para los que no son licenciados en el caso de Colombia, se afianzan más en las asignaturas específicas que orientan en sus respectivas carreras universitarias, pues para

---

<sup>49</sup> Algunos profesionales no licenciados y sin ningún tipo de vínculo con la educación también la realizan tratando de explorar en campos diferentes al que estudiaron.

estos la maestría en educación les produce renovación que no habían podido adelantar en el ejercicio de la docencia. Con la maestría consiguen el componente teórico de lo pedagógico-didáctico, inclusive el sociológico, el antropológico y el psicológico, ya que para este tipo de profesionales docentes que ejercen en las universidades no existen otras ciencias diferentes a lo que ellos tramitan y/o aprendieron como profesión en su universidad, en donde el que perdió la asignatura, a eso no se le puede meter análisis de si el joven estuvo en condiciones óptimas de aprendizaje, o si tienen problemas familiares, comida, bienestar, y situaciones paralelas que nunca dejan de faltar, por ejemplo: el hecho de que algún estudiante no pudo asistir el día de la evaluación programada porque no tuvo el dinero para el transporte y poder asistir, por lo tanto, como no está contemplado en el reglamento académico estudiantil no se puede tener en cuenta.

El acceder a una maestría en educación permite desde lo social mayor reconocimiento en el entorno educativo donde te desenvuelves, al igual que en la sociedad. No es lo mismo desde lo social ser magister, que no serlo, ya que si lograstes dar el salto, tu formación te da las herramientas para que tu organismo cumpla la función de conseguir objetivos finales medibles, concretables y visibles, en la cual el salto no es de uno, sino que tu vida permanece en saltos, en la que tu formación y educación hacen que rebotes como pelota, la cual nunca queda estática, pues la vuelves a alimentar y continua en movimiento, ya que la educación empieza con el

nacimiento y termina con la muerte. Heráclito de Éfeso dijo hace mucho tiempo ( 535 a. C.- 484 a. C. ): "*todo fluye nada es estacionario*", y (Morín, 1997) manifestó, que nada estaba suelto en el universo, todo está conectado.

#### **4.2.2 Proyección investigativa: formarse como suvidagogo y pertenecer a comunidades académicas y científicas**

La dinámica de poder investigar está relacionada muy de cerca con los estudios de maestría y doctorado. De aquí, que la investigación se le dificulta a quienes no se hayan formado por lo menos en una maestría, no de profundización, sino que su plan de estudio tenga como eje central la investigación. Pedirles a los profesores y profesoras en cualquiera de sus niveles que aborden procesos investigativos sin formación es un adefesio.

De igual manera, para el caso de la Ley 115/94 el objeto y los objetivos de esta normativa plantean claramente para el docente su papel de formador y educador. Inclusive, sería conveniente preguntarse desde la perspectiva suvidagógica "*¿si todos los docentes por naturaleza desean enseñar?*", ¿si todos los profesores desearían por naturaleza investigar? Desde estas preguntas se puede colegir, y ya se me mencionó en la parte tres del texto: se es docente o se es investigador, o será posible cumplir con la dualidad.

Sin embargo, es fundamental señalar la necesidad de generar cultura investigativa a nivel formativo en docentes de básica y media académica, aunque no lo

promulgue la normatividad como se hace con la de educación superior. Lo que hace el docente en el aula en cualquiera de los niveles de la educación a través del ejercicio de su práctica profesional docente se constituye en el primer esbozo de la mencionada investigación.

El problema se centra en que aun formándose en maestría muy pocos se salpican y/o se imbrican con la investigación. Se dan casos en algunas instituciones educativas en todos los niveles, donde profesores y profesoras con especialización o simplemente con el grado universitario adelantan pesquisas de indagación asociándose a proyectos, sean institucionales o como individualidades, pero se encuentran en mayor acción que él o la magister.

De acuerdo con estas apreciaciones, la proyección investigativa del magister en educación debe centrarse más en la comprensión de los fenómenos educativos y pedagógicos en que se encuentra cada día, con la pretensión de poder observar la riqueza y la variedad de experiencias formativas producto de la dinámica que se produce en la cotidianidad del mundo de tensiones en las instituciones educativas, lo cual le va a generar posibles contradicciones y problemáticas que son gestadas en el entorno socioeducativo, pero, precisamente, por no haber dado el salto a docente vital, no tiene visiones de esencia, por lo tanto, no las puede ver: le son opacadas, ignoradas e inexplicadas.

Ante lo planteado, es necesario que el magister en educación tenga muy claro sobre ¿qué es investigación

educativa? y ¿qué es investigación sobre educación<sup>50</sup>? ¿Qué es investigación en educación? Para los interrogantes planteados es necesario invocar a (Restrepo, 1996), quien hace la distinción al respecto. Para el primer caso, la ubica en los aspectos centrados en lo pedagógico, que tendría que ver fundamentalmente con los procesos históricos de la educación, la pedagogía y estudios del contexto escolar<sup>51</sup>, relacionado con la socialización de teorías, enfoques y modelos pedagógicos, didácticos, currículo, evaluación y demás sistemas de conocimientos inherentes al fenómeno de la enseñanza y aprendizaje.

Esta investigación, así como todos los procesos de este tipo, se dan de las puertas hacia dentro en las instituciones educativas, no sólo desde lo físico, sino desde la dinámica de sus actividades académica administrativas.

Ahora, la investigación sobre educación tiene que ver con los procesos relacionados con la educación, pero que se dan de puertas hacia afuera, involucrando la relación de la dinámica en la triada escuela-familia-comunidad y las normativas estatales que inciden sobre lo educativo, es decir, un abordaje como fenómeno social.

De igual manera, Restrepo (1996) para el caso del interrogante relacionado con la investigación en educación, la propone para referirse a las dos categorías

---

<sup>50</sup> Aunque la investigación educativa puede involucrar lo pedagógico, son dos aspectos diferenciables, pues la investigación pedagógica también involucra aspectos educativos, pero que no son del resorte de lo educativo, sino de lo pedagógico.

<sup>51</sup> Desde la visión del texto se maneja contexto escolar como una subcategoría del contexto educativo, debido a que para el autor del libro todo contexto es educativo, sin que éste tenga que ser escolar.

acuñadas y hacer referencia a los estudios de carácter investigativo que tengan que ver con educación, sea la investigación educativa o investigación sobre educación.

Es necesario que el magister en educación recuerde que todas las instituciones educativas en sus diferentes niveles, así como en cualquier empresa existen formas de trabajo y estilos de vida que algunos se pueden tildar de excelentes, buenos, aceptables, regulares y otros malos. Lógicamente en algunos más relevantes que en otros, y dentro de estos, en algunas regiones más que en otras.

En aquellas instituciones donde las acciones no obedecen a situaciones organizacionales, lo poco que se hace está siempre sujeto a la presión de la normatividad para poder hacerlo. Esto de alguna manera influye en los estadios de percepción, aceptación, apropiación y actuación del sujeto. Cuando estos no se utilizan, entonces entran en conflictos con el saber, dejando a un lado la producción que se genera en el ser-interior, y de las imágenes de pensamientos, investigativas y constructas que pueden hacer mucho por el sujeto.

Adviértase a los maestrantes y magísteres que muchas personas se empecinan en pertenecer a grupos de trabajos como formas diplomáticas de estar haciendo algo, donde unos hablan más que otros, y en donde los que hablan por hablar siempre vienen cuestionando el saber, sin producir saber, a lo que entonces habría que preguntarse ¿si es conveniente cuestionar un saber, si no se genera saber?

La investigación como tal, no es un proceso nuevo, ya que desde los mismos orígenes de la humanidad se vienen adelantando acciones que poco a poco las diferentes generaciones han venido sistematizando y que se le ha ido dando forma a través de las observaciones, comprensiones y análisis de estrategias, conceptos, comentarios y métodos que hoy hacen parte de los diferentes aspectos que conforman la realidad de la vida. Desde esta perspectiva, el concepto de investigación se transforma en diferentes tipos de significados, que van desde los más sencillos a los más estructurados, y que tienen como fundamentos interrogantes relacionados con los siguiente: qué conocer (objeto de investigación), cómo (método), para qué (finalidad), quien conoce (indagador).

Esto es lo que permite generar diversos tipos de investigación que tienen que ver y/o estar de acuerdo con los fundamentos epistemológicos que se escojan, con los propósitos del proceso investigativo, con los métodos y técnicas utilizados y/o con el tipo de conocimiento que se construye cotidianamente. De esta forma, es como se puede hablar de investigación experimental y no experimental. Esta división ha estado más cargada desde el punto de vista científico hacia lo experimental (ciencias naturales), pero la investigación que se genera y se hace en el campo de las ciencias sociales y dentro de ésta, la investigación educativa y pedagógica es tan exigente como la experimental, ya que los métodos y paradigmas en ellas se encuentran claramente definidos. En las

últimas décadas se ha presentado una tendencia que muestra un acercamiento entre investigación y pedagogía, generando una conectividad entre el que produce conocimientos y el que lo consume, proceso que se evidencia a través de la relación docente - investigador, y docente - estudiante.

En relación con lo anterior; el magister debe conocer que en el proceso de la enseñanza y aprendizaje surge la necesidad de investigar lo que se da en ese tipo de relación y que esto dé a conocer los fenómenos de interioridad que surgen a raíz del interés por conocer los resultados de la relación docente-discente, la cual se encuentra en actividad de transformación de procesos, fundamentos, estrategias y métodos, y que esto no sólo se da por el auge que ha tenido la investigación como generadora de conocimientos relevantes que someten a prueba los supuestos que existen sobre la enseñanza y el aprendizaje, sino que también se debe tener en cuenta los cambios culturales, como lo expresa (Cohen, 1997) con el shock cultural, la transculturalidad, el etnocentrismo y el relativismo cultural, conocidos como mutaciones sociales contemporáneas que vienen emergiendo como nuevas propuestas para la educación.

De acuerdo con esta apreciación; se necesita de mirar, revisar y ubicarse en los referentes históricos de la investigación educativa y pedagógica, que conduzca a entender qué ha sido y desde cuando ha comenzado para que se tenga claro qué significa investigación educativa y pedagógica: es de alguna manera hacer arqueología y



genealogía foucaultiana de lo que se va a investigar. Estos conceptos deben conducir a que para que se realice un tipo de investigación como esta, se debe tener algunas características que la iluminen y la identifiquen, con la pretensión de orientar al investigador educativo y pedagógico en el proceso a seguir y lo termine, de una vez por toda, aislándolo de una serie de prejuicios históricos.

Además, la investigación educativa y pedagógica que realiza el magister en educación con estas características seguramente avivará su interés por hacerlo. Sin embargo, en las equivocaciones que comete hacen parte del recorrido que se hace de los trayectos de la investigación, pues, aunque sean trayectos, no los mira como circulares, sino como lineales, y esto es lo que permite que en muchas ocasiones se distorsione y se distancie más de la finalización de la investigación.

De aquí que Dilthey (1949) aclara que el objeto de las ciencias del hombre no puede ser externo a él, por lo tanto, este puede captar desde dentro su mundo histórico y social. El modelo explicativo causal para (Dilthey, 1949) es propio de las ciencias naturales e inadecuadas para el estudio de lo humano. De igual manera consideró que las ciencias de la naturaleza debían explicar, mientras que las del espíritu debían comprender. Finalmente, la investigación educativa y pedagógica queda totalmente replanteada con la teoría de la acción comunicativa de (Habermas, 1987) la cual busca el entendimiento que tiene como objeto la racionalidad comunicativa.

Desde lo expresado hasta aquí, se puede plantear el siguiente supuesto teórico.

- El magister en educación debe comenzar con la investigación educativa y pedagógica, sin obviar que hay que pensarla desde la relación sujeto-vida-pedagogía, debido a que comprender y sistematizar tal relación abre el camino para que el docente se convierta en suvidagogo<sup>52</sup>.

Si el magister en educación se constituye en una posibilidad de ser suvidagogo, sería conveniente que tuviera en cuenta los criterios de elegibilidad que pueden aparecer para formarse como investigador en educación y pedagogía. En relación con esto, existen diferentes análisis y experiencias que han manifestado su preocupación, debido a que ha sido poco el apoyo por parte de los programas educativos del país relacionados con la formación en investigación y mucho menos por las universidades, y de la cual estoy de acuerdo, que son fundamentalmente esenciales para vislumbrar el oscuro panorama que siempre ha tenido la investigación en educación y pedagogía, y más ahora, cuando para algunos sólo se están dando las primeras premisas de la profesionalización de la educación con la vinculación de los que no son licenciados<sup>53</sup>.

---

<sup>52</sup> Este supuesto puede analizarse desde la perspectiva platónica y aristotélica, como fundadores de la polémica sustantivismo pro-cualitativo versus formalismo pro-cuantitativo en la filosofía griega.

<sup>53</sup> El concepto de licenciado o la licenciatura no significa dar clase, ni mucho menos docente, profesor, asesor, tutor, orientador, animador, etc., si no que su sentido se refiere a la potestad que brinda la significancia del concepto para actuar en un

Para ahondar en los planteamientos expuestos aquí, se van a presentar las características que a juicio del autor del texto sí tienen incidencia directa en la formación del magister en educación y/o pedagogía como investigador en estos campos y como desde aquí afecta la disposición de los cuerpos sujetos para abordar verdaderos procesos científicos en estas áreas del conocimiento. Las características son las siguientes:

**a. El enfoque que se le da a los contenidos programáticos**

Generalmente el enfoque que se está utilizando para abordar el sistema de conocimientos está cercado por tendencias empiropositivistas y estructuralistas de las ciencias. Ahora, el problema no está en que esto se dé con esta tendencia, si no la situación en que históricamente se encuentran muchos docentes, donde no todos conocen la intencionalidad oculta que encierran estos discursos y las implicaciones de carácter histórico, filosófico y epistemológico.

**b. La formación teórica y técnica de la investigación social**

Cuando se trata de formar investigadores en educación y pedagogía se ignoran sus procedimientos, pertinencia e importancia. De aquí surge la pobre visión de algunos empiropositivistas de considerarla como no

---

campo determinado del saber, por ejemplo, la licencia, equivalente a la tarjeta profesional que te permite actuar como médico, abogado, ingeniero, economista, es decir, es la licencia la que te habilita para ejercer en un campo del saber o en un área del conocimiento.

científica, insistiendo estos en los tradicionales métodos de las ciencias naturales, como única posibilidad para acceder a la verdad.

**c. La tradicionalidad de la formalidad con que presentan los saberes conocidos (saberes científicos)**

Los docentes siempre presentan los saberes conocidos y/o científicos como única verdad porque están contenidos en un texto, en una revista científica, o porque lo dijo una autoridad académica, sin que se atrevan a cuestionar, y/o argumentar la importancia o no del documento, lo que hace que no se trascienda en la propia elaboración conceptual. Esto es producto de la poca y/o escasa formación en investigación que se genera de la práctica profesional docente.

**d. Lo superfluo**

El análisis y conocimiento estadístico que se aborda para estos casos está determinado por la estadística descriptiva con un total desconocimiento de lo inferencial. Hoy desde la investigación socio humanística es poco el interés por este conocimiento, ya que se ha constituido en una representación social que es para quien estudie estadística, o para los investigadores que se encuentran haciendo investigación básica y aplicada, lo que termina generando una cultura de la dependencia. Cuando se llega a este componente se le da a un estadístico, con escasa o nula experiencia en investigación social, educativa y pedagógica<sup>54</sup>.

---

<sup>54</sup> Aunque no se requiere que el estadístico sea un experto en educación y pedagogía para analizar sus intervenciones y procedimientos estadísticos en investigacio-

**e. La falta de interdisciplinariedad en la formación de investigadores.**

Las técnicas y la trama discursiva de investigación, la epistemología, la gnoseología, y demás disciplinas socio humanísticas se enseñan como parcelas del conocimiento.

**f. Leer y enseñar investigación no da licencia para ser investigador**

Se piensa que leer, hablar y enseñar sobre investigación da licencia de investigador, situación que no es cierta, sino que podría dar herramientas al docente para conocer el problema teórico de lo que se aborda, pero esto no lo hace investigador. Una cosa es describir los pasos metodológicos y otra cosa es la investigación, siendo los tres aspectos mencionados hasta aquí en este acápite los que se constituyen en el común denominador en las universidades en todas las disciplinas del conocimiento.

Por ello es importante lo que expresa tácitamente este subtítulo, el acto que se da en algunos contextos académicos de respetar la diferencia frente al hecho de orientar, dirigir y/o asesorar una monografía, trabajos de investigación y tesis. Desde este punto de vista, algunos muy pocos le aportan, ya que no se opta por trabajar las destrezas, habilidades y desarrollo del pensamiento crítico, con la pretensión de orientar la construcción de saberes, por ejemplo: el hecho de realizar arqueologías

---

nes socio pedagógicas y humanísticas, si es necesario que entienda por lo menos los conceptos básicos en educación y pedagogía sobre lo que va a intervenir.

y genealogías, la capacidad para extraer las ideas principales de un texto, su misma hermenéutica, la interpretación de tablas, barras, tortas, histograma, el poder hacer comparaciones, analogías, establecer dicotomías y/o aproximarlas.

#### **g. La centralización temática de la investigación en educación y pedagogía**

La educación y la pedagogía han sido objetos de saturaciones por medio de los diagnósticos, hasta tal punto que muchas temáticas y problemas se encuentran sobre diagnosticadas, situación que no conduce a potenciar el campo conceptual e intelectual de la educación y la pedagogía<sup>55</sup>, pues tales diagnósticos se han quedado en la percepción, aceptación, apropiación, pero sin la actuación en la realidad, máxime cuando ésta se construye socialmente en sus múltiples realidades.

En consecuencia se puede decir, que un magister en educación cuando se forma es también corresponsable en asumir de forma seria las características planteadas. Sin embargo, su deber-ser debe centrarse alrededor de aspectos como los siguientes:

---

<sup>55</sup> En Colombia desde la década de los 80 en cabeza del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica han venido dando la discusión frente lo que (Bourdieu, 1981) y (Díaz-Villa, 1993) entienden y validan por campo intelectual de la educación, los cuales niegan la existencia de un campo conceptual e intelectual de la pedagogía, manifestando claramente que la pedagogía es un saber dónde se recontextualizan los discursos, los saberes, por lo tanto no reúne las condiciones para campo. Al paso de la discusión sale (Zuluaga y Echeverry, 1994) diciendo que si existe un campo conceptual e intelectual de la pedagogía.

a. La investigación en educación y pedagogía debe ser el mecanismo para que el magíster en educación comprenda verdaderamente el contexto donde está ejerciendo su práctica profesional docente.

b. El conocimiento en educación y pedagogía permite identificar problemáticas en los que se debate la dinámica del contexto educativo donde realizan sus experiencias significativas.

#### **4.2.3 Mejoramiento de la calidad de vida**

Es comprobable desde todo punto de vista que la educación es la mejor inversión en la vida de una persona. Desde este acápite no se necesita de llenar varias páginas para manifestar y/o decir que la educación es la forma más visible de desarrollo social en cualquiera de los sectores que componen la sociedad, pues los pueblos progresan en la medida en que el resultado de la ciencia y la tecnología se ponga al servicio del ciudadano libre y común. Cuando un sujeto que no tiene fuentes de ingreso diferentes a su salario y/o que no haya recibido dinero por vías alternas y/o emergente<sup>56</sup>, y tomándolo como común denominador, la única forma que le queda para progresar y mejorar su perspectiva de vida es estudiar.

Para la gama de profesiones que existen en el mundo de tensiones hay diversas posibilidades de especialización, maestrías y doctorados con los cuales mejoran sus

---

<sup>56</sup>Aquí no solamente se refiere a las personas que por circunstancias exógenas de la vida resolvieron su problema económico, sino también a la clase emergente producto de los negocios ilícitos.

vinculaciones. Para el caso de los que se convierten en docentes, sean licenciados o no, la única posibilidad que les queda para mejorar la calidad de vida y poder ascender en el difícil embudo de la educación, es seguir estudiando y llegar a niveles de maestrías y doctorados.

Específicamente para los licenciados y no licenciados que se dediquen a la docencia en cualquiera de los niveles de educación se le ha convertido la formación y educación postgradual en una necesidad fundamental para poder avanzar en la consecución de su desarrollo personal, profesional, familiar y social: pues quienes gozan del buen vivir hacen parte directa de la cadena productiva de la sociedad.

#### **4.2.4 Posicionamiento en el contexto educativo y la sociedad**

Obtener un título de maestría en educación sólo para fines de avanzar en el escalafón docente o la excusa para poder concursar en una universidad no tendría sentido desde la perspectiva que está escrito el texto. Pensar en un proyecto de maestría, además de lo remunerativo, es pensar en el posicionamiento académico e intelectual que como abonado puedas sacar del esfuerzo de haber graduado como magister: es de anotar, que desde el texto se ofrece la perspectiva suvidagógica como alternativa para conseguirlo. Sobre esta propuesta se profundiza en el siguiente capítulo.

Obtener un reconocimiento en el contexto educativo y la sociedad de lo que eres o estás haciendo con tu profe-



sión docente como consecuencia de la rasquiña neuronal que produce la maestría en educación, se convierte en un placer social sublime que solo puedes alcanzar cuando te involucras en el proceso. Si en tu persona no genera los efectos anteriores, significa entonces, que tu intención laboral es diferente a la esencia, al sentido y al deber-ser para lo cual está hecha la docencia. Sería conveniente que revises lo que estás haciendo, ya que es posible que tu felicidad laboral la encuentres en otro sector.

En la actividad de la docencia el emproblemado no es el docente, sino el educando, ya que la enseñabilidad y la educabilidad funcionan en el mismo sentido como se da la relación madre-hijo en gestación, es decir, cuando la madre no está de acuerdo con el embarazo, la incomunicabilidad amorosa entre madre y feto ocasiona secuelas en el recién nacido: así sucede con la enseñanza y el aprendizaje. Pero hay una inmensa diferencia entre lo expuesto: mientras en la relación madre-feto, la dificultad o el daño se produce en un sólo ser, en el aula de clases son cuarenta o más, pues acá es la sociedad la que sufre los efectos, ya que la educación en las aulas, es aritmética-exponencial-proyectiva.

Construir un nombre en el contexto donde desarrollas la acción laboral de docente, es una condición social que solo consigues desde los procesos educativos, pedagógicos, éticos, y socio-antropológicos. Esta consecución es procedente cuando las acciones se encuentran en comunión con la vocación, la cual puedes construir con el

enamoramiento que haces de tu acción laboral. El respeto que genera a tu alrededor la comunidad educativa de una institución es producto del desarrollo de imbricaciones acertadas que terminan constituyendo un entramado de sujeto que está conectado con la realidad que vives: estas acciones dan la condición de sujeto docente vital, y de suvidagogo, lo cual contribuye al proyecto de darle origen al anhelado ser-sociedad.

## **PARTE 5**

### **EL APORTE A LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y A LA SOCIEDAD**

---

*"No pretendamos que las cosas cambien si siempre hacemos lo mismo"*

Albert Einstein

### **SÍNTESIS**

*Una maestría en educación tiene como eje fundamental presentarle al estudiante el conocimiento como "caja de herramientas" con la pretensión de poder acceder a procesos superiores del pensamiento, ya sea profundizando en un saber o en investigación con lo cual te formas y educas para emprender un proyecto de vida. Estas directrices te orientan para poder dirigir las acciones que desde la cotidianidad utilizas para transformar el contexto educativo y la sociedad donde te desenvuelves.*

#### **5.1 IMPACTO EDUCATIVO, PEDAGÓGICO Y SOCIAL**

¿De qué manera habrán impactado educativa, pedagógica y socialmente a las instituciones educativas de la básica y media académica la formación de aproximada-

mente 600 docentes con maestría en educación a través del Sistema Universitario Estatal SUE-Caribe en las siete (7) ciudades del Caribe colombiano entre 2006 y 2016?

### **5.1.1 Formar, educar y dirigir: tendencias y enfoques**

El impacto educativo, pedagógico y social que es generado por el sujeto en el contexto donde se desenvuelve al realizar una maestría en educación, es de gran importancia, máxime cuando existe una población considerable de egresados encontrándose en su mayoría vinculados a los niveles de básica y media académica en las instituciones educativas del Caribe colombiano y en menor proporción en las universidades<sup>57</sup>.

Una institución educativa de básica y media académica que cuente por lo menos con dos (2) magísteres tiene la posibilidad de poder generar procesos de investigación formativa, con lo cual se formarían semilleros y grupos de docentes desde las áreas que constituyen el currículo oficial para encontrar a partir de las diferentes situaciones problémicas, el verdadero problema que afecta la enseñabilidad del conocimiento, y poder resolverlo, actuando en la simultaneidad de la dinámica institucional.

El impacto educativo se vislumbra en el mejoramiento de la formación del docente y por consiguiente en los procesos de mejoramiento institucional, que involucra la

---

<sup>57</sup> Precisamente los docentes de los niveles de preescolar, básica y media académica cuando egresan de la maestría en educación tienen la posibilidad de aspirar a ser docentes en las universidades y muchos ya han alcanzado este peldaño en universidades públicas y privadas.

calidad educativa que brinda la institución, así como el estímulo que se empieza a dar para generar algunas sistematizaciones sobre la práctica profesional docente, que en su mayoría los profesores y profesoras no terminan de avanzar el camino completo para llegar a la meta, con la pretensión de actuar y realizar la comprensión, construcción y escrituralidad de la práctica educativa, de las prácticas de enseñanza, de la práctica profesional docente y como decantado alcanzar la práctica pedagógica<sup>58</sup>.

En América Latina hace mucho tiempo se viene dando la discusión frente al quehacer docente y de sus procesos de formación, así como de sus acciones y productos, situaciones que empezaron a coger fuerza aproximadamente en los últimos veintiséis (27) años. Sin embargo, en los países desarrollados para gestar una verdadera revolución sobre el cambio educativo, estuvo sujeta a profundos estudios sobre la práctica pedagógica, eventualidad que tuvo que ser discutida y analizada desde hace más de medio siglo (hoy representados en tres cuartos de siglo).

Los interesados del cambio educativo concluyen, que las prácticas pedagógicas arrojan mejores resultados cuando son gestadas a partir de las propias dinámicas de sostenimientos de las instituciones educativas. De igual manera señalan y/o advierten, que las diferentes situa-

---

<sup>58</sup> Desde el texto se asume la postura que la práctica pedagógica es la comprensión y sistematización de la práctica educativa, de las prácticas de enseñanza y de la práctica profesional docente dada en una relación del sujeto con su vida y la pedagogía. Cuando la práctica pedagógica se reflexiona y esto se lleva a la escrituralidad, aparece entonces, la práctica suvidagógica.

ciones que las originan, restringen sus opciones de ser globales y/o ampliadas en el contexto donde se dan. Sin embargo, cuando el cambio educativo es dictaminado e impuesto, por ejemplo, a través de una reforma, se genera un tipo de resistencia por parte de la institucionalidad. De aquí, que el producto de las investigaciones sobre la práctica pedagógica ha sido de gran interés en los países del viejo continente y los sajones. Sin embargo, para América Latina y el Caribe se considera que la ruptura entre docentes e investigadores da muestras de incapacidad o mejor de un fracaso acerca de los procesos de investigación educativa con la pretensión de originar cambios fundamentales en la práctica pedagógica.

Para Taylor y Bogdan (1986) el proceso investigativo sobre la práctica pedagógica se ha centrado en la investigación cualitativa. Tal aseveración orienta la posibilidad de establecer un modelo de capacitación de profesores para cambiar las dinámicas de reproducción o de constructores de conocimientos, con la pretensión de elaborar teorías pedagógicas por medio de los procesos de investigación en y sobre educación<sup>59</sup>. Esta tendencia nace como alternativa para desaparecer la separación que históricamente se ha venido dando entre teoría y práctica.

Otra tendencia fue la de tipo epistemológico, en cabeza de los anglos, la cual direccionaban a las instituciones educativas como entidades poco eficientes de procesos tangibles: siendo las poblaciones marginales

---

<sup>59</sup> Restrepo (1996) diferencia lo que es la investigación en y sobre educación.

las más involucradas. Sin embargo, y en concordancia con esto, (Posner, 2004) manifiesta que las acciones relacionadas con la eficacia y el mejoramiento educativo para los países bajo comienzan a mediados de los setenta.

Adviértase, que las posturas de las reformas sistémicas pregonaban una concepción de eficacia y el mejoramiento educativo de arriba hacia abajo, más pendientes por los productos, que por los procesos, como elementos fundamentales para la mejora en relación con el rendimiento de estudiantes y docentes<sup>60</sup>.

El fracaso en relación con el énfasis en los contenidos para la enseñanza y su metodología para abordarlos en el aula, así como las reformas educativas siguientes, se fueron centrando en los docentes para atender las exigencias que reclamaban para mejorar sus condiciones profesionales de trabajo y de calidad de vida<sup>61</sup>. De igual manera, en las reformas en donde la calidad educativa es el eje central del proceso, emerge la necesidad de implementar estrategias para direccionar la calidad con que los docentes deben afrontar el proceso. A respecto (Murillo y Muñoz-Repiso, 2003) plantean:

*"El fracaso de las grandes reformas curriculares de los años 60 y 70 por cambiar la educación, y con ello, transformar la sociedad, además de un regusto de amargura y desanimo, nos legó una serie de acciones que hemos de tener en cuenta si queremos optimizar los niveles de calidad y equidad de los*

---

<sup>60</sup> A este tipo de reformas que mantenían una centralización de las actividades y que no conducían al mejoramiento académico de docentes y estudiantes se les denominó "enfoque de talla única.

<sup>61</sup> Según la Cepal (1994) en países como Argentina, Perú y Ecuador, los docentes son percibidos por la sociedad como personas con baja autoestima.

*sistemas educativos. Quizás la más importante de las lecciones fue la aseveración de que los cambios en educación son eficaces, si y solo si son asumidos por los docentes de forma individual y como colectivo en una escuela. Con ese planteamiento surgió una nueva visión de cambio educativo en el cual se destacaba la importancia de la escuela, del centro docente en su conjunto, como factor fundamental para mejorar la educación."*

En consecuencia, los enfoques de la práctica pedagógica han servido para fortalecerla en las diferentes áreas del conocimiento. Por ello son las prácticas pedagógicas las que promueven la gestión educativa y la calidad, y no la gestión la que promueva unas prácticas transformadoras. A raíz de las diferentes investigaciones sobre los enfoques de la práctica pedagógica se pueden identificar los siguientes:

- a. La enseñanza en el aula
- b. Mejoramientos de las condiciones personales y de trabajo
- c. La calidad de la educación
- d. Formación inicial de docentes
- e. Desarrollo profesional de los profesores y del trabajo, lo cual mejora las condiciones personales a lo largo de su vida
- f. La escuela como mejora para la educación.

#### **5.1.2 Transformar el contexto educativo y la sociedad: en busca del mejoramiento institucional**

En la aplicación de los instrumentos frente al hecho de mejorar los procesos educativos y pedagógicos tanto en universidades públicas y privadas como en



instituciones de la básica y media académica también públicas y privadas arrojaron varias situaciones problemáticas como las siguientes: confusión del concepto de práctica pedagógica y de los acontecimientos que en ella se dan, bajos niveles de lectura, falta de postura frente al discurso pedagógico, reproducción del saber pedagógico, falta de escrituralidad, escasa investigación educativa y pedagógica, y pocos aportes teóricos-técnicos e innovadores en educación. La identificación de tales situaciones problemáticas ameritan la necesidad urgente de encontrar mecanismos que propicien un replanteamiento y/o resignificación de la manera como se está comprendiendo y desarrollando la práctica pedagógica de los profesores en todos los niveles.

En el análisis realizado se trata de mostrar como el docente centra sus actividades en el activismo laboral y en el énfasis sobre la gestión escolar, en la que desarrollan mucho más lo organizacional de los procesos, la cotidianidad y la cultura, que el desarrollo del pensamiento crítico, la administración educativa y la generación de procesos de aprendizajes.

En concomitancia con lo anterior, las situaciones problemáticas mencionadas ameritan de ser intervenidas, ya que a raíz de la existencia de ellas lo que ocasionan en los docentes es la reproducción del saber sin su aplicación, sin que el conocimiento tenga la posibilidad de experimentar una nueva identidad y un nuevo sentido y significado, lo cual no le permite al docente organizar toda una historia de las ideas del quehacer pedagógico,

de la escrituralidad, de la vida institucional de los docentes, estudiantes, administrativos y comunidad educativa en general, procesos que ayudarían y generarían tanto en los profesores como en los estudiantes transformaciones en sus imágenes investigativas, lo cual llevaría a motivar y a entender el verdadero deber-ser<sup>62</sup> de cada quien y de proponer nuevas posibilidades.

Desde esta postura se propicia la comprensión de las narrativas, las relaciones y el análisis del discurso para poder retroalimentar en el seno de la comunidad académica las acciones de sus actores principales, sin que siempre se esté en espera, que los foráneos solucionen la problemática de las escuelas, colegios, y universidades, y sean los que tengan que decidir la interpretación de lo que sucede en el macro y micro entorno del mundo de tensiones que se da en el contexto de las instituciones educativas de todos los niveles de un municipio, departamento, región, nación y/o continente.

La imbricada relación que mantiene el sujeto con su vida y la pedagogía, debe ser apoyada por el discurso pedagógico que utiliza en sus relaciones con el Otro dentro y fuera del aula, el cual es visibilizado por el lenguaje como práctica social determinada por las estructuras sociales. Esta postura fortalece la mirada externa de la institucionalidad de la educación en todos sus niveles,

---

<sup>62</sup> Es en relación con lo que debe hacerse para que el deber-ser del docente se convierta en lo que debe ser: un sujeto docente vital.

ya que con esta relación que asume el sujeto en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran, aparecen las diversas emergencias que dinamizan las diferentes acciones que se dan en el contexto educativo, donde la diversidad y la pluralidad, así como las brechas que genera el conocimiento permiten abrir la posibilidad de establecer otros vínculos para que los docentes salgan de su espacio monocultural educativo durante la enseñabilidad, en busca de otras posibilidades frente a las múltiples realidades que existen.

Lo anterior, puesto en ejercicio conlleva a intervenir las situaciones problemáticas planteadas con la pretensión de resignificarlas para el enriquecimiento de la práctica pedagógica, lo cual va a permitir que se generen relaciones de intersubjetividad entre profesores, estudiantes, directivos-docentes, administradores de la educación y comunidad en general, que no son más que relaciones de los sujetos con su vida y la pedagogía. De aquí que sean relaciones de entendimiento, es decir; determinadas y complementadas crítica e históricamente, lo cual tienen un valor incuestionable como puntos de referencia del comportamiento y de la realidad social.

Estas acciones permiten al magister en educación plantearse alternativas de solución en relación con los problemas que permean a la institucionalidad de la educación, desde la productividad de los saberes que genera la cultura obtenida por el docente como tejido literario (saberes científicos y los que el currículo ignora),

con la intención de poder incluirlos y aproximarlos en la enseñanza del currículo oficial. Esto permite una confrontación entre las estructuras administrativas relacionadas con el proyecto pedagógico institucional-PEI, el modelo pedagógico, el currículo y los planes de mejoramiento.

Ante lo descrito, se puede manifestar que el magister en educación para poder transformar las instituciones educativas en todos sus niveles, debe optar por dialogar con el Otro a través de su práctica pedagógica, pues al comprenderla desde la relación sujeto-vida-pedagogía promueve su interioridad psíquica, lo cual es un medio para estar en conectividad con el sentido humano del Otro. Esto potencia el quehacer docente, los avances de la técnica, la ciencia y del saber pedagógico, con reflejo de cambio en las situaciones problemáticas señaladas.

Con la mejora de las situaciones problemáticas mencionadas, se empezaría a connotar en el magister en educación un replanteamiento en la no reproductibilidad de los saberes pedagógicos, inclusive, más que avizorarse un vaporeamiento de los mismos, lo que podría evidenciarse es un renacimiento de tales saberes, al igual que los saberes de la cultura, remplazando con esto, la historicidad y hegemonía de la preexistencia de la práctica pedagógica desde la perspectiva cognitiva, por la social cognitiva, lo cual podría generar la liberación y emancipación de la práctica pedagógica y del saber pedagógico, es decir; se daría en términos foucaultiano una insurrección de los saberes pedagógicos que para

muchos son saberes sometidos, saberes ingenuos, inferiores jerárquicamente al nivel del conocimiento o de la científicidad exigida.

Este tipo de saberes como el pedagógico, en algunas universidades que tienen facultad de educación, por lo menos, obedeciendo a la misión institucional, los recrean solamente en actividades como la clase, sin ningún tipo de importancia. Otras, por el contrario, son más lesivas, sobre todo, aquellas que no tienen grados relacionados con la formación para docentes. En estas universidades, sí que el saber pedagógico es un saber sometido, ingenuo, de tal modo, que el saber enseñado menos se pedagogiza y didactiza.

Entonces, no cabe dudas que un magister en educación cuando aprende bien fortalece las funciones que utiliza para la enseñabilidad, ya que el saber pensar potencializa el saber estudiar y el aprender, dándole herramientas para comprender mejor lo que sucede en su entorno socioeducativo, conduciéndolo a que contraste lo que lee y estudia con su experiencia docente, lo cual pretende dejar en evidencia que su construcción no es preexistente, situación que queda al descubierto cuando asume con vocación la relación sujeto-vida-pedagogía.

Un magister en educación que no procura fortalecerse y revalorarse, mantiene y ejercita actividades y conceptos estáticos y obsoletos en su desempeño profesional, como el de práctica pedagógica, que debe estar en permanente dinámica de resignificación, en la

que este tipo de acciones y costumbres, sino hacen parte de la cotidianidad de su quehacer docente, no le permiten conducirlo a comprender, identificar, registrar, sistematizar, accionar y escribir lo que orienta, realiza, enseña y observa en su entorno socioeducativo.

Esta postura servirá para fortalecer las condiciones que las instituciones educativas quieran y/o puedan mejorar en sus diferentes frentes de acciones y puedan reflejarse en la práctica profesional de cada docente, con lo cual la práctica pedagógica sea una construcción desde el sujeto, su vida y la pedagogía, exenta de cualquier preexistencia, lo que conduce a adelantar un proceso creciente que permita ampliar el pensamiento pedagógico y surgimiento de nuevas experiencias educativas, con la cual surgirán otras emergencias que han estado históricamente ocultas o sepultadas a raíz de la manera como la perspectiva cognitivista ha manejado la relación del sujeto con el mundo que rodea el fenómeno de la enseñanza en todos los niveles.

Tales acciones a emprender se tornan importantes debido a que le permiten al magister hablar de su quehacer pedagógico, en el que no puede desconocer, que de él y de la pedagogía se pueda decir algo, es decir; se acepta hablar de lo que se puede ver, de lo que puede ser demostrable<sup>63</sup>. Desde esta apreciación se afirma, que lo que está referenciado por el conocimiento, no puede

---

<sup>63</sup>Cuando se habla de lo que no se ha visto, o de situaciones que al parecer no existen, se crea la duda, la incertidumbre, por lo tanto, para poder hablar de "cosas" en este caso, desde (Blumer, 1982) y de teorías que no existen, necesitan de investigarse.

estar por fuera de parámetros, y esto significa, que existen regulaciones sociales que determinan este tipo de situaciones, lo que puede aseverarse, que la práctica pedagógica debe ser controlada. Ahora bien, este tipo de relaciones y transformaciones sobre la práctica en comento para que pueda ser enfrentada por parte del magister, requiere de éste dos (2) condiciones: fortalecerse y revalorarse como sujeto de saber, de enseñanza y de pensamiento.

A algunos docentes se les dificulta resolver problemas prácticos, y mucho menos realizar análisis crítico, debido a que la concepción mecánica que tienen de la práctica pedagógica solo les permite actuar sobre lo que perciben en el contexto socioeducativo. Esta perspectiva no sólo ha generado obstáculo sobre las posturas teóricas, sino sobre las prácticas, situación que obstaculiza poder generar transformaciones. Desde el texto se recomienda la fusión entre las perspectivas socioconstruccionista y cognitiva quien da la posibilidad a los docentes de poder generar teórica educativa que podría conducir a interpretar los fenómenos y las relaciones de intersubjetividad desde el quehacer docente, lo cual permite a éste visionar y explorar diversas posibilidades tanto teóricas, metodológicas como prácticas para afrontar su desarrollo profesional y poder pensarse desde su mundo de tensiones y los submundos que lo integran, con el objetivo de generar cambios en su práctica misma y en el entorno donde ejerce sus acciones pedagógicas.

En consecuencia con lo anterior, esta postura conduce a fortalecer las diferentes formas de participación de los docentes cuyas acciones se van a reflejar en el desarrollo institucional y búsqueda de la calidad de la misma como consecuencia de las influencias pedagógicas, didácticas y curriculares que cada uno de ellos va a desarrollar, renovando la formación preexistencial y heteroestructuralista<sup>64</sup>, mediada ésta por teorías, enfoques y modelos pedagógicos de tipo conductista que los influenciaron en un discurso pedagógico que adquirieron en su proceso educativo, situación que se corrobora con los instrumentos aplicados.

## **5.2. LA PROPUESTA: LA SUVIDAGOGÍA COMO ALTERNATIVA PARA RESIGNIFICAR LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

El concepto de suvidagogía surge y se construye a partir de los planteamientos de ocho (8) autores, que así como se distancian en muchos de sus planteamientos, también tienen diversos puntos de encuentro: de uno de estos emerge la suvidagogía. Ellos son: (Berger y Luckmann, 1979:13): "*La realidad se construye socialmente*". (Habermas, 1987): "*la sociedad se construye integrando dos niveles: los sistemas y el mundo de la vida*". (Blumer, 1992): "*El ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él*". (Gergen, 1996:167): "*El lugar del conocimiento, ya no es*

---

<sup>64</sup>Según Not (1983), es un método, al igual que la autoestructuración e interestructuración. Los tres se han constituido históricamente como pedagogías particulares, lo que ha permitido que para el autor citado la pedagogía debe entenderse como una metódica.



*la mente del individuo, sino más bien las pautas de relación social". (Ricoeur, 1995) "el yo que se piensa biográficamente". (Foucault, 1994:102), a partir de su pensamiento sobre el sujeto, la subjetividad y el otro, plantea como se "modifica el modo de ser de ese sujeto". De (Nietzsche, 1977) se toma lo que denominó "construcción desde el libro de la propia vida" y de (Morin, 2001) su célebre frase: "nada de lo que está en el universo está suelto, todo está conectado".*

Ante lo planteado, se puede manifestar que la práctica pedagógica se connota en muchos contextos de enseñanza de una manera conductista, taxativa y mecánica. Para esos contextos se recomienda la suvidagogía con la pretensión que el sujeto comprenda la práctica pedagógica como relación del sujeto, con su vida, la pedagogía, el Otro, las realidades, y la institucionalidad.

En concomitancia con esto, y desde el análisis se asume la postura, que para poder actuar en la comprensión de la práctica pedagógica y su sistematización se requiere ser un buen pedagogo. Para (Gallégo 2001:10), pedagogo: *"es quien ha estudiado largamente"*. De aquí se puede inferir que quien no estudia largamente su quehacer docente como una relación del sujeto con su vida y la pedagogía y/o disciplina, no podrá llegar a serlo.

En contraste con el concepto de pedagogo, y para los fines en comento, desde el texto se aporta el de suvidagogo, siendo *"el profesor-profesora que revitaliza*

*su saber y hacer a través de la relación sujeto-vida-pedagogía, dándole a la práctica pedagógica una identidad social-crítica, un sentido hermenéutico-discursivo y un significado pedagógico fenomenológico lo cual permite situarse como docente vital".*

Desde esta línea de argumentación, la perspectiva pedagógica de la suvidagogía, fortalece y revaloriza las situaciones-fenómenos-eventos que se gestan en una relación social entre sujetos académicos. Esta es la razón por la cual el docente suvidagogo está en permanente acción transformadora de los bajos niveles de lectura, de la consecución de un discurso pedagógico y didáctico, de resignificar su saber pedagógico, de recuperar las prácticas y saberes institucionales, de renovar su práctica pedagógica, de sistematizar su saber y llevarlo a la escrituralidad, de estar involucrado en permanentes procesos de investigación y actividades teóricas, técnicas e innovadoras de la educación. Para (Medina-Rivilla, 2014:47), lo anterior involucraría "*campo de conocimiento relevante, disciplina generadora de nuevos saberes, proceso de mejora continua del conocimiento y de las prácticas educativas, fundamento para la actualización continua de ideas y conceptos, y proyectos comprometidos con la mejora del conocimiento y las prácticas educativas*".

Un magister en educación con los aspectos descritos, es estudioso y revalorador de su quehacer pedagógico y profesional, y entiende, que para poder comprender y darle a la práctica pedagógica identidad social-crítica,

sentido hermenéutico-discursivo y significado pedagógico-fenomenológico producto de las múltiples realidades en que ella se construye, lo cual determina e invoca a no pensarla y resignificarla con lo que ha aprendido de memoria.

Estudiar no es memorizar información, es diferenciar estas acciones que lo lleven a ser un estudioso de su matriz esencia del saber<sup>65</sup>, situación que (Gallego, 2001:10), lo entiende como: "*critica conceptual y revisión de los fundamentos sobre los que se apoya una información, desde el saber que se sabe, para la reconstrucción del mismo o la reconstrucción de uno diferente*".

De acuerdo con lo anterior, la suvidagogía también le permitirá al docente conocer sobre las visibilidades del saber (Garavito, 1994:56), que son situaciones, procesos, aspectos y características que resultan de las transformaciones incorporales<sup>66</sup> que se pueden objetivizar.

Es por ello, que los artefactos elaborados con tecnologías apropiadas son producto de un saber desarrollado que no los hace visible en el currículo oficial, pero con la posibilidad que sobre él se puedan decir cosas, aspectos que motivaron a (Foucault, 1984:306), para manifestar

---

<sup>65</sup> Desde la postura del autor del presente análisis, se entiende como la condensación y profundidad del saber pedagógico-didáctico y epistemológico que maneja el docente vital, producto de su formación, educación, fortalecimiento, revaloración y experiencia docente.

<sup>66</sup> Es cuando el lenguaje transforma los cuerpos, lo cual tiene que ver con las maneras de actuar, sentir, y pensar. Ahora, el término cuerpo para el caso en mención, involucra alumnos, docentes, padres, textos y materiales pedagógicos-didácticos.

que el saber: *"es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no un estatuto científico"*.

Ante este concepto, Foucault (1984) termina afirmando, que cada formación histórica tiene una forma de saber, de saber comprender, de saber transformar, y que en el sentido que lo expresa (Deleuze, 1987: 86), lo entiende como: *"lo que ve y hace ver todo lo que puede, en sus condiciones de visibilidad, al igual que dice todo lo que puede, en función de sus condiciones de enunciado"*.

En concordancia con lo anterior, se puede decir que la perspectiva pedagógica que se sugiere para comprender, sistematizar y darle límites a la práctica pedagógica no como el ejercicio físico de hacer clase, sino en una actividad que tenga identidad social-crítica, sentido hermenéutico-discursivo y significado pedagógico-fenomenológico, con lo cual el docente se convierta en docente vital<sup>67</sup>.

### **5.2.1 La práctica pedagógica: su resignificación conceptual**

Desde mi visión de mundo no es lo mismo práctica pedagógica que práctica profesional docente. Esta posiciona como un sistema de ideas, conceptos y proposiciones que se generan de un proceso de acciones

---

<sup>67</sup> Existen múltiples docentes que alegan que ellos no investigan porque en la escuela, en el colegio, inclusive, en algunas universidades no ven nada que investigar, sin tener en cuenta, que las instituciones en comento, son laboratorios de información, ideas, discusiones, disensos, opiniones, son fuentes de información con la cual pueden hacerse grandes cosas.

en uno o varios lugares determinados de tipo teórico y práctico en las instituciones educativas, cuya esencia fundamental requerida por la sociedad es llevada a cabo por el sujeto a través de la enseñanza y el aprendizaje, lo cual está en relación con unos objetivos que tienen que ver con la formación y educación del hombre y la mujer para construirlos como ser-sociedad en el cumplimiento de un ideal sociopolítico que se establece como directriz y modelo para cumplir las relaciones de fuerza-poder en un Estado social de derecho.

Ante esta apreciación, considero que la práctica pedagógica entonces se refiere a la comprensión y sistematización de la práctica educativa, de las prácticas de enseñanza y la práctica profesional docente. Dada en íntima relación del sujeto con la vida y la pedagogía. Cuando la práctica pedagógica se reflexiona y esto se lleva a la escrituralidad, aparece entonces, la práctica suvidagógica. Esta triada servirá para fortalecer las acciones del docente en la cual también se involucra el resto de componentes de la práctica pedagógica como son: el Otro, las realidades y las instituciones educativas. Con la interacción de estos componentes surgirán nuevas emergencias que han estado históricamente ocultas y/o sepultadas.

La esencia fundamental de la suvidagogía se basa en la relación del sujeto con su vida y la pedagogía, los cuales hacen parte de los seis (6) componentes que constituyen su estructura teórica. Estos componentes se potencializan con las relaciones de intersubjetividad que

se dan en el ejercicio docente, así como la construcción de cualquier saber. Para (Hoyos, 2012:62) esta relación entre sujetos se da de la siguiente manera: "*sin intersubjetividad del comprender no es posible la objetividad del saber*" enunciado que fortalece a la suvidagogía, lo cual conduce a poner al descubierto la lectura de nuestro propio discurrir en el aula.

De igual manera, la relación de intersubjetividad que exige la suvidagogía es con el objetivo de descentrar al profesor repetitivo y domesticador del conocimiento, con la pretensión de llevarlo a ser sujeto docente vital, producto de las múltiples lecturas de su vida y de su entorno, fundamentado en lo que (Nietzsche, 1977), denomina: "*lectura del libro de la propia vida*". Esta apreciación Nietzscheana, conduce necesariamente a poner en evidencia los análisis de (Foucault, 1987) en relación con los procesos de individualización y subjetivación, y que son fundamentalmente aquellas acciones psíquicas que potencializan el comportamiento del sujeto para construir desde su mismidad, el mundo que lee.

Al respecto Unda y Otros (2001: 14-28), plantean que: "se necesita de un proceso creciente que permita ampliar el pensamiento pedagógico y surgimiento de nuevas experiencias educativas" que en esencia es lo que se pretende con la comprensión y construcción de la práctica pedagógica a través de la suvidagogía. Esta debe ser el resultado de las relaciones de los docentes, con lo cual se direcciona la recuperación, comprensión y

resignificación de imaginarios, vivencias y tensiones que vive el profesor en sus prácticas: educativas, de enseñanzas, y práctica profesional docente en las dinámicas institucionales, con lo cual se mejora la calidad de los procesos, evitando que siempre se esté empezando de nuevo.

### **5.2.2. La estructura teórica de la suvidagogía**

El hecho de comprender la práctica pedagógica como la relación del sujeto con su vida y la pedagogía, determina las transformaciones de las dinámicas de sostenimiento que se dan en la enseñanza, a través de la práctica profesional docente, la cual se encuentra representada por diversos factores en los salones de clase, tales como: las metodologías de enseñanzas, las variadas formas de lenguaje, las actitudes, las expectativas, la formación profesional de los docentes, las historias de vida y académicas, las experiencias pedagógicas, los contenidos temáticos, los diagnósticos y planes institucionales, teorías, enfoques y modelos pedagógicos, didácticos y curriculares. Ante estos aspectos se aporta la estructura teórica de la suvidagogía.

#### **5.2.2.1. Identidad social-crítica**

La práctica pedagógica debe tener cédula de ciudadanía y actividad de enunciación como actos de habla, representada respectivamente en su identidad social-crítica, su sentido hermenéutico-discursivo y significado pedagógico-fenomenológico. Tiene este tipo de identidad, simplemente porque es construida en las

relaciones de intersubjetividad, ya que los fenómenos sociales se desarrollan particularmente de contextos sociales: los espacios donde se dan tales fenómenos no son más que contextos socioculturales.

Al respecto Uña (1993:121) manifiesta que la relación individuo-sociedad es dialéctica. Sin embargo, para (Habermas, 1987) el positivismo absolutiza el conocimiento en un solo ámbito de la realidad: el de la naturaleza. Con esto los positivistas niegan el estatuto teórico de otros tipos de conocimiento que se refieren al mundo social y al mundo subjetivo respectivamente. Es decir, la ciencia y la técnica pierden el carácter transformador de la realidad.

#### **5.2.2.2 Sentido hermenéutico-discursivo**

La práctica pedagógica por su condición de ser un producto que no es instantáneo, necesita de unos procesos críticos por parte del sujeto, que son los que le van a dar la posibilidad de construirla como realidad, y que ésta deja de ser una posibilidad cuando aparece la escrituralidad de la misma. Esta particularidad es la que hace en esencia que a la práctica pedagógica se le otorgue sentido de carácter hermenéutico discursivo.

En consecuencia con lo anterior, es el sentido propuesto por el sujeto el que fortalece las diferentes formas de participación de los docentes en cualquiera de sus niveles, cuyas acciones se van a reflejar en el desarrollo institucional y búsqueda de la calidad de la misma como consecuencia de las influencias



pedagógicas, comprensivas y analíticas que sufre el docente vital como parte de su resignificación académica e intelectual.

### **5.2.2.3 Significado pedagógico-fenomenológico**

La actividad del docente es cíclica-sistémica<sup>68</sup>, no es lineal, pues si la desarrollas desde la linealidad se constituye en un proceso que no retoma lo que has hecho. Lo de ser cíclica te permite replantear situaciones, ya que como ciclo que es debe empezar y regresar a donde inició. Por ello, lo pedagógico-fenomenológico se une por el guion indicando la retroalimentación que debe tener este componente estructural desde lo reflexivo en los procesos educativos que se abordan, los cuales no son más que procesos, como se menciona en el subtítulo, pedagógicos y fenomenológicos: si hay algo que es realmente una fenomenología clásica, es la práctica pedagógica.

### **5.2.3 Componentes teóricos de la suvidagogía**

La presente postura pretende analizar y discutir las acciones que asumen los docentes de algunas facultades de educación y escuelas normales frente al cumplimiento taxativo de unos lineamientos que se generan en las discusiones que realizan frente al

---

<sup>68</sup> Un ciclo es donde inicia algo y termina donde inició. Esto permite conocer sobre el recorrido que se hace y las emergencias que se van dando. Ahora, lo de sistémica se relaciona con los planteamientos históricos de la teoría sistémica: el todo no funciona sin las partes, pero estas tampoco pueden hacerlo sin el todo. Aquí el todo se representa en la comunidad educativa y las partes en los componentes de ésta.

concepto y el desarrollo de lo que es la práctica pedagógica, la cual la enfrentan y la orientan en su mayoría solo desde una perspectiva cognitiva sin mediar con lo social, convirtiéndola en un proceso ajeno con lo que sucede en la realidad de la misma: pues habría que mirar con mucho cuidado, si a eso que le llaman "práctica pedagógica" podría contener mucho más elementos a los que se refieren.

En consecuencia, para demostrar que la práctica pedagógica es mucho más de lo que frecuentemente dicen y exigen algunas instituciones educativas de básica, media académica y universidad, es necesario, primero que todo, invocar la búsqueda arqueológica y genealógica de como se ha dado el desarrollo, las acciones, el concepto y los límites de los discursos, (Foucault, 1970). Para el caso de incumbencia, la búsqueda en los diversos archivos y documentos, entre ellos, los que se han construido en las facultades de educación, normales e instituciones educativas de la básica y media académica sobre práctica pedagógica.

Sin embargo, los docentes que realizan seguimiento a los jóvenes en la práctica pedagógica, tanto en la universidad, en las normales, así como en los colegios cooperadores, habría que mirar si las orientaciones que se le hace a los estudiantes en formación pedagógica se encuentran en comunión con la perspectiva que reflejan los lineamientos de práctica pedagógica que orienta cada institución.

De igual forma, desde el presente análisis, como forma de contribuir en la construcción de una postura frente a lo que es en realidad la práctica pedagógica y sus límites, con la pretensión de generar en el profesorado y en los estudiantes cambios significativos frente al abordaje, en muchas ocasiones, equivocado que se hace de la práctica pedagógica, lo cual conduce a realizar lecturas críticas y transformadoras de las múltiples realidades que se tienen, y que para tal eventualidad se propone la suvidagogía, entendida como la conducción y relación del sujeto con la vida, la pedagogía, el Otro, las realidades, y la institucionalidad, la cual se constituye en alternativa pedagógica para modificar la forma de ser, actuar y pensar del sujeto en busca del ser-sociedad.

Tener en cuenta la realidad y las relaciones que se dan en el desarrollo, acciones, conceptos y límites de la práctica pedagógica, permite resignificar la lectura de la realidad del mundo de tensiones que lo agobia. El sujeto docente vital en sus realidades y relaciones le otorga a la práctica pedagógica una identidad social-discursiva, un sentido hermenéutico-crítico y un significado pedagógico-fenomenológico. Esta triada conceptual promueve resquebrajamientos intuitivos y conceptuales, llevándolos a constituirse en docentes y estudiante vitales, lo cual genera transformación en la actividad pedagógica-didáctica y en la diada docente-discente<sup>69</sup>.

---

<sup>69</sup> La palabra discente es un neologismo freiriano, el cual lo utilizó para referirse a los educando.

Este tipo de procedimientos al igual que la perspectiva que la orienta ha provocado una serie de intereses teóricos (Habermas, 1984) y análisis en los docentes, referentes que ya fueron citados anteriormente como situaciones problemáticas: sentar postura sobre lo que realmente alcanza el concepto de práctica pedagógica y de los acontecimientos que en ella se dan, bajos niveles de lectura, la falta de postura frente al discurso pedagógico y didáctico, reproducción del saber pedagógico, falta de escrituralidad, escasa investigación educativa y pedagógica, inadecuada comprensión de la subjetividad, pocos aportes teóricos-técnicos e innovadores en educación.

En consecuencia con la serie de situaciones problemáticas mencionadas, desde la pretensión investigativa con que este texto se abordó, se asume que para contrarrestarlas es necesario abordarlas desde otras ópticas emergentes que invocan la resignificación del sujeto. Para esto es necesario adentrarse en nuevas construcciones teóricas, siendo desde aquí donde se piensa en la suvidagogía para poder actuar sobre el sujeto y éste pueda hacer resignificaciones de su ejercicio docente. Con la resignificación del sujeto, pero actuando de una manera diferente e innovadora, se puede demostrar que la práctica pedagógica es más una construcción socio cognitiva que depende de la relación sujeto-vida-pedagogía.

En concomitancia con lo anterior, la poca participación del docente en los análisis, debates, posturas y disensos

en relación con el conocimiento que generan los investigadores en diversas temáticas sobre la educación y la pedagogía, para el caso en particular, las prácticas pedagógicas, le impide generar construcciones de nuevo sentido y significados que faciliten comprender y ubicarse en un discurso, lo cual según (Zuluaga, 2005:15), *"no es posible situarse por fuera del discurso para analizar las prácticas. A través de los discursos se conocen las prácticas, es decir, se hacen accesibles"*.

Este comportamiento del docente frente al concepto de práctica pedagógica, es típico según (Not, 1983:122) de tendencias reduccionistas de las ciencias, de carácter heteroestructurante, que no comulgan con la posibilidad de la práctica de ser discursiva e histórica.

Desde esta connotación, el docente como sujeto de un saber denominado pedagogía, pero al mismo tiempo tramitador de una perspectiva cognitiva sobre su práctica pedagógica, no encuentra la relación con el conocimiento a través de su quehacer docente, en donde el trámite que hace desde la perspectiva en mención, no le permite emancipar su quehacer, pues la práctica pedagógica que dirige desde un único horizonte de realidad como el cognitivo, y no pensado desde múltiples realidades, lo conduce a no valorarse como sujeto de relaciones, de enseñanza y de pensamiento.

De igual manera, la falta de postura por parte de los docentes frente al discurso pedagógico y didáctico no les permite desarrollar habilidades que los orienten a caracterizar en los estudiantes acciones que conduzcan

a estos a interactuar con su proceso de aprendizaje. El docente, al no darle la importancia a un discurso pedagógico, lo conduce a ser repetitivo del saber enseñado, porque como carece de él, no tiene argumentos pedagógicos y didácticos que le permitan generar diferentes perspectivas educativas y pedagógicas que lo conduzcan a resignificar y/o reconfigurar su práctica pedagógica y evitar confundir el ejercicio docente, que es lo que hace el profesor en el aula, y que (Gallego 2001:71) al respecto dice:

*"Son las disertaciones que el educador realiza en sus actividades de clase, relacionadas con las interpretaciones sobre un tema determinado", diferente al discurso pedagógico, que el mismo (Gallego, 2001), lo define como: "el constructo explicativo-descriptivo del objeto de conocimiento en pedagogía, es decir, de la transformación intelectual, la auto modificación de la estructura de conciencia de los estudiantes al interior de un saber concreto".*

La reproducción que hace el docente del saber pedagógico también contribuye no a socio cognitivizar sino solo a cognitivizar la práctica pedagógica, lo cual no le permite al profesor verla como producto de la construcción social de las realidades que tiene el sujeto con su vida, el Otro y la institucionalidad.

Es por ello, que un docente que realiza su práctica pedagógica pensando que es producto de los sentimientos, de la razón y/o de los estados de la conciencia, le impide revalorar o resignificar la identidad, el sentido y el significado de la misma. Sin embargo, conviene advertir que a muchos de ellos, les cuesta

diferenciar el saber específico que enseñan, con lo que es el saber pedagógico, situación que los ha llevado a confundir este concepto con el de pedagogía y el de didáctica, eventualidades en la que muchos docentes no prestan la atención o el interés para solucionarlo, a lo cual (González-Arizmendi, 2013:32), plantea, que:

*"existen algunos docentes que desconocen totalmente ¿qué es un saber pedagógico? Inclusive, cuando abordan el tema, manifiestan, que el saber pedagógico no existe, y que no es más, que un embeleco de la pedagogía, de aquí, que para ellos, no son saberes importantes".*

Para Granel (1991:23), un docente sin discurso didáctico, realiza su proceso docente-educativo<sup>70</sup> de manera improvisada; lo cual al no tenerlo, su quehacer docente se desarrollaría sin utilizar estrategias y métodos que le permitan al estudiante comprender y relacionar los saberes científicos con el contexto donde se desarrolla. Esta situación no permite realizar lo que plantea (Chevallard, 2007: 62) como transposición didáctica<sup>71</sup>, con la pretensión que el estudiante conozca y entienda sobre lo que debe ser el conocimiento científico, y por consiguiente, diferenciarlo del saber enseñado.

Cuando el magister no aprovecha la relación sujeto-vida-pedagogía-Otro-institución; para comprenderse como sujeto de saber, de enseñanza y de pensamiento,

---

<sup>70</sup> Según Mendoza (2004:44), "es en esencia el proceso instructivo y a la vez educativo que ocurre en el tiempo y el espacio concreto de la escuela de manera sistemática y sistémica y enmarcado por la relación maestro alumno".

<sup>71</sup> En palabras de Chevallard (2007): "la transposición didáctica es la transformación del saber científico o saber sabio en un saber posible de ser enseñado. La contenidización o pedagogización de contenidos iniciales, provenientes del campo

continúa anquilosado en su quehacer pedagógico-didáctico. Para él, es desconocido que sobre la práctica pedagógica se pueda decir algo, sin que conozca que ese algo es un conductor de mensajes, conceptos, proposiciones, conjeturas, esencias, sustancias, límites, es movable, lleva elementos. En relación con esto, (González-Arizmendi 2014:31), expresa: "*que la práctica pedagógica para el docente vital es como la sabia en las plantas, la sangre en los vertebrados y la tinta en el papel, que es la misma función que se da en la relación del sujeto con su vida y la pedagogía*".

El docente magister que desde su quehacer pedagógico no logre comprender su práctica pedagógica como el decantado de las diferentes prácticas del docente producto de las relaciones socio cognitivas que suceden alrededor de sus procesos académicos e intelectuales, se le dificulta generar teoría educativa, pedagógica y social, situación que se refleja negativamente en la escrituralidad del docente. Según (Goetz y Lecomte, 1988:130-133), tal actividad se potencializa con la tradición etnográfica, dado que ella insiste en reconocer y dar cuenta de los diferentes acontecimientos, hechos y fenómenos que se dan en el contexto socioeducativo y pedagógico de las instituciones educativas.

Precisamente, se trata que el magister registre, documente y decante lo que sucede sobre los diferentes acontecimientos que se dan en las diferentes prácticas que se dinamizan en el mundo de tensiones y los

---

*cultural de una sociedad en sentido amplio, es un proceso complejo que sin lugar a dudas debe ser revisado constantemente para mantener alto el nivel de actualización de la educación*".



submundos que lo integran. Esto servirá para comprender las diversas actividades y relaciones que lo lleven a desarrollar las competencias de la escrituralidad. Situación que le permite al profesor acceder a las narrativas como forma de registrar, documentar y/o representar tangiblemente el producto de sus acciones comprensivas y transformadoras: aquí, entonces, es cuando emerge la práctica suvidagógica.

De igual forma, la ausencia de los aportes teóricos, técnicos e innovadores en educación genera en el docente poca credibilidad de su quehacer pedagógico. Según (Medina, 2014), estos se encuentran relacionados con:

*"el campo de conocimiento relevante, la disciplina generadora de nuevos saberes, el proceso de mejora continua del conocimiento y las prácticas educativas, el fundamento para la actualización continua de ideas y conceptos, el proceso cultural transformador, la implicación de toda la institución en la dimensión del mejor escenario de cambio, la apertura de las aulas a la indagación y colaboración más profunda, el desarrollo de un clima empático y de transformación permanente, la posibilidad de todos en aportar ideas, concepciones y actuaciones, desarrollar la competencia de innovación y avanzar en las competencias de identidad profesional, diseño de modelos de innovación, desarrollo de modelos didácticos, transformación continua de la docencia, indagación heurística, grupos de discusión, observación, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, análisis de tareas, análisis de contenido, didáctica (enseñanza), narrativas, estudio y solución de problemas, trabajo en diadas/equipos, experiencias de autoaprendizaje".*

El magister que no se encuentra en este tipo de relaciones, se le dificulta reinventar y encontrar formas ingeniosas de enseñanza, documentar, archivar, clasificar, decantar, y poner al servicio de los estudiantes y de la comunidad educativa los alcances conseguidos por la comprensión y transformación de sus diferentes tipos de prácticas para poder alcanzar tanto la práctica pedagógica como la suvidagógica.

Este tipo de acciones potencia el quehacer docente y proyecta en redes las acciones curriculares y extracurriculares, permitiendo que las experiencias significativas sean compartidas por acercamientos geográficos, políticos, económicos y sociales. Esta situación genera una diversidad y pluralidad que se traduce en otras temporalidades, a partir de las cuales es posible reconocer las más diversas. El objetivo sería el de encontrar la reafirmación cultural en el reconocimiento de la multiplicidad y pluralidad de los saberes pedagógicos que envuelven la dinámica de las instituciones educativas en todos sus niveles.

En contraste con lo planteado, para el caso de la educación básica y media académica muchas normativas se convierten en impedimento para que el docente pueda hacer lectura desde la relación sujeto-vida-pedagogía para mejorar su práctica pedagógica, pues tales normativas obstaculizan a que los docentes realicen desarrollos arqueológicos y de sistematización de las diversas actividades que realiza en su quehacer docente y

proponga resignificarse como sujeto de saber y de alternativas pedagógicas con la pretensión de alimentar el campo conceptual e intelectual de la educación.

Lo anterior significa, que al profesor le queda poca posibilidad para mostrar y poner a consideración de la crítica de las comunidades académicas y científicas las producciones teóricas y discursivas: dado que no se tiene el apoyo y los espacios para debatirlos. Pues a las instituciones educativas sólo les interesa la tangibilidad y los procesos curricularizados. Por el contrario, lo que genera el profesor desde la comprensión de sus prácticas de enseñanzas con la intención de contribuir en aportes significativos, para el caso en particular: las actividades de lectura, la vinculación del discurso pedagógico y didáctico, la resignificación y visibilidades del saber pedagógico, la resignificación del concepto de práctica pedagógica, la implementación de la escrituralidad, la investigación, y los aportes teóricos y técnicos e innovadores en educación, no son temas y proyectos de interés para las instituciones de la básica, media y educación superior, lo que tendría repercusiones en el campo conceptual e intelectual de la educación y la pedagogía.

Esto en gran medida sucede debido a que el docente no tiene una perspectiva pedagógica que le demuestre y sea significativa para la transformación de su quehacer y vida sociopedagógica, en la que cotidianamente desarrolla su actividad pedagógica y didáctica. Encontrarse por fuera de esta dinámica no le permite

reflexionar sobre un saber y una práctica pedagógica diferente de la que históricamente ha venido realizando, sin que le dé resultados diferentes al acto mecánico de la enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, de acuerdo con lo planteado hasta aquí, el docente que comprenda que su práctica pedagógica no está supeditada sólo al acto pedagógico y didáctico de la clase, sino que también involucra otro tipo de relaciones en las múltiples realidades en que se dinamiza como son: las tertulias, debates, encuentros, disensos, comprensiones, asesorías, escrituralidad, asistencia a eventos, artículos, etc. Estos aspectos en su totalidad son los que permiten las relaciones de intersubjetividad educativa y pedagógica dentro y fuera de la institucionalidad, haciendo que el docente identifique, registre, sistematice, comprenda y actúe sobre la identidad social-crítica, el sentido hermenéutico-discursivo y el significado pedagógico-fenomenológico que proporciona las realidades teóricas de la suvidagogía a la práctica pedagógica cuando sobre ella se reflexiona. Este análisis se concatena con los componentes de la suvidagogía, como son:

#### **5.2.3.1 El sujeto docente vital**

Es el profesor que no sólo se dedica a la docencia, sino que a partir de la sistematización de sus experiencias genera saberes que puede intersubjetivar con el objetivo que en las instituciones educativas de todos los niveles se activen las dinámicas crítico-reflexivas que permitan construir a un ser-sociedad, lo que hace que el contexto donde se da esto, se desarrolle.

Lo de vital no sólo está relacionado con lo biológico y/o saludable y bueno, sino también con la máxima de "*educación por y para la vida*", en el sentido de lo que plantean los siguientes clásicos de la educación: (Dewey, 1975), "*la educación es un proceso de vida y no una preparación para la vida ulterior...*". Para (Decroly, 1925): "*el fin de la educación es el desarrollo de la vida, ya que el destino de todo ser vivo es ante todo vivir*", o (Dilthey, 1949): "*es sólo a partir del sentido de la vida que se puede deducir el de la educación*".

#### **5.2.3.2 La vida en el mundo de tensiones**

Es un mundo compulsivo donde se desenvuelve el hombre y la mujer, el estudiante, la estudiante, el niño, la niña, el profesor, la profesora, viviendo y desarrollando la dinámica de la cotidianidad. Ese mundo del cual se habla y que ya fue citado en la parte uno (1) del texto lo constituyen varios submundos. De igual manera, toma importancia desde el hecho en que al docente vital lo afectan las relaciones de intersubjetividad que mantiene con el Otro en este mundo, pues tiene influencias de su familia, del entorno laboral y de la sociedad, lo que lo hace estar en permanente relación con lo que lo envuelve.

Ahora bien, en concomitancia con lo anterior, el hombre y la mujer para poder demostrar ciertos aptos que se dan en la construcción socio biográfica de la práctica pedagógica opta por otras posibilidades de mundo como el de tensiones, y cómo en éste y desde este se logran potencializar fenómenos que suceden en mundos como el de (Popper, 1982; Husserl, 1984; Habermas, 1987).

### 5.2.3.3 Las realidades

Así como Foucault (1968) demostró a través de su libro "*las palabras y las cosas*" que su pretensión no era hacer análisis de cubrimiento global, por ejemplo: demostrar una historia general de las ciencias humanas o la crítica general a la posibilidad de las ciencias, sino que su intencionalidad se centraba, no en la arqueología de las ciencias humanas, es decir, en la multiplicidad, sino en una arqueología de las ciencias humanas (proceso reduccionista de la realidad).

De igual manera (Foucault, 1984, Bergen y Lukmann, 1994; Habermas, 1987), demostraron en sus trabajos socio-filosóficos que no existe una realidad, sino múltiples realidades y que las tales se construyen socialmente. Para estos, las acciones del sujeto se debaten en diversas posibilidades, sin dejar la distancia y esencia del sujeto luhmmaniano, quien distanciado de los anteriores señala que la realidad se construye a través de los elementos constituyentes de la comunicación, lo que significa para (Luhmann, 1996) que el sujeto no es elemento constitutivo para la construcción de la realidad.

De igual manera, la práctica pedagógica es una multiplicidad de acciones que el profesor cuando se transforma a sujeto docente vital no puede enfrentarla como mero proceso reduccionista, convirtiéndola en una actividad demasiado planificada y vertida en cronogramas para el cumplimiento de las acciones, solicitadas por los sistemas organizacionales, las cuales se convierten para muchos en la única forma visible para la comunidad educativa.

Esta es la razón por la cual no se puede reducir la práctica pedagógica a la *techné* pedagógica, ya que las facultades de educación asumen y le otorgan la importancia es a la acción, al acto, al trabajo práctico como eje de la práctica pedagógica en desaveniencia del gran componente de la praxis pedagógica: la interacción mediada por el lenguaje.

Desde la suvidagogía se entiende que el cambio sobre la práctica pedagógica es un cambio social cognitivo del docente, por lo que debe darse en un ambiente simbólico: es decir, en las relaciones de la comunicación que se dan entre los sujetos, la vida y la pedagogía. En esta triada se da el acto de la productividad que es de donde se empieza a dar el cambio laboral conceptual, procedimental y actitudinal de la práctica profesional docente.

#### **5.2.3.4 La pedagogía**

La palabra disciplina fue empleada por primera vez en el libro de las *Disciplinae*, escrito por Marco Terencio Varrón (116-27 a. C), siendo el primero en utilizar la palabra disciplina para referirse al saber. En consecuencia, orientar una asignatura significa tener las competencias necesarias no sólo para disertar, informándole al otro una serie de conocimientos que en algunas ocasiones resultarían inconexas e inaplicables para el que lo recibe, sino tener la suficiente capacidad socio-cognitiva y académica ayudada por las diferentes estrategias, mecanismos y herramientas de tipo didáctico, con las cuales entraría, no en una dialógica, sino en lo

que (Freire, 2001:47) insistía en su práctica educativa: "*saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción*".

Ahora, en contraste con lo anterior y en términos foucaultianos, desde las relaciones de poder se constituyó la idea de saber, de ciencia y de disciplina. El hecho de que la existencia de la pedagogía haya llegado a convertirse en un saber, disciplina o ciencia, necesita esencialmente, que el que la aborde crea que es una de estas. La pedagogía al convertirse en saber o en ciencia, dejó de ser un proceso de fuerza y de autoridad, pues era dirigida por sujetos que no tenían saber.

#### **5.2.3.5 El Otro**

Comprender la práctica pedagógica desde los componentes de la suvidagogía, conllevaría por parte del Otro, a rastrear y reconocer lo que se hace y se describe en las instituciones educativas, lo que sucede en ellas, los objetos que se persiguen, las experiencias pedagógicas, las formas de relación social entre los sujetos, las situaciones simbólicas, los modos de como circulan las múltiples formas de relación con el conocimiento, la condición humana de los docentes. Es decir: una relación compleja del Otro con sus congéneres y sus múltiples realidades heredables, que sometidas a estudios genealógicos, comprendidas y accionadas desde la situación presente, se reviviría lo que Durkheim (1996:62) planteaba:



*"El individuo no puede realizarse y ser feliz sino en sociedad. Cada sociedad construye el modelo que le es necesario en cada fase de su desarrollo. Para tal se recurre a la educación y esta la defino como la acción que las generaciones adultas ejercen en las que aún no lo son, para formarlo en la vida social".*

Esto indica que el hombre depende en gran medida de la transmisión de los contenidos culturales, colocando a la sociedad como epicentro del desarrollo, no sólo cultural, sino educativo del homo sapiens. En relación con esto, (Ibáñez, 1994:227) señala:

*"La distintividad de lo social no puede definirse en términos de una tipología de los objetos, como lo han pretendido ciertos psicólogos. No es la naturaleza del objeto, sino el tipo de relación en el que este objeto está prendido, que le confiere su dimensión social y ésta relación es de naturaleza eminentemente simbólica".*

Esta serie de acontecimientos que son negados para el cognitismo, pero que para el desarrollo del presente texto son fundamentales, el cual se ampara en la perspectiva socioconstruccionista, sin eliminar la posibilidad del cognitismo. De aquí que (Cañón, 2005: 243) señala, que más que en la *"función del lenguaje, que de la realidad estudiada, se instala en lo cotidiano donde hay lenguajes, relaciones, interacciones, emociones y cuerpo"*.

#### **5.2.3.6 La institucionalidad**

En relación con esta imbricada postura entre el relato generado sobre como la práctica pedagógica como pro-

ducto de las múltiples relaciones que se dan en ella, es analizada por (Iñiguez, 1997: 153-154) de la siguiente manera: "*El discurso es el lenguaje como práctica social determinado por las estructuras sociales*". Esta apreciación fortalece la mirada tanto interna como externa de las instituciones educativas en todos sus niveles, ya que con esta relación que presenta Iñiguez, aparecen las diversas emergencias que potencializarían las diversas visiones, donde la pluralidad, así como las brechas que genera el sujeto sobre el conocimiento causadas por las epistemologías, permiten abrir la posibilidad de establecer otros vínculos para que los docentes salgan de su espacio educativo de enseñabilidad y de su región académica y de saber.

### **5.3 EL CAMBIO CONCEPTUAL, ESTRUCTURAL Y PROCEDIMENTAL SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

La práctica pedagógica se constituye en el acabado del docente cuando ha decantado su proceso de prácticas educativas, prácticas de enseñanzas, práctica profesional docente, sobre las cuales el docente vital en su proceso de pensamiento crítico acude a las identificaciones, a los registros, a las sistematizaciones, hace resignificación, comprende y reflexiona para constituir su práctica pedagógica. Cuando actúa sobre ésta a través de la escrituralidad, entonces se constituye la práctica suvidagógica.

### **5.3.1 El Magister en educación como generador de teoría educativa y pedagógica para fortalecer el campo conceptual e intelectual de la educación y la pedagogía**

Se ha dicho que el profesor que alcance a ser docente vital y/o suvidagogo empieza a realizar configuraciones de las ideas, conceptos y teorías a través del tiempo, en la que aparece la historia de las ideas, conceptos y teorías con nuevos argumentos y posturas. Esta connotación es lo que ha sucedido con el replantamiento que el sujeto vital le ha otorgado a la histórica identidad, sentido y significado conductista, así como los procedimientos taxativos con que todavía en la actualidad se viene desarrollando la práctica pedagógica. Al realizar resignificación emerge un renovado discurso sobre tal práctica, conduciendo al docente a realizar la construcción de la escritura suvidagógica, a través de la cual él como docente transformado hace visible lo que otros no pueden ver, situación a la que desde el texto se asume como visiones de esencia<sup>72</sup>.

### **5.3.2 La emergencia de una nueva práctica: la suvidagógica**

Aquí lo visible de la práctica y del saber pedagógico no solo está relacionado con la vista, sino con situaciones multisensoriales que salen a la luz para dejar ver las cosas con resplandor (Baracaldo, 1992: 29). De igual manera, a

---

<sup>72</sup>Foucault concibió su pensamiento como caja de herramientas, con la que dejó claramente evidenciado que no pretendía hacer estudios totalizantes, sino posibilidades de análisis desde la situación presente.

diferencia de (Deleuze, 1988: 84) el saber no solo está relacionado a posiciones o juicios del sujeto, sino también a los actos de habla, que incluye palabras, frases o proposiciones de un discurso.

En consecuencia se puede manifestar que la práctica suvidagógica es la recuperación, comprensión, resignificación y escrituralidad de la vida socioeducativa y pedagógica que realiza el docente vital en cualquiera de los niveles educativos en sus diferentes tipos de práctica. Esto incluye, no sólo las diferentes actividades vistas en las aulas por las que ha pasado recibiendo formación y educación, sino todo el contexto socioeducativo que ha recibido de sus intereses teóricos y extra teóricos.

Si este sujeto llega a formarse como docente vital, haría potenciación y empoderamiento de un saber cómo el pedagógico-didáctico. Tener este saber lo lleva a que siempre va a estar en la dinámica crítica-reflexiva sobre su quehacer pedagógico para dar cuenta de sí mismo y del otro, en busca desde la enseñanza, recuperar, comprender y resignificar el saber y las diferentes prácticas que aborda con fines de su transformación, lo cual no genera el mismo efecto en algunos profesores, en donde sus acciones carecen de discursos y escritura, solo reproducen saberes sin ningún tipo de cambio y producto.

### **5.3.3 Visibilizar la práctica pedagógica a través de la práctica suvidagógica: su escrituralidad**

El magister tiene el reto de empezar a construir su escrituralidad para poder hacer visible su quehacer

educativo y pedagógico, la cual lo va a conducir a la comprensión y construcción de todo lo que ha sucedido en sus diferentes tipos de prácticas desde el saber y el hacer del profesor, quien se construye como intérprete de la práctica pedagógica que se da en sus múltiples realidades. Este proceso emerge de la triada sujeto-vida-pedagogía que tipifica sus límites en contraste con el eslabón perdido y diluido entre lo que son las prácticas educativas, prácticas de enseñanza, práctica profesional docente, y práctica pedagógica, dándole origen a la práctica suvidagógica, lo cual trae la consecución de un nuevo profesor: el docente vital.

Además, tiene la intencionalidad de brindar un soporte teórico que permita ubicar al lector en el conocimiento de ciertas ideas, criterios y conceptos relacionados con la comprensión, que desde la práctica pedagógica se podría hacer para construir a partir de la realidad y del quehacer que vive el docente-magister, su propia versión de vida pedagógica. Ésta como proceso decantado de la historicidad del sujeto, del saber y de todas las prácticas mencionadas, producto de las dinámicas crítico-reflexivas que suceden dentro y fuera del aula en unos socio-contextos que se denominan: escuelas, colegios, institutos, fundaciones, corporaciones y universidades. Comprendido así, ayudaría a entender que la triada sujeto-vida-pedagogía que se desarrolla y se vivencia durante el socio histórico acto educativo de la enseñanza y el aprendizaje.

La maestría en educación, termina despejándote los caminos para poder entender la experiencia que vas acumulando en tu quehacer docente a partir de la indagación suvidagógica que terminas haciendo sobre la comprensión de tu práctica profesional docente y cómo desde ésta te conduce a comprender y sistematizar tu práctica pedagógica, quien termina siendo praxis, participando activamente en la construcción de sujeto y saber pedagógico. Este proceso muchas veces no es posible abordarlo por las condiciones taxativas que las instituciones educativas en todos sus niveles le colocan al currículo<sup>73</sup>. Esto en el sentido que históricamente la práctica en comento ha sido más reproduccionista que productiva, al igual que excluyente de muchos saberes que estando explícitos son negados, aun estando paralelos a los saberes conocidos (científicos) que se dan en el currículo oficial.

Ante estas circunstancias, el magister debe llegar a ser como se ha señalado acá varias veces, un docente vital, debido a que tiene la posibilidad de intervenir en cualquiera de los procesos que se da en el mundo de tensiones de las instituciones educativas, lo que exige que se comporte no solo como ser vivo, sino como ser vital<sup>74</sup>.

---

<sup>73</sup>El currículo en muchas ocasiones se connota como un obstáculo para avanzar en el conocimiento.

<sup>74</sup>Es el ser vivo que no sólo nace, crece, reproduce, se relaciona y muere, sino que sirve para la vida, manteniendo intercambios de materiales con el entorno, pero además, está en correlación permanente, actuando e interpretando con los diferentes procesos que suceden en su contexto.

Esta connotación que debe adquirir el sujeto-magister, lo conduce a que su profesión como docente sea dirigida de una manera diferente, siempre y cuando se desarrolle como docente vital. El conseguir este estado, es debido a que ha tenido un desarrollo proporcionado de tipo biopsicosocial y antropo-educativo<sup>75</sup>, lo que exige realizar lecturas y acciones que lo conduzcan a diferenciar su postura de sujeto de saber frente a otros sujetos en las múltiples realidades en las que se desenvuelve la vida y todo lo que sucede en ella. De aquí, que debe diferenciar: que son prácticas educativas, prácticas de enseñanza, práctica docente profesional, prácticas pedagógicas y práctica suvidagógica.

Desde esta perspectiva, el docente vital no sólo circunscribe los procesos de su vida al ejercicio profesional que desarrolla en el aula de clases, sino que la totalidad de las actividades que están cobijadas en la docencia, la investigación, la extensión, las tertulias, las discusiones, las disensiones, así como su productividad académica la involucra a su actividad como docente, con el objetivo que la práctica pedagógica salga de la mera actividad del hacer, de la cual han hecho creer que se refiere al ejercicio físico de hablar, explicar y evaluar,

---

<sup>75</sup>Entendido como el desarrollo progresivo y simultáneo en sus diferentes dimensiones que conducen a formar interdisciplinariamente al sujeto, con el objetivo que pueda perceptar, aceptar, apropiarse y actuar en la familia, en la educación y en la sociedad, con pensamiento racional y sustentable frente al recurso natural en pro de salvar la vida en el planeta, alternativa socio pedagógica que es pensada así desde la perspectiva suvidagógica. Por otro lado, la adición de lo antropológico y lo educativo a lo biopsicosocial, es con la finalidad de hacer énfasis en estas dimensiones.

proceso pragmático que reglamenta el acto de la enseñabilidad, más no el de la praxis reflexionada de lo que se está enseñando, por lo que tal actividad se refiere es a la práctica profesional docente.

Ahora bien, nunca podrá dejarse de pensar que el magister es transformador de contextos, entre éstos, el educativo, sea en los niveles de preescolar, básica, media académica/o técnica y educación superior. Esto es cierto, pero si el sujeto que no logra investigar o por lo menos sistematizar su ejercicio y experiencia docente, no puede decir que está actuando sobre el contexto socioeducativo, pues el no hacerlo lo convierte en un trabajador del sector, tanto, que el sujeto externo no logra diferenciar cuál es su actividad, llegando a confundir las funciones docentes con las del administrativo: el docente que asume esta postura es simplemente un patinador de la institución, sin que logre empoderarse como sujeto de la enseñanza, de la investigación y del pensamiento: por ello lo perdemos como tertulio académico e intelectual<sup>76</sup>.

El hecho de ser magister no significa que el sujeto tiene que ser calificado como intelectual o académico, debido a que ser verdaderamente un docente magister es un compromiso personal, social, político y filosófico, en el que ya no sólo es el sujeto que enseña, sino que se

---

<sup>76</sup>Según Habermas (1982) los intereses extrateóricos, entre ellos encontramos los intereses económicos, los intereses de reconocimiento o status y los intereses políticos o de poder y los intereses ideológicos. En relación con los intereses intrateóricos, son concomitantes al trabajo científico y que no sólo requieren una reflexión teórica profunda, sino que también pueden ubicarse dentro de una teoría de las disciplinas particulares y hasta hacer una extensión a otras prácticas como la educativa.



connota como docente vital empoderado ética y moralmente con el conocimiento, en la que la comprensión y sistematización de su práctica pedagógica, como proyecto suvidagógico lo introyecta en la comunidad educativa, concediéndole estatus e importancia por lo que significa en el fenómeno de la enseñabilidad y la educabilidad.

Este docente magister en sus relaciones de intersubjetividad se torna determinante, debido a que ha sido productivo y cuestionador de un saber que es circulante en las dinámicas crítico-reflexivas de la institucionalidad. Aquí, es donde se empieza a construir como verdadero sujeto de la enseñanza, en la que ocupa un lugar en la discusión de lo que se puede hablar y ver, es decir: de lo decible y visible del saber. Un docente generador de saber, es un parámetro que mantiene viva a las instituciones educativas, máxime cuando son dos, tres, cuatro, diez... Y qué decir cuando es media institución, más los estudiantes que terminan involucrándose, lo que permite decir: se dan cambios institucionales en la enseñanza y en la producción de saber.

En consecuencia, el saber producido como ejercicio de la decantación de los diferentes tipos de prácticas se constituyen en el ingrediente que revitaliza el ejercicio docente, simplemente, porque se puede hablar de algo que se produce en el contexto donde se está inmerso, no es importado. Esto significa y da a entender a los estudiantes, que sus profesores y profesoras no son

simples repetidores de conocimiento, es decir: todo no llega de afuera. Lo local puede estar en lo universal, pero esto también puede consensuar con lo local: algo que postmodernamente han llamado glocalidad. Lo que se origina de ésta debe ser sistematizado y comprendido, pudiéndose ser mostrado, no sólo en el contexto socioeducativo regional, sino nacional y mundial, con asistencia a eventos en donde se dé a conocer las formas de producir saber bajo condiciones a veces resilientes.

El saber, cuando de él se habla en los diferentes tipos de prácticas es de tipo primario y/o nativo para luego darlo a conocer y empezar a buscar su validez por las comunidades de académicos y científicos. En consecuencia, este saber primario empieza a ser significativo, para la reflexión que se hace desde la práctica pedagógica, pues después de recogerlo, se sistematiza, comprende y se conceptualizan las diferentes acciones, fenómenos y eventos que se dan por parte de estudiantes y profesores en los diferentes tipos de prácticas se dan durante el fenómeno de la educabilidad y la enseñabilidad para luego llevarla a su proceso de escrituralidad a través de la práctica suvidagógica.

Esto significa, que la práctica pedagógica no sólo está circunscrita a lo que se tramita en la enseñanza y el aprendizaje, es decir; lo que se da en el aula o como componentes extracurriculares, sino que todas las actividades que realiza el sujeto de la enseñanza, así como lo que le concierne al sujeto del aprendizaje, dentro o fuera del

aula, hacen parte de la esencia de la práctica pedagógica, como subcategorías de las prácticas que le anteceden y que pueden ser discursiva y no discursiva.

De igual manera, se hace conocer la utilización de términos que desde el punto de vista del enfoque pedagógico utilizado para la construcción del presente libro, muchos son sinónimos, antónimos, parónimos o antagónicos. Esto significa que la presencia en este contexto de tales conceptos se va a dar como mecanismo de poder comparar y/o contrastar el significado de uno y otro concepto en relación con la afinidad o contraposición del tema estudiado, por ejemplo: el hecho de utilizar el concepto de conocimiento empírico, puede ser indebido cuando el texto está promulgando la necesidad de incorporar en el currículo los saberes de la cultura, tratando de encontrar un acercamiento de éstos, con los saberes de la ciencia. De lo que se trata es comenzar a reconocer el estatus que portan, en donde el autor del texto los asume con el nombre de saberes ignorados.



## FUENTES DE INFORMACIÓN

### PRIMERA COHORTE-SEDE MONTERÍA: GRUPO MONTERÍA

1. BADEL CARDENA JAIME. Docente ocasional de la Universidad de Córdoba, adscrito a la Facultad de Educación y Ciencias Humanas - Departamento de humanidades.
2. BERRIO CANCINO AIDA. Docente de la Institución educativa La Rivera de Montería.
3. DIAZ ARAUJO STELLA. Docente Catedrática de la Universidad de Córdoba, adscrita a la Facultad de Educación y Ciencias Humanas, Departamento de Educación Física y docente de la institución educativa
4. DIAZ BUITRAGO STELLA. Docente de la institución educativa Liceo Nacional José María Córdoba.
5. DORIA CORREA RUDY. Docente titular de la universidad de Córdoba, adscrito a la Facultad de Educación y Ciencias Humanas-Departamento de Lengua Castellana.
6. DORIA ROJAS MARY. Docente de la Universidad de Córdoba, adscrita a la Facultad de Educación y Ciencias Humanas -Departamento de Ciencias Naturales y Educación Ambiental
7. GONZÁLEZ-ARIZMENDI SAMUEL. Docente titular de la Universidad de Córdoba, adscrito a la Facultad de Educación y Ciencias Humanas, Departamento de Psicopedagogía.
8. MOLINA GONZÁLEZ MARTHA. Coordinadora Académica de la Institución Educativa y docente catedrática adscrita a la Universidad de Córdoba, Facultad de Educación y Ciencias Humanas, Departamento de Psicopedagogía.

**SAMUEL GONZÁLEZ-ARIZMENDI**

---

9. PADILLA VIRNAY. Docente catedrática adscrita a la Facultad de Educación y Ciencias Humanas y al Departamento de Psicopedagogía
10. SOLERA MARTINEZ NESTOR. Profesor ocasional de la Universidad de Córdoba adscrito a la Facultad de Educación y Ciencias Humanas y al Departamento de Lengua Castellana
11. TORRES VILLAMARIN MARIA EUGENIA. Coordinadora Departamental de calidad de la educación. Gobernación de Córdoba
12. TORRES VASQUEZ ROGER ELI. Docente catedrático de la Universidad de Córdoba adscrito al Departamento de Psicopedagogía y Coordinador Académico de la Institución Educativa
13. VALENCIA NINA. Docente catedrática de la Universidad de Córdoba, adscrita a la Facultad de Ciencias de la Salud. Departamento de Enfermería.
14. VILLADIEGO GONZÁLEZ ROSA. Docente de la institución educativa Comfacor.
15. WATTS WILINTONG. Docente de la Institución Educativa Liceo la Pradera de Montería.
16. ZUMAQUÉ NUNILA. Docente de la Universidad de Córdoba, adscrita a la Facultad de Educación y Ciencias Humanas- Departamento de Música y Artes

**PRIMERA COHORTE-SEDE MONTERÍA: GRUPO SINCELEJO**

1. ESCORCIA MERCADO JAIRO
2. FORERO BAENA CARMEN
3. GUERRA HERNANDEZ EUCARIS
4. GUERRA MORALES EVELYN
5. HERNANDEZ CORPA OSWALDO
6. MOLINA CORREA MARIBEL
7. OVIEDO JARABA ELVER
8. PARRADO CORREDOR JOSÉ
9. THERAN PALACIO EUGENIO.

**TERCERA COHORTE**

1. GARCÍA RAMOS LEDYS. Rectora Institución educativa de Bonga Mella-Pelayo.

**CUARTA COHORTE**

1. URIBE JUAN GABRIEL. Docente de la Universidad de Córdoba, adscrito a la Facultad de Educación y Ciencias Humanas. Departamento de Lengua Castellana.

**SEPTIMA COHORTE**

1. SANCHEZ ARROYAVE LUISA MARGARITA. Docente Del Centro Docente El Planchón Puerto Escondido.





## BIBLIOGRAFIA

- AGUERRONDO, I. (2003). Mecanismos de control de formación de profesores. Sistemas de Acreditación de la Formación Docente. Buenos Aires: PREAL.
- ALVAREZ, L. y ARISTIZABAL, M. (2006). ¿Recorre la civilización el mismo camino del sol? Pedagogía, subjetividad y cultura. Popayán: Universidad del Cauca.
- ALVARO, J. (2003). Psicología social. Madrid: McGraw-Hill.
- ARFUCH, L. (2005). Crítica cultural entre política y poética. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (2002). El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- AUSUBEL, D; NOVACCK, J; Y HANESIAN, H. (1976). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Ed. Trillas.
- BARRETO, M Y BLANCO, C. (1994). Cuadernos de investigación. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- BARTOMEU, M, et al. (1992). Epistemología o fantasía. El drama de la Pedagogía. México: UPN (Cuadernos del acordeón).
- BISQUERRA, R. (1987). Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSS-X. Barcelona: PPU.
- BERGER, P. y LUCKMAN, Th. (1994). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- BERNSTEIN, B. (1998). La construcción social del discurso pedagógico. Bogotá: Editorial el Griot.

- BLUMER, H. (1982). El interaccionismo simbólico: perspectiva y método. Barcelona: Hora
- BONILLA, E. y RODRIGUEZ, P. (1997). Más allá del dilema de los métodos. La investigación científica en ciencias sociales. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- BORDIEU, P. (1984). Homos académicos. Barcelona: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (1981). La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: LAIA.
- BUENFIL, N. (1993). "Análisis de discurso y educación" en Documentos DIE, México, núm. 28.
- BUTLER, J. (2009). Dar cuenta de sí mismo. Violencia, ética y responsabilidad. Buenos Aires: Amorrortu/editores.
- CAJIAO, F. (2004). La formación de maestros y su impacto social. Bogotá: Mesa redonda Magisterio-Colciencias.
- CAMARGO, M. (2004). Maestro investigador ¿y por qué? Informe maestro investigador Págs. 1-7. Bogotá: Colciencias.
- CAÑON, O, y otros. (2005). Reflexiones sobre el socio construccionismo en psicología. En revista Diversitas. Vol. 1 N° 2. Bogotá: Universidad santo Tomás.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1983). Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona: Martínez Roca.
- CEPAL. (1994). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile: Unesco.
- COHEN, B. (1997). Introducción a la sociología. México: Mc Graw Hill
- COOK, T. D. y REICHARDT, Ch. s. (1986). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa. Madrid: Morata.
- COLOMBIA.(1994). Congreso de la república. Ley 115. Bogotá: Ediciones momo.
- \_\_\_\_\_ (2001). Congreso de la república. Ley 715. Bogotá: Ediciones momo.

- \_\_\_\_\_ (1992). Congreso de la república. Ley 30. Bogotá: Ediciones Momo.
- \_\_\_\_\_ (1979). Congreso de la Republica. Decreto 2277. Bogotá: Ediciones Momo
- \_\_\_\_\_ (2010). Congreso de la Republica. Decreto 1295. Bogotá: Ediciones Momo
- CHEVALLARD, I. (2007). Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Bueno Aires. Editorial Aique.
- DÍAZ-BARRIGA, Á. (1989). "El prestigio de las palabras". En El discurso pedagógico. Cuernavaca-Morelos (Mexico): Dilema.
- DECROLY, O. (1975). La función de globalización y la enseñanza y otros ensayos. Barcelona: Biblioteca Nueva.
- DE LANDSHEERE, G. (1982). Introducción a la investigación en educación. Paris: Armand Colon Bourrelier
- DELEUZE, G. (1987). Foucault. Madrid: Paidós.
- DELEUZE, G, y GUATTARÍ, F. (1988). Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Valencia: Editorial pre-textos.
- DEWEY, J. (1975). Educación y democracia...una introducción a la filosofía de la educación. Madrid: ediciones Morata.
- DE ZUBIRÍA, M. (2010). Enfoque pedagógico y didácticos contemporáneos. Bogotá: Fundación internacional de pedagogía internacional.
- DIAZ, F. (2002). Hacia el desarrollo del pensamiento y las competencias. Cuaderno de pedagogía Nº 2. Lórica-Córdoba-Colombia. Ediciones Pato Cucharo.
- DIAZ-VILLA, M. (2001). Del discurso pedagógico. Problemas críticos...Poder, control y discurso pedagógico. Santa fe de Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- \_\_\_\_\_ (1993). El campo intelectual de la educación en Colombia. Cali: Centro Editorial Universidad del Valle
- DILTHEY, W. (1949). Introducción a las ciencias de la educación. México: F.C.E

- DURKHEIM, E. (1996). Sociología y educación. Santafé de Bogotá: Ediciones Universales.
- ECHEVERRI, A. (2002). "El aporte de las expediciones pedagógicas al movimiento pedagógico" en Hernán Suarez (comp). Veinte años del movimiento, 1982-2002. Entre mitos y realidades. Bogotá: Editorial magisterio-Corporación tercer milenio.
- \_\_\_\_\_ (2004). "El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de la educación". En Zuluaga, Olga Lucí, et al, Pedagogía y epistemología. Bogotá: GHPP-Cooperativa Editorial Magisterio-UPN.
- EWARD, O. (1990). "El papel del profesor en la construcción social del conocimiento". En revista investigación en la escuela, N° 10. Sevilla.
- EDWARDS, V. (1991). Racionalidad instrumental y la construcción del Otro. Santiago de Chile: PIIE.
- ESPELETA, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos de su implementación. México: Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. IX, Núm. 2.
- FEYERABEND, P. K. (1981). Contra el método. Barcelona: Ariel ( versión original, 1970).
- FOUCAULT, M. (1970). El orden del discurso. Barcelona: Tusquets
- \_\_\_\_\_ (1984). Arqueología del saber. México: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (1994). La hermenéutica del sujeto. Madrid: La piqueta
- \_\_\_\_\_ (1985). Un dialogo sobre el poder. Madrid: Alianza Editorial
- FOX, D. (1989). El proceso de investigación en educación. Navarra: EUNSA.
- FRANKI, V. (1980). El hombre en busca de sentido. Barcelona: Herder.
- FREIRE, P. (2001). Pedagogía de la autonomía. Barcelona: siglo XXI
- \_\_\_\_\_ (1996). Política y educación. Buenos Aires: Siglo XXI

- \_\_\_\_\_ (2009), La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires: Siglo XXI
- GALLEGO-BADILLO, R. (2001). El saber pedagógico...Una visión alternativa. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.
- GARAVITO, E. (1994). Las visibilidades del discurso. En revista politeia. N° 14. Bogotá: Facultad de derecho y ciencias políticas. Universidad Nacional.
- GARCIA-GONZÁLEZ, F. (2002). La universidad del siglo XXI como modelo de industria de la información y el conocimiento. Cuba: Universidad de Camaguey-Documento manuscrito, N° de págs. 22.
- GERGEN, K. (1996). Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social. Barcelona: Paidós. S.A
- \_\_\_\_\_ (1994). Movimiento del construccionismo social en la psicología moderna. The Communication Initiative.
- \_\_\_\_\_ (1978). Hacia una teoría generativa. Artículo publicado en el Journal of Personality and Social Psychology.
- \_\_\_\_\_ (1970). "La psicología postmoderna y la retórica de la realidad". En: Ibáñez, T. (1994). El conocimiento de la realidad social. Barcelona: Sendai.
- \_\_\_\_\_ (1995). Psicología social construccionista. México: Universidad de Guadalajara.
- GIBAJA, J. (1988). Evaluación y práctica pedagógica en América Latina. Buenos Aires: Diada.
- GIBSON, M. (2010). Approachest o multicultural education in the unites tates: somec concepts and assuntion.
- GIMENO, J. (2005). Esquemas de racionalización de una práctica compartida. En volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos (Vol. II). Madrid: Fundación Paideia-Ediciones Morata.
- GIORDAN, A. Y VECCHI, G. (1995). Los orígenes del saber. Sevilla: Diada Editorial

- GOEZ, J. Y LECOMTE, M. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Ediciones Morata S.A.
- GÓMEZ, M; DESLAURIERS, J; ALZATE, M. (2010). Como hacer tesis de maestría y doctorado. Bogotá: ECOE Ediciones
- GÓMEZ, H. (2002). La educación. La agenda del siglo XXI. Hacia un Desarrollo humano. Bogotá: PUND-Tercer mundo
- GONZÁLEZ-ARIZMENDI, S. (2008). El texto abierto conceptual-TAC, como modelo de sistematización de saberes y experiencias de la vida cotidiana (saberes ignorados) para la comprensión del mundo de la vida en los contextos educativos. Montería: Revista Cacumen. Vol. 1 N° 2. (19-28).
- \_\_\_\_\_ (2009). Comprensión del contexto social y educativo del mundo de la vida desde los saberes que el currículo ignora para la construcción de textos socios pedagógicos en el departamento de Córdoba. Vol. 1. No 3 (43-54).
- \_\_\_\_\_ (2012). Dialogicidad y praxis para el empoderamiento del maestro. Montería: Universidad de Córdoba-Ediciones paloma-Ginepa.
- \_\_\_\_\_ (2013). Educación, política y democracia...Con ética y responsabilidad social. Montería: Universidad de Córdoba-Ediciones paloma-Ginepa.
- \_\_\_\_\_ (2014). Imaginarios, vivencias y tensiones en la educación. Montería: Universidad de Córdoba-ediciones paloma-Ginepa.
- GRANEL, M. (1991). El proceso docente educativo. Ciego de Ávila: UCA
- GRANJA, J. (1997). "Los desplazamientos en el discurso educativo para América Latina" en Revista Mexicana de Sociología, vol. 59, num.3, julio-septiembre.
- TENTI, E. (1984). El arte del buen maestro. México: Pax.
- HABERMAS, J. (1982). Conocimiento e interés. Madrid: Taurus.

- \_\_\_\_\_ (1984). Teoría y Praxis. Barcelona: Gedisa.
- \_\_\_\_\_ (1987). Teoría de la acción comunicativa. Vol. 2. Madrid: Tauros.
- HOYOS, G. (2012). Ensayos para una teoría discursiva de la educación. Bogotá: Editorial Magisterio.
- HUBERMAN, A.M y MILES, M.B (1984). Innovation up close. How school improvement Works. New York: Plenum Press
- HUSSERL, E. (1984). La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. México: Folios ediciones.
- IBÁÑEZ, T. (1994). Psicología social construccionista. México; Universidad de Guadalajara.
- \_\_\_\_\_ (1988). El conocimiento de la realidad social. Barcelona: Sendai.
- IBARROLA, M. (1997). La gestión escolar. En Gómez Montero (coord.)(1997). Citado en Helizndo, A. (Coord.), Bocanegra, N. Gómez, s., González, J. Santiago de Chile.
- IÑIGUEZ, L. (1997). Análisis de la conversión y/o análisis del discurso. En ÁLVARO, J. Psicología social. Madrid: Ediciones la piqueta.
- KANT, I. (1983). Pedagogía. Madrid: Akal editor.
- KEMMIS, S. (1983). Action rearch. En T. Husen et al. International Encyclopedia of Education: Easearch and Studies. Londres: Pergamon.
- KNIGHT, J. (2008). Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization. Rotterdam: Sense Publishers.
- LARROSA, J. (1996). La experiencia de la lectura. Estudio sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica.
- LATORRE, A. (2013). La investigación -acción...Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Editorial Graó.
- LEVINAS, E. (1997). Fuera del sujeto. Barcelona. Barcelona: Caparros Editore

- LUHMANN, N. (1996). Teoría de la sociedad y pedagogía. Barcelona: Gedisa
- LUNDGREN, U. (1997). Teoría del currículum y escolarización. Madrid: Morata Ediciones.
- MARQUIEQUI, A. (1997). Evaluación de la gestión de un centro educativo en clave de animación. En Revista Educación Hoy. N° 130, enero-junio, 1997 Pág. 57-76.
- MAGENDZO, A. (1989). Currículum y cultura en América Latina. Santiago de Chile: PIIIE.
- MARCHESI, A Y MARTIN, E. (1998). Calidad de la enseñanza. En calidad de la enseñanza en tiempos de cambios. Madrid: Editorial Alianza.
- MARTINEZ-BOON, A. (2005). "La escuela pública: del socorro de los pobres a la policía de los niños". En Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Cooperativa Editorial Magisterio-Alcaldía Mayor de Bogotá.
- MARTINEZ-BOOM, A; UNDA, M; MEJIA, M. (2002). "Itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico". En veinte años del movimiento pedagógico 1982-2012. Entre mitos y realidades. Compilador Hernán Suarez. Bogotá. Cooperativa Editorial el Magisterio-Corporación tercer milenio.
- MEDINA-RIVILLA, A. (2014). Formación del profesorado. Actividades innovadoras para el dominio de las competencias docentes. Madrid: Editorial universitaria Ramón Areces.
- MEDINA-RIVILLA, A. y DOMINGUEZ, M. (2012). Didáctica. Formación básica para profesionales de la educación. Madrid: UNED-Editorial Universitaria.
- MELICH, J. (1997). Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana. Barcelona: Anthropos.



- MENDEL, J. (1822-1884). "Hibridación de las plantas". Citado por Greene, J. ( 1997 ), en: 100 grandes científicos. Breves biografías de los científicos más grandes del mundo, de Hipócrates a Einstein. México: Editorial Diana.
- MENDOZA, E. (2004). La producción del conocimiento en el aula. Bogotá: Magisterio.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1995). Nuestra escuela, un esfuerzo colectivo de construcción. Bogotá: Ediciones Lemer Ltda.
- \_\_\_\_\_ (2015). Lineamientos de la política colombiana de formación de educadores. Bogotá: Presidencia de la Republica.
- MORIN, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá: Delfín Ltda.
- MULLER, I. (1992). La lucha por la cultura. II parte. Santa Fe de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional- CIUP.
- MUNICIO, P. (2002). La evaluación de la calidad en educación. Madrid: Narceo-Consudec.
- MURILLO, F. y MUÑOZ-REPISO, M. (Coordrs-2003). La mejora de la escuela: un cambio de mirada. Barcelona: Octaedro.
- NAVARRO, M. (2003). Administración y gestión escolar. México: CEDYD/CETEB.
- NIETZSCHE, F. (1977). Sobre el porvenir de nuestras escuelas. Barcelona: Busquets
- NICKERSON, S; PERKINS, SMITHD, D. (1987). Enseñar a pensar. Barcelona: Ed. Paidós.
- NOT, L. (1983). Pedagogía del Conocimiento. México: F.C.E
- OGANDO, F. (2004). Reporte sobre el estado de la investigación en gestión escolar, práctica pedagógica y calidad educativa. Chile: REDUC
- ORTEGA, J. (2000). La construcción de las identidades pedagógicas. Popayán: Universidad del Cauca.

- PASTRANA, E. (1997). Organización, dirección y gestión en la escuela primaria. Un estudio de casos desde la perspectiva etnográfica. México: DIE/CINVESTAV
- POPPER, K. (1982). La lógica de la investigación científica. Madrid: Ed. Tecnos.
- POSNER, G. (1998). Análisis del currículo. Bogotá: Mc Graw Hill-Interamericana.
- QUICENO, H. (2005). Michael Foucault ¿Pedagogo? En Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Cooperativa Editorial Magisterio-Alcaldía Mayor de Bogotá.
- RICOEUR, P. (1995). Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico. Vol. I. México: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (2000). La memoria, la historia, el olvido. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- RESTREPO, B. (1996). Investigación en educación. Santafé de Bogotá: Magisterio.
- RODRIGUEZ, R. (2004). La atención a la diversidad cultural: El reto de las organizaciones escolares. Tendencias pedagógicas. Numero 9 Págs. 189-201
- RUNGE, A. (2005). "Foucault: la revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación. En Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Cooperativa Editorial Magisterio-Alcaldía Mayor de Bogotá.
- SALDARRIAGA, O. (2003). Del oficio el maestro...Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio-Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- SALDARRIAGA, O, y SAENZ, J. (2005). "De los usos de Foucault para la práctica pedagógica. Un saber sobre por qué no funciona la escuela". En Foucault, la pedagogía y la

- educación: pensar de otro modo. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Cooperativa Editorial Magisterio-Alcaldía Mayor de Bogotá
- SCHEMELKES, S. (2000). Calidad de la educación y gestión escolar. En primer curso nacional para directivos de educación primaria. Lecturas. México: Biblioteca Nacional de Actualización Permanente.
- STOLL, I. y FINK, D. (1996). Changing our Schools, open university Press, Bristol
- SUPPE, F. (1991). La estructura de la teoría científica. Madrid: UNED.
- TAYLOR, S. J y BOGDAN, R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós.
- TOPETE, C. y CERECEDO, M. (2001). El ejercicio del poder como transformación y conflicto en los centros educativos. En memoria VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Universidad de Colima. Manzanillo. 6-10 de diciembre.
- TORRES-SANTOMÉ, J. (1996). El curriculum oculto, teoría y práctica. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- TOULMIN, S. (1977). La comprensión humana: el uso colectivo y la evaluación de los conceptos. Madrid: Alianza Editorial.
- UNDA, M y otros. (2001). Una construcción colectiva del movimiento pedagógico. Bogotá: Expedición pedagógica nacional.
- UÑA, O. (1993). La dialéctica sujeto-objeto en la construcción social de la realidad. Breve introducción a P. L Berger. Revista Mexicana de sociología, Vol. 55, Nº 4 (Oct-Dic, 1993), pp. 121-130.
- UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA. (2014). Lineamientos de la práctica pedagógica. Monería: Facultad de Educación y Ciencias Humanas-Comité de prácticas Pedagógicas de la Facultad

- VASCO, C. (1996). Reflexiones sobre pedagogía y didáctica. Santa fe de Bogotá: MEN.
- ZEMELMAN, H. ((2005). Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. Barcelona: Antropos.
- ZULUAGA, O. (1987). Pedagogía e historicidad. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.
- ZULUAGA, O. (2005). Foucault: una lectura desde la práctica pedagógica. En Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Cooperativa Editorial Magisterio-Alcaldía Mayor de Bogotá.
- ZULUAGA, O. y ECHEVERRI, A. (1990). "El florecimiento de las investigaciones pedagógicas". En Díaz, Mario; Muñoz, José (Editores). Pedagogía, discurso y poder. Bogotá: Corprodic, pág. 175-201

## **ANEXOS**

### **A CAPELA: LA APRECIACIÓN DE LOS EGRESADOS**

#### **Primera cohorte**

¿Cuáles han sido los caminos o senderos que te ha abierto la maestría en educación desde lo académico, laboral y social?

#### **1. RUDY DORIA CORREA**

Cada nivel de formación o de cualificación académica enseña nuevos caminos, o, por lo menos, aclara en camino, abre el sendero. Entonces, quien se forma (como es el caso de nuestra maestría) adquiere una nueva dimensión profesional, una nueva mirada sobre el objeto de interés; en mi caso, la educación, la pedagogía y la formación de maestros.

En este sentido, la maestría me ha permitido, por un lado, profundizar la autoreflexión sobre lo que he hecho y lo que sigo haciendo sobre el objeto citado arriba. Por otra parte, comprender la necesidad de seguir avanzando en mi formación, es decir, la maestría es como un espacio de autorreconocimiento de lo que uno sabe, de su propia experiencia, entonces uno se da cuenta dónde están las debilidades, los vacíos. Y por último, la posibilidad de se-

guir trabajando a un nivel mucho más profundo y exigente que el que antes de la maestría tenía: la construcción de un discurso más elaborado.

## **2. MARY LUZ DORIA ROJAS:**

¿Cuáles han sido los caminos o senderos que te ha abierto la maestría en educación desde lo académico, laboral y social?

"La maestría, fue un espacio de formación que me fortaleció en lo académico y personal, la obtención del título me permitió ingresar a la educación superior".

## **3. JAIME BADEL CÁRDENAS**

"Sin duda alguna, la formación que se recibe en una maestría es de gran valor: nos posibilita una mejor y más amplia visión para enfrentar la vida y solucionar los problemas que ella nos trae, y esto, en cualquiera de sus ámbitos: personal, familiar, laboral (docente), social. Conocer y construir conocimiento nos hacen más competentes, educarse y formarse nos hace mejores seres humanos. Si educarme en un nivel de maestría no cambia mi visión de la ciencia, del desarrollo, de la persona, de la sociedad y no me hace proactivo hacia estas, perdí un tiempo precioso de mi vida, y sus resultados quizás, sean más dinero, pero a costa de la pérdida del sentido de mí mismo y de lo humano y de lo otro, me hice magister por mí y para mí, jamás para el otro y lo otro, esto es triste".

#### **4. NESTOR SOLERA MARTÍNEZ**

¿Cuáles han sido los caminos o senderos que te ha abierto la maestría en educación desde lo académico, laboral y social?

"Desde lo académico el desarrollo de las investigaciones en la parte educativa, en lo laboral el afianzamiento y la ampliación de los conocimientos que tenía, dándome seguridad con los estudiantes, y en el mejoramiento salarial. En lo social, el conocimiento en el ámbito universitario y la sociedad".

#### **TERCERA COHORTE**

##### **1. LEDYS GARCÍA RAMOS**

¿Cuáles han sido los caminos o senderos que te ha abierto la maestría en educación desde lo académico, laboral y social?

Los cambios más significativos que he tenido luego de cursar la maestría en educación son el direccionamiento que realizo en el ámbito pedagógico desde mi rol de rectora, el acompañamiento que puedo hacer a los docentes, estudiantes y padres de familia en su formación autónoma.

#### **CUARTA COHORTE**

##### **1. LUIS GRABEL URIBE**

¿Cuáles han sido los caminos que te ha abierto la maestría en educación desde lo académico, laboral y social?

El Programa de Maestría en Educación SUE-Caribe me ha abierto muchos caminos en lo académico, en lo laboral y en lo social. En primer lugar, en lo académico fortaleció la formación investigativa que recibí durante mi preparación inicial como licenciado en Lengua Castellana. Esto se ha configurado en una visión más analítica para reconocer problemas específicos del contexto educativo. En segundo lugar, en cuanto a lo laboral el Programa me ha permitido ser reconocido a nivel local, regional y nacional. Por último, el Programa me ha permitido ser asesor investigativo en varias instituciones de educación superior en Montería y en la Región Caribe.

## SEPTIMA COHORTE

### 1. LUISA MARGARITA SANCHEZ ARROYABE

¿Cuáles han sido los caminos que te ha abierto la maestría en educación desde lo académico, laboral y social?

La maestría en educación proporcionó a mi actividad como docente herramientas pedagógicas y didácticas que permiten desarrollar en el aula un aprendizaje significativo como también potencializar las capacidades de aprendizaje en los estudiantes. De otro lado, se tienen que las líneas de investigación que se desarrollan en la maestría están encaminadas a transformar las prácticas pedagógicas en el aula e impacten en los contextos socio-



culturales en los que se encuentran inmersos los estudiantes. En el campo laboral nos brinda herramientas para desenvolvernos en diferentes actividades como son: capacitador, docentes universitarios y participar en simposios (Ponentes).

