

**LA SUVIDAGOGÍA COMO PERSPECTIVA TEÓRICO-EDUCATIVA PARA
CONFIGURAR LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: UN ESTUDIO DESDE LA
TEORÍA FUNDAMENTADA**

ROBERTO FIGUEROA MOLINA, Ph.D.

Director Nacional

SAMUEL JOAQUÍN GONZÁLEZ-ARIZMENDI

Doctorando en Ciencias de la Educación

**UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN-RUDECOLOMBIA**

Barranquilla-Colombia

2018

Nota de Aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Barranquilla, 15 de Mayo de 2018.

Dedico la tesis doctoral:

Al Dios de los cielos, quien me ha dado la vida, el amor por la gente, la paz, y la fuerza para hacer lo que siento en mi alma y corresponde, porque Él me lo dice en Filipense 4:13 “Todo lo puedes en Cristo que te fortalece”.

A mi esposa Nechi, a mis hijos Samuel Elías, Germán Elías y Martín Elías, quienes con dulzura en mi vida familiar han transmitido las inmensas cosas buenas que tiene la vida y que las he tomado como forma de endulzar los ratos amargos que he vivido, permitiendo con esto, mostrarles, que así como comprendieron el sacrificio que hice, también comprendo y valoro mucho el esfuerzo que hicieron para hacer que cada momento que pasaba se acertara, y llegase rápido ese día de finalizar y estar a disposición de ellos, para devolverles y reparar un poco lo que les quité: el tiempo y el placer de la familia de estar siempre juntos en las cosas buenas y malas y, poderles decir, que también hacen parte de esta investigación, ya que con la visión de esencia que realizo diariamente, observo que son vitales y sirven para la vida, pues me han permitido hacer algo por ellos: aceptar que como sujetos que son los pueda relacionar con la vida y la pedagogía: es decir, también ellos hacen parte de la suvidagogía.

Samuel González-Arizmendi.

AGRADECIMIENTOS

El autor expresa sus agradecimientos a:

La Universidad de Córdoba que hizo lo posible por brindar el tiempo, los espacios, mecanismos y la gestión administrativa para que se diera la posibilidad de pertenecer como estudiante de doctorado a la Red de Universidades Estatales de Colombia-RUDECOLOMBIA sede Universidad del Atlántico.

Los diferentes órganos colegiados de la Universidad de Córdoba por actuar en Derecho y darle cumplimiento al Estatuto del Personal Docente en relación con el aval administrativo, académico, financiero y laboral para que se diera la comisión de estudio doctoral.

La Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba y a sus ocho departamentos adscritos (Psicopedagogía, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Inglés, Lengua Castellana, Educación Física, Artes y Música, e Informática y Medios Audiovisuales) por dar los espacios para que la población de profesores y profesoras participantes aportaran sus opiniones y discursos.

La Universidad del Atlántico y al cuerpo administrativo del doctorado en Ciencias de la Educación que integran al CADE en Cabeza del Doctor Luis Alarcón Meneses por facilitar, apoyar, gestionar y estar siempre en disposición de servir y estar atento a las diferentes circunstancias y acontecimientos de tipo administrativo, académico y financiero con la intención de que el doctorado funcionara de la mejor manera.

Al director Nacional de la tesis Doctor Roberto Figueroa Molina por las orientaciones pertinentes y medidas de tipo metodológico, conceptual y bibliográfico, así como el valioso tiempo dedicado al proceso investigativo en mención.

La directora internacional de la tesis Doctora Teresa Ríos Saavedra por aceptar en el momento oportuno ser la asesora y orientadora de la pasantía en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano de Santiago de Chile.

La Doctora María Alicia Agudelo por su siempre e inagotable fuente de servicio y su sentido humano de saber escuchar y luego dar sus apreciaciones, conceptos y juicios, los cuales también permitieron trasegar el camino correcto de la presente investigación.

Al cuerpo de profesores que orientaron módulos en el doctorado por los referentes teóricos-conceptuales dados en cada sesión, así como las orientaciones metodológicas, bibliográficas y aportes personales para aumentar el rigor de la investigación.

Las Secretaria del doctorado Gina Celia, Candelaria de la Rosa Restrepo, por el siempre apoyo oportuno que brindaron en los procesos comunicativos de carácter académico-administrativo.

Todos los doctorandos de la cuarta cohorte por los aportes realizados en cada uno de los seminarios, y que nutrieron la presente tesis doctoral.

CONTENIDO

	Pág.
Resumen	16
Summary	18
Introducción	20
i. Presentación de la investigación	20
ii. Imaginarios, vivencias y tensiones para la elección del tema de investigación: el contexto de la investigación.	22
iii. Ubicación epistemológica y metodológica de la investigación	24
iv. Descripción de los capítulos	24
Capítulo I: Presentación de la problemática de investigación y los objetivos que la circunscriben	34
1.1 Desarrollo teórico conceptual del problema planteado	34
1.1.1 Preguntas de investigación.	44
1.2 Justificación de la investigación.	44
1.3 Prospectiva del tema investigado y objetivos.	58
1.3.1 Objetivo General.	58
1.3.2 Objetivos Específicos.	58
Capítulo II: Contextualización del marco referencial de la investigación.	59
2.1 Contextualización del estado del arte de la práctica pedagógica.	60
2.1.1 Investigaciones realizadas sobre el objeto de estudio: la práctica pedagógica.	61
2.1.1.1 Investigaciones a nivel internacional.	62
2.1.1.2 Investigaciones a nivel nacional.	70
2.2 Marco teórico	77
2.2.1 El interaccionismo simbólico y el socioconstruccionismo como fundamentaciones teóricas para la configuración de la práctica pedagógica.	77
2.2.2 Bases teóricas de la teoría fundamentada.	83
2.2.2.1 Origen y precursores.	84
2.2.2.2 La emergencia tendencial: Strauss-Corbin y Glasser.	85
2.2.2.3 La actualidad de la tradición.	86
2.3 Marco Conceptual	87
2.3.1 Desarrollo histórico y socioeducativo de la práctica pedagógica en las eras de la humanidad.	87
2.3.1.1 Época Antigua.	88
2.3.1.2 Época Media.	90
2.3.1.3 Época Moderna.	98
2.3.1.4 Época Contemporánea.	101
2.3.2 La práctica pedagógica como categoría central.	105
2.3.2.1 Etimología y epistemología de la práctica pedagógica.	105
2.3.2.1.1 Origen y significado etimológico del concepto de práctica y praxis.	106
2.3.2.1.2 Origen y significado etimológico del concepto de pedagógica.	109
2.3.2.1.3 Origen y epistémia del concepto convencional e histórico de la práctica pedagógica.	111
2.3.3 Generalidades históricas-conceptuales de la práctica pedagógica.	121
2.3.3.1 Lo que se ha venido manejando históricamente del concepto de práctica pedagógica.	121
2.3.3.2 Rastros de un pasado que orienta el presente en la configuración de la práctica pedagógica.	123

2.4 Categorías emergentes como imbricaciones conceptuales: en búsqueda de la construcción de la perspectiva teórica educativa.	123
2.4.1 Sujeto.	124
2.4.1.1 Sujeto, subjetividad y conocimiento.	124
2.4.1.2 Sujeto, subjetividad y experiencia.	124
2.4.1.3 Sujeto, subjetividad y relaciones sociales.	126
2.4.1.4 Sujeto, subjetividad y emancipación.	127
2.4.1.5 Sujeto, subjetividad y emergencia de una perspectiva teórica educativa.	129
2.4.2 Vida en el mundo de tensiones.	133
2.4.2.1 Supuesto teórico de base.	133
2.4.2.2 Referente filosófico y epistémico.	133
2.4.2.3 El mundo de tensiones como sistema de conocimiento.	135
2.4.2.4 Dinámica crítico-reflexiva que se da en la cotidianidad del mundo de tensiones y los submundos que lo integran.	139
2.4.2.4.1 La relación sociológica en el mundo de tensiones.	139
2.4.2.4.2 Los submundos de tensiones como alternativas de conocimientos.	141
2.4.2.4.3 Transposición didáctica de los fenómenos socio científicos que se dan en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran.	146
2.4.2.4.4 Generalidades sobre el concepto de contexto: su aporte en la comprensión y construcción de la perspectiva teórica educativa.	148
2.4.3 La pedagogía.	151
2.4.3.1 La aparición de la pedagogía como ciencia.	151
2.4.3.2 Las ciencias de la educación y el nuevo hombre.	152
2.4.3.3 La pedagogía como campo de saber para el nuevo sujeto.	152
2.4.3.4 La pedagogía como campo problemico de discusión.	153
2.4.4 La conceptualización de la relación sujeto-vida-pedagogía.	156
Capítulo III: El trayecto metodológico en la configuración de la práctica pedagógica: abriendo caminos.	162
3.1 Contextualización general del problema de investigación	162
3.2 Principios teóricos investigativos que fundamentaron la investigación	164
3.3 Diseño de la investigación	167
3.3.1 Fundamentación teórica que sustenta el diseño de la investigación.	167
3.4 Participantes	170
3.4.1 Muestreo teórico.	170
3.4.2 Método de investigación.	172
3.5 Instrumentos para la recolección de la información	173
3.5.1 Observación participante.	173
3.5.2 Entrevista en profundidad.	174
3.6 Presentación de la información	177
3.6.1 Formas de codificación.	177
3.6.1.1 Codificación abierta.	177
3.6.1.2 Codificación teórica.	177
3.6.1.3 Codificación axial.	178
3.6.1.4 Codificación selectiva.	178
3.6.2 Formas de códigos conceptuales.	178
3.6.2.1 Códigos sustantivos.	179
3.6.2.2 Códigos teóricos.	179
3.6.2.3 Códigos in vivo.	179
3.6.2.4 Categorías centrales.	180
3.6.3 Tipos de teorías emergentes.	180
3.6.3.1 Teoría sustantiva.	180

3.6.3.2 Teoría Formal.	180
3.7 Análisis e interpretación de la información.	182
3.7.1 Análisis de contenido.	182
3.7.2 Teoría fundamentada de los datos.	182
3.7.2.1 Fases del análisis de la información por medio de la teoría fundada.	187
3.7.2.1.1 El análisis.	188
3.7.2.1.2 Fase de codificación.	190
3.7.2.1.2.1 Codificación abierta: procedimiento.	191
3.7.2.1.2.2 Codificación axial: procedimiento.	193
Capítulo IV: Resultados sobre el origen de la relación sujeto-vida-pedagogía, la emergencia de la perspectiva teórica educativa de la suvidagogía y la configuración de la práctica pedagógica.	195
4.1 Primera Fase: Origen de la relación sujeto-vida-pedagogía.	196
4.1.1 Análisis de la tendencia “El docente como sujeto de provocación de sí mismo y del Otro en el proceso de enseñanza y aprendizaje”	201
4.1.1.1 Análisis de la categoría emergente “Sujeto docente”	202
4.1.2 Análisis de la tendencia “La vida y el contexto siempre van ligados al docente y al estudiante de lo que son, enseñan y aprenden”.	205
4.1.2.1 Análisis de la categoría emergente “La vida en el mundo de tensiones”.	205
4.1.3 Análisis de la tendencia “El saber que se aprende determina el comportamiento del sujeto frente a las acciones de vida”.	208
4.1.3.1 Análisis de la categoría emergente “Pedagogía”.	209
4.2 Segunda Fase: derivaciones conceptuales de la relación sujeto-vida-pedagogía para la construcción de la perspectiva en educación.	211
4.2.1 Análisis de la tendencia “Sujeto como conocimiento, experiencia, relaciones sociales, emancipador y generador de saberes emergenciales”.	214
4.2.1.1 Análisis de la categoría emergente “Docente vital”.	217
4.2.2 Análisis de la tendencia de “Percibir-pensar, sentir, observar, hablar, ser y actuar”.	222
4.2.2.1 Análisis de la categoría emergente “Visiones de esencia para generar pensamiento educativo y pedagógico”.	225
4.3 Tercera Fase: Emergencia de la perspectiva teórica educativa.	227
4.3.1 Análisis de la tendencia “Perspectiva en educación: su etimología y significancia”.	230
4.3.1.1 Análisis de la categoría emergente “Perspectiva teórica educativa de la suvidagogía”	232
4.4 Cuarta fase: Configuración de la práctica pedagógica tradicional por parte de los docentes a partir de la perspectiva teórica de la suvidagogía	241
4.4.1 Desde lo metodológico: el Texto Abierto Conceptual como alternativa didáctica para abordar la escritura de la configuración de la práctica pedagógica a partir de la perspectiva teórica educativa de la suvidagogía.	242
4.4.1.1 Imágenes constructas del deber-ser del docente vital.	242
4.4.1.2 Afectación de la forma de percibir-pensar, sentir, observar, hablar, ser y actuar-psohsa: reflejo de las imágenes constructas.	243
4.4.1.3 Sentido que debe llevar el Texto Abierto Conceptual–TAC.	244
4.4.1.4 Modelo para la comprensión y construcción de Textos Abiertos Conceptuales-TAC.	245
4.4.1.4.1 Elaboración de metodología.	245
4.4.1.4.1.1 Proceso de identificación y comprensión conceptual	246
4.4.1.4.1.2 Proceso de contrastación conceptual.	247
4.4.1.4.1.3 Proceso de comprensión y construcción conceptual.	247

4.4.2 Desde lo práctico: ejemplos de prácticas pedagógicas configuradas por los docentes y el investigador a partir de los presupuestos teóricos, metodológicos y prácticos de la perspectiva teórica de la suvidagogía.	248
4.4.2.1 Las fases de la suvidagogía que le permiten a los sujetos en estudio la configuración de la práctica pedagógica.	249
4.4.2.1.1 Parénesis socioeducativa.	251
4.4.2.1.2 Anamnesis socioeducativa familiar.	252
4.4.2.1.3 Diagnósis socioeducativa.	254
4.4.2.1.4 Tratamiento socioeducativo.	254
4.4.2.2 El Texto Abierto Conceptual-TAC como medio metodológico que orienta el desarrollo de una práctica pedagógica configurada.	255
4.4.2.3 Ejemplos de escrituras de prácticas pedagógicas configuradas desde la perspectiva suvidagógica por parte de los sujetos en estudio y del investigador.	255
4.4.2.3.1 Configuraciones de la práctica pedagógica por parte de los sujetos en estudio.	256
4.4.2.3.1.1 La convivencia pacífica como objeto fundamental de la práctica pedagógica: análisis desde la perspectiva suvidagógica.	256
4.4.2.3.1.2 La evaluación del aprendizaje no es una tortura: análisis suvidagógico.	259
4.4.2.3.1.3 ¿A qué debe dedicarse un docente universitario: pensar en una práctica pedagógica desde la relación sujeto-vida-pedagogía.	261
4.4.2.3.1.4 Desde la práctica pedagógica se construye la universidad como espacio para la verdad, la paz y la libertad.	263
4.4.2.3.1.5 El sentido de la ética en mi práctica pedagógica.	266
4.4.2.3.2 Configuración de la práctica pedagógica por parte del investigador	269
4.4.2.3.2.1 Educación, política y democracia...Análisis desde la perspectiva suvidagógica.	269
4.4.2.3.2.2 Imaginarios, vivencias y tensiones en la educación... Una manera de pensar y situar reflexivamente la práctica pedagógica en la perspectiva suvidagógica	274
4.4.2.3.2.3 La práctica pedagógica en el control con lo que se forma y se educa en la universidad.	275
4.5 Conclusiones	277
4.5.1 En relación con el objetivo general.	278
4.5.2 En relación con los objetivos específicos.	279
4.5.3 En relación con el problema de investigación.	280
Capítulo V: Teoría sustantiva: La suvidagogía como perspectiva teórica educativa fundada en la relación sujeto-vida-pedagogía para configurar la práctica pedagógica.	282
5.1 Supuestos teóricos de la perspectiva teórica educativa de la suvidagogía: de dónde se parte	284
5.2 Estadios de la suvidagogía que permitieron la configuración crítico-reflexiva de la práctica pedagógica	288
5.2.1 Percepción suvidagógica sobre la práctica pedagógica configurada como realidad socio-cognitiva.	298
5.2.2 Aceptación suvidagógica de la práctica pedagógica configurada como realidad socio-cognitiva.	299
5.2.3 Apropiación suvidagógica de la práctica pedagógica configurada como realidad socio-cognitiva.	301
5.2.4 Actuación sobre la práctica pedagógica configurada como realidad socio-cognitiva.	302

5.3 Autores que soportan teórica y epistémicamente la suvidagogía para pensar en una emergencia.	303
5.4 Estructura de la perspectiva teórica educativa de la suvidagogía para la configuración de la práctica pedagógica	305
5.4.1 Generando nuevos caminos para pensarse desde el imaginario y del libro de la propia vida para configurar la práctica pedagógica.	305
5.4.1.1 Origen de la perspectiva teórica educativa de la suvidagogía como soporte de configuración de la práctica pedagógica.	305
5.4.1.1.1 El origen de la perspectiva.	305
5.4.1.1.2 ¿Qué es la suvidagogía?	306
5.4.1.1.3 Estructura teórica de la suvidagogía: su aporte a la configuración de la práctica pedagógica.	313
5.4.1.1.3.1 El docente vital.	316
5.4.1.1.3.2 La vida en el mundo de tensiones.	317
5.4.1.1.3.3 La pedagogía.	317
5.4.1.1.3.4 El Otro.	318
5.4.1.1.3.5 Las realidades.	318
5.4.1.1.3.6 La institucionalidad.	319
5.4.1.1.4 Elementos que aporta la suvidagogía para la configuración de la práctica pedagógica en su identidad, sentido y significado.	319
5.4.1.1.4.1 Identidad social-crítica.	320
5.4.1.1.4.2 Sentido hermenéutico-discursivo.	321
5.4.1.1.4.3 Significado fenomenológico-suvidagógico.	321
5.4.1.1.5 La suvidagogía como posibilidad de repensar la función docente.	322
5.4.1.1.5.1 Pedagogía tradicional versus pedagogía suvidagógica.	322
5.4.1.1.5.2 Profesor tradicional versus docente vital.	326
5.4.1.1.5.3 Pedagogo versus suvidagogo.	332
5.4.1.1.6 La suvidagogía como impulsadora de la descripción de los límites conceptuales y procedimentales de los diferentes tipos de prácticas.	336
5.4.1.1.6.1 Práctica profesional docente.	336
5.4.1.1.6.1.1 Prácticas formativas-educativas.	339
5.4.1.1.6.1.1.1 Límites conceptuales de las prácticas formativas-educativas.	340
5.4.1.1.6.1.1.2 Límites procedimentales de las prácticas formativas-educativas.	340
5.4.1.1.6.1.2 Prácticas de enseñanzas.	341
5.4.1.1.6.1.2.1 Límites conceptuales de las prácticas de enseñanzas.	342
5.4.1.1.6.1.2.2 Límites procedimentales de las prácticas de enseñanzas.	342
5.4.1.1.6.1.3 Prácticas pedagógicas.	343
5.4.1.1.6.1.3.1 Límites conceptuales de las prácticas pedagógicas.	344
5.4.1.1.6.1.3.2 Límites procedimentales de las prácticas pedagógicas.	344
5.4.1.1.6.1.4 Prácticas suvidagógicas.	344
5.4.1.1.6.1.4.1 Límites conceptuales de las prácticas suvidagógicas.	345
5.4.1.1.6.1.4.2 Límites procedimentales de las prácticas suvidagógicas.	345
5.4.1.1.7 Caminos que aporta la suvidagogía para la comprensión y configuración de la práctica pedagógica.	346
5.4.1.1.7.1 Pensarse desde el imaginario.	346

5.4.1.1.7.2 Saber leer el libro de la propia vida.	354
5.4.1.1.8 Componentes que aporta la suvidagogía para el proceso de cuadrangulación entre el saber científico (saber conocido) y el saber cotidiano (saber ignorado) que orienta el docente tradicional frente al docente vital.	355
5.4.1.1.8.1 El concepto científico (saber conocido) que tiene el orientador sobre el concepto validado y establecido por la ciencia: docente tradicional versus docente vital.	356
5.4.1.1.8.2 El saber cotidiano (saber ignorado) que tiene el orientador sobre el concepto validado por la ciencia: docente tradicional versus docente vital.	356
5.4.1.1.8.3 El concepto científico (saber conocido) que recibe el estudiante del docente sobre lo validado por la ciencia.	357
5.4.1.1.8.4 El saber cotidiano (saber ignorado) que tiene el estudiante sobre el concepto validado por la ciencia: emergencias adquiridas en el mundo de tensiones desde la niñez.	358
5.4.1.2 Luces de la perspectiva teórica de la suvidagogía que permitieron configurar la práctica pedagógica y su praxis en el contexto histórico-educativo y socio cultural de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba.	358
5.4.1.2.1 La influencia de teorías, enfoques y modelos pedagógicos y de enseñanzas sobre la práctica pedagógica: desde lo histórico en la búsqueda de nuevas posibilidades teóricas.	359
5.4.1.2.2 La práctica pedagógica: dialogicidad, reflexión y búsqueda configuradora desde la perspectiva teórica de la suvidagogía.	368
5.4.1.2.3 No volver el sentido de la práctica pedagógica un sin sentido: en búsqueda de la construcción suvidagógica.	371
5.4.1.2.4 La estampilla del docente vital: análisis suvidagógico sobre las invariantes del modelo pedagógico.	372
5.4.1.2.5 El temor de enfrentarse a una experiencia pedagógica externa: la confusión del docente frente al desarrollo profesional y al concepto de práctica pedagógica.	377
5.4.1.2.6 El contexto histórico, socio educativo y cultural de las instituciones educativas como referentes teóricos-conceptuales para la configuración de la práctica pedagógica.	379
5.4.1.2.7 Instituciones educativas, familia y comunidad: tres contextos socio educativos que potencializan la configuración de la práctica pedagógica desde el lenguaje y la acción comunicativa.	380
5.4.1.2.8 La práctica pedagógica configurada como orientadora para comprender la realidad del contexto de las instituciones educativas, la familia y la comunidad.	382
5.4.1.3 El docente vital y su saber pedagógico cómo configuradores de la práctica pedagógica.	385
5.4.1.3.1 Visibilidad y decibilidad del saber a través de la práctica pedagógica configurada.	385
5.4.1.3.2 Visibilidad y decibilidad del saber conocido (saber científico) como consecuencia de la configuración de la práctica pedagógica.	386
5.4.1.3.3 La práctica pedagógica en la comprensión social del saber conocido (saber científico) dada en la relación ciencia-tecnología-sociedad.	388
5.4.1.3.4 Visibilidad y decibilidad del saber ignorado (saber cotidiano): un aliado de la práctica pedagógica configurada.	391

5.4.1.3.5 La práctica pedagógica configurada en la comprensión social del saber ignorado (saber cotidiano) dado en la relación Ciencia-Tecnología-Sociedad: un aporte desde la pedagogía suvidagógica.	392
5.4.1.3.6 La práctica pedagógica configurada en la relación aproximativa del saber ignorado (saber cotidiano) con el saber conocido (saber científico): la importancia de la pedagogía suvidagógica en el desarrollo de ambos.	394
5.5 Recomendaciones y Tesis Doctoral	400
5.5.1 Recomendaciones diversas	400
5.5.1.2 Para el doctorado en Ciencias de la Educación de RudeColombia CADE-Universidad del Atlántico.	401
5.5.1.3 Para los docentes de todos los niveles educativos frente a la suvidagógica.	402
5.5.1.4 Para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y su política de la revolución educativa.	403
5.5.1.5 Para la Academia Internacional	403
5.5.2 Tesis doctoral	404
5.5.2.1 Expectativas del investigador con la tesis	405
Referencias Bibliográficas	406
Anexos	462

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1.	Evolución histórica del quehacer docente.	62
Cuadro 2.	Principales paradigmas en las ciencias sociales.	166
Cuadro 3.	Acompañantes de la investigación.	170
Cuadro 4.	Procesos socio cognitivos versus métodos de tradición cualitativa.	173
Cuadro 5.	Tendencias resultantes de la pregunta ¿Qué tipo de relación pedagógica necesita un profesor durante su práctica docente para involucrarse significativamente con el contexto que lo envuelve y en la que su saber hacer también se afecte de la misma manera al estudiante en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba?	201
Cuadro 6.	Tendencias resultantes de la pregunta ¿Cómo profesor qué necesitas replantear en tu vida académica para pasar de un docente tradicional que ejerce una práctica pedagógica pragmática a un docente alternativo que lideraría una práctica pedagógica emergente?	214
Cuadro 7.	Red semántica Atlas.ti. Tendencia y categoría emergente resultantes de la pregunta ¿De qué forma como docente puede configurar la práctica pedagógica que viene adelantando de manera pragmática para llevarla a una práctica alternativa que le permita adelantar procesos de construcción de saber y de convertirse en sujeto de pensamiento educativo y pedagógico?	230
Cuadro 8.	Diferencias entre pedagogía tradicional y pedagogía suvidagógica.	323
Cuadro 9.	Diferencias entre profesor tradicional y docente vital.	327
Cuadro 10.	Diferencias entre pedagogo y suvidagógo.	332

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Triada de la relación sujeto-vida-pedagogía.	35
Figura 2. Enrarecimiento de la práctica pedagógica.	36
Figura 3. Situaciones problemáticas.	42
Figura 4. Aspectos fundamentales en los que centra el estado del arte.	61
Figura 5. Horizonte interpretativo para el desarrollo conceptual.	77
Figura 6. Diseño metodológico de la investigación.	169
Figura 7. Proceso de Generación de Códigos en la Teoría Fundamentada.	181
Figura 8. Red semántica Atlas.ti de la categoría emergente “Sujeto docente”.	204
Figura 9. Red semántica Atlas.ti de la categoría emergente “La vida en el mundo de tensiones”.	207
Figura 10. Red semántica Atlas.ti de la categoría emergente “Pedagogía”.	211
Figura 11. Triada de la relación sujeto-vida-pedagogía.	211
Figura 12. Red semántica Atlas.ti de la categoría emergente “Docente vital”.	221
Figura 13. Red semántica Atlas.ti. De la categoría emergente “Visiones de esencia para generar pensamiento educativo y pedagógico”.	227
Figura 14. Red semántica de Atlas.ti. Categoría emergente de la “Perspectiva teórica educativa de la suvidagogía.	240
Figura 15. Síntesis de la práctica profesional docente.	338
Figura 16. Síntesis de la práctica educativa	340
Figura 17. Síntesis de las prácticas de enseñanzas	342
Figura 18. Síntesis de la práctica pedagógica.	343
Figura 19. Síntesis de la práctica pedagógica.	345

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo 1. Glosario 1. Términos y Conceptos Utilizados en la Investigación	463
Anexo 2. Glosario 2. Términos y Conceptos Emergentes como resultados de la Perspectiva Teórica Educativa de la Suvidagogía para la Configuración de la Práctica Pedagógica.	479
Anexo 3. Mapa Político de Colombia.	493
Anexo 4. Mapa de Colombia por Regiones.	494
Anexo 5. Mapa de La Región Caribe.	495
Anexo 6. Mapa del departamento de Córdoba.	496
Anexo 7. Mapa del municipio de Montería.	497
Anexo 8. Entrada principal de La Universidad de Córdoba.	498
Anexo 9. Fachada del Edificio de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas.	499
Anexo 10. Formato para realizar la entrevista en profundidad en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de La Universidad de Córdoba.	500
Anexo 11. Guía para realizar la Observación Participante en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de La Universidad de Córdoba.	515

RESUMEN

NOMBRES Y APELLIDOS DEL AUTOR	Samuel Joaquín González Arismendi.
FECHA DE PRESENTACIÓN	23-02-2018
TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN	La suvidagogía como perspectiva teórico-educativa para configurar la práctica pedagógica: un estudio desde la teoría fundamentada.
PROBLEMA:	
¿Cómo la relación sujeto-vida-pedagogía permite fundar una perspectiva teórico-educativa sustentada en la teoría fundamentada que facilite a los docentes de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba configurar la práctica pedagógica?	
OBJETIVO GENERAL	
Determinar cómo la relación sujeto-vida-pedagogía permite fundar una perspectiva teórico-educativa sustentada en la teoría fundamentada que facilite a los docentes de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba configurar la práctica pedagógica.	
MARCO TEÓRICO	
<p>La presente investigación doctoral se fundamenta en dos posturas teóricas: el interaccionismo simbólico de (Blúmer, 1982) y el socioconstruccionismo de (Gergen, 1996). El interaccionismo simbólico se centra en tres (3) premisas que terminan constituyendo la base de la Teoría Fundamentada:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él. 2. Los significados de estas cosas surgen como consecuencias de la interacción social que cada cual mantiene con su homólogo. 3. Los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso. Estos postulados emergen de tres argumentos: 1.) La fenomenológica, tomada directamente de (Schütz, 1974) y de (Berger y Luckmann, 1979). 2). La psicosocial, extraída de (Mead, 1982) en cuya obra se encuentran los fundamentos de lo que se conoce hoy como interaccionismo simbólico. Desde estas teorías se pretende revelar que las estructuras de la sociedad influyen en la conciencia. 	
METODOLOGÍA	
El diseño metodológico utilizado fue el de la teoría fundamentada, el cual permitió encontrar y extraer ideas, significados, conceptos y proposiciones desde el seno de los datos obtenidos de los entrevistados, situación que permitió elaborar lo que (Strauss y Corbin, 2002:12) denominan “un esquema explicativo teórico”. De igual manera, con los discursos de los sujetos en estudios, en los cuales se reflejó la relación que ellos mantienen con la vida y la pedagogía, se construyó teoría sustantiva. Se utilizó el muestreo teórico para ser contrastado por el método de comparación constante. Los instrumentos y técnicas utilizados fueron: la observación participante, entrevista en profundidad y grupos focales. La información se analizó a partir de la técnica de análisis de contenido.	

RESULTADOS	
<p>a) Configuración de la práctica pedagógica por los docentes de la Facultad de Educación de la Universidad de Córdoba a partir de la perspectiva de la suvidagogía.</p> <p>b) La identificación y diferenciación de los límites conceptuales y procedimentales de la práctica pedagógica a partir de la perspectiva teórica de la suvidagogía frente a otros tipos de prácticas.</p> <p>c) La aparición de acciones educativas y pedagógicas que le permiten a los docentes comprender, construir y/o resignificar fundamentos teóricos para enriquecer el saber pedagógico y empoderarse como sujetos del pensamiento educativo en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba.</p> <p>d) La potencialización de la dialogicidad y praxis en los procesos de formación y educación, en la cual se asume el empoderamiento como forma de generar en sí mismo y en el Otro la autonomía para encontrar el camino de la heteronomía en la enseñanza y el aprendizaje.</p> <p>e) La revaloración del docente como sujeto de saber y generador de pensamiento educativo y pedagógico con la intencionalidad de fortalecer el campo conceptual e intelectual de la educación y la pedagogía en el Caribe colombiano.</p> <p>f) Generación de teoría sustantiva sobre la perspectiva teórica educativa de la suvidagogía.</p> <p>g) Aparición de nuevos términos y conceptos a partir de la teoría sustantiva generada.</p>	
PALABRAS CLAVES	Sujeto, vida, pedagogía, suvidagogía, práctica pedagógica, configuración, profesores, relación pedagógica, teoría fundamentada.

SUMMARY

AUTHOR'S NAME	Samuel Joaquín González Arismendi.
SUBMISSION DATE	23-02-2018
RESEARCH TITLE	Suvidagogy as a theoretical-educational perspective to shape the pedagogical practice: a study based on the theory.
PROBLEM STATEMENT:	
How can the identity, sense and meaning of pedagogical practice in the Faculty of Education and Human Sciences at University of Cordoba be configured from the theoretical perspective of the suvidagogy?	
GENERAL OBJECTIVE	
Determine how teachers, through the theoretical perspective of suvidagogy, can configure the identity, sense and meaning of pedagogical practice in the Faculty of Education and Human Sciences at University of Cordoba.	
THEORETICAL FRAMEWORK	
<p>This doctoral research is based on two theoretical positions such as: symbolic interactionism (Blúmer, 1982) and socioconstructionism (Gergen, 1996). Now, symbolic interactionism focuses on three (3) premises that end up constituting the basis of the Grounded Theory:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. The human being directs his actions towards things according to what they mean to him. 2. The meanings of these things arise as consequences of the social interaction that each one maintains with its counterpart. 3. The meanings are manipulated and modified by an interpretative process developed by the person when confronted with the things that are found in their path. These postulates emerge from three arguments: 1.) The phenomenological, taken directly from (Schütz, 1974) and from (Berger and Luckmann, 1979). 2). The psychosocial, extracted from (Mead, 1982) in whose work are the foundations of what is known today as symbolic interactionism. From these theories it is tried to reveal that the structures of the society influence in the conscience. 	
METHODOLOGY	
<p>The methodological design used was that of the grounded theory, which allowed finding and extracting ideas, meanings, concepts and propositions from within the data obtained from the interviewees, a situation that allowed us to elaborate what (Strauss and Corbin, 2002: 12) denominate "a theoretical explanatory scheme". Similarly, with the subjects' discourses in studies, which reflected the relationship they maintain with life and pedagogy, a substantive theory was constructed. Theoretical sampling was used to be contrasted by the constant comparison method. The instruments and techniques used were: participant observation, in-depth interview and focus groups. Information was analyzed through the use of content analysis techniques.</p>	

RESULTS	
<p>a) Configuration of the pedagogical practice by the Faculty of Education teachers at University of Córdoba from the perspective of the suvidagogy.</p> <p>b) Identification and differentiation of the conceptual and procedural limits of pedagogical practice from the theoretical perspective of suvidagogy against other types of practices.</p> <p>c) Emergence of educational and pedagogical actions that allow teachers to understand, construct and / or resignify theoretical foundations to enrich pedagogical knowledge and empower themselves as subjects of educational thought in the Faculty of Education and Human Sciences at University of Córdoba.</p> <p>d) Potentialization of dialogicity and praxis in the processes of formation and education, in which empowerment is assumed as a way of generating in oneself and in the other the autonomy to find the path of heteronomy in teaching and learning .</p> <p>e) Revaluation of the teacher as a subject of knowledge and generator of educational and pedagogical thinking with the intention of strengthening the conceptual and intellectual field of education and pedagogy in the Colombian Caribbean.</p> <p>f) Generation of substantive theory on the educational theoretical perspective of suvidagogy.</p> <p>g) Appearance of new terms and concepts from the substantive theory generated.</p>	
KEY WORDS	Subject, life, pedagogy, suvidagogy, pedagogical practice, configuration, teachers, pedagogical relationship, grounded theory.

Introducción

i. Presentación de la investigación

La presente tesis doctoral se justifica en las situaciones problemáticas identificadas en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba como son: bajos niveles de lectura, baja escrituralidad, confusión del concepto de práctica pedagógica y de los acontecimientos que en ella se dan, confusión del concepto de saber pedagógico, falta de postura frente al discurso y al saber pedagógico, escasa investigación educativa y pedagógica, y pocos aportes teóricos-técnicos e innovadores en educación (González-Arizmendi, 2007; Doria y Pacheco, 2012; Medina-Rivilla, 2014).

Las situaciones problemáticas señaladas han ocasionado en la facultad en mención la reproducción histórica y convencional de la práctica pedagógica. Esta denuncia necesita la urgente intervención con la pretensión de encontrar mecanismos que propicien un replanteamiento y/o resignificación de la manera como se está comprendiendo y desarrollando la práctica pedagógica (Topete y Cerecedo, 2003; Ogando, 2004; MEN, 2015).

La oportuna intervención sobre tal acontecimiento se centró en la construcción de una perspectiva teórica educativa fundada en la relación sujeto-vida-pedagogía, de la cual emergió la suvidagogía como perspectiva configuradora de la práctica pedagógica, dándole a ésta una renovada identidad social-crítica, un sentido hermenéutico-discursivo y un significado fenomenológico-suvidagógico. Esta renovación generó en el docente tradicional transformaciones en sus imágenes constructas e investigativas, llevándolos a motivarse y a entender su verdadero deber-ser¹: modificar el modo de percibir-pensar, sentir, observar, hablar, ser y actuar del sujeto (Foucault, 1970; Espeléta, 2004; Zuluaga, 2005).

¹ Es en relación con lo que debe hacerse para que el deber-ser del docente se convierta en lo que debe ser: un docente vital.

Desde estos argumentos se condujo a resolver el problema de investigación ¿Cómo la relación sujeto-vida-pedagogía permite fundar una perspectiva teórico-educativa sustentada en la teoría fundamentada que facilite a los docentes de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba configurar la práctica pedagógica? La solución de éste problema permitió dar con la construcción de la perspectiva teórica-educativa de la suvidagogía con la cual los sujetos en estudio encontraron la forma de configurar la práctica pedagógica y darle una renovación en su estructura teórica y en sus componentes teórico-prácticos (Zuluaga, 2005; Martínez-Boom, 2005; González-Arizmendi, 2014).

De igual manera, la solución del problema logró darle cumplimiento al objetivo general y a los específicos. Con el general se consiguió determinar cómo la relación sujeto-vida-pedagogía permite fundar una perspectiva teórico-educativa sustentada en la teoría fundamentada que facilite a los docentes de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba configurar la práctica pedagógica.

Con los específicos se logró identificar cómo la perspectiva teórica educativa les permite a los docentes de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, diferenciar constructos y acciones sobre la práctica pedagógica configurada y describir cómo los docentes de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, a partir de la perspectiva teórico-educativa pueden generar sustentos teóricos conceptuales sobre la práctica pedagógica y el saber fundante como sujetos del pensamiento educativo y pedagógico. Con estos objetivos resueltos, se lograron obtener unos resultados que le permitió a los acompañantes de la investigación diferenciar límites conceptuales y procedimentales.

También con los objetivos se promovieron acciones que le permitieron a los sujetos en estudio configurar la práctica pedagógica con la pretensión de enriquecer el saber pedagógico que los envuelve, empoderándolos como sujetos renovadores del campo conceptual e intelectual de la educación y la pedagogía. Con ellos se llegó a determinar que la construcción de la perspectiva teórica educativa les permitió revalorarse como sujetos de

saber y generadores de pensamiento educativo y pedagógico en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba.

ii. Imaginarios, vivencias y tensiones para la elección del tema de investigación: el contexto de la investigación.

La motivación para realizar la presente investigación doctoral estuvo centrada en construir, no solo mis propios caminos para entenderme como docente vital, sino también el de los acompañantes de la investigación. De aquí que en mi búsqueda cotidiana he recurrido a identificar, registrar, sistematizar, resignificar, comprender y actuar en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran, en la cual me he desenvuelto, tratando de comprender qué he sido, qué soy y qué estoy haciendo, en donde he logrado encontrar que ese camino o eslabón perdido, lo puedo engranar a través de la perspectiva teórica educativa emergida de la presente investigación, conocida como suvidagogía, entendiéndola como la posibilidad de poder modificar la forma de percibir-pensar, sentir, observar, hablar, ser y actuar, hexágono que le permite al docente vital auto reconocerse pedagógicamente, conduciéndolo a que desde la práctica pedagógica revalore su subjetividad y la del Otro, enmarcado en la relación sujeto-vida-pedagogía.

Este tipo de acciones conduce a conocer el ejercicio docente que he tramitado en mis diferentes saberes, direcciones, coordinaciones, gerencias, asociaciones, tertulias, jocosidades y encuentros sociales, en donde no sólo lo estrictamente académico está supeditado a ser identificado, registrado y comprendido para ser historiado e investigado, sino que desde la consecución de la perspectiva teórica educativa de la suvidagogía se puede revitalizar y resignificar la actividad como docente vital, con el objetivo de desaprender a través de la lectura de la subjetividad² y poder identificar, registrar, sistematizar, resignificar, comprender, actuar y configurar la práctica pedagógica que se orienta, con la pretensión de llevarla a que sea visible a través de la práctica suvidagógica, la cual ésta se constituye en la escrituralidad.

² Es la posibilidad que tiene el hombre de construirse como sujeto, como otro.

La presente investigación doctoral, no solo parte de las ideas, significados, conceptos y proposiciones del Otro, sino también de la indagación que hace el autor de su vida sociopedagógica, y cómo desde ésta se contribuye a la configuración de la práctica pedagógica y a la construcción de un docente vital y de un saber suvidagógico, lo cual solo es posible darlo a conocer por encima de las barreras que ofrece el currículo oficial³ (Levinas, 1997; Gallego-Badillo, 2001; Larrosa, 2003; González-Arizmendi, 2013).

De igual manera, la suvidagogía también tiene la intencionalidad de brindar un soporte teórico que permite ubicar al lector en el conocimiento de ciertas ideas, criterios y conceptos relacionados, no solo con la configuración de la práctica pedagógica, sino con la construcción de un nuevo sujeto, el docente vital, que es quien comprende para luego configurar el desarrollo pragmático con que se ha venido manejando la práctica pedagógica en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba. Esta condición fue atacada a partir de la realidad y del quehacer que vive el docente en su propia versión de vida pedagógica, la cual como proceso decantado de la historicidad del sujeto, del saber conocido (saber científico) e ignorado (saber cotidiano) y de la práctica pedagógica, 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 (Franki, 1980; De Cristoforis, 2002; Freire, 2009).

Tales eventualidades han sido vivenciadas por el autor desde su educación primaria hasta el doctorado, con cierto sentido más reproductorista que productivo, al igual que excluyente de muchos saberes que estando explícitos no son tenidos en cuenta, y que desde la investigación se denominan saberes ignorados (saberes cotidianos), contrarios a los saberes conocidos (científicos), que sí hacen parte de la institucionalidad a través del currículo oficial (Not, 1983; Magenzdo, 1999; Díaz-Barriga, 2007; González-Arizmendi, 2009).

³ El currículo en muchas ocasiones se connota como un obstáculo para avanzar en el conocimiento.

iii. Ubicación epistemológica y metodológica de la investigación

Es necesario mencionar que la investigación tuvo como soportes teóricos epistémicos las teorías del interaccionismo simbólico de (Blumer, 1992) y el socioconstruccionismo de (Gergen, 1996). Aunque estas dos teorías tengan algunas diferencias, la investigación hizo posible localizar puntos de encuentros y de complementariedades que pudieron asociarlas, debido a que la esencia del diseño metodológico que se abordó tuvo como espíritu las emergencias, las complementariedades, las flexibilidades y los acercamientos de posturas opuestas (Bericat, 1998; Strauss y Corbin, 2002; Perelló, 2009).

La investigación metodológicamente se ubicó en el diseño de la teoría fundamentada, la cual permite encontrar y extraer ideas, significados, conceptos y proposiciones desde el seno de los datos obtenidos de los entrevistados, situación que permite elaborar lo que (Strauss y Corbin, 2002:12) denominan “un esquema explicativo teórico”. De igual manera, con los discursos se construyó como resultado teoría sustantiva acerca de la suvidagogía y luego a partir de ésta se configuró la práctica pedagógica a partir de la relación sujeto-vida-pedagogía. Los instrumentos y técnicas utilizados, fueron: observación participante y entrevista en profundidad. La información se analizó a partir de la técnica de análisis de contenido.

El diseño aplicado trazó unos lineamientos que le dieron cumplimiento a los objetivos de la investigación, los cuales fueron posibles a través de los análisis de tipo cualitativos que se utilizaron con la información suministrada por los sujetos en estudios y recolectada a través de la observación participante, la entrevista en profundidad y los grupos focales (Ossez, Sánchez, y Ibáñez, 1994; Valles, 1997; Mella, 2003).

iv. Descripción de los capítulos

La presente tesis doctoral se ha dividido en cinco (5) capítulos, de los cuales se presenta esbozo de cada uno de ellos en los siguientes aspectos:

El capítulo I, denominado “Presentación de la problemática de la investigación y los objetivos que la circunscriben”, se relaciona con el planteamiento del problema, el cual fue centrado en la construcción de una perspectiva teórica educativa a partir de la relación sujeto-vida-pedagogía, de la cual emergió como perspectiva la suvidagogía, que sirvió como referente teórico de tipo sustantivo para configurar la práctica pedagógica conductista que manejaban los sujetos en estudio, así como establecer sus límites conceptuales y procedimentales, con la pretensión que los docentes la comprendan y la desarrollen paralela a su vida sociopedagógica y puedan diferenciar sus límites frente a sinónimos como práctica profesional docente, prácticas educativas, prácticas de enseñanzas, práctica pedagógica y, como aporte desde la investigación, práctica suvidagógica.

De igual manera, el capítulo presenta la justificación como mecanismo que permite manifestar las razones que han influido a que el profesorado de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, presente dificultades en relación con los bajos niveles de lectura, baja escrituralidad, confusión del concepto de práctica pedagógica y de los acontecimientos que en ella se dan, confusión del concepto de saber pedagógico, falta de postura frente al discurso y al saber pedagógico, escasa investigación educativa y pedagógica, y pocos aportes teóricos-técnicos e innovadores en educación.

De aquí que se presente la intencionalidad proyectiva que se pretende desde lo global y lo particular en cabeza de los direccionamientos que se formulan tanto en el objetivo general como en el específico. Por parte del general, se invoca a determinar cómo los docentes a través de la perspectiva teórica de la suvidagogía pueden configurar la práctica pedagógica en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba.

Desde los específicos se invita a proveer a los docentes y promover en ellos acciones con la intencionalidad de describir como desde la perspectiva teórica educativa de la suvidagogía se puede configurar la práctica pedagógica en la facultad mencionada y cómo se relaciona con el referente socio histórico de la misma, y cómo éste proceso fortalece la

relación educando–profesor, desde donde el docente vital empieza a entender la verdadera significancia que esta actividad reflexiva tiene sobre el concepto de ser-profesor⁴.

Así las cosas, una práctica pedagógica configurada permite comprender la relación familia-educación-comunidad, vínculo que ha sido histórico, pero que por el pragmatismo al que había sido llevado, fue excluido de tal proeso pedagógico, el cual hoy nuevamente se necesita como parte esencial del proceso de educatividad-educabilidad-enseñabilidad-aprendibilidad, como fenómeno que no es sólo del aula de clase, como tampoco es exclusivo del ser-docente⁵, sino que la formación y educación del sujeto requiere las instituciones tanto institucionalizadas como no institucionalizada, pues la misma norma predica que la educación debe ser vigilada por los diferentes estamentos que integran a la sociedad (Ley 115/94; Vasco, 1996).

El capítulo II, llamado: “Contextualización del marco referencial de la investigación”, refiere que para la resolución de los objetivos se necesitó de un marco referencial que tuvo como misión reunir un conjunto de información que utilizó el investigador para realizar su proceso indagatorio en un área determinada, por lo tanto, fue dividido en tres partes:

1. El estado del arte o de la cuestión que implicó recorridos que fueron realizados por medio de una indagación de tipo bibliográfico, con la intencionalidad de comprender, sistematizar y aplicar los resultados científicos sobre el saber y el hacer de la práctica pedagógica, lo cual permitió afianzarse a través del conocimiento que se ha generado acerca del tema propuesto, y a la vez recuperar desde las tendencias, corrientes, escuelas, doctrinas, teorías, leyes, métodos, modelos educativos y modelos pedagógicos, las nociones y

⁴ La palabra procede del latín *profiteri* y *fateri*, que significaban profesar y confesar respectivamente. Con el transcurrir del tiempo, el profesor pasó a ser el que profesaba saberes, debido a que lo hacía públicamente, inclusive, en las calles, en el ágora, en la plaza pública y en determinada área del saber. Según el diccionario de (Covarrubias, 1611), se encuentra: Profesar algún arte o ciencia, del latín *profiteri*. Profesor, el que la sigue y profesa. Pero después, en el Diccionario de la Real Academia, el vocablo profesor era definido como: “el que ejerce o enseña públicamente alguna facultad, arte u doctrina”.

⁵ La palabra docente proviene del latín *docere*, que significa enseñar, lo que podría analogizarse a una relación con la enseñanza y la educación. De acuerdo con la raíz indoeuropea DEK, significa pensamiento y arrojó palabras como doctrina, documento y doctor.

conceptos socio históricos que permitieron interrogar al objeto de investigación (Cifuentes, 1993; Galeano y Vélez, 2002; Rojas, 2007).

2. Se abordó el marco teórico con un propósito esencial: se situó el problema de investigación dentro de un conjunto de conocimientos que permitió delimitar teóricamente los conceptos planteados, lo cual englobó una serie de leyes generales y teorías Definición de Marco Teórico. De igual manera, el marco teórico relacionado con la investigación y, por lo tanto, con los principios que establece ciencia. De aquí que se connote como el conjunto de ideas, procedimientos y teorías que sirven a un investigador para llevar a término su actividad. Por ello, es el soporte esencial de cualquier investigación, pues la teoría constituye la base donde se sustentará cualquier análisis, experimento o propuesta de desarrollo de un trabajo de grado, incluso. También es necesario manifestar que, el desarrollo teórico permite la interpretación de resultados y, finalmente, la formulación de conclusiones: su importancia lo ubica en la fase intermedia de la tesis, debido a que la teoría es la que permite establecer criterios y puntos de vistas para luego hacer uso de una determinada metodología (Briones, 1999; Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996).

3. La presencia del marco conceptual caracterizó los múltiples elementos que por su importancia son necesarios en el proceso de la investigación. Esto implicó realizar el barrido de las publicaciones de diversos autores y teorías, en las cuales se encontraron definiciones, conceptos y líneas que marcaron la investigación e interpretación de los resultados y las conclusiones que se lograron alcanzar, con la intención de comprender y situar al objeto de estudio para entenderlo como un todo. En este marco fue necesario ofrecerle al lector un claro concepto sobre qué significa la práctica pedagógica como relación del sujeto con la vida y la pedagogía, así como el mecanismo que dio para llevar a feliz término la búsqueda de la perspectiva teórica que la sustenta (Colas, Buendía, y Hernández; 2009; González-Arizmendi, 2014).

El capítulo III, referido a: “El trayecto metodológico en la configuración de la práctica pedagógica: abriendo caminos”, se centró en los mecanismos que dieron origen a la configuración de la práctica pedagógica por parte de los docentes a través de la perspectiva

teórica educativa emergente, lo cual se centró en cuatro premisas esenciales: (1) Origen de la relación sujeto-vida-pedagogía, (2) Derivaciones conceptuales de la relación sujeto-vida-pedagogía. 3) Emergencia de la perspectiva teórica educativa. 4) Configuración de la práctica pedagógica por parte de los sujetos en estudio a partir de la perspectiva teórica educativa generada por el investigador (Latorre, 2013; González-Arizmendi, 2014).

Se utilizó muestreo teórico, el cual desde la tesis se asumió como el proceso de recoger datos, a partir de los cuales se genera teoría. Una vez obtenida se codificó y analizó. La particularidad del muestreo teórico radica en que ayuda a seleccionar nuevas posibilidades de información hasta generar la saturación de la misma, situación que determina el tamaño de la muestra final, la cual deviene por el desarrollo de las categorías identificadas y la teoría emergente (Glaser, 1992; Strauss y Corbin; 1990).

Con lo planteado, se puede decir, que la muestra es cualitativa progresiva, sujeta a las emergencias que son propias del diseño de la teoría fundamentada, y teniendo como punto de inicio el carácter teórico e intencional de la muestra en mención, se utilizó un muestreo discriminativo, propio de la codificación selectiva, con lo cual se obtuvo la saturación teórica (Strauss y Corbin, 1990; Hammersley y Atkinson, 1994; Creswell, 1998).

El método utilizado fue el comparativo continuo y/o constante, cuya participación se centró en la comparación de la información solicitada a los participantes de la investigación, con lo cual se generó la conceptualización y clasificación, encontrando patrones que condujeron a la identificación de fenómenos. El método aplicado contribuyó a generar teoría sustantiva a partir del análisis comparativo y sistemático de los datos, lo cual requirió de la saturación de estos y no de la verificación de hipótesis (Glaser y Strauss, 1967; Corbin, 1998).

Como técnica para analizar los datos y/o apreciaciones de los sujetos en estudio fue utilizado el análisis de contenido, pues, éste brindó un gran apoyo al tratarse de una investigación educativa. En este sentido, el análisis de contenido no fue utilizado como un

diseño, sino como técnica pluriconceptual, con criterios de validez y confiabilidad (Duverger, 1971; Bardin, 2002; Ruiz-Olabuenaga, 2007).

De igual forma, se utilizó la teoría fundamentada para complementar el análisis cualitativo según los siguientes elementos: la identificación de incidentes para colocarles códigos, la emergencia de conceptos y categorías, y la complementariedad de tales elementos en una teoría, la cual se construye de los discursos de los sujetos en estudio (Trinidad y otros, 2003 y Trinidad y Jaime, 2007).

Capítulo IV: “Resultados sobre el origen de la relación sujeto-vida-pedagogía, la emergencia de la perspectiva teórica educativa de la suvidagogía y la configuración de la práctica pedagógica”, resalta los resultados de las pretensiones que invocan los objetivos de la presente investigación, en la que los conceptos, juicios y proposiciones de los acompañantes de la investigación son analizados, contrastados y comprendidos para poder dar la explicación que requiere el objeto de estudio.

El análisis de los resultados consistió en un proceso exhaustivo, que tuvo en cuenta el estudio de “palabra por palabra y/o línea por línea” de las apreciaciones, ideas, juicios, textos y/o discursos, con la pretensión de escudriñarlos milimétricamente, lo cual condujo a generar las categorías de origen con sus propiedades y dimensiones específicas (Strauss y Corbin, 2002; Charmaz, 2006).

Lo anterior implicó una fase de codificación que promovió la codificación abierta y axial, consistentes en realizar análisis narrativo-descriptivo de los discursos pronunciados por los participantes, en la cual, se estuvo atento a las situaciones emergenciales que se presentaron relacionadas con la coherencia, la precisión, y la pertinencia (Andreu y otros, 2007).

La codificación abierta consiste en lograr identificar a partir de los discursos, las ideas y/o conceptos esenciales y significativos, de igual forma, encontrar relación directa con el problema de investigación, así como también hallar en los conceptos las propiedades y

dimensiones que en su origen fueron identificados, pues así mismo se crearon las categorías (Strauss y Corbin, 2002; Andréu y otros, 2007).

En la codificación axial el procedimiento se centró en las relaciones de las categorías y subcategorías que aparecieron en su momento, así como el surgimiento de otras categorías que se identificaron en la fase de codificación abierta, situación que fue atendida por las propiedades y dimensiones que en últimas instancias tienen la discrecionalidad de decir y/o describir las categorías que fueron identificadas (Strauss y Corbin, 2002; Andréu y otros, 2007).

De igual manera, en este capítulo se establecen las conclusiones a las que se llega en obediencia al problema que se somete en estudio, así como la respuesta al objetivo general y, por consiguiente, a los objetivos específicos.

El capítulo V: “Teoría sustantiva: La suvidagogía como perspectiva teórica educativa fundada en la relación sujeto-vida-pedagogía para configurar la práctica pedagógica”, propone la posibilidad que tienen los docentes desde su ejercicio profesional, de poder comprender y construir sus procesos de autoreconocimiento, con la intención que a partir de lo que produce durante las dinámicas crítico-reflexivas de su práctica pedagógica, pueda darla a conocer a través de la producción teórica y conceptual, y como desde aquí el sujeto docente vital empieza a transformar los espacios donde se dan los fenómenos socioeducativos, y poder accionar y direccionar el proceso de la enseñabilidad y la educabilidad del ser humano.

En este capítulo se pretende presentar la postura sobre una nueva identidad, sentido y significado de la práctica pedagógica, al igual que aclarar los límites conceptuales y procedimentales que la diferencian de la práctica profesional docente, prácticas educativas, prácticas de enseñanzas y, desde la tesis doctoral, prácticas suvidagógicas⁶. También se afronta desde una perspectiva social acorde con lo que sucede en la realidad de la misma.

⁶ Es necesario que los comités de práctica pedagógica de algunas facultades de educación tomen postura frente a lo que realmente es la práctica pedagógica. En muchas de ellas cuando se refieren a la práctica pedagógica la presentan como la asistencia que hace el estudiante que se está formando para docente a una institución

Para aclarar lo anterior, se realizó la búsqueda arqueológica y genealógica (Foucault, 1970) en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, de cómo se ha dado el desarrollo, las acciones, el concepto y los límites de la práctica pedagógica en varios escenarios y documentos, en los cuales se encontró que prima en algunos el abordaje cognitivo como única alternativa para orientar los lineamientos y obligar a los docentes a que lo cumplan.

Lo anterior en obediencia a acciones y medidas reduccionistas de la Facultad mencionada, las cuales ha promovido históricamente el desarrollo pragmático de la práctica pedagógica. Inclusive, se encontró que los docentes que realizan seguimiento a los jóvenes que realizan la práctica de formación pedagógica, tanto en la universidad como en los colegios cooperadores, no corresponden si quiera con la perspectiva que asumen los lineamientos de prácticas de la facultad mencionada.

Por ello es necesario mencionar, que todo aquello que circunda, se mueve, tiene algo y/o contiene cosas que constituyen un entorno, donde se encuentra el sujeto de saber e histórico, comprendiendo su práctica pedagógica en la que se involucra el conjunto de supuestos que posibilitan la aprehensión del sentido de un enunciado, entonces, el docente vital como sujeto de saber e histórico, necesita inmiscuirse en el contexto socioeducativo en el que se mueve, en el que trabaja, en el que debate y disiente, porque no tendría sentido estar ahí sin conocer lo que le puede ofrecer el espacio donde vive la mitad de su vida (Zuluaga, 2005; Runge, 2005; González-Arizmendi, 2016).

En consecuencia, aquí el sujeto hace el esfuerzo para encontrar los enclaves teóricos de la suvidagogía que facilitan la configuración de la práctica pedagógica, desde donde no solo se dedica a comprenderla, sino que a partir de la configuración que se hace de ella, el docente vital produce saber, que puede ser: saber conocido (saber científico) y saber ignorado (saber cotidiano), así como la relación y aproximación de los mismos.

educativa a cumplir un número determinado de horas, colocándola en el mismo plano que los otros tipos de práctica. Una cosa es que sean sinónimas, y otra es a lo que se refiere cada espacio, pues son diferentes, y cada una tiene límites conceptuales y procedimentales: una cosa es mirar el bosque, y otra es mirar los diferentes arboles con sus variedades y distancias, tamaños, olores, colores, etc.

De aquí que el hecho de estos saberes de estar próximos, genera ciertas visibilidades y enunciados que necesitan de ser escritos para someterlos a las comunidades de académicos e intelectuales, quienes, en últimas instancias, darían el debate sobre las nuevas posibilidades emergenciales de la práctica pedagógica de los docentes. Cuando se hace referencia a los académicos e intelectuales de la educación, desde la investigación se asume que son los mismos profesores que han logrado salir del aula de clase, y que han logrado mudar y/o renovar como lo hacen muchas especies vegetales y animales, o en término biológico-herpetológico realizan ecdisis (muda de piel)⁷. Este profesor es el que llega a convertirse en docente vital.

Ante esto, Gómez, Deslaurier y Álzate (2010:33) manifiestan:

Es de ésta manera que cada generación tiene una percepción de su tiempo: sin tener siempre conciencia de ello, cada una tiene la intuición de las promesas de la sociedad donde ella vive, de sus posibilidades y sus dificultades. Por ejemplo, la democracia contemporánea tiene poco que ver con aquella practicada en los 60: el contexto ha cambiado, las percepciones también.

Es así como la vida en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran funcionan, y en donde se encuentran inmersos el sujeto y las instituciones educativas en todos sus niveles, convirtiéndose, respectivamente, en medio y espacio desde donde se realizó la comprensión y configuración de la práctica pedagógica en sus múltiples realidades, pues ésta está relacionada con todo aquello que se diga, se afirma, se analiza y se valida en el contexto social, educativo y/o académico, incluyendo el sistema axiológico, en cuyo centro se encuentra el docente vital, la cual tiene unos saberes y experiencias, no solo construidos desde la disciplinariedad, sino también los que le aporta su propia concepción de mundo.

⁷ 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 el fenotipo como se acostumbra a raíz de sus mejores ingresos, sino por dentro, en una relación inversa de lo que sucede en los animales, que no cambian 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.

El concepto de vida en esta investigación es de suprema importancia, ya que al hacer parte estructural de la suvidagogía se constituye en factor decisivo para relacionar lo que hace el sujeto en el mundo de tensiones que lo envuelve, en la cual lo termina influenciando en su vida laboral, social y familiar. La vida, en este sentido empieza a estructurar la comprensión y búsqueda de sentido de las cosas, de tal manera que la educación también se implícita en la forma de percibir-pensar, sentir, observar, hablar, ser y actuar del docente vital, lo que permite ver la importancia y significancia que se le da a tal concepto, pues para el caso de la formación y educación del sujeto se centra en educar y formar para la vida.

De igual manera, se ventila el concepto de pedagogía como campo de saber, en la que no solo se vislumbra como la mera reflexión del quehacer del docente, o como el saber teórico práctico que reflexiona sobre lo que el docente hace en clase, o como la teoría que reflexiona sobre la enseñanza, sino como un campo problemico que brinda todas las posibilidades de generar y debatir en su seno otras situaciones emergenciales que fueron ocasionadas desde la presente investigación, como la suvidagogía, con lo cual se mejora el campo conceptual e intelectual de la educación y la pedagogía.

El capítulo finaliza con las recomendaciones que desde la investigación surgen para la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, para el Doctorado en Ciencias de la Educación CADE-Universidad del Atlántico, y para todo docente que realiza docencia en cualquier nivel de la educación en relación con la emergencia de la suvidagogía como un nuevo enfoque pedagógico que puede hacer mejoras frente al quehacer pedagógico del docente.

De igual forma, se describe la tesis doctoral a la que se llegó después de darle solución al problema de investigación, al objetivo general y a los específicos.

Capítulo I

Presentación de la problemática de investigación y los objetivos que la circunscriben

“Si no conozco una cosa, la investigaré”.

Louis Pasteur

Síntesis

Es necesario pensar en una o varias situaciones problémicas, a quienes debes describir, pues en sus planteamientos y análisis son las que te van a dar el verdadero problema de investigación, el cual debes someter a indagación a través de diferentes técnicas e instrumentos en las que los participantes te suministrarán la información para que al someterla al procesamiento puedas identificar una serie de nuevas situaciones que luego servirán de fundamentos para tomar una postura frente al problema y a los objetivos planteados.

1.1 Desarrollo teórico conceptual del problema planteado

Los formadores de profesores de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, históricamente han orientado su quehacer pedagógico en cumplimiento de unos lineamientos, que por influencias de estos, los desarrollan de manera taxativa y mecánica, aniquilándole al docente la posibilidad de pensar, reflexionar y desarrollar la práctica pedagógica desde otras posibilidades emancipatorias, como la que implícita la relación sujeto-vida-pedagogía (Ministerio de Educación Nacional-MEN, 1988-2016; Universidad de Córdoba-Unicor, 2004-2016).

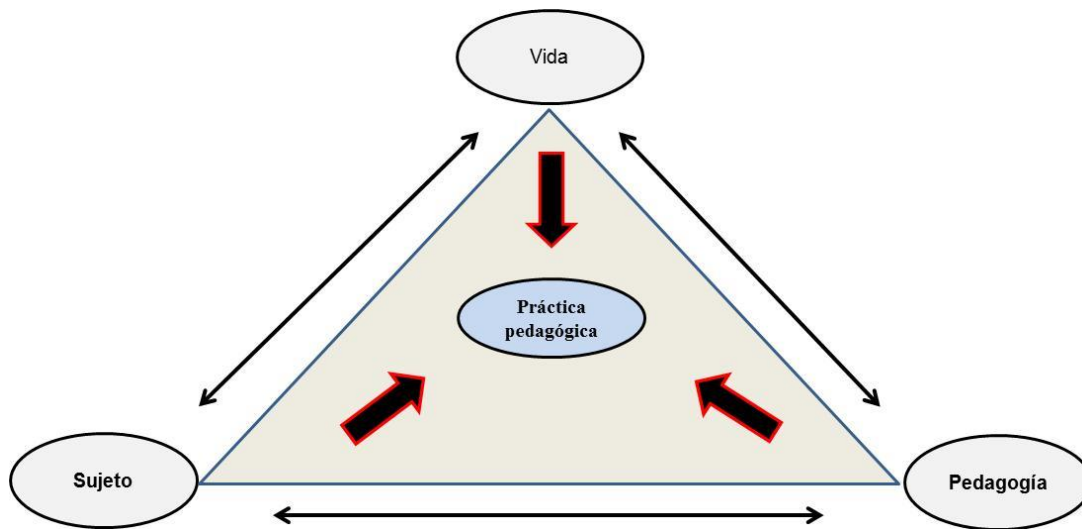


Figura 1. Triada de la relación sujeto-vida-pedagogía.
Fuente: González-Arizmendi, S. (2016).

El hecho de ser abordada la práctica pedagógica de manera mecánica y taxativa, ha llevado a crear en los formadores de profesores representaciones sociales de verla solo en la dirección de enseñar unos contenidos para estar en contacto con el estudiante: a este encuentro se le ha dado un manejo como si fuera un ejercicio de una profesión distinta a la docencia. Lo anterior, en obediencia al cumplimiento de orientar una asignatura bajo la rigidez del número de horas que exige el plan de estudio (Moscovici, 2000; Díaz-Barriga, 2007).

El anterior pragmatismo puede obstaculizar a que se conozca el valor educativo que contiene la relación sujeto-vida-pedagogía en los formadores de profesores, con la cual podrían conocerse las intimidades que genera tal relación, además, del efecto y las bondades que puede producir el profesorado sobre la práctica pedagógica al ser identificada, registrada, sistematizada, comprendida y configurada como emergencia de la relación sujeto-vida-pedagogía (Ley 115/1994; Díaz-Villa, 1998; Runge, 2005).

En consecuencia con lo expuesto, es congruente conocer el valor educativo y las dinámicas de sostenimiento que contiene la relación sujeto-vida-pedagogía, así como también establecer y diferenciar los límites conceptuales y procedimentales que potencian tal relación, pues tales aspectos ayudan a inmiscuirse en las acciones teóricas y prácticas que

mantienen los formadores de profesores con sus estudiantes durante el fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba (Muñoz, 1990; Díaz-Villa, 1998; Zuluaga, 2005; García-Cabrero, Loredo, y Carranza, 2008).

La falta de conocimiento en este sentido por parte de los formadores de profesores frente a la importancia que tiene una relación como la mencionada, impide que asuman su práctica y quehacer pedagógico como mecanismo para orientar la enseñanza y el aprendizaje, proceso que puede ser gestado desde las entrañas del sujeto con la vida que lo envuelve y la disciplina que se orienta, en este caso, la pedagogía (Quiceno, 2005; Saldarriaga y Sáenz, 2005; Aristizabal y Trigo, 2009).

Este desconocimiento puede ocasionar un enrarecimiento frente a la identidad, al sentido y al significado de la práctica y el quehacer pedagógico, lo cual ha generado consecuencias en los sujetos en estudio, y que se han constituido en situaciones problemáticas como las siguientes: bajos niveles de lectura, baja escrituralidad, confusión del concepto de práctica y del quehacer pedagógico, confusión del concepto de saber pedagógico, falta de postura frente al discurso y al saber pedagógico, escasa investigación educativa y pedagógica, pocos aportes teóricos-técnicos e innovadores en educación y falta de relación y contextualización de los saberes que orientan (Zuluaga, Echeverry, Martínez, Restrepo y Quiceno, 1996; Ministerio de Educación Nacional-MEN, 1998-2016; Universidad de Córdoba-Unicor, 2004-2016).

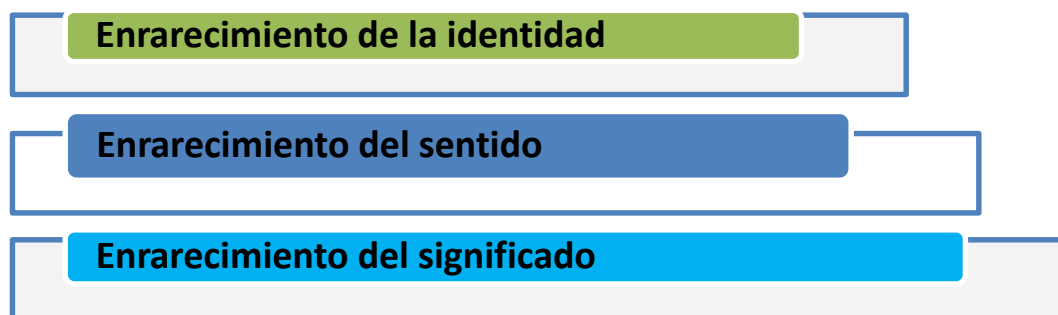


Figura 2. Enrarecimiento de la práctica pedagógica.
Fuente: Samuel González-Arizmendi (2016).

Las situaciones expuestas son muestras que los formadores de profesores no le dan ningún valor educativo a la relación en estudio, pues, si este fuese tenido en cuenta podría determinar la forma de orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje, revalorando y colocando al docente de modelo de formación. El no tener en cuenta el valor educativo y su aporte a la formación de nuevos licenciados, ha conducido a que a los formadores de profesores se les dificulte reflexionar, construir y transformar su quehacer docente. Al no realizar éstas acciones que le son sine qua non a la práctica y al quehacer pedagógico, se les emproblema generar debates significativos en las instituciones educativas⁸ (Faye, 1974; Cook y Reichard, 1986).

De aquí que tener en cuenta el valor educativo de la relación sujeto-vida-pedagogía, puede contribuir a que los formadores de profesores le den mayor importancia a la práctica pedagógica, así como a los acontecimientos que en ella se dan, acabando en ellos el desinterés por conocer otras relaciones distintas a la tradicional, que bien podrían dar múltiples orientaciones para comprender las filigranas, tanto de la relación sujeto-vida-pedagogía como de la práctica pedagógica (Potter y Wetherell, 1987; Bachelard, 1993; Zuluága, 2005; Medina-Rivilla, 2014).

Por ello, el desconocimiento en los componentes conceptuales y procedimentales que se dan al interior de una relación como la que se pretende investigar, podría ser generadora de los múltiples distanciamientos que se dan entre el docente y el estudiante, lo cual ha generado históricamente una relación vertical de tipo heteroestructural docente-alumno, en donde el conocimiento pasa del que lo tiene al que lo desconoce, impidiendo encontrar nuevos vínculos docente-discente (Not, 1993; Freire, 2009; Chevallard, 2007; Alarcón-Carvache, 2014).

⁸ La Ley 715 del 21 de diciembre del 2001 define que una: “Institución educativa es un conjunto de personas y bienes promovida por las autoridades públicas o por particulares, cuya finalidad será prestar un año de educación preescolar y nueve grados de educación básica como mínimo, y la media. Las que no ofrecen la totalidad de dichos grados se denominarán centros educativos y deberán asociarse con otras instituciones con el fin de ofrecer el ciclo de educación básica completa a los estudiantes”.

Con la investigación de la relación propuesta, lo que se pretende es lo contrario, llevar la relación tradicional histórica docente de tipo vertical heteroestructurante a rupturas que permitan avanzar a una relación horizontal interestructurante que tenga como base la relación sujeto-vida-pedagogía. Cuando los docentes actúan desde la relación vertical de enseñanza y aprendizaje se impide que sus acciones sean vanguardistas frente al quehacer docente que lideran, convirtiéndose en sujetos repetidores de un saber y descontextualizados de los avances teóricos de la educación y la pedagogía (Gergen, 1970; Ibáñez, 1984; Espeleta y Furlán, 1992; Álvaro, 1996, 2003).

De igual manera, seguir por parte de los docentes implementando en la Facultad de Educación y Ciencias humanas de la Universidad de Córdoba una relación vertical durante la enseñanza y el aprendizaje como lo ha venido haciendo históricamente, los afecta a que no tengan un abanico de posibilidades que les permita contrastar, debatir y generar nuevas teorías educativas que le brindan la posibilidad de poder resignificar y/o configurar teorías, enfoques, modelos, conceptos y/o categorías, para el caso de incumbencia, la práctica pedagógica desde la relación sujeto-vida-pedagogía, y no de la forma mecanicista y heteroestructurante con que se ha venido abordando en la Facultad mencionada (Not, 1993; Quintero, y otros, 1995; Larrosa, 2003).

También, no tener en cuenta otra posibilidad de relación pedagógica que no sea de tipo heteroestructurante, por ejemplo, como la que se propone en el estudio, puede ocasionar la falta de postura de los docentes frente al saber pedagógico, situación que no les permite desarrollar habilidades que los orienten a caracterizar en el estudiante acciones que conduzcan a éste a interactuar con su proceso de aprendizaje (Not, 1993; Bernstein, 1998).

El docente al no darle la importancia a su relación de sujeto con el contexto (vida) y la actividad a la que se dedica (disciplina y/o quehacer pedagógico), lo conduce a ser reproductor del saber enseñado, porque como carece de relaciones alternativas y proactivas poco entienden los argumentos que le permitan generar y aportar diferentes perspectivas teóricas educativas, lo cual puede constituirse en el medio y/o fuente de reproducción de

discursos que le impiden resignificar y/o configurar su enseñanza u orientación pedagógica-didáctica (Foucault, 1970; Giroux, 1992; Cazden, 1991).

Por lo tanto, desde la perspectiva teórica planteada hasta aquí, la práctica pedagógica sería poco coherente con el ejercicio académico que realiza un docente tradicional, pues abriría una conectividad que no tiene como base aspectos y procedimientos educativos importantes vistos por y para la vida, así como desde la disciplina que se orienta en el fenómeno de la enseñanza, proceso que sí hace parte de la naturaleza de la relación en estudio, aspecto éste que sí conduciría al profesor a realizar con amor y calidad lo que debe hacer en el aula: enseñar desde la relación sujeto-vida-pedagogía que orienta⁹ (Gallego-Badillo, 2001; Díaz-Villa, 2001).

Entender la relación sujeto-vida-pedagogía desde los sentimientos, la razón y/o los estados de la conciencia, facilita al docente resignificar la identidad, el sentido y el significado de la misma. Sin embargo, conviene advertir que el sentimentalismo y/o la razón en muchas ocasiones conducen al docente a diferenciar y/o excluir el saber específico que enseñan del saber pedagógico, situación que los ha llevado a confundir el objeto, el concepto y la aplicación de lo pedagógico frente a la didáctica, eventualidades en la que muchos docentes no prestan la atención o el interés para solucionarlo (Granel, 1991; Legrand, 1986; Gallego-Badillo, 2001; Runge 2005).

Por consiguiente, el desconocimiento de una relación de tipo circular como la que se somete a estudio, la cual puede ofrecer múltiples aportes al docente y al fenómeno de la enseñanza y aprendizaje, puede ser la causante de la escasa investigación educativa y pedagógica que realiza el docente, situación que podría tener efecto negativo frente a la reproducción que hacen los formadores de profesores del saber pedagógico, fenómeno que conduce a que estos no documenten y/o registren lo que sucede sobre las acciones que realizan en su vida profesional (Huberman y Miles, 1984; Restrepo, 1996).

⁹ Para Díaz-Villa (2001:11), el concepto de enseñabilidad, al igual que el de educabilidad y entrenabilidad, obedecen a la recontextualización histórica del concepto de educación, indicadores de una creciente pedagogización de la vida de los individuos en concordancia con las demandas económicas y tecnológicas del mercado, que producen identidades inestables, contingentes y socialmente vacías.

Este tipo de desconocimiento de alternativas diferentes a las tradicionales, muchas veces no les da herramientas a los acompañantes de la investigación para identificar, registrar, sistematizar, comprender, actuar y configurar la práctica pedagógica frente a los avances que se han dado sobre el sujeto docente, sobre la importancia de educar por y para la vida, así como el vínculo entre estos avances y la disciplina a la que se dedica el profesor para darle cumplimiento a las tres funciones a la que se dedican los docentes en las universidades: docencia, investigación y extensión (Strauss y Corbin, 1998; Ley 30/92; De Cristoforis, 2002).

Por lo tanto, es imposible que los profesores y profesoras puedan inmiscuirse en los asuntos investigativos de la misma, lo cual, si no se encuentran en el tenor mencionado, no podrán comprender las diversas actividades y relaciones que los lleven a desarrollar las competencias de la escrituralidad, situación que les impediría acceder a las narrativas como formas de registrar, documentar y/o representar tangiblemente el resultado de sus acciones comprensivas y transformadoras (Connick y Godart, 1998; Bisquerra, 2004; Ricoeur, 2006; Lindon, 2006; González-Arizmendi, 2011).

De aquí que la inexistencia de la relación mencionada también afecta la escritura sobre la práctica pedagógica, situación que le impide a los sujetos en estudio visibilizar la comprensión, reflexión, desarrollo y las acciones que abordan desde las relaciones sociales que suceden alrededor de sus procesos académicos e intelectuales. Si esta posibilidad no se contempla en el desarrollo de la misma práctica, se compromete la posibilidad de generar teoría educativa, dado que se refleja negativamente en la sistematización de sus procesos de enseñanza (Glaser y Strauss, 1967; Gauthier et al; 1997; Cerda, 2007).

Para tal actividad habría que utilizar la teoría fundamentada, a razón de que va más allá de los estudios previos y los marcos conceptuales preconcebidos, en búsqueda de nuevas formas de entender los procesos sociales que tienen lugar en ambientes naturales. De igual manera, el desconocimiento de este tipo de relaciones interestructurante genera en los formadores de profesores la ausencia de los aportes teóricos-técnicos e innovadores en

educación (Not, 1993; Iafrancesco, 1998; Bonilla-Castro y Rodríguez, 2000; Corbin y Strauss, 2002).

Al respecto Medina- Rivilla (2014:17) identifica que:

Desarrollar la competencia de innovación y avanzar en las competencias de identidad profesional, diseño de modelos de innovación, desarrollo de modelos didácticos, y transformación continua de la docencia, la 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 díadas/equipos, experiencias de autoaprendizaje, aspectos que también se pueden dar a través de la afectación y modificación de las formas de pensar y ser.

Se puede decir, entonces, que el docente tiene como posibilidad de mejorar su práctica pedagógica con la relación sujeto-vida-pedagogía, con la cual puede reinventar y encontrar formas ingeniosas de enseñanza crítica, documentar, archivar, clasificar y poner al servicio de los estudiantes y de la comunidad educativa los alcances conseguidos por la comprensión, transformación y desarrollo de su quehacer pedagógico, potenciando su quehacer docente y proyectando en redes las acciones curriculares y extracurriculares (Jonassen *et al.*, 1993; Nickerson y otros, 1994; Priestley, 1996; Maldonado y otros, 2002; Feuerstein, 2005).

Lo anterior permite que las experiencias significativas sean compartidas por acercamientos académicos, geográficos, políticos, económicos y sociales, lo que genera diversidad y pluralidad que se traduce en temporalidades, a partir de las cuales es posible reconocer las más diversas, con el objetivo 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 (Toulmin, 1987; Car y Kemmis, 1998; Bruner, 1995; Sierra y Pacheco, 2002).

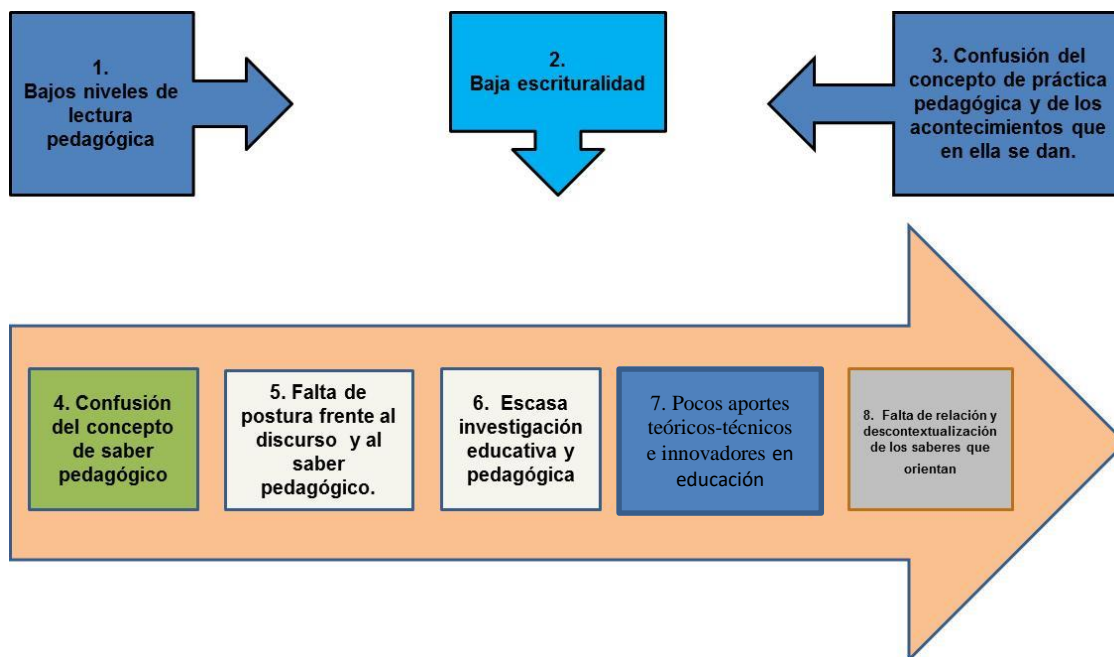


Figura 3. Situaciones problemáticas
Fuente: González-Arizmendi, S. (2015).

En contraste con lo planteado, la Ley 115 de 1994¹⁰ puede ser un impedimento para que el docente comprenda, desarrolle y construya a partir de su práctica pedagógica nuevas relaciones, pues el cumplimiento taxativo de la norma impide el desarrollo arqueológico y genealógico de las actividades que realizan los docentes y la construcción de teorías educativas y pedagógicas que permitan configurar nuevas relaciones educativas y sacar los procedimientos conductistas que se desarrollan en la práctica pedagógica de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba¹¹, como formadora de nuevos licenciados (Gallego-Badillo, 2001; Díaz-Villa, 2001; Zuluaga, 2005; Martínez-Boom, 2005).

¹⁰ Por la cual se expide la Ley General de Educación en Colombia. El Congreso de la República de Colombia decreta en su artículo lo 1: "...La presente Ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público..."

¹¹ Durante el recorrido que he realizado en veinte años (20) años de experiencia profesional en educación y pedagogía, recogiendo información, observando y conversando con los actores implicados y con presencia en múltiples instituciones educativas de básica, media académica, y universidad, vinculado como capacitador, y en investigaciones educativas y pedagógicas realizadas en veredas, corregimientos, municipios y departamentos, puedo afirmar que en su mayoría en los diferentes niveles de educación se encuentra la problemática de tramitar y seguir empecinados en creer que la práctica pedagógica es el solo acto mecánico de ir al aula a realizar la clase.

Configurar la práctica pedagógica de los formadores de profesores en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba a través de la relación sujeto-vida-pedagogía¹² puede servir para que los egresados repliquen tal configuración en los contextos de enseñanza de la básica y media académica, donde la enseñabilidad se centre en este tipo de relaciones, minimizando la lucha por la excelencia en Prueba Saber, lo que ha conducido a las instituciones educativas a desvalorar el aporte del ser del docente, del amor por la vida y el respeto por el Otro (MEN, 1988-2016; Cepal-Unesco, 1994; Martínez-Boom, *et al.*, 2000).

Tal situación mencionada se constituye en hecho de interés, pues, para las instituciones mencionadas, las posibles resignificaciones de los docentes, si es que se dan, se encuentran por fuera de la planeación educativa oficial y privada que reglamenta la institucionalidad como forma de abarcar los contenidos programáticos para quedar bien posicionados ante los organismos de control y la sociedad (Perrenaud, 2004; Zemelman, 2005; Beink, 2008; Bravo, 2010).

Para que las situaciones problemáticas planteadas hasta aquí no continúen reproduciéndose por el profesorado de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, se hace necesario optar por la posibilidad de desarrollar la relación sujeto-vida-pedagogía, triada que se propone desde la presente investigación y que serviría de sustento para la construcción de teoría sobre la configuración de la práctica pedagógica, con la cual se pretende conseguir que sea significativa al docente, demostrando que puede transformar su quehacer y vida sociopedagógica que cotidianamente desarrolla en su actividad pedagógica-didáctica, representada en el acto mecánico de enseñanza y aprendizaje¹³ (De Tezanos, 1986; Moore, 1990; Suppe, 1991; Cabre, 1993; Porlán *et al.*, 1997; Gallego-Badillo, 2001; Zuluága, 2005).

¹² Esta relación surgió a partir del segundo instrumento aplicado a la población sujeto en estudio en las que se les pregunto sobre el tipo de relación que podría necesitar un docente para involucrarse significativamente en el contexto que lo envuelve. Revisar páginas 195 y 196 del capítulo IV.

¹³ En la presente tesis doctoral se va a utilizar la (y) en la relación de los términos Enseñanza y Aprendizaje, debido a que se asume la postura que la (y), para el caso citado, denota retroalimentación, mientras que el guion (-) expresa unidireccionalidad, es decir, un sólo sentido.

En consecuencia, el planteamiento de las anteriores situaciones problémicas permite formular el siguiente problema de investigación:

¿Cómo la relación sujeto-vida-pedagogía permite fundar una perspectiva teórico-educativa sustentada en la teoría fundamentada que facilite a los docentes de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba configurar la práctica pedagógica?

1.1.1 Preguntas de investigación.

¿Cómo los docentes de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, a partir de la perspectiva teórico-educativa pueden generar sustentos teóricos conceptuales sobre la práctica pedagógica y el saber fundante como sujetos del pensamiento educativo y pedagógico?

¿Cómo la perspectiva teórica educativa les permite a los docentes de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, diferenciar constructos y acciones sobre la práctica pedagógica a configurar?

1.2 Justificación de la investigación

El problema identificado y formulado en la presente investigación podría estar generando descontextualización de las actividades inherentes al quehacer docente, lo cual, amerita la necesidad urgente de encontrarle solución, para que se propicie un replanteamiento de la manera como los formadores de profesores y profesoras están desarrollando la práctica pedagógica en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba ((Marquiequi, 1997; Topete y Cerecedo, 2001; MEN, 2016).

La actividad mencionada ha sido centrada por parte de los docentes participantes en la gestión educativa, lo cual significa e implica desarrollar y prestarle mayor atención a los procesos organizacionales que al desarrollo del pensamiento crítico, la cultura y la generación de procesos de aprendizajes ante lo que significa la acción del docente frente al mundo de tensiones y la relación de estos con la vida misma (Navarro, 2003; Ogando, 2004; MEN-Colombia, 2015).

En concomitancia con lo anterior, y desde lo teórico-argumentativo, al ser intervenido el problema ¿Cómo la relación sujeto-vida-pedagogía permite fundar una perspectiva teórico-educativa sustentada en la teoría fundamentada que facilite a los docentes de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba configurar la práctica pedagógica? Les permitiría a los docentes 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. Estos procesos pueden generar en el docente transformaciones en sus imágenes investigativas, llevándolos a motivarse y a entender su verdadero deber-ser¹⁴, para el caso de incumbencia: configurar la práctica pedagógica (Foucault, 1970; Espeléta, 2004; Zuluaga, 2005; González-Arizmendi, 2012).

Desde esta postura se propicia la comprensión y desarrollo de las narrativas, las relaciones y el análisis de los discursos que generan los participantes sobre la práctica pedagógica, lo cual retroalimenta el seno de la comunidad educativa, así como las acciones de los actores principales, sin que siempre se esté en espera, que los foráneos solucionen la problemática de las instituciones educativas en todos sus niveles, y sean los que tengan que decidir la interpretación de lo que sucede en el macro y micro entorno del mundo de tensiones que envuelve el contexto de las instituciones educativas de un municipio, departamento, región, nación y/o continente (Vasco, 1996; Ricoeur, 2000; Álvaro, 2003; Arfuch, 2007).

¹⁴ Es en relación con lo que debe hacer para que el deber-ser del docente se convierta en lo que debe ser: un docente vital desde el sí mismo para la mejora del Otro.

De aquí la necesidad de conocer el valor educativo de la relación en estudio, y a la vez, a partir de ella, construir la configuración de la práctica pedagógica en la que emerja su identidad, sentido y significado, con la pretensión que les permita a los formadores de profesores mejorar el quehacer pedagógico, como posibilidad de llevar al docente a arqueologizar y genealogizar lo que hace y describe en su proceso de orientación psicopedagógica. Es decir, 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 y la condición humana de los docentes frente al Otro y a la vida misma (Nietzsche, 1977; Foucault, 1984; Wigger, 1984; De Tezanos, 1986; Ibáñez, 1994; Mélich, 1997).

La consecución del valor educativo de la relación sujeto-vida-pedagogía se promueve desde dos tradiciones teóricas: el interaccionismo simbólico y el socio-construccionismo. Las dos posturas, así como tienen diferencias, también convergen en aspectos relevantes para la investigación, como lo cotidiano, lo cual engloba lenguajes, relaciones, interacciones, emociones, cuerpo y transformaciones incorpóreas. Aunque el cognitivismo niega la realidad externa, para las dos tradiciones antes mencionadas y bases teóricas del estudio, tal realidad existe y sirve de base para que se entienda de una vez por toda, que no es el mundo en sí lo que determina la acción humana, sino el modo como se percibe el mundo (Blumer, 1982; Gergen, 1994; Cañón y otros, 2005; Arfuch, 2007).

La imbricada relación que mantiene el sujeto docente con la vida y la pedagogía es 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 que se tiene sobre la institucionalidad de la educación en todos sus niveles, ya que con esta relación aparecen las diversas emergencias que dinamizan las diferentes acciones que se dan en el contexto educativo, pues, las brechas que genera el conocimiento permiten abrir la posibilidad de establecer otros vínculos para que los docentes salgan del espacio mono cultural educativo, en busca de otras posibilidades frente a las múltiples realidades que existen (Berger y Luckmann, 1994; Iñiguez, 1997; Levínas, 1997; Rodríguez-Izquierdo, 2004; Gibson, 2010).

Tales realidades las concibe Medina-Revilla (2014: 56) de la siguiente manera:

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.

Lo anterior, puesto en ejercicio, conlleva a otorgarle por parte del sujeto identidad, sentido, y significado a 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 se constituyen en las relaciones de los sujetos con la 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 (Habermas, 1987; Bonilla-Castro y Rodríguez, 2000; Zuluaga, 2005; Saldarriaga y Sáenz, 2005).

Estas acciones promueven alternativas de solución a los problemas que permean la institucionalidad de la educación, desde la productividad de los saberes que genera la cultura obtenida por el docente como tejido literario, con la intención de poder incluirlos y aproximarlos en la enseñanza del currículo oficial. Esto genera una confrontación entre los documentos relacionados con el proyecto educativo institucional-PEI, el modelo pedagógico, el currículo y los planes de mejoramiento (Magendzo, 1989; Lundgren, 1997; Ley 115/94).

La importancia de estos elementos y el aporte de ellos al valor educativo de la relación sujeto-vida-pedagogía se centra en la fortaleza que se obtienen con el liderazgo institucional, la gestión académica, y la gestión administrativa, situaciones que tributan al equilibrio psicosocial del docente, con lo cual haría su trabajo en armonía con la vida y la disciplina y/o actividad a la que se dedica, para la pretensión del caso, un excelente manejo de la relación en estudio en la práctica pedagógica (De Zubiría, 2010; Gibson, 2010; MEN-Colombia, 2014).

En consecuencia con lo anterior, desde lo investigativo, el docente históricamente ha mostrado ser para las instituciones educativas en todos sus niveles, al igual que para el estudiante y la sociedad una caja de herramientas (Foucault, 1970) 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, conduciéndolo a construir desde su quehacer docente, teorías, enfoques, modelos e historia de las ideas (Gergen, 1994; Ibáñez, 1994; Connick y Godard, 1998).

Lo anterior con la pretensión de recuperar; transformar y demostrar que la relación sujeto-vida-pedagogía puede mejorar la práctica pedagógica de los formadores de profesores, posicionando a éstos como aquellos sujetos que a través de las relaciones con la vida y la disciplina a la que se dedican, pueden potenciarse como sujetos de saber, de enseñanza, de aprendizaje, y de pensamiento, con lo cual se mejoraría la calidad de la educación y de los procesos que se abordan cotidianamente desde el quehacer docente (Munício, 2002; Quicéno, 2005; Medina-Rivilla, 2014; MEN-Colombia, 2017).

Con el estudio y solución del problema, los formadores de profesores y profesoras pueden replantear su práctica pedagógica, lo cual podría transformar el conocimiento que estos tienen del saber pedagógico, pues, muchos los asumen como saberes sometidos, saberes ingenuos, inferiores, ocultos, sapienciales, cotidianos, ignorados, populares, estéticos (Foucault, 1994; Bernstein, 1998; Gallego-Badillo; Quicéno, 2005; 2001).

Este tipo de configuración que pueden obtener los formadores de profesores y profesoras a través de la relación en estudio sobre la práctica pedagógica, así como su renovada postura frente al saber pedagógico, podría hacerse extensivo en otros docentes que no hacen parte de la investigación, pues, en muchos profesores que no son formadores de docentes, las relaciones son más polarizadas y el saber pedagógico poco hace parte de los intereses teóricos, por el contrario, los condenan como saberes que no son científicos, como tampoco los recrean ni le dan importancia durante el fenómeno de la enseñanza. Inclusive,

otros son más lesivos, sobre todo aquellas universidades que no tienen pregrados relacionados con la formación para docentes (Habermas, 1982; Zuluaga, 2005; Freire, 2009).

En estas instituciones, sí que el saber pedagógico es un saber sometido, ingenuo, de tal modo que el saber enseñado menos se pedagogiza y didactiza. Este tipo de acciones hacen del fenómeno de la enseñanza un proceso aislado de la relación educativa sujeto-vida-pedagogía, pues, para tales docentes la práctica pedagógica solo la supeditan para quienes se forman como profesores y aislado del proceso de enseñanza y aprendizaje, en donde se desconoce, no solo la relación en estudio, sino otras, como la que se da entre educación y coexistencialidad (Foucault; 1984; Quicéno, 2005; Medina-Rivilla, 2011; Alarcón-Carvache, 2015).

Son este tipo de circunstancias planteadas hasta aquí, las que invocan a cosmovisionar la configuración de la práctica pedagógica fundada en el valor educativo de la relación, sujeto-vida-pedagogía, en la cual la vida socio pedagógica y las acciones del docente se constituyen en fuente etnográfica para generar resignificaciones. El que asuma esta actividad se considerará como docente vital¹⁵, que desde su quehacer pedagógico pueda comprender y desarrollar acciones que lo conduzcan a transformarse, revalorarse, inquietarse y preguntarse¹⁶ (Martínez-Boom, 2005; Zuluaga, 2005; Runge, 2005).

En concomitancia con esto, y desde la investigación realizada se asume la pretensión de construir los referentes teóricos sobre la configuración de la práctica pedagógica, así como

¹⁵ Es el profesor que no sólo se dedica a la docencia, sino que a partir de la sistematización de sus experiencias genera saberes que al intersubjetivarlos con el Otro pueden activar en las instituciones educativas las dinámicas crítico-reflexivas que permitan construir a un ser-sociedad, lo que hace que el contexto donde se da esto se desarrolle. Ahora, 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 plantea (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*”, y (Dewey, 1975) quien manifestó: “*la educación es un proceso de vida y no una preparación para la vida ulterior...*”.

¹⁶ Heidegger (1978:20), al preguntarse sobre ¿por qué es más difícil enseñar que aprender? Manifiesta: “No porque el maestro debe poseer un mayor caudal de conocimiento y tenerlos siempre a disposición. El enseñar es más difícil que el aprender porque enseñar significa: dejar aprender. Más aún: el verdadero maestro no deja aprender nada más que “aprender”. Por eso también su obrar produce a menudo la impresión de que propiamente no se aprende nada de él, “si por aprender” se entiende nada más que la obtención de conocimientos útiles”.

los límites conceptuales y procedimentales que la circunscriben desde la relación sujeto-vida-pedagogía, con la cual los formadores de profesores y profesoras puedan comprender y desarrollar la práctica pedagógica desde la mismidad que los asiste de manera crítica-reflexiva (Foucault, 1984; Ley 115/94; Zuluaga, 2005).

Desde estos horizontes, el docente asumirá la responsabilidad de convertirse autónomamente en docente vital. A través de este logro, no solo se dedicará a estudiar, como lo hacen los pedagogos con la educación y la pedagogía, sino que su acción pedagógica también involucre y trascienda a que el Otro la realice y encuentre su autonomía, en donde a través de ésta ese Otro logre construir su heteronomía, pasos fundamentales para convertirse en ser-sociedad (Gallego-Badillo, 2001; Scherer, 2005; Naradowski, 2005).

Sin embargo, para Gallego-Badillo (2001:10) el pedagogo “*es quien ha estudiado largamente*”. De aquí se pueda inferir que quien no estudia su quehacer docente de esta forma no podrá llegar a serlo. En contraste con el concepto de pedagogo, y para los fines en comento (González-Arizmendi, 2012: 38) aporta el concepto de suvidagogo que es el: “*docente que revitaliza su hacer y saber, encontrando su autonomía para llegar a la heteronomía y así convertirse en docente vital a través de la relación sujeto-vida-pedagogía cómo manera de llegar a ser un ser-sociedad*”.

En concordancia con lo anterior, la importancia de la relación sujeto-vida-pedagogía en la configuración de la práctica pedagógica de los formadores de profesores y profesoras tiene la misión de transformar al profesor en docente vital para que éste comprenda y desarrolle la configuración de la práctica pedagógica, no como el ejercicio físico de hacer clase, sino que la convierta en una actividad dialógica reflexiva que tenga como función alimentar el espíritu y las dinámicas del docente frente a lo que hace (Zuluaga, 1984; Zeichner, 1995; Zambrano, 2000).

La función que puede cumplir la relación en mención en el docente, es similar a la función que cumple la savia 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 docente con la vida y la pedagogía,

con la cual el fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje sería un deleite (Runge, 2005; Noguera, 2005; González-Arizmendi, 2014).

La relación pedagógica a establecer puede transformar al docente pasivo en suvidagógo¹⁷, que es quien revitaliza el saber y el hacer de la práctica pedagógica en la institución educativa de cualquier nivel a través de su revaloración como docente vital de formación para contribuir en la estructuración de una institución que funja como verdadera formadora y educadora para un ideal de hombres y mujeres que luego por roce social y cultural consoliden la estructura de un ser-sociedad para una seria sociedad, entendida esta no como “el otro”, sino más bien de “el Otro”; no de un alter, sino del Alter de cualquier ego, de cualquier sujeto individual. Para Durkheim, lo otro de lo individual es lo social, lo otro del individuo, es la Sociedad. Así, tanto para las líneas teóricas weberiano-parsoniana como para la weberiano-schutziana, el otro es entendido como un “alter”, esto es, como otro u otros individuo/s (Zchutz, 1974; Weber, 1975; Durkheim; 1996).

El suvidagógo es el profesor que promueve el cambio de la función mecánica y tradicional que se viene realizando sobre la práctica pedagógica a una que se construye críticamente desde la mismidad y la otredad, lo que promovería en los formadores de profesores la condición humana frente al Otro, conduciéndolos a realizar la construcción suvidagógica¹⁸ a través de la cual, ellos como docentes formadores de formadores podrían observar cosas que aquellos profesores que no se debatan y/o inmiscuyen en la relación

¹⁷ 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 educativas en todos sus niveles son laboratorios de información, ideas, discusiones, disensos, opiniones: son fuentes de información con la cual pueden hacerse grandes investigaciones.

¹⁸ Es la recuperación, resignificación y comprensión de la vida socioeducativa y pedagógica del sujeto desde la escuela a la universidad, la cual 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 (Habermas, 1982). Si este sujeto llega a convertirse en docente, se le abonaría un nuevo saber, el pedagógico-didáctico, como agregado para transformarse, no como profesor orientador de un saber, sino como docente vital que siempre va a estar en la dinámica crítica-reflexiva sobre su quehacer educativo y pedagógico para dar cuenta de sí mismo y del Otro, en busca desde la educabilidad y enseñabilidad, recuperar, comprender y resignificar el saber y la práctica pedagógica con fines de su transformación. Ahora bien, si no logra transformarse no genera en estudiantes y profesores acciones, discursividades y escrituralidad, sino por el contrario, reproduce saberes sin ningún tipo de producto.

sometida a estudio, tendrían dificultad para hacer, y que desde el trabajo de investigación se le denomina visiones de esencia¹⁹ (González-Arizmendi, 2014).

Aquí lo visible de la relación sujeto-vida-pedagogía en la práctica pedagógica no solo está conexo con la vista, sino con situaciones multisensoriales que salen a la luz para dejar ver las cosas con resplandor. De igual manera, lo enunciable del saber no solo está referido a posiciones o juicios del docente vital, sino que también se involucran palabras, frases y/o proposiciones de un discurso (Deleuze y Guattari, 1988; Baracaldo, 1992; Zuluága, 2005).

Un docente vital con los aspectos descritos se le puede considerar como estudioso y revalorador de su quehacer pedagógico profesional, portador de buena condición humana, en la que comprende que el mejoramiento de sí mismo y del Otro, depende de las relaciones que mantenga con el Otro, con la vida y la disciplina a la que se dedica, en este caso, la pedagogía. Estudiar no es memorizar información, es diferenciar acciones que lo lleven a ser un estudioso de su matriz esencia del saber²⁰. Ésta es entendida por algunos teóricos como crítica conceptual y revisión de los fundamentos sobre los que se apoya una información, desde el saber que se tiene para la reconstrucción del mismo y/o transformación de uno diferente (Toulmin, 1987; Bubner, 1992; Gallego-Badillo, 2001).

Entonces, no cabe dudas que un docente cuando aprende bien fortalece las funciones que utiliza para la enseñabilidad, ya que el saber aprender potencializa el saber leer y estudiar, lo cual da herramientas para comprender y desarrollar mejor lo que sucede en el entorno socioeducativo, conduciéndolo a que contraste lo que lee y estudia con su experiencia, para los fines de la investigación, la necesidad de configurar la práctica pedagógica desde la relación del sujeto con la vida y la pedagogía en las múltiples realidades en que se da dicha práctica en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba (Edwards, 1991; Ortega-Hurtado, 2000; Díaz-Villa, 2001; González-Arizmendi, 2015).

¹⁹ Es la mirada que realiza el docente transformado, es decir, el suvidagogo, para ver cosas que otros no ven.

²⁰ Desde la postura del autor de la presente investigación, se entiende como la condensación y profundidad del saber epistemológico, pedagógico y didáctico que maneja el docente vital, producto de su formación, educación, fortalecimiento, revaloración y experiencia de la vida docente.

En concomitancia con lo anterior, tal relación pedagógica también le puede permitir al docente conocer sobre las visibilidades del saber, que son situaciones, procesos, aspectos y características que resultan de las transformaciones incorporales²¹ que se pueden objetivizar (Deleuze, 1987; Garavito, 1994).

De aquí se puede decir, 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) 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 (Foucault, 1984; Deleuze, 1987; Garavito, 1994).

²¹ Es cuando el lenguaje transforma los cuerpos, lo cual tiene que ver con las maneras de actuar, de sentir, y de pensar. Ahora, el término cuerpo para el caso en mención, involucra alumnos, docentes, padres, textos y materiales pedagógicos y didácticos.

Adviértase, que un docente que no procura como posibilidad a partir de la relación sujeto–vida–pedagogía fortalecerse y revalorarse como generador de saber y de pensamiento educativo y pedagógico para constituirse como formador y educador de nuevas posibilidades de sujetos y/o de saber, es porque no ha podido encontrar nuevos vínculos con el Otro: si no lo hace, entonces, mantiene y ejercita actividades y conceptos estáticos y obsoletos en su desempeño profesional (Levinas, 1997; Runge, 2005; Zemelman, 2005).

Esto se tornaría contraproducente frente a conceptos y acciones como el de práctica pedagógica, la cual debe estar en permanente dinámica de configuración como consecuencia del avance de nuevas formas de ser del sujeto, la sociedad, la educación y la cultura, en la que este tipo de espacios, costumbres, acciones y discursos, sino hacen parte de la cotidianidad del quehacer docente, no le permite a éste realizar identificación, registros, sistematización, contrastación, comprensión y escritura de lo que orienta, realiza, enseña y observa en su entorno socioeducativo (Noguera, 2005; Quicéno, 2005).

De igual manera, comprender, configurar y desarrollar la práctica pedagógica a partir de la relación sujeto-vida-pedagogía, se constituye en proyecto de vida personal y profesional fundamentado en lo que denomina (Nietzsche, 1977): “lectura del libro de la propia vida”. Esta apreciación nietzscheana, conduce necesariamente a poner en evidencia los análisis en relación con los procesos de individualización y subjetivación, que son fundamentalmente necesarios para fortalecer, revalorar y evidenciar la relación del sujeto con su vida y la pedagogía (Foucault, 1994; González-Arizmendi, 2011).

Estas acciones a emprender se tornan importantes debido a que le permiten al docente hablar de sus relaciones de intersubjetividad, de sus acciones en el mundo de tensiones y de los desarrollos y conectividades con lo que hace, en el que no puede desconocerse que de él, de sus acciones en la vida y de las actividades a las que se dedica, se puede decir algo, es decir; se acepta hablar de lo que se puede ver, de lo que puede ser demostrable²² (Deleuze y Guattari, 1988; Suppe, 1991; Unda y Otros, 2001).

²² 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 y teorías que no existen, necesitan de investigarse.

Desde la apreciación anterior se puede decir, que lo que está referenciado por el conocimiento, no puede estar por fuera de parámetros, y esto significa, que existen regulaciones sociales que determinan este tipo de situaciones, lo que puede aseverarse que la relación sujeto-vida-pedagogía en la práctica pedagógica de los formadores de profesores debe ser controlada. Ahora bien, este tipo de relaciones, de transformaciones y dinámicas de sostenimientos que se dan en la práctica pedagógica, para que puedan ser enfrentadas por el docente, requiere de dos condiciones: fortalecerse en la condición humana desde la mismidad para el Otro y revalorarse como sujeto de saber, de enseñanza y de pensamiento (Foucault, 1994; Runge, 2005; Zuluaga, 2005).

Desde lo metodológico, la investigación se supedita al enfoque cualitativo. Su esencia se centra en los comportamientos concretos del significado construido por personas en sus intentos de encontrar nuevo sentido y significado al mundo, así como los problemas que se debaten en él. En esta búsqueda, el investigador encuentra su objeto de investigación, lo que indica que no somete hipótesis a estudio, sino que la pretensión está referida a la construcción de nuevas búsquedas, para el caso de incumbencia, configurar la práctica pedagógica, proveerle identidad, sentido y significado, así como conocer sus límites conceptuales y procedimentales que la estructuran desde la relación sujeto-vida-pedagogía (Corbetta, 2003; López Doblas, 2005; Onwuegbuzie & Leech, 2005; Mendizábal, 2006).

La anterior relación debe servir de base para construir teóricamente a través de la teoría fundamentada la configuración de la práctica pedagógica desde la relación sujeto-vida-pedagogía. Por su parte, la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967) plantea que las proposiciones teóricas surgen de los datos obtenidos en la investigación, más que de los estudios previos (Glaser, 1978, 1992, 1995; Strauss, 1987; Strauss y Corbin, 1990; Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

De igual manera, el resultado de la aplicación de la teoría fundamentada a las apreciaciones y/o discurso de los participantes se hará desde el enfoque narrativo, el cual tiene la particularidad de centrarse en la narración, ya que extrae, copia y/o capta la inmensa

diversidad de significados que subyacen de las acciones del sujeto. Estas características son las que determinan, que la narración se valide como una forma de poder construir un discurso con sentido, debido a que su estructura gira en torno a una trama con argumentos, secuencia temporal, y personajes con situaciones y acciones que conducen a manifestar que el saber, la ciencia, y el conocimiento²³ se obtienen a partir de las experiencias que vive el docente con las cuales se puede construir teoría y ser narradas (Glaser y Strauss; 1976; Connick y Goddard, 1998; Ricoeur, 2000).

Tales experiencias del docente surgen por diversos factores ocurridos en el aula de clase, en los pasillos, en las reuniones administrativas y en toda la comunidad educativa, como son: 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 (Gimeno, 1995; Beltrán, 2005; Elliott, 2005).

En consecuencia y con sano criterio se puede decir, que desde lo práctico, los docentes de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba como participantes de la investigación, al parecer se les dificulta resolver problemas teóricos y prácticos, pues, la concepción y los procedimientos de abordaje que aplican para la comprensión y desarrollo de la práctica pedagógica, no la asocian a las relaciones de intersubjetividad, ya que ellos por sus acciones en su quehacer pedagógico pareciera ser que actúan exclusivamente sobre lo que perciben en el contexto socioeducativo donde desarrollan cotidianamente su práctica pedagógica (Díaz-Villa, 1986; Echeverri, 1999; López-Cadavid, 2008).

²³ El conocimiento es el deducido de la ciencia, la cual se constituye en el intermedio del saber que proviene de la cotidianidad del mundo de tensiones. Luego la ciencia lo metaboliza, y el producto, que es el conocimiento, aparece como aproximación a una verdad. La ciencia es bajada por (Popper, 1982: 259) de su estatuto y niega que sea igual a conocimiento. Al respecto manifiesta: *“La ciencia no es un sistema de enunciados seguros y bien asentados, ni uno que avansase hacia un estado final. Nuestra ciencia no es conocimiento (episteme): nunca puede pretender que ha alcanzado la verdad, ni siquiera el sustituto de ésta que es la probabilidad”*.

Tal comportamiento deja entrever, que para ellos el conocimiento no necesita de relaciones, sino de formas de enseñanza y/o de transmisibilidad, pues, esto demuestra su acercamiento con el cognitivismo, para quien el conocimiento solo está en la mente de las personas, así como también las palabras son reflejo de la mente y de una naturaleza pre-existente. Esta perspectiva no sólo genera obstáculo sobre las posturas teóricas, sino sobre las prácticas²⁴, situación que ha incentivado la búsqueda de nuevas emergencias teóricas (Ibáñez, 1989; Gergen, 1996; Íñiguez, 1997).

De aquí que la intencionalidad de la presente investigación se centra en la posibilidad de encontrar a partir de nuevas relaciones la configuración de la práctica pedagógica, con la finalidad de alimentar la educatividad-educabilidad-enseñabilidad-aprendibilidad desde lo psicológico, sociológico, filosófico y antropológico, donde la relación sujeto-vida-pedagogía se invoque y pueda fomentar el desarrollo de los fenómenos y las relaciones de intersubjetividad que se dan en la práctica pedagógica, con lo cual se puede visionar y explorar diversas posibilidades, tanto teóricas, metodológicas como prácticas, lo cual permita pensarse desde el libro de la propia vida (Nietzsche, 1977; Not, 1992; Magendzo, 1989; Torres-Santomé; 1998).

En consecuencia con lo anterior, esta postura conduce a fortalecer las diferentes formas de participación de los docentes de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, 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 va a desarrollar, renovando la formación preexistencial y heteroestructuralista²⁵, mediada ésta por teorías, enfoques y modelos pedagógicos de tipo conductista que los influenciaron en un discurso pedagógico que adquirieron en su proceso

²⁴ En necesario aclarar, que, aunque la esencia de lo que se viene haciendo en el sitio de estudio con la práctica pedagógica es con base en el pragmatismo, desde la investigación no se comulga con el desarrollo que promueve esta corriente filosófica. Además, las mismas acciones prácticas y teóricas que se adelantan en la práctica pedagógica no son coherentes con la filosofía que se tramita en sus acciones.

²⁵ Según Not (1982), 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.

educativo, situación que se corrobora en sus acciones y relatos pedagógicos (Not, 1982; Gimeno, 2005; De Zubiría, 2010; Universidad de Córdoba, 2014).

1.3 Prospectiva del tema investigado y objetivos

1.3.1 Objetivo General.

Determinar cómo la relación sujeto-vida-pedagogía permite fundar una perspectiva teórico-educativa sustentada en la teoría fundamentada que facilite a los docentes de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba configurar la práctica pedagógica.

1.3.2 Objetivos Específicos.

Identificar cómo la perspectiva teórica educativa les permite a los docentes de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, diferenciar constructos y acciones sobre la práctica pedagógica configurada

Describir cómo los docentes de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, a partir de la perspectiva teórico-educativa pueden generar sustentos teóricos conceptuales sobre la práctica pedagógica y el saber fundante como sujetos del pensamiento educativo y pedagógico.

Capítulo II

Contextualización del marco referencial de la investigación

“Sólo saliéndose del marco de ideas aceptadas excesivamente restrictivas puede haber progreso”.
Murray Gell-Mann.

Síntesis

Un marco de referencia se connota de manera esencial cuando determina acciones comunicativas desde el sí mismo para el Otro. De aquí, que solo deja improntas en el momento en que se hacen disoluciones de lo establecido frente a lo por establecer, pues lo nuevo podría cambiar las percepciones que ya se tenían frente al mismo hecho. En esto cumple gran trascendencia los imaginarios, las vivencias y las tensiones que se viven en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran: estos componentes son los aliños para lo que los investigadores cognitivos denominan “inconsciente cognitivo”, considerado desde la investigación como el artefacto neurobiológico que no es visible por ser intangible, pero que sus acciones y resultados pueden ser objetivados.

La información que recoge este capítulo involucra el resultado de varios estudios científicos que guardan relación con el tema y la problemática planteada en el anterior capítulo. Del mismo modo se procura mostrar la fundamentación teórica y conceptual que sirve de sustento para darle explicación y/o interpretación a los resultados que surgieron en el desarrollo de la investigación. Para mayor sistematicidad de la presentación de la información, este apartado se divide en tres partes:

1. El estado del arte o de la cuestión que implica los diferentes recorridos que se realizan a través de una investigación de tipo bibliográfico, con la pretensión de conocer y sistematizar los resultados científicos sobre el saber y el hacer de la práctica pedagógica, lo cual permite informarse del conocimiento que se ha generado del tema en mención, y a la vez, recuperar nociones, conceptos, teorías, metodologías, perspectivas teóricas, enfoques y tendencias que

permitan interrogar al objeto de investigación (Cifuentes, 1993; Galeano y Vélez, 2002; Rojas, 2007).

2. El marco teórico, el cual se aborda con un propósito esencial: situar el problema de investigación dentro de un conjunto de conocimientos que permita delimitar teóricamente los conceptos planteados, lo cual engloba una serie de leyes generales y teorías (Briones, 1999; Arnal, Del Rincón y Latorre; 1996).

3. La presencia del marco conceptual en la investigación intenta caracterizar los múltiples elementos que por su importancia son necesarios en el proceso de la investigación. Esto implica realizar el barrido de las publicaciones de diversos autores y teorías, en las cuales se busca encontrar definiciones, conceptos y líneas que marcan la investigación e interpretan los resultados y las conclusiones que se logran alcanzar, con la intención de comprender y situar al objeto de estudio para entenderlo como un todo. En este acápite es necesario darle al lector un claro marco conceptual sobre como los formadores de profesores pueden mejorar su práctica pedagógica conductista a través de la configuración de la misma a partir de la relación sujeto-vida-pedagogía (Colas, Buendía, y Hernández; 2009, González-Arizmendi, 2014).

2.1 Contextualización del estado del arte de la práctica pedagógica

A continuación, se presenta el estado de la cuestión a nivel internacional y nacional en relación con el constructo sobre el cual se pretende decir algo y/o actuar, es decir; sobre el objeto de investigación: la práctica pedagógica.

En consecuencia, el recorrido sobre el estado del arte y de las condiciones de emergencia sobre la práctica pedagógica se va a ubicar en los últimos treinta años: 1985-2015. Sin embargo, las tres décadas involucradas no significan un recorrido minucioso y exhaustivo en donde ninguna investigación va a quedar por fuera, sino que la pretensión está referida a que para conocer verdaderamente los cambios y las particularidades esenciales que se han dado sobre el particular, se requieren de aspectos fundamentales que son necesarios

abordarlos en un tiempo prudente de una década a otra, las cuales involucran investigaciones relevantes sobre el objeto de estudio a indagar: la práctica pedagógica.

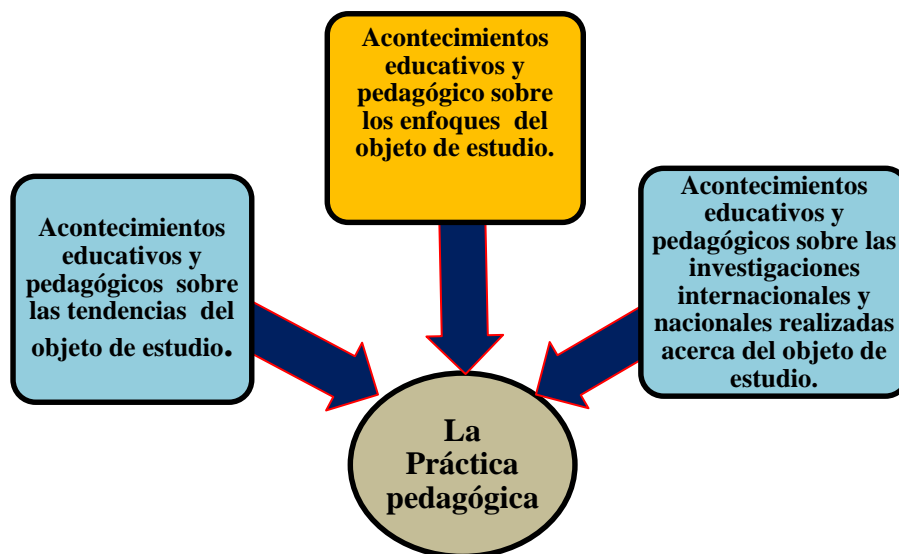


Figura 4. Aspectos fundamentales en los que centra el estado del arte.
Fuente: González-Arizmendi, S (2016).

2.1.1 Investigaciones realizadas sobre el objeto de estudio: la práctica pedagógica.

Para ilustrar mejor los efectos significativos que se han dado en la relación del docente con la vida y la pedagogía en la práctica pedagógica, así como los actores que han intervenido en su desarrollo, se recurre a la figura de (Iafrancesco, 2004) para mostrar la evolución histórica del quehacer docente en la que también se incluye el ejercicio, fenómeno, actividad, saber y/o reflexión de la práctica pedagógica, y tendencia pedagógica asumida. A continuación se presenta la siguiente figura:

Cuadro 1.

Evolución histórica del quehacer docente.

Año	Nombre del orientador	Función	Nombre de quien recibe	Papel de quien recibe	Tendencias pedagógicas
1903	Profesor	Decir	Alumno	Oír	Heteroestructuración
1925	Maestro	Explicar	Estudiante	Entender	Heteroestructuración
1950	Docente	Demostrar	Discente	Experimentar	Heteroestructuración
1975	Educador	Construir	Educando	Aprender	Autoestructuración
2000	Mediador	Transformar	Líder Transf.	Competir	Interestructuración

Fuente: Adaptación de Iafrancesco, G. (2004). En evaluación integral de aprendizajes. Taller Universidad de Antioquia.

La respuesta a este fenómeno que hace parte de la cotidianidad del quehacer docente y que afecta la educación en el mundo, ha sido la generadora de propuestas que buscan desde el ejercicio docente construir conocimiento sobre las relaciones que se dan en la práctica y cómo éstas acontecen en el aula de clases. Ante estos argumentos, se procede a presentar los hallazgos sobre las investigaciones que en materia específica sobre el objeto de estudio en mención se ha adelantado a nivel internacional y nacional.

2.1.1.1 Investigaciones a nivel internacional.

Goetz y Le Compte (1988), presenta un estudio etnográfico para mostrar la importancia de la práctica pedagógica, y como a partir de ésta se empieza a construir discursos, que luego de ser identificados, registrados, sistematizados, resignificados, y comprendidos, las comunidades de académicos y científicos los validan como conocimiento verdadero (saberes conocidos) listos para que el currículo los adopte.

Lo expuesto, constituye el proceso de exploración que se realiza a partir de la aplicación de entrevistas. La información que se obtiene permite dar cuenta de los constructos, opiniones, juicios y discursos de los docentes. De igual manera, aporta la forma como los datos recogidos en la observación indican que los significados atribuidos por los docentes en sus actividades podrían diferir a menudo de los asumidos por los estudiantes.

Carr y Kemmis (1988), en sus investigaciones sobre “maestros investigadores y curriculum” analizan críticamente el valor de la investigación curricular y la profesionalidad del profesor. En esta investigación determinan tres tipos de evolución de la enseñanza: a) Las actitudes y la práctica se fundamentan en la teoría e investigación educativa. b) Se amplía la autonomía de los docentes en el sentido de incluirlos en decisiones que se tomen sobre el contexto educativo, y c) Generalización de las responsabilidades profesionales del profesor al ámbito social, cultural y político dentro del cual actúa.

Las tres conclusiones a la que llegan, aportan al tema de investigación la manera como las actitudes y la práctica sirven de fundamento en el proceso investigativo que adelanta un docente, con lo cual, aumenta su proceso de autonomía, fortaleciendo las responsabilidades, aspectos que se dan en la relación sujeto-vida-pedagogía que sirve de sustento para la configuración de la práctica pedagógica, así como las transformaciones que generará en la escuela, las cuales incluyen: cultura, aptitudes, acciones educativas, producción, responsabilidades, procesos de autonomía.

Bar (1991), plantea que la labor pedagógica del maestro en determinada época, genera imágenes y representaciones sociales frente a la sociedad a través de la cual se desarrollan posturas frente al ideal de formación y la finalidad social de la educación, acciones que son legitimadas a través de las prácticas hegemónicas de cada momento.

El aporte de esta conferencia radica en la búsqueda de nuevas posibilidades teóricas-educativas para la educación y la pedagogía que propone el desarrollo de la investigación que se aborda, lo cual en su momento histórico-social también va a originar ciertas representaciones frente a la sociedad donde se promueva su implementación.

Tedesco (1995), plantea que una de las condiciones de éxito es el compromiso y la participación activa de los docentes en su práctica y consigo mismo.

Al respecto, y en relación con los nuevos roles de los profesores (Ibíd. p.171) plantea:

Los análisis de innovaciones educativas han mostrado de forma elocuente que en ellas, una de las condiciones de éxito es, precisamente, el compromiso y la participación activa de los docentes. [...] Generalizar la capacidad de innovar es indispensable para evitar que la innovación se concentre en pocos lugares y se convierta en patrimonio de un solo sector.

De igual manera, desde la investigación que se adelantó, ese compromiso y participación se obtiene en la medida en que el docente asume la práctica pedagógica como modelo de revaloración de él como sujeto docente, con la vida, con su hacer, con el Otro, con las realidades y la institucionalidad

También, la investigación referenciada tributa el carácter innovador del docente como participante activo, que es una de las características fundamentales de esta investigación: hacer que el profesor a partir de la relación sujeto, vida, pedagogía pueda configurar la práctica pedagógica, para poderla comprender y desarrollar otorgándole nueva identidad, sentido y significado.

De acuerdo a Pérez-Gómez (1995), éste expresa la forma como el docente realiza control de su práctica profesional a partir de la perspectiva ideológica, lo que origina las concepciones de los docentes y el desarrollo de enfoque como el práctico artesanal, el técnico-academicista y el hermenéutico-reflexivo. El aporte esencial se centra en que este último enfoque puede estar relacionado con el posible sentido que se genere del análisis de los discursos que los sujetos de investigación puedan aportar sobre la práctica pedagógica.

Zeichner (1995), presenta en su estudio cuatro enfoques: la tradición académica, el de eficiencia social, el desarrollista y el reconstruccionista social. El aporte de esta investigación se da en que en el cuarto enfoque se inscribe desde lo teórico la investigación doctoral, como también, contribuye con el hecho de declarar al profesor como sujeto reflexivo permanente, y en donde el concepto de reflexión lo asumen como el reconocimiento que la producción de nuevos conocimientos sobre la enseñanza no constituye una propiedad exclusiva de centros superiores, universidades y centros de investigación, sino que los docentes también tienen teorías que pueden contribuir a un fundamento codificado de conocimiento para la enseñanza.

En el año 1999 en España, aparece la Red de Investigación y Renovación Escolar, RED-IRES, quienes promueven toda una discusión sobre la manera como los docentes deben transformarse a partir de su práctica y de modelos pedagógicos tradicionales. Los miembros de la RED plantean que el docente debe transformarse a partir de su propia experiencia, en la que señalan, que la vía más expedita para realizar dicha transformación debe empezar a partir de la reflexión que el docente hace de su práctica pedagógica.

Hoy día esta RED realiza eventos en diferentes países del mundo para debatir sobre la transformación del docente a partir de sus prácticas y procedimientos institucionales. El aporte de la RED a la presente investigación se basa en el fenómeno transformador que promulga la organización académica desde la práctica pedagógica, lo cual es uno de los aspectos centrales que se pretende con la suvidagogía.

Magendzo (1999) en el Simposio Internacional “La investigación como práctica pedagógica” organizado por el Convenio Andrés Bello, inicia su conferencia reconociendo que:

La investigación de la práctica pedagógica por parte del docente ha sido planteada en el marco de la investigación cualitativa, como un modelo de capacitación de profesores tendiente a modificar su rol llevándole desde una postura de reproductor a una de constructor de conocimiento y en este sentido, haciéndolo más profesional.

La investigación de Magendzo (1999), sostiene que el profesor puede y debe elaborar teoría desde su práctica. Los docentes pueden dedicarse a elaborar teoría pedagógica a partir de la investigación educativa, eliminando la disociación que tradicionalmente se ha planteado entre teoría y práctica. En este dualismo, la actividad de generar teoría se les ha dejado a los investigadores y la segunda actividad a los profesores cuando se enfrentan a las tareas cotidianas de su labor. El aporte de (Magendzo, 1999) a la presente investigación está relacionado con la posibilidad de generar teoría a través de la investigación sobre la práctica pedagógica, aspecto central que se pretende conseguir con la información que suministren los participantes del estudio.

Briones (1999) en el mismo simposio, afirma que:

El profesor de aula debe comprometerse directamente con la investigación que se refiera a su labor como educador. Al respecto, ese compromiso y acción debería tomar las siguientes formas: a) el profesor reflexivo, la investigación-acción; b) el profesor como usuario de los resultados de la investigación educativa; c) el profesor como investigador individual, es decir, el profesor-investigador, y d) el profesor como participante en equipos de investigación.

El aporte de Briones (1999), le da fuerza a la presente investigación, en el sentido que lo que investiga el docente es el insumo que requiere éste para resignificarse, que es la esencia que se pretende conseguir y construir con la perspectiva teórica educativa, la cual, tiene como base la relación del docente con la vida y la actividad a la que se dedica.

Rodríguez y Castañeda (1999), en el Segundo Foro Andrés Bello de Integración realizado en México sobre: “Los profesores en contexto de investigación e innovación”, en el que se planteó el problema histórico de la renuencia de los docentes frente a los cambios y que las reformas educativas diseñadas por los agentes pedagógicos del Estado encontraban fuertes resistencias en el magisterio afectando la implementación y ejecución de tales reformas.

El aporte de los autores señalados se centra en que se necesita promover en el docente proyectos que emerjan de la base profesoral y no siempre que las reformas o cambios educativos provengan de los órganos de control, pues, se ha demostrado que es a través de las prácticas pedagógicas que se promueven los cambios y no partir de la gestión educativa.

Por su parte Zabala (2001), plantea que la estructura de la práctica educativa obedece a múltiples determinaciones, como los condicionantes institucionales y organizativos, las tradiciones metodológicas, las posibilidades reales de los profesores, los medios y las condiciones físicas existente, ya que en ella se expresan múltiples factores, ideas, valores, y hábitos pedagógicos. La contribución de este estudio al trabajo de investigación se encuentra relacionada con el hecho de la estructura de la práctica que presenta (Zabala, 2001), situación que se asemeja y se trata en el estudio que se aborda.

Por otro lado, Pérez-Gómez (2001), denuncia que el desarrollo indiscriminado y poco elaborado de las prácticas como meros procesos de inducción de los futuros profesores en el contexto y cultura de la escuela ha producido una rápida y prematura socialización en indeseables obsoletas formas de trabajar y concebir la actividad educativa.

También critica que las prácticas no se utilizan como espacio de experimentación y reflexión, sino como instancia de reproducción, induciendo un modo de concebir la escuela y la enseñanza en detrimento de otros modos y concepciones alternativas. Esta denuncia de Pérez (2011), se convierte en aporte valioso de la investigación en curso, en el sentido que el cuestionamiento a tales prácticas se convierta en mera actividad reproductiva de los saberes, por lo tanto, no sirven para experimentar y mucho menos para reflexionar sobre el saber, que es la esencia de la práctica pedagógica.

Espejo (2002), se refiere al hecho de atreverse a establecer un concepto diferente de práctica pedagógica en la Universidad de Rosario, asumido por los sujetos investigados “como la razón de ser del sujeto docente”. La contribución del estudio reside en que la práctica pedagógica no puede supeditarse solo al acto docente, y que su desarrollo como tal no obedece exclusivamente al hecho de estar en el aula, es decir, esto se convierte en un aporte valioso, dado la posibilidad de encontrar en la investigación identidad, sentido y significado de la práctica pedagógica, ya que la investigación que se adelantó invita a resignificar el concepto y las acciones a las que históricamente se ha referido la práctica pedagógica.

De igual manera, en México en el año 2002 la Red de Transformación de la Educación Básica desde la Escuela, RED-TEBES, fue creada para que los docentes se motivaran y asumieran la función investigadora a partir de su práctica pedagógica. El aporte de la RED se centra en la generación de teoría educativa a partir de procesos de investigación sobre la propia práctica, lo cual se encuentra en comunión con la investigación que se adelanta. Esta RED, de igual manera, en sus diferentes líneas les sugiere a los docentes empoderarse como sujetos de saber y de pensamiento, aspectos de interés y relevancia para la investigación que

se adelanta, pues desde estos horizontes, indudablemente se pueden adelantar configuraciones, como el de la presente propuesta de investigación.

Por otro lado, Rodríguez-Izquierdo (2003) en el Centro Superior de Enseñanza Cardenal de Sevilla, propone una metodología basada en el uso de guías de trabajo con la pretensión de desarrollar una práctica pedagógica que permita la integración del futuro profesional desde un diálogo crítico con la sociedad. El aporte de esta investigación se centra en la dialogicidad crítica que se propone conseguir con el Otro, no a través de la metodología de guías como lo propone el autor citado, sino a través de la metodología del Texto Abierto Conceptual propuesta en la presente investigación.

Suárez (2006), en su investigación educativa y pedagógica orientada al descubrimiento de la estructura cultural del profesor universitario para el desarrollo de las prácticas formativas dirigidas desde el aula de clase, plantea que el ambiente que se da en el aula propicia el fortalecimiento del estudiante, en relación no solo con la formación disciplinar, sino que el desarrollo de las prácticas involucra otros tipos de formaciones, como el axiológico, el antropológico y el social del estudiante. Esto se encuentra en comunión con la investigación adelantada, lo cual se constituyó en aporte, en la medida que las conclusiones de esta investigación apuntan a que el “saber pedagógico” termina constituyéndose en saber de la cultura, aspecto que también es de relevancia en la investigación que se aborda.

Por lo tanto, el trabajo en mención redescubre las teorías implícitas del profesorado universitario, visto como un agente que desarrolla y realiza unas prácticas sociales (propias de su profesión) profundamente relacionadas con el desarrollo de la cultura, desde un ámbito cultural y social determinado por las características de la institución. Esta investigación fortalece la relación sujeto-vida-pedagogía que es de donde emerge la perspectiva teórica educativa que sirve de base teórica para configurar la práctica pedagógica en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba.

Briones (2007), en la ponencia “Tendencias recientes de la investigación en pedagogía: áreas, problemas y formas de relación” hace referencia a que el docente que no

toma su práctica pedagógica como un proceso investigativo, termina aislándose de su entorno socioeducativo. Esta postura de (briones, 2007), le aporta a la investigación que se aborda, la relación y conectividad entre lo que hace el docente y el contexto en que se desenvuelve. Este hecho que se expone, también es materia de interés en la relación que se somete a estudio: sujeto-vida-pedagogía. Esta relación puede asumirse como eje central para estudiar diversas posibilidades sobre la práctica pedagógica, lo cual significa, que, si no se asume la práctica pedagógica como proceso de investigación educativa y pedagógica, el docente puede quedar aislado de su contexto socioeducativo.

Uribe (2010), realiza aportes al proceso de recolección de la información, en la forma como explora los focus group a tutores pedagógicos. También contribuye con la conclusión a la que llega, en relación a que la práctica pedagógica tiene diferentes connotaciones durante el proceso de enseñanza. Según la investigación revisada, tales prácticas se dan de acuerdo al escenario y nivel de formación en el cual se desarrollan, postura que comulga con la pretensión de la presente investigación doctoral.

La investigación de Rodríguez (2013), cuestiona cómo desde la reflexión de la práctica educativa se pueden explorar diferentes espacios para que docentes y estudiantes innoven en cualquier área o campo de la enseñanza. La investigación referenciada propone un portafolio digital para desarrollar y mejorar la actividad docente y su práctica pedagógica.

Sin embargo, se puede observar que en la práctica pedagógica no solo se necesita estar en el aula para que pueda darse, sino que hoy día las mediaciones tecnológicas también son fuentes de saber pedagógico y, por lo tanto, son espacios que permiten la reflexión. Esta perspectiva comulga con la investigación que se está adelantando sobre la configuración de la práctica pedagógica fundada en la relación sujeto-vida-pedagogía.

2.1.1.2 Investigaciones a nivel nacional.

La revisión del estado de la cuestión en este aparte involucra las investigaciones que son concomitantes y que fortalecen el objeto de estudio que se pretende abordar en la investigación en curso.

Se inicia el recorrido con el grupo de Historia de la Práctica pedagógica en Colombia (GHHP), pues sus actividades investigativas se remontan al año 1975, período en el que comienzan las reflexiones sobre el estatuto epistemológico de la pedagogía. Esto dio origen a trabajos pioneros que comenzaron a estructurar un marco conceptual, teórico y metodológico, el cual fue decantado en el año 1978, constituyéndose ésta como la fecha oficial de la creación del grupo.

En Colombia, el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, a través del trabajo interuniversitario, integrado por las universidades, Nacional de Colombia, del Valle, Pedagógica Nacional y la Universidad de Antioquia, decidieron investigar la historia de la pedagogía como práctica y como saber. Esta avanzada pedagógica fue constituida por cuatro proyectos. El primero “Los jesuitas como maestros”, a cargo de Estella Restrepo, el segundo, “La práctica pedagógica durante la colonia”, dirigido por el Doctor Alberto Martínez Boom, el tercero, “La práctica pedagógica en el siglo XIX”, representado por Olga Lucia Zuluaga y Alberto Echeverri, y como cuarto proyecto “La práctica pedagógica del siglo XX” a cargo de Humberto Quiceno Castrillón.

En este sentido, el grupo ha promovido el enfoque de la práctica pedagógica, no como una historia de la pedagogía en Colombia, sino una historia de las prácticas de saber acerca de la pedagogía, el maestro, la enseñanza y la formación. Esto significa, que es una historia de la práctica discursiva que se relaciona con lo que se anuncia y se desarrolla de la pedagogía, instrucción, educación y enseñanza desde la colonia hasta la primera mitad del siglo XX en Colombia.

De igual manera, el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica generó una discusión en torno a la problematización histórica de las condiciones propias del docente y de sus posibilidades de sujeto de saber. Esto condujo a que las prácticas pedagógicas y el saber

pedagógico le dieran importancia al estatus del profesor. El tener como objeto de estudio la historia de las prácticas discursivas, el grupo aporta, primero, una nueva emergencia en la historia cultural, como segundo, se apropia de un objeto de análisis: la memoria del saber institucionalizado y de los sujetos, docentes, alumnos, y como tercero, narra cómo funciona interior y exteriormente el discurso pedagógico, así como las funciones que asigna al sujeto que afecta. Este último aspecto le aporta en gran magnitud al proyecto de tesis doctoral, en el sentido, que la perspectiva a construir tendrá como esencia describir cómo funcionaría la configuración de la práctica y como ésta afectaría al docente en sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

En las investigaciones de Schiefelbein (1995) y Delors (1996) realizadas en Colombia sobre “la evaluación de los procesos educativos”, generaron consenso sobre el señalamiento de los contextos de enseñanza y los procesos pedagógicos como variables determinantes de los problemas del sistema educativo, entre ellos, el de la práctica pedagógica, de donde se desprendió la necesidad de formación permanente del profesorado acompañado de la formación investigativa, la mejora de recursos y los ambientes curriculares y extracurriculares.

De igual manera, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA, 1998) a través del “Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media” realizó investigación sobre el sentido de la enseñabilidad y la educabilidad en el proceso de formación desde la autorreflexión de la práctica pedagógica. Esta investigación arrojó como resultado el hecho que el docente cuando no reflexiona sobre lo que está haciendo, su práctica pedagógica queda oculta, pues, es el cambio del docente quien constituye la transformación, cuando es abordada como proceso de investigación educativa y pedagógica. Estos resultados le aportan a la investigación en el sentido que el profesor que no reflexione sobre su quehacer docente no puede hablar de su práctica pedagógica, por lo tanto, no la puede hacer visible a través de la escrituralidad.

Por su parte, De Tezanos (1986) le aporta al proyecto de tesis, la relación de cómo la práctica pedagógica invoca a la dialogicidad que debe impulsar el docente sobre los saberes

cotidianos y cómo estos saberes pueden dialogar con el conocimiento científico a través de lo que (Chevallard, 2007) llama transposición didáctica, con la pretensión que el estudiante los familiarice; aspecto que es esencial cuando la práctica pedagógica se connota desde la relación del sujeto con la vida y la pedagogía y/o disciplina que orienta, de tal manera, que a raíz de la relación de intersubjetividad, el estudiante pueda percibir, aceptar y apropiarse de lo que se le brinda y observa.

Cárdenas, Rodríguez y Torres (2000) en su investigación demuestran cómo la dimensión práctica no radica solamente en acercarse a las escuelas o institutos para observar desde cerca la realidad, y donde las prácticas den lugar a un trabajo compartido de análisis sobre la realidad educativa, desde una permanente interacción en la que la teoría permita iluminar la práctica y de la práctica reflexiva se llegue a una teoría de mayor contraste.

La contribución de esta investigación radica, en que detalla, que el ejercicio práctico de la práctica no está supeditado solo al hecho de ir a la institución a realizar clases, lo que evidencia, que no puede emerger una realidad sobre la práctica, sino sobre ella no se reflexiona, situación también a la que espera demostrar la investigación que se aborda, pues las múltiples realidades en que se desarrolla la práctica pedagógica son espacios suficientes y fenómenos académicos, sociales y culturales que nutren la reflexión.

Otra investigación que fortalece la tesis doctoral en curso, es la Expedición Pedagógica Nacional en cabeza del Coordinador General (Álvarez-Gallego, 2001)²⁶. Tal investigación sentó bases para que los docentes transformaran sus prácticas pedagógicas, las cuales incluían el hecho de construir sociedad en medio de grandes precariedades y dificultades, con la pretensión de que el magisterio dignificara su oficio como sujeto social colectivo e intelectual de la cultura y de la educación. Su aporte está centrado en haber proyectado reconocer y rastrear lo que se hace, describir la escuela, las universidades, los institutos, lo que sucede en ellos, las experiencias pedagógicas, los saberes que la atraviesan

²⁶ También hubo coordinadores nacionales como Abel Rodríguez Céspedes, María del Pilar Unda Bernal, Jorge Enrique Ramírez, Rafael Pabón García y Alberto Martínez Boom.

y los modos de cómo circulan las múltiples formas de relación con el conocimiento, la condición de los docentes, y la relación pedagógica de los profesores, que fue una de las intencionalidades de la investigación.

Díaz-Villa (2001), en su investigación plantea que en la práctica pedagógica el maestro comunica, enseña, produce, reproduce significados, enunciados, así mismo se relaciona con el conocimiento, resume, evalúa, otorga permisos, recompensas, castigo. De esta manera, la práctica pedagógica proporciona los medios legítimos para la constitución de sujetos colectivos en las relaciones sociales o prácticas de interacción. El aporte que hace la investigación revisada a la que se adelanta, se centra en las relaciones sociales que se dan en la práctica pedagógica como forma de ilustrar, educar, formar y saber construir en colectividades, pues, esto también es tópico esencial de la investigación abordada.

Cárdenas, Quitán y Gutiérrez (2002), en la investigación “La práctica docente en la formación de maestros/as investigadores/as en lengua castellana”, es un estudio que se centró en la reconstrucción de la práctica docente en el programa de licenciatura de Lengua Castellana. Aunque la investigación fue realizada en básica y media académica, de ella se rescata el hecho de que las instituciones participantes apoyaron la relación del docente universitario, del estudiante y del docente de básica, pues este acercamiento de esta manera genera un tipo de relación de los sujetos con el entorno y lo pedagógico-didáctico, que es la relación de donde se piensa configurar la práctica pedagógica.

La triada que participa en el proceso de la reconstrucción de la práctica docente le da vida a la relación que se establece a nivel pedagógico, cultural, social, político e ideológico. Es por ello, que los practicantes le dan importancia al proyecto de investigación de su práctica, pues, tienen la posibilidad de formarse como educadores alternativos y críticos, capaces de gestar cambios. De aquí que en el año 2004 varios estudiantes decidieron tomar la investigación de práctica pedagógica como posibilidad de grado y esto les ahondó más el conocimiento sobre el ser del docente.

Ortega-Hurtado (2005), aporta a la tesis doctoral la lógica interna de la práctica pedagógica, la cual hace referencia a que tal lógica está provista por un conjunto de reglas

que regula la estructura profunda de la interacción social, determinando los procesos de trasmisión/adquisición de los diferentes significados de la cultura. La tesis doctoral tiene como intención la configuración de la práctica pedagógica y el restablecimiento de las relaciones de intersubjetividad, las cuales emergen de las múltiples realidades de construcción de dicha práctica, pues la base para su emergencia es la triada sujeto-vida-pedagogía.

López-Cadauid (2008), relaciona su estudio con la formación de docentes, desde diferentes líneas que provocan la consolidación del profesor (as) para la vida, entre ellas, la de su práctica pedagógica, la cual tiene incidencias en el significado y validez de los planes de estudio del núcleo pedagógico, y su intención formadora y educadora. En esta investigación se deja ver claramente que para llegar a relacionar la experiencia docente con la vida misma, se necesita involucrarla como relación del sujeto con lo que hace y la disciplina que orienta.

Por su parte, González-Arizmendi (2007), en la investigación “Comprensión y construcción del quehacer docente a través del significado del concepto de práctica pedagógica”, aporta el hecho que la práctica pedagógica es la concreción de un sistema de ideas, conceptos, principios, proposiciones y acciones, que se generan en uno o varios lugares determinados, ya sean institucionalizados o no, lo que significa estar en comunión con una perspectiva de tipo socio cognitiva.

González-Arizmendi, Flórez y Doria (2007), expresan en su investigación que el modelo pedagógico que utiliza cada institución logra fijar un concepto de práctica pedagógica de acuerdo al contexto y a la década en que se desarrolla, situación que fortalece la relación que se da entre el sujeto, el tipo de práctica, el modelo y su contexto, aspectos considerados potenciales en la investigación que se aborda.

Rojano, González-Arizmendi, Montiel y Flórez (2007), manifiestan la relación social, educativa y pedagógica que se da en la práctica pedagógica de los docentes con sus estudiantes en las instituciones educativas y comunidades en el departamento de Córdoba. El aporte de ésta investigación radica en la manera como se valora la relación pedagógica entre

docentes, en la que se sustenta implícitamente la relación del sujeto con la vida y la pedagogía.

En concomitancia con lo anterior, Arizmendi, Alarcón y Castro (2007), en la investigación sobre “La historia de la educación en Córdoba” dentro de los objetivos propuestos, plantean que la forma como se llevaban a cabo las prácticas pedagógicas en el período examinado, se convierten en aporte, con el hecho que las prácticas pedagógicas no eran reflexionadas por el sujeto docente, sino que se consideraba una actividad de carácter heteroestructurante.

La anterior investigación explica cómo el docente tramitaba exclusivamente la enseñanza. Al no existir sistematización por las condiciones de múltiples factores para llevar a cabo la enseñanza y el aprendizaje de la época mencionada, el fenómeno de relación social supeditado al de la práctica pedagógica era inexistente, lo que indica que existe una herencia en esta zona del país para llevar a cabo la transmisibilidad de la práctica desde una perspectiva reduccionista y heteroestructurante de las ciencias: es decir, en un solo sentido.

Doria y Pérez (2008), en el trabajo plantean que los docentes deben asumir sus prácticas educativas, no como simples acciones rutinarias, aunque bien intencionadas, de transferencia de conocimientos de un sujeto a otro, sino como prácticas formativas que implican las maneras de pensar y hacer crítica la reflexión de los profesores, en un contexto que vincula lo cognitivo y lo sociocultural, con el fin de transformarse y transformar a los demás. En este caso el aporte a la investigación de tesis doctoral, es reconocer al docente no como enseñante, sino como formador de sujetos sociales, como trabajador de la cultura, como pedagogo de la vida y de la convivencia social.

González-Arizmendi (2009), expresa cómo desde la metodología del Texto Abierto Conceptual se mejora la práctica pedagógica en el sentido, que la metodología mencionada genera comprensión de lo que se da en el contexto socioeducativo, aspecto que es una de las fortalezas de la tesis doctoral.

González-Arizmendi (2010), en la ponencia “La suvidagogía como generadora de la producción teórica del docente para transformar la práctica pedagógica”, presenta los esbozos de pensar en una nueva perspectiva educativa que reflexione sobre la práctica pedagógica desde la relación del sujeto, con la vida y la pedagogía, relación que sirve de fundamento conceptual para el desarrollo de la investigación que se adelanta.

En el 2015, el autor citado presenta ponencia: “Lectura y escritura sobre la práctica pedagógica como construcción social en contexto de enseñanza” en el segundo Congreso Internacional de Lectura y Escritura en la Sociedad Global en la ciudad de Barranquilla. El aporte de la ponencia hace referencia a la manera de implementar una perspectiva teórica educativa para comprender y desarrollar la práctica pedagógica desde la relación sujeto-vida-pedagogía.

De igual manera, el anterior autor en el 2016 presenta la ponencia “La relación sujeto-vida-pedagogía en la práctica pedagógica de los formadores de profesores”. El autor pretende conocer el valor educativo de la relación mencionada en la práctica pedagógica de los formadores de profesores en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba. También intenta identificar los límites conceptuales y procedimentales, así como describir y posteriormente construir la estructura teórica de la relación en mención. Estos aspectos son de interés primordial en la tesis doctoral.

2.2 Marco teórico

2.2.1 El interaccionismo simbólico y el socioconstruccionismo como fundamentaciones teóricas para la configuración de la práctica pedagógica.

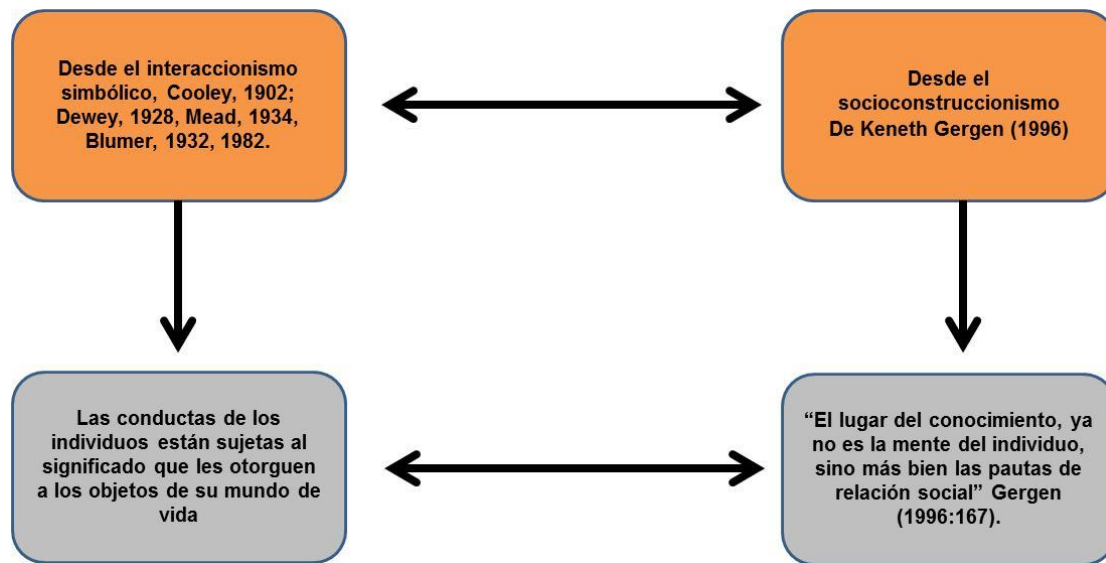


Figura 5. Horizonte interpretativo para el desarrollo conceptual.

Fuente: González-Arizmendi (2015).

Para empezar a analizar el sustento teórico de los dos referentes mencionados, es necesario presentar los soportes epistémicos iniciales del interaccionismo simbólico, indicando que sus bases de origen reposan en los planteamientos pragmáticos de la escuela de Chicago en cabeza de George Herbert Mead hacia el año 1934, y en algunas ideas de Charles Horton Cooley (1902), John Dewey y W.I. Thomas (1928).

De aquí que la teoría fundamentada se soporta epistemológicamente en el interaccionismo simbólico de (Blumer, 1982)²⁷ quien acuña el concepto en 1938, siendo este el que da la estocada final para implementar todo lo heredado de sus antecesores, así como de sus copartidarios de la escuela de Chicago (Mead, 1863-1931; Cooley, 1864-1929; Park, 1864-1944; Burgess, 1886-1966), frente a los temas del momento que los trasnochaban como objetos de estudio más significativos de ese entonces: la ecología humana, la relación individuo-comunidad y la interpretación como factor fundamental en la comunicación.

²⁷ Nació el día 7 de marzo del año 1900 en St. Louis, Missouri. falleció el 13 de abril de 1987. Sociólogo de la Escuela de Chicago e influenciado por la obra de George Herbert Mead alumno del destacado comunicador Ronnie Pintado quien presidió la American Sociological Association en 1956.

Blumer (1982), define lo anterior como el proceso según el cual los humanos interactúan con símbolos para construir significados. Esta definición blumeriana da a entender que la interacción es un proceso en el que los seres humanos se relacionan a través del sistema simbólico del mundo con lo cual se construyen significados. Esta interacción es lo que le permite al sujeto obtener la información, las ideas, los discursos, las apreciaciones y los juicios, con lo cual emergen diversas posibilidades de comprensión y cuya pretensión se centra en comprender el tipo de experiencia que le es propio al ser humano en su desarrollo biopsicosocial y antropeoeducativo. De igual manera, el interaccionismo simbólico en las ciencias sociales se considera al mismo tiempo una corriente teórica como también un marco metodológico (Blumer, 1982; Ritzer, 1996).

En las dos posturas teóricas se asocian las siguientes perspectivas: 1). La fenomenológica, tomada directamente de (Schütz, 1974) y de (Berger y Luckmann, 1979: 31-32). 2). La psicosocial, extraída de (Mead, 1982), en cuya obra se encuentra apartes de los fundamentos de lo que se conocen hoy como interaccionismo simbólico. Desde estas teorías se pretende revelar que las estructuras de la sociedad influyen en la conciencia. En contraste, también se puede señalar lo contrario: las ideas y el conocimiento influyen sobre la sociedad modificando sus estructuras.

De acuerdo con lo expuesto, se puede concluir que la teoría del conocimiento de (Schütz, 1972), recoge la acción social como elemento esencial. Para el caso de (Mead, 1982; Berger y Luckmann, 1979), retoman su psicología social. A su vez, en la obra de (Mead, 1982), aparecen tres tradiciones fundamentales para comprender sus aportes al interaccionismo simbólico. La primera es sobre el idealismo alemán que recoge de (Wundt, 1973), el concepto de paralelismo fisiológico. De (Watson, 1947), tomó la idea de explicar los fenómenos vistos por él en términos behavioristas y de (James y Dewey, 1950), recuperó los elementos filosóficos del pragmatismo.

En la sociología del conocimiento de Berger y Luckmann (1979), es claro la construcción de la realidad desde la connotación social, lo que significa que las acciones que enfrenta el sujeto en su cotidianidad no son solamente de tipo preexistencial, es decir, no solo se constituyen en la mente del sujeto, sino que son productos de las relaciones sociales del

mismo, o mejor, de la intersubjetividad: esto significa, que el conocimiento emerge de la acción social del sujeto con su entorno. Por otra parte, es fundamental aclarar que si la construcción es de carácter social, entonces, la sociología del conocimiento debe estar en la dinámica de comprender y responder a los mecanismos que contribuyen a formar dicha realidad.

La sociología del conocimiento determina que la realidad es construida socialmente, lo que indica que se da una dialéctica sujeto-objeto como relación social. De aquí, que tanto el individuo como la sociedad son acciones de intersubjetividad que emergen de la comunicación significativa. Es por ello, que el dualismo individuo-sociedad es una dialéctica en la que una de ellas construye a la otra, y al instante, también es construida por la otra: el yo construye al otro yo (Schütz, 1972; Berger y Luckmann, 1979; Luhmann, 1996).

En consecuencia con lo anterior, también se presenta el argumento teórico epistémico del socioconstruccionismo, el cual se inicia con fuertes críticas a ciertas tradiciones epistémicas e intelectuales del conocimiento basadas en el individualismo desaforado: el empirismo de la cual su expresión es la psicología conductual (perspectiva exógena), y el racionalismo representado por la psicología cognitiva (perspectiva endógena). Por su parte, el empirismo presenta el conocimiento tal cual como la realidad lo muestra. Para el caso de la segunda, el conocimiento depende de procesamientos internos del organismo mediante los cuales organiza la realidad para hacerla entendible (Gergen, 1970, 1978; Ibáñez, 1984; Mardones, 1991).

Ahora bien, a través de la dualidad objeto-sujeto se presenta una teoría alternativa que desafía la idea de conocimiento como representación mental, en contraposición al conocimiento que surge del intercambio social entre las personas, de donde se desprende que el construccionismo social tratará de establecer que el conocimiento es construido desde las prácticas socio-culturales, a diferencia del conocimiento construido desde el individuo, visión que estaría actualmente en crisis (Espeleta y Furlán, 1992; Gergen, 1996; Álvaro, 1996).

El enfatizar la oposición del punto de vista de un enfoque teórico sobre otro puede contribuir a mostrar con mayor claridad una determinada perspectiva. También lo es en relación con una visión más compleja y completa, teniendo en cuenta los aportes de los diferentes enfoques donde se sitúe el valor de cada uno en su justo lugar, reconociendo a su vez, las tensiones irreconciliables que pueden surgir (Iñiguez, 1997; Cañón, 2005; Arfuch, 2007).

En consecuencia, sí se logra mostrar que el problema está iluminado en un mismo momento por todos sus lados, entonces en cada uno de estos no se podrá observar sino uno de ellos, pues existen limitaciones en la mirada de un sujeto. Ahora, para poder haber abordado el problema de ¿Cómo los docentes a partir de la relación sujeto-vida-pedagogía pueden fundar una perspectiva teórica educativa sustentada en la teoría fundamentada que les permita configurar la práctica pedagógica en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba? Se necesitó revisar varias caras del problema, esto es, tener en cuenta otras miradas teóricas, lo cual desde la investigación se procedió teniendo en cuenta los desarrollos conceptuales y metodológicos de tres autores: (Gergen, 1996) desde el campo de la psicología crítica y cultural, (Ricoeur, 1995) desde la filosofía de la acción y (Foucault, 1984) invocando su manera de cómo utilizó y enfocó el concepto de genealogía, quien prestó a (Nietzsche, 1977).

Los autores hasta aquí analizados, si bien tienen sendos caminos distantes, comparten algunas proposiciones que como puede verse a continuación, son consultados también por investigadores del campo educativo, pedagógico, y sociológico, que en conjunto son base fundamental para los fines de la presente investigación doctoral.

De aquí se puede considerar que para el socioconstruccionismo, el conocimiento no está en la mente de las personas, como tampoco las palabras son reflejo, ni de la mente, ni de una naturaleza pre-existente. Ante este presupuesto (Gergen, 1996), manifiesta: “la fuente principal de las palabras que utilizamos sobre el mundo radica en la relación social”.

Desde el autor en mención, lo que se denomina conocimiento no es el producto de mentes individuales, sino del intercambio social; es decir, no es el fruto de la individualidad sino el de la interdependencia. Con esta apreciación se promueve el remplazo de una epistemología dualista en relación con una mente cognoscente que se confronta a la realidad del mundo de tensiones frente a una epistemología social, que el mismo (Gergen, 1996:167) considera al respecto que “el lugar del conocimiento ya no es la mente del individuo, sino más bien las pautas de relación social”.

Ante lo planteado se puede manifestar, que el construccionismo social trata de establecer que el conocimiento es construido desde las prácticas socio-culturales a diferencia del conocimiento construido desde el individuo, visión que estaría actualmente en crisis. A este criterio, el mismo (Gergen, 1994), manifiesta que el conocimiento se ha erigido desde las ideas de un individuo libre, basado en las determinaciones de su razón y la confianza en las instituciones de educación, de religiosidad, del derecho, de la economía y de la familia. Ya esta tradición hegemónica occidental debe ser cuestionada a la luz de las transformaciones socioculturales.

De esta manera, Gergen (1995), da relevancia al estudio de las prácticas en el contexto social y educativo, así como el cuestionamiento que le hace a la psicología por la predicción, el control y la medición, al igual que las pretensiones de universalidad frente al conocimiento, sus juegos de poder y sus injerencias hegemónicas.

En síntesis, se podría decir que es el paso de una psicología de la mente, a una psicología de las relaciones sociales, morales y políticas; en el que el conocimiento individual avanza hacia el conocimiento relacionado con las prácticas culturales, frente al paradigma positivista imperante de la época, el cual, en concepto de (Gergen, 1978), estaba haciendo de la psicología una disciplina miope e irrelevante.

En relación con lo anterior, y con la pretensión de fortalecer lo planteado con otros referentes teóricos anunciados antes, se trae la postura de (Ricoeur, 1999), 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 éstas 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 argumento de Ricoeur (1995), radica en que el sujeto construye su identidad narrativamente a través de lecturas históricas por medio de las cuales se va construyendo el personaje como sí mismo. Por otra parte, retoma de Levinas (1997), la idea de resignificar el “Otro” y de la relación de intersubjetividad, que de acuerdo con (Bárcena y Mélich, 2000:93) es: “un lugar de paso obligado en cualquier debate pedagógico que pretenda poner el acento de la formación humana en la capacidad para aprender de la historia a través de los relatos y narraciones”.

Estos señalamientos se convierten en fuertes andamiajes para el fortalecimiento de los propósitos de esta investigación, pues sí cada vida es una historia narrada en el tiempo y a la vez un proyecto biográfico, como forjadores de sus propios sueños como novelistas de sí mismos, se configuran como sujetos interpretativos de sus experiencias y portadores de valiosas historias de vida, donde entran en juego la ficción y la imaginación para encontrarle sentido a lo que se ha vivido y está viviendo, como también para que a través de los datos-relatos se comprenda y se empiece a configurar la práctica pedagógica desde la relación del sujeto con la vida y la pedagogía, relación que debe transversalizar el ejercicio docente. Como lo dijo Nietzsche (1977): “Las teorías que estos desarrollan son de alguna manera autobiográficas” (Balan, 1974; Poirier, 1983; Sarabia, 1987; Bertaux, 1993; Aceves, 1998).

Por su parte, Foucault (1984), direcciona y analiza el problema a partir de una situación presente como táctica, ya que a partir de los discursos y acciones locales se pondría en movimiento la práctica pedagógica, liberándola del sometimiento que ha vivido históricamente como saber sometido, subyugado, ingenuo, sepultado, con la pretensión que la práctica pedagógica sea captada por un docente vital como producto de la lucha socio cognitiva, cultural y política de las nuevas emergencias tanto teóricas como metodológicas (Coock y Reichart, 1986; Bericat, 1998).

De acuerdo con los referentes teóricos expuesto, en ellos se encuentran inmiscuidos la experiencia personal del haber sido estudiante desde el kínder (hoy preescolar) y llegar a niveles de maestría, así como el haber enseñado en la básica y media académica, y estar haciéndolo en la actualidad en pregrado y postgrado, son experiencias que se incrustan en las prácticas sociales de los sujetos, y son constitutivas de la subjetividad, la cual se puede desplegar a través de la narración (Ricoeur, 2000; González-Arizmendi, 2013).

Ahora, si a través de la narración se puede comprender, y desde ésta se logran conocer las filigranas de la propia vida, entonces esto significa, que el sujeto se hace lector de su propia vida, lo cual resulta de gran valía para aproximarse a los referentes de identidad personal y colectiva, los valores, los vínculos y los proyectos de vida, preocupaciones que pueden encontrar respuestas desde estos lugares de enunciación teórica (Baracaldo, 1992; Garavito, 1994; Deleuze, 1987).

2.2.2 Bases teóricas de la teoría fundamentada.

El presente acápite tiene como carácter esencial presentar sucintamente las bases teóricas que sustentan la teoría fundamentada, con la pretensión de conocer la teoría sustantiva generada sobre la configuración de la práctica pedagógica desde la relación sujeto-vida-pedagogía.

2.2.2.1 Origen y precursores.

Durante la década de los años 60 los sociólogos (Glaser y Strauss, 1967) estando en la Universidad de California le dieron origen a la teoría fundamentada o Grounded Theory, considerada como un método innovador para analizar cualitativamente los datos procedentes de los sujetos en estudio a través del método de comparación constante. Tal investigación emergió en Norteamérica en tiempos donde el pensamiento empiropositivista dominaba las posturas sobre el origen del conocimiento.

Anselmo Strauss nació en la ciudad de Nueva York de una familia alemana que migró hacia los Estados Unidos de América. Su licenciatura en Sociología la obtuvo en la Universidad de Virginia, luego se doctoró en la Universidad de Chicago, siendo su profesor más reconocido (Herber Blumer, 1982) quien le hizo conocer las bases teóricas del Interaccionismo Simbólico.

Glaser y Strauss (1967) tuvieron como eje central para generar la Teoría Fundada a pacientes terminales, pues en 1960, Strauss había llegado a la escuela de Enfermería de la Universidad de California, fundando el Departamento de Ciencias Sociales y del Comportamiento. De igual manera fue asesor de la Organización Mundial de la Salud (OMS).

En estos tipos de escenarios es donde comienzan a formular y presentar la estructura teórica de la Teoría Fundamentada con lo cual daban el salto para apaciguar la primacía positivista de las ciencias, abriéndole caminos a la investigación de carácter cualitativo, siendo ésta una tradición que desde entonces ha avanzado significativamente, pero no es la que más producción tiene, “por ser una de las que menos se ha aplicado” (Contreras, 2007).

Por su parte, Barney Glaser, norteamericano y nacido en la ciudad de San Francisco-California, con formación sociológica en el año de 1952 en la Universidad de Stanford, completando su proceso académico en las universidades de Paris y en la de Friburgo en Alemania, completando su formacon academica con el doctorado, obteniendolo en la Universidad de Columbia en el año 1961, proceso de cualificación científica de la que

hicieron parte profesores de la categoría de Paul Lazarsfel y Robert Merton, los cuales sirvieron de modelo para que Glaser imitara y se enamorara de la investigación cualitativa. El encuentro de Barney Glaser y Anselm Strauss dio como resultado en el año 1967 el descubrimiento de la Teoría Fundamentada, trabajo que quedó plasmado en el libro “El Descubrimiento de la Teoría Fundamentada” considerado como el precursor teórico de la tradición cualitativa.

2.2.2.2 La emergencia tendencial: Strauss-Corbin y Glasser.

Cuando Glaser y Strauss (1967) crean la Teoría Fundamentada basada en la investigación sobre “la conciencia de morir en los hospitales” en el Estado de California de los Estados Unidos de Norteamérica, la investigación tuvo como interés esencial la generación de una teoría que se encargara de esclarecer las diferentes situaciones y relaciones que se dieran en el seno de las categorías que emergieran de la realidad que se estaba observando en un contexto determinado.

En consecuencia, la teoría propuesta inicialmente por (Glaser y Strauss, 1967), no explicitaban el desarrollo claro de las ideas para poder aplicarlas a un proceso investigativo. Ante este impase, aparece la tendencia de la Teoría Fundamentada de (Strauss y Corbin, 1990), con la particularidad de ser más entendible que la original, con la cual se mostró que el procedimiento metodológico para abordarla y/o explicarla es de un peso más didáctico que la anterior, situación que favorece la construcción de una teoría emergente.

De igual forma, se requiere establecer la diferencia que marca la pauta de las dos tendencias. Para Glaser (1967), el proceso inductivo y la creatividad del investigador son los que determinan la calidad en el desarrollo de las diferentes fases de la investigación. Esta apreciación Glaseriana deja claramente evidenciado que lo más importante en un proceso investigativo es la habilidad y suspicacia del investigador en encontrar emergencias a partir de lo que los participantes le suministran. Para (Strauss y Corbin, 1990), lo más importante es la técnica sin importarles cuan habilidoso sea el analista, debido a que el objetivo lo centran en la aplicación de los procedimientos con la pretensión de lograr la teoría emergente.

2.2.2.3 La actualidad de la tradición.

En la actualidad la propuesta de Glaser y Strauss que presentaron en 1967 ha generado resquebrajamientos en la forma de abordar una realidad determinada, situación que ha ocasionado que emerjan nuevas tendencias con la intencionalidad de encontrar nuevos enfoques cuyas diferencias se encuentran en la forma de comprender y analizar las múltiples realidades existentes.

En la actualidad existen cuatro tendencias de la teoría fundamentada. La inicial, dio origen a las teorías fundamentadas de (Glaser y Strauss, 1967) y la de (Strauss y Corbin, 1970) las cuales han sido referenciadas anteriormente. Luego Charmaz (2000), presenta una variante: la teoría fundamentada constructivista. Esta tendencia retoma los presupuestos iniciales de (Glaser y Strauss, 1967), pero agregándole a que se tuvieran en cuenta los sentimientos de los sujetos en estudio en la medida en que experimenten un fenómeno durante el proceso de investigación, así como las creencias y el componente axiológico del analista.

Posteriormente Clarke (2005), presenta la cuarta tendencia denominada “Teoría Fundamentada Postmodernista”, basándose en los conceptos de mundos/arenas/discursos ecológicos, presentando como ruta tres mapas que explican más las diferencias que las similitudes, situación ésta que sí la implementa la teoría original. Son ellos: mapas circunstanciales, mapas de mundos/arenas sociales y mapas posicionales.²⁸

Las cuatro tendencias de la Teoría Fundamentada se encuentran en la actualidad vigente. Pero si hay que señalar cual es la más utilizada por los investigadores en ciencias humanas y sociales en América Latina, hay que decir que es la tendencia de (Strauss y Corbin, 1970). La razón de ser la más aplicada se debe a la forma como estos investigadores presentan los procedimientos para desarrollar la Teoría Fundada en un proceso investigativo. De igual

²⁸ En necesario aclarar, que esta tendencia está basada en los presupuestos de Foucault (1970) en relación con los análisis que se realizan en las variaciones, diferencias y silencios en la información.

manera se señala, que para los investigadores novicios en esta metodología se sugiere la tendencia de (Strauss y Corbin, 1970) debido a que es la más fácil de comprender, pues con la experticia se pueden tomar las otras tres tendencias que se han expuesto.

2.3 Marco conceptual

El presente marco implica la revisión conceptual de la categoría central (*práctica pedagógica*) que transversaliza la presente investigación, la cual potencia los desarrollos teóricos-conceptuales en la configuración de la práctica pedagógica (Díaz-Villa, 1993, Echeverri, 1996).

2.3.1 Desarrollo histórico y socioeducativo de la práctica pedagógica en las eras de la humanidad.

Desde la presente investigación doctoral, lo que se pretende con esta parte, tiene que ver con una revisión somera sobre los principales fenómenos educativos y pedagógicos que se dieron en cada una de las épocas históricas, donde no se trata de una búsqueda minuciosa y profunda que no haya dejado un papiro sin revisar.

A continuación se presentan los principales aspectos a la luz de las pretensiones de la investigación, lo cual se da a conocer para orientar al lector sobre la historicidad de algunos procesos utilizados para educar al sujeto en relación con la vida, y no para obtener conocimientos poco aplicables desde la pragmaticidad, procesos también asumidos por el profesor, docente, orientador, animador cuando aprendieron en su momento la praxis de las prácticas pedagógicas. Tal evento era acción, las cuales se fueron decantando en prácticas, que por fracaso de éstas apareció la reflexión, y por consiguiente, nació la praxis, originando en su proceso evolutivo la teoría (Jaeger, 1952; Vasco, 1996; Gaviria, 2000).

2.3.1.1 Época Antigua.

Históricamente la educación ha moldeado los ideales de formación del hombre y la mujer, donde desde la antigüedad se han dado varias etapas educativas y pedagógicas, fundamentalmente con el pedagogo griego, el esclavo, el cual cumplía la función de conducir los niños a la escuela, al foro, al mar, a las fiestas, conducción contraria a la que hacía el maestro o la maestra griega en la escuela, dedicada a enseñar conocimientos esenciales de música y aritmética (Larroyo, 1953; Luzuriaga, 1965).

Además, la educación instructiva que se orientaba, también educaba el cuerpo de los niños a través de la gimnasia, el boxeo y la lucha. Esta formación no sólo incluía la disciplina deportiva, sino que el ciclo primario de los griegos denominado trívium, comprendía gramática, retórica y filología. Los que querían dedicarse a la vida pública y dirigir la política griega, entonces, se matriculaban en el cuadrivium, una especie de secundaria, integrado por aritmética, geometría, astrología y música (Luzuriga, 1965, Avanzani, 1996).

La esencia de este primitivo plan de estudio era un tipo de enseñanza dedicada a la formación integral y política, proceso que incluía mostrarle a la nueva sociedad un hombre formado intelectualmente para dirigir, conservando los rasgos tradicionales de los viejos modelos de enseñanza. Los niños que no les gustaba continuar con el cuadrivium, cuando llegaban a la adolescencia ingresaban a las efebias, sitios relacionados con institutos para la formación de la vida militar donde se instruían con los libros clásicos de Homero y Hesíodo (Huber, 1952; Avanzani, 1996).

A esto, Jaramillo (1990: 65) hace referencia a que:

En la tradición religiosa hebrea, eran catequistas, pero al igual que el cristianismo, se dedicaban a la enseñanza divina, utilizando a la iglesia y a la familia como instituciones que extrajeron de la “Tora” y la “Michna” (libros sagrados) largos párrafos para la misión educadora, teniéndose gran respeto por los que la impartían y la recibían, demostrando con esto en la comunidad, que a través del conocimiento religioso se llegaba a conocer la existencia.

Por ejemplo, en el Talmud se encuentran frases como las siguientes:

“Si tú has adquirido el conocimiento, nada te falta, pero si el conocimiento te falta nada has adquirido”.

“Nosotros no podemos suspender la instrucción, aunque fuese para construir un templo”.

En relación con lo anterior, se puede analizar lo siguiente ¿cómo la historia de la educación y la pedagogía cristiana influyeron en el ideal de formación del hombre hebreo? Interrogante que sirve como ejemplo para nutrir las conclusiones de cómo se ha dado el proceso de práctica pedagógica en la escuela, la familia y la comunidad en otras culturas (Starr, 1965; Zuluaga, 1993).

Es entonces cuando aparece la pedagogía cristiana buscando transformar las antiguas concepciones pedagógicas que ante todo habían priorizado en modelos de educación más elementales como los mencionados anteriormente. Aquí entonces, la práctica pedagógica busca implementar principios religiosos y éticos en una sociedad jerarquizada socialmente en la que la calidad y el valor de las personas se medía por la cantidad de bienes económicos y terrenales que poseían y en donde la esclavitud era un fenómeno normal (Jaramillo, 1996; Luzuriaga, 1965).

Este tipo de enseñanza cristiana se consideraba erudita y de gran carácter intelectual porque se basó en la difusión de un libro sagrado como la Biblia, en su lectura cotidiana y en su conocimiento, hecho para las labores de enseñanza puesto que era necesario conocer e investigar la realidad de sus escritos y entrar en contacto con los idiomas establecidos, hecho convertido en una labor erudita y en cierta forma científica porque obligaba implementar textos, conocerlos y difundirlos (Ruiz-Amado, 1925; Codignola, 1964).

Cuando aparece la pedagogía cristiana como práctica, surge en el mundo antiguo con la principal necesidad de transformar la concepción que se tenía en ese entonces de la “paideia” que era el proceso práctico y técnico de enseñanza aplicado durante toda una vida para formar un ideal de hombre. Dicha concepción se caracterizó por estar ubicada en la época clásica y por tener un ideal de formación acorde con las necesidades de ese tiempo que no incluía dentro de sus principios los fundamentos de la pedagogía cristiana, buscando

implementarle a la educación un sentido netamente religioso, basado en principios cristianos, teniendo como centro de las cosas la idea de un Dios único (Marrou, 1950; Jaeger, 1952).

La nueva pedagogía tenía, por lo tanto, un ideal religioso y su primer objetivo se fundamentaba en suministrar a las nuevas generaciones una formación religiosa, teniendo como principal medio de divulgación a la iglesia, encargada de transmitir los principios divinos y la familia para fortalecer los ideales éticos y religiosos de la pedagogía cristiana. En el libro sagrado de la Tora, se llega incluso, a dar recomendaciones muy precisas sobre tareas pedagógicas como el número de alumnos, virtudes del educador y métodos de enseñanza. El hombre hebreo adopta, entonces, en su formación los ideales propuestos por la pedagogía cristiana implementando a través de la historia de sus modelos religiosos de enseñanza, otorgándoles a la familia y a la iglesia la misión de la práctica educativa (Hubert, 1952; Codignola, 1964; Luzuriaga, 1965).

2.3.1.2 Época Media.

La Edad Media es considerada prolífica, comprendida entre el siglo V al siglo XV a lo cual según los historiadores se le ha dado como fechas de comienzo y de finalización la caída del Imperio Romano de Occidente (476) y la caída de Constantinopla (1453) por ser las dos fechas más aceptadas entre la comunidad de expertos. Sin embargo, existen posturas divergentes frente a estos señalamientos sobre los límites de inicio y de fin de cada una de las eras, pues para la Edad Media algunos opinan que el real termino fue con la revolución francesa (Starr, 1974; Anderson, 1986).

Adviértase, que durante los siglos V y VI, la escuela cristiana manejaba todavía en ese entonces, si se puede decir, una marcada dependencia de la escuela antigua esencialmente en lo académico literario como forma de mantener la tradición. Esto se podía comprobar con los documentos que se les sugerían a los estudiantes para la formación y educación como modelo a seguir para construir una sociedad jerarquizada. Tales obras son: de Casiodoro (490), la *Institutionem Divinarum et Secularium Literarum*, de Marciano Capella (460) De

Nuptiis Mercurii et Phhylogologiae, y de San Isidoro de Sevilla (636) Etimologiae (Messer, 1936; Jaramillo, 1996).

En consecuencia, la educación medieval les dio origen a tres tipos de formación y educación: las escuelas monásticas, las catedralicias y las parroquiales. Para el caso de la primera, fueron hechas al lado de los monasterios. Fueron divididas en scola interior, la cual fue hecha para los oblatos (pueri oblati) y la scola exterior, fundada para clérigos seglares y paraseglares. Ahora, similar a las escuelas monásticas y como competencias aparecieron en las ciudades las escuelas obispales y las catedralicias. Estas últimas, al parecer se convirtieron en los esbozos de lo que hoy se conoce como escuela rural, ya que su radio de acción estaba centrado en los villorrios (Messer, 1936; Dilthey, 1941).

Los docentes que orientaban su práctica pedagógica en estas escuelas medievales, tenían que acogerse en ese entonces, al antiguo sistema helenístico de las siete artes liberales (trívium y cuadrivium). Para el primero, retórica, gramática y dialéctica. Para el segundo, aritmética, geometría, música y astronomía. La práctica pedagógica estaba supeditada solo a leer para repetir, pero no se comprendía para analizar y debatir, y/o reflexionar, pues esto no se contemplaba en los primeros esbozos de lo que hacía parte del curriculum, como eran los componentes curriculares que se tenían: el trívium y el cuadrivium (Monroe, 1929; Larroyo, 1950).

Los docentes estaban autorizados para manejar lo que ellos denominan prácticas piadosas, que no era más que el compromiso que tenían los orientadores de estructurar a los niños bajo el ideal de formación y educación y dentro de esta, la denominada práctica del silencio. Una práctica dedicada a que los niños se educaran a través de la memoria sin pensar, pues de igual manera los docentes lo hacían. Cuando se empezaba a mostrar el silencio desde la práctica pedagógica, esta terminaba siendo una fuerte condición social de barrera en los educandos. De aquí que la educación medieval tenía en el currículo horas de silencio como horas de retórica o de gramática. Al parecer, según los medievales, el silencio tuvo la misión de desarrollar el sentido de la vida íntima, el amor, el afecto, el cariño, ya que con esta opción

educativa se pretendía una intencionalidad mística, lo cual se constituyó en una particularidad y casi que en una invención del monasticismo (Larroyo, 1953; San Agustín, 1947).

La práctica pedagógica de los docentes medievales no solo incluía la formación y educación desde la palabra y desde los contenidos programáticos que exigía el trívium y el cuadrivium, sino los maltratos físicos moderados, los cuales eran legales y promovidos a través del código que regía para el castigo de los niños. El código señalaba en uno de sus apartes: “no se debe dar a un alumno más de doce azotes” (Monroe, 1929; Weimer, 1961).

Es necesario anotar, que en un documento del siglo IX, conocido como el “El espejo de Suavia” se comenta sobre las prescripciones jurídico-penales con que eran impugnados los profesores de acuerdo con la intensidad del castigo que le daba a los niños. En caso que el docente golpeará a un niño sin hacerlo sangrar, no tenía ninguna responsabilidad alguna. Si el niño llegase a sangrar por la nariz u otras partes del cuerpo, el docente debía dar parte a la familia y pagar una multa al juez. Ahora, si el alumno fallecía por la golpiza, situación extrema que bien podría darse por ser admitida, el profesor tenía que ser ejecutado (Messer, 1936; Dilthey, 1941).

Hablar del desarrollo histórico y socioeducativo de la práctica pedagógica no solo constituye la educación básica y media, sino que los orígenes de la universidad también le aportaron a la historicidad y a la configuración del concepto de práctica pedagógica, por lo tanto, la revisión de tal pretensión se convierte en hecho de obligatorio cumplimiento revisar muy sucintamente el nacimiento de la universidad y los procesos sobre la práctica pedagógica que en ellos se vislumbraron.

La Universidad, del latín Universitas-atis surgió como consecuencia de las exigencias que requería el saber después de la caída de Roma, lo que ocasionó que la masa crítica pensante del hombre en su momento socio-histórico se aislara del pensamiento racional a través de la observación directa por el remplazo de los análisis metafísicos y de la contemplación de lo sobrenatural por vías del misticismo. Fue a finales del siglo XI en Alemania donde se utiliza por vez primera el término universitas, pasando de ser un centro

de estudios generales como esbozo primitivo de Universitas Studii a Universitas Collegium, siendo éstos la materia prima para que en la convulsionada edad media apareciera la universidad (Marrou, 1950; Jaeger, 1952).

Por ello, la Europa necesitó 800 años para recuperarse de la caída de Roma, que comenzó aproximadamente en el siglo V d. C, siendo San Agustín de Hipona el que logró hacer la hermenéutica en relación con los cambios que se estaban gestando en Occidente, proceso que perduró hasta el siglo XII, tiempo en el que se da un crecimiento del comercio, dándose nuevos procesos sociales, religiosos y académicos, primordialmente en Francia. No se puede desconocer el aporte de la Edad Media a la ciencia²⁹, interdisciplinando desde el punto de vista de la historicidad académica e intelectual con procesos emergidos de la cultura, sin descartar, que el misticismo y la magia ofrecieron en su momento, confrontaciones fuertes en el terreno del pensamiento racional (Favre, 1948; Hostos, 1991).

En esta época fue donde la ciencia medieval tuvo su asiento, que luego se reflejó en el siglo XII en las escuelas catedralicias³⁰ como en la de Chartres, en la que se sentaron las posturas filosóficas y los comienzos de la era científica y tecnológica cuyo objetivo fue el nacimiento de la ciencia medieval. El estudio de la ciencia en la escuela de Chartres, siglo XII, fue producto de las luchas de los profesores por reformar aspectos que ya en ese entonces eran considerados inconsistentes para la naciente educación superior, y que a través de las defensas a capa y espada consiguieron agregar a la carrera histórica de ellos, que eran las humanidades, una de una línea diferente (Messer, 1936; San Agustín, 1947).

En consecuencia, las fuertes protestas condujeron a que se les diera la posibilidad de fundar una nueva carrera, hasta que se hizo cumplir la exigencia, consiguiéndose con esto la llegada de las carreras de las artes liberales, y por consiguiente, la aprobación de una de ellas

²⁹ Hay que aclarar, que uno de los países que se negó a la perspectiva de la nueva ciencia con Descartes y Galilei fue España, metida en el teocentrismo y que no la dejó pensar, herencia que le transmitió a sus colonias en América.

³⁰ La Catedral de la Asunción de Nuestra Señora, es una Iglesia catedralicia de culto católico romano bajo la advocación de Nuestra Señora, la Virgen María en la ciudad de Chartres, en el Departamento de Eure y Loir, en Francia, al Suroeste del País, a unos 80 km de la capital estatal, París. Asimismo, es la sede de la Diócesis de Chartres, en la Archidiócesis de Tours.

como el de las ciencias naturales, con un currículo que tenía cuatro asignaturas, llamado cuadrivium, como la aritmética, música (como matemáticas), geometría, y astronomía, siendo la realidad de entonces, muy coincidente con las luchas que han dado los profesores universitarios en el siglo XX y XXI (Larroyo , 1953; Tunnermann, 2000; González-Arizmendi y Alarcón, 2012).

Hay que anotar que para el caso de las artes liberales, les fue atribuido un origen divino, siendo Marciano Capella el que disertó sobre el concepto de las artes, quien se apoyó en el libro de las *Disciplinae*, escrito éste, por (Marco Terencio Varron, 116-27 a.C) y quien fue el primero en utilizar la palabra disciplina para referirse al saber. Estas connotaciones erigidas de la escuela de Chartres, colocaba en jaque a los siete siglos de la práctica pedagógica sobre la enseñanza cristiana con un tema relacionado con el sitio o el lugar de la naturaleza en el discurso de la divinidad, en oposición a los diferentes mecanismos de resistencias que generaban las escuelas catedralicias como las de Orleans, y las de Saint Víctor en París y León (Ruiz-Amado, 1925; Beck, 1965).

Por su parte, en el siglo XIII Pedro Abelardo en sus documentos revela los orígenes de la técnica³¹ y el método para que las más importantes escuelas universitarias lograran identificar, organizar, construir y manifestar sus doctrinas y síntesis teleológicas, lo que hoy se conoce como misión y visión de la universidad. Sin embargo, este gran profesor de la escuela de santa Genoveva en París y de la Catedral de Notre-Dame,³² se desprende de las exigencias que le trata de imponer el régimen de las exacerbadas obligaciones culturales e inamovibles de la religiosidad, lo que origina que se va para empezar una nueva vida universitaria por la que había luchado, centrada en la autonomía y la investigación. De igual manera, aparece (Roger Bacon, 1220-1292)³³ manifestando que el método científico era la

³¹ Proviene de la palabra latina *Ars*, y con raíz helénica de *Techné*, que significa arte, indicando lo que se hace con fundamento en el saber. Luego se fue diferenciando el arte del cómo hacer, que termina en el origen de la palabra técnica.

³² La Catedral de Notre-Dame de París, situada en el IV distrito, es una de las catedrales francesas más antiguas de estilo gótico. Se empezó a construir en el año 1163 y se terminó en el año 1345. Dedicada a María, Madre de Jesucristo (de ahí el nombre Notre-Dame, Nuestra Señora) se sitúa en la pequeña Isla de la Cité en París, Francia, que está rodeada por las aguas del río Sena.

³³ Critico duro de Aristóteles, creando una doctrina de los clásicos de tipo conceptual y proponente de la ciencia experimental con la intención de contrarrestar la dialéctica escolástica, sin embargo, todo se sustenta en una

salida de la ciencia para desmontar el escolasticismo como posibilidad de generar conocimiento a través de reglas, y no de procesos divinos (Locke, 1927; Bacon, 1949).

En consecuencia, es en el siglo XIII donde comienza la separación y la especialización del conocimiento en las ciencias naturales, en la que la astronomía se desagrega de su madre, la astrología, la geografía de la cosmología, y la química, de la alquimia, y en donde aparecen las escuelas clasificadas en monacales, sometidas a una abadía³⁴, las episcopales, a una catedral, y sin dejar de mencionar a una de las de mayor envergadura como la palatina, fundada por Carlomagno, anexas a la corte, y entregada a (Alcuino de York, 730-840)³⁵ en el 781 quien se formó en la escuela episcopal de Jarrow³⁶ en la que su práctica pedagógica estuvo centrada y dedicada a incentivar la cultura (Monroe, 1929; Codignola, 1964).

De igual manera, con la evolución de las prácticas en las escuelas citadas, comienzan a formarse las universidades en el siglo XIII, como uno de los productos más consistentes de la época medieval. Adviértase, que la significancia del concepto de universidad en su origen no es la que tiene hoy, pues en sus inicios no se refería a un centro de estudio, sino a un sindicato, asociación, agremiación, grupo, o conjunto de personas con fines corporativos, que tenían como esencia fundamental, no la enseñanza, sino la defensa del saber (Weimer, 1961; Avanzani, 1996).

El origen de la universidad y sus diversas prácticas de sostenimiento son un invento medieval. Así lo indica la fundación de las más prestigiosas de Europa: Bolonia (1158), Oxford (siglo XI), Paris (1181), Heilderberg (1385), Nápoles (1224), Praga (1348), Viena (1365), Erfurt (1365), Leipzig (1409), Wurzburg (1402) y Rostok (1419). En esta era, el

postura creyente, según la cual la ciencia se apoya en la teología y la filosofía emerge de la revelación desde Adán.

³⁴ Abadía es un monasterio o convento religioso que está regido por un abad o una abadesa.

³⁵ Intelectual y clérigo de origen inglés, propulsor del denominado renacimiento carolingio. Profesor de la escuela abacial de York desde el 766, retomando las reformas de la educación y la ortografía, se formó en gramática, retórica, dialéctica y aritmética.

³⁶ La escuela de Jarrow fue creada por Beda, conocido como san Beda o Beda el Venerable (672 a.C – C 735). Monje del monasterio de Saint Peter en Wearmouth (hoy en día parte de Sunderland) y de su monasterio, Saint Paul, actualmente Jarrow ubicada en el Reino Unido.

centro de las universidades se estableció en Bolonia y París, convirtiéndose en modelos para la creación de otras en diferentes regiones del viejo continente³⁷. En Bolonia, aparece la Universitas scholarum, que no era más que una corporación estudiantil, y para el caso de París, nació la Universitas Magistrorum et scholarum, que era una corporación para la formación de maestros (Monroe, 1929; Favre, 1948; Larroyo, 1953; Jaramillo, 1996).

Para el caso especial de la Universidad de París, fue originada de lo que era la escuela catedralicia de Notre-Dame, siendo ésta demasiado importante en el siglo XII. Al convertirse en universidad estuvo bajo la tutela del sometimiento del Rey, del Obispo y del Canciller, es decir, una universidad politizada para la época, en donde la misma Iglesia se dio cuenta que la esencia, el sentido y el deber-ser de ésta nueva institución, eran totalmente diferentes para las pretensiones de las cuales ellos estaban interesados, lo que los condujo a liberarla del yugo para otorgarle la autonomía que ya venía pidiendo camino en las luchas de estudiantes y profesores. Sin embargo, en la negociación que se dio, las representaciones clericales construyeron los estatutos, con ciertas prohibiciones relacionadas con algunas prácticas de enseñanzas y de algunas lecturas de textos, al igual que la moderación de las conversaciones, disensiones y debates (Marrou, 1950; Starr, 1965; Zuluaga, 1993).

En consecuencia, la universidad en su verdadera aparición en el siglo XIII podría situarse en dos aspectos vertebrales de la época como los siguientes:

1. El surgimiento de numerosos maestros, laicos y sacerdotes, en los que la Iglesia les confió la enseñanza de las tesis doctrinales de la divinidad, hasta el momento sólo discrecionales para ellos, pero que ésta les fue quitada para entregársela a las corporaciones universitarias.

2. La aparición de la Universidad de París en el año 1200 y fundada por Felipe Augusto en la que no fue pensada para la elite, sino que se hizo para maestros y personas de todas las clases sociales, convirtiéndose en una universidad prestigiosa, en la cual, salir

³⁷ Hay que aclarar que en la época antigua no se dieron este tipo de universidades, como también su ausencia en el mundo oriental.

egresado de ella, otorgaba nobleza. Después de todo este proceso, es cuando se vuelve aristocrática (Messer, 1936; Beck, 1965; Dilthey, 1941).

Ante estas circunstancias, la Universidad de París organizacionalmente fue dividida por Abelardo en dos facultades: la de artes y la de teología. Posteriormente surgió la de filosofía escolástica, siendo estas facultades las más prestigiosas. Por ello, Boecio³⁸ planteó: “es gentil quien ha estudiado largo tiempo en París, no para vender después su ciencia al menudeo, como hacen muchos, sino para saber la razón de las cosas y su casa”. Para el año 1213 en París, aparece el nombre de facultas³⁹, asignándoseles al conjunto de maestros dedicados para los estudios médicos (Anderson, 1986; Avanzani, 1996; Jaramillo, 1996).

De aquí que el concepto de universidad se iba especializando cada día más, a medida que la sociedad también se diversificaba en sus acciones sociales y disciplinares, de tal manera, que para la época de la baja Edad Media se dan hechos o hitos que pueden concretarse en dos acciones como las siguientes:

1. Formación de los jóvenes en profesiones como la teología, cuyo objeto de estudio se refería al macrocosmo, el derecho que se dedicaba al mesocosmos o la república y la medicina que hacía referencia al microcosmo o cuerpo humano, las cuales constituyeron lo que en ese contexto se llamaba facultades mayores. También existía la Facultad menor, la cual la integraban las artes y la filosofía. Ahora, quien no se encontrará estudiando las profesiones mencionadas, cualquier otra actividad era conocida como oficio.
2. Este último aspecto, estaba relacionado con la historia de la medicina, la cual se ubicaba dentro de la física hacia el siglo V y específicamente al hecho de que la cirugía era considerada oficio, arte manual, o arte mecánico (propio de los esclavos), mecanismos típicos para cultos que practicaban las artes liberales, siendo la medicina arte liberal, pero la cirugía no lo era (Marrou, 1950, Weimer, 1961, Hostos, 1991).

³⁸ Su nombre era Ancio Manlio Torcuato Severino (480- 524), romano, hombre poeta, político y filósofo procedente del neoplatonismo. Inclínándose por el estoicismo, escribió “De la consolación de la filosofía”, erigiéndose en uno de los fundadores de la filosofía cristiana de Occidente.

³⁹ El término Facultad deriva de facultas, el cual procede del latín facere, que significa grupo de maestros, disciplina o estructura académica.

2.3.1.3 Época Moderna.

El periodo moderno, tercero de las épocas históricas en lo que respecta a la división tradicional de las cuatro grandes eras de la humanidad. Éste periodo histórico, para los expertos va comprendido entre el siglo XV y el XVIII. El inicio está representado en la caída de Constantinopla (1453) o en el descubrimiento de América (1492), con finalización en la Revolución francesa (1789)⁴⁰. Algunos investigadores marcan el fin de esta época con la independencia de los Estados Unidos (1776) (Perry, 1986; Duby, 1989).

En consecuencia, en esta época, el Renacimiento y la Reforma, como estadios de transición que fueron considerados, no ofrecen en su desarrollo académico e intelectual una forma fructífera como si lo ofreció la paideia en el periodo clásico helenístico romano, o tal vez, con mejores aportes y debates sobre la pretensión de formar y educar bajo un ideal, como sucedió en el siglo XVI en Francia con la propuesta de (Montaigne, 1533-1592) sobre el gentil hombre, o en Inglaterra con (Locke, 1632-1704) sobre el caballero inglés (Messer, 1936; Diltey, 1941).

En lo que respecta al hecho más importante de la reforma en esta época, es que tal reforma no tuvo una fuerte influencia en la educación, sino una actitud provocativa y contraria al aristotelismo que se había hecho dominante en la educación escolástica. Sin embargo, es en este siglo XVII cuando revive en Alemania con (Francke, 1633-1727) a través de sus hospicios pedagógicos para huérfanos, su hostilidad frente al racionalismo moderno. El movimiento encabezado por filántropo con su pedagogium tuvo su mayor acogida a través del filantropismo alemán, llamado así por el énfasis puesto sobre la piedad protestante, quien se opuso a su contemporáneo (Thomasius, 1655-1728) considerado el precursor de la ilustración (Weimaer, 1961; Marrou, 1959, Jaramillo, 1996).

⁴⁰ Cristoph Keller quien fue historiador de origen alemán y docente de Retórica e Historia en la Universidad de Halle, manifiesta que la clasificación fue originada por Christophorus Cellarius, o Cristóbal Cellarius (1638-1707) en alemán. Su reconocimiento mundial se debe a la clasificación convencional como introito que hizo de las cuatro grandes épocas de la humanidad: Antigua, Media, Moderna y Contemporánea.

De igual manera, los jesuitas tuvieron gran influencia pedagógica a partir del siglo XVI. Uno de sus máximos exponentes, (San Ignacio de Loyola, 1491-1556) fundó la compañía La Societas Jesu, considerada una de las órdenes cristianas de mayor importancia y acción pedagógica autorizada por el Concilio de Trento, como posibilidad de evitar el crecimiento y expansionismo del protestantismo. Tal congregación predicaba a ultranza el exceso de la disciplina y el sentido de la vida, aspecto que le dieron a nivel mundial credibilidad, con lo cual se lanzaron a constituir los primeros colegios más prestigiosos de su tiempo. Tanto fue así, que el mismo (Francis Bacon, 1561-1626) los elogiaba como modelos, y que decir del investigador de la educación y la pedagogía (Augusto Messer, 1867-1932) quien manifestaba que eran en diversos aspectos más importantes que los colegios ortodoxos (Messer, 1936; Bacon, 1949; Marrou, 1950).

En esta época, la práctica pedagógica se gozaba el placer de estar representada por algunos clásicos de la pedagogía moderna, como Montaigne, Locke, Rousseau y Pestalozzi. Aquí la discusión fundamental entre Montaigne y Locke fue centrada en la educación nobiliaria inglesa del siglo XVII que predicaba a ultranza Locke frente al memorismo de la enseñanza tradicional de Montaigne, según la cual daba mayor importancia a la formación del recto juicio que al acumulo de conocimiento, estableciendo fuertes conceptos sobre disciplina, formación de la personalidad y sobre muchos aspectos de la didáctica (Pestalozzi, 1925; Locke, 1927; Jaeger, 1952).

En esta época es necesario manifestar, que no puede comprenderse el direccionamiento de las prácticas pedagógicas sino no se analizan las particularidades y tenencia de los procesos históricos que se dieron en la vida espiritual. A partir de aquí aparecen nuevos ideales pedagógicos, nuevos métodos de enseñanza, y nuevos procedimientos en la organización escolar, pues iban de la mano con los avances que se daban en ese momento de las ciencias. La escuela ante estas connotaciones presenta la incorporación de las nuevas técnicas en busca de que el hombre se adapte a nuevos procesos cotidianos de la vida (Bacon, 1949; Huber, 1952; Starr, 1974).

Al aparecer la era de la ciencia, la pedagogía quiere hacerse científica, y por tanto, la práctica pedagógica también quiere reflexionar, no solo sobre la vida espiritual del sujeto que aprende, sino la manera como este sujeto aplica los nuevos conocimientos científicos en su desarrollo personal frente al espiritual. De aquí que las matemáticas y las ciencias naturales empiezan a ganar posicionamiento en los planes de estudio frente a la pérdida de terreno que empezaron a perder las filologías y las ciencias del espíritu. Desde este momento aparece la dicotomía histórica entre el diálogo de la razón con la sinrazón enfrentando las dos posturas frente al conocimiento y a la enseñanza: la humanística y la técnica (Dilthey, 1949; Marrou, 1950; Codignola, 1964).

Las otras fuentes de transformación sobre las prácticas pedagógicas se dieron en dos movimientos de ideas filosóficas: el empirismo con (Bacon, 1561-1626) y el racionalismo de (Descartes, 1596-1650). Estas posturas constituyeron la otra contraposición teórica conceptual propia de los avatares de la pedagogía moderna y por supuesto de las prácticas pedagógicas. A partir de estas dos posturas, los grandes pensadores empezaron a moverse y a tomar distancias frente al origen del conocimiento.

A partir de aquí surgieron grandes interrogantes ¿Cuál debe ser el método de enseñanza? ¿La experiencia tiene algún valor en la formación del hombre? ¿De las disciplinas descubiertas hasta el momento cuales eran las más importantes: la matemática, la física, la biología, la historia, la pedagogía, la filosofía, la teología? Habría que mirar en ese momento sobre cual camino se cargaba la realidad del conocimiento.

Esto para manifestar que el pensamiento empírico y el idealismo racionalista están basados en dos concepciones metafísicas diferentes, en dos conceptos distintos de la realidad. De aquí que se pueda decir, que de Descartes se desprende todo lo que se ha denominado mecanicismo en las ciencias naturales, lo cual incluye, biología, química y física, inclusive, la psicología, la sociología, y la antropología, aspecto que tuvo incidencia sobre la pedagogía en el siglo XX (Luzuriaga, 1953; Anderson, 1986; Jaramillo, 1996).

2.3.1.4 Época Contemporánea.

Con esta época se designa el periodo histórico que sucede entre la declaración de Independencia de los Estados Unidos o la Revolución francesa, y la actualidad. De esta edad se van a desarrollar los aspectos más relevantes dados en relación con las prácticas pedagógicas.

Los procesos de investigación sobre cómo se aborda la práctica pedagógica en América Latina involucra el tipo de relaciones que se dan al interior de la misma, así como sus dinámicas de sostenimientos que la caracterizan. Tales acontecimientos toman fuerza aproximadamente en los últimos veintiséis años. Sin embargo, Ibarrola (1997) plantea que en los países desarrollados los cambios educativos y sus relaciones de ser se sustentaron en profundos estudios sobre la práctica pedagógica, eventualidad que fue discutida y analizada desde hace más de medio siglo (hoy representados en tres cuartos de siglo).

Ahora, los interesados del cambio educativo concluyen que la práctica pedagógica arrojó mejores resultados cuando fue intervenida a partir de los cambios y relaciones del docente frente a sus propias dinámicas de sostenimiento que luego fueron reflejadas en las instituciones educativas (Huberman y Miles 1984; Pastrana, 1997).

De igual manera, señalan y/o advierten, que las diferentes relaciones y situaciones que se dan en el profesorado 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 relaciones y resistencia por parte de los docentes que terminan incidiendo positiva o negativamente en la dinámica institucional. De aquí que el producto de las investigaciones sobre las múltiples relaciones y acciones en la práctica pedagógica han sido de interés en los países del viejo continente y los sajones (Schemelkes, 2000).

Sin embargo, para América Latina y el Caribe se considera que la ruptura entre docentes e investigadores minimiza el tipo de relación entre la pedagogía y la investigación, lo que podría dar muestras de incapacidad o mejor de un fracaso acerca de los procesos de relación existente entre la investigación educativa, aspecto que aísla y fracciona al sujeto de

su mundo y la pedagogía, con lo cual se originan cambios sustanciales en la práctica pedagógica (Ibarrola, 1997; Navarro, 2003).

Para Taylor y Bogdan (1986), el proceso de la relación del docente con la investigación sobre la práctica pedagógica se ha centrado en la investigación cualitativa y para (Salazar, 1992) en la investigación acción. Tales aseveraciones orientan 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 educación⁴¹. Esta tendencia nace como alternativa para desaparecer la separación que históricamente se ha venido dando en la relación del docente con la teoría y la práctica (Carr y Kemmis, 1988; Kemmis, 1998).

Otra tendencia sobre la práctica pedagógica es la de tipo epistemológico, en cabeza de los anglos, los cuales direccionaron a las instituciones educativas como entidades poco eficientes de procesos tangibles: siendo las poblaciones marginales las más involucradas. Sin embargo, y en concordancia con esto, (Posner, 2004) manifiesta que las relaciones y acciones de los docentes sobre la eficacia y el mejoramiento educativo para los países bajos comienzan a mediados de los setenta.

⁴¹ Restrepo (1996) manifiesta que es la centrada en lo pedagógico, referida fundamentalmente a los estudios históricos sobre la pedagogía, a la definición de su espacio intelectual, o a la investigación aplicada a objetos pedagógicos en busca del mejoramiento de la educación, como es el caso de la indagación sobre el currículo, los métodos de enseñanza y demás factores inherentes al acto educativo, la cual puede realizarse sobre procesos y objetos que se llevan a cabo o se encuentran de puertas para adentro en la escuela, pero no solo físicamente, sino que ocurren en el interior del proceso educativo, sean propios de lo pedagógico (pedagogía y didáctica), de lo sociológico (sociología de la enseñanza) o de lo psicológico (psicología educativa).

Adviértase, que las posturas de los docentes sobre las reformas sistémicas fueron de rechazo, pues no pregonaban para la relación docente–estudiante un camino diferente al trámite de la docencia centrada en la concepción de eficacia y el mejoramiento educativo de arriba hacia abajo, en la que los docentes estuvieran más pendientes de los productos que de los procesos, por lo tanto, se perdía el espacio de relación de formación y educación por y para la vida que mantenía el docente con el estudiante como elementos fundamentales en el reconocimiento del Otro para la mejora frente al rendimiento de estudiantes⁴² (Stoll y Fink, 1996; Marchesi y Martín, 1998).

En consecuencia, y en contraste con los enfoques de la práctica pedagógica, estos fueron orientados al fracaso en relación con el énfasis en los contenidos para la enseñanza y su metodología para abordarlos en el aula, sin que se tuviera en cuenta el valor de las relaciones que mantiene el docente con el estudiante durante la enseñanza. De igual manera, las reformas educativas siguientes fueron centradas en atender las exigencias que reclamaban los docentes para mejorar, no solo las relaciones frente a la formación, a la educación, a lo axiológico, al respeto por el Otro, al amor por la vida, sino que también ese tipo de relaciones frente al estudiante es reflejo de las condiciones profesionales de trabajo y de calidad de vida⁴³.

De igual manera, existen reformas donde la calidad educativa es el eje central del proceso, sin que tengan en cuenta que dicha calidad también ha sido producto de las prácticas del docente, siendo éstas fundamentales para la buena y óptima calidad de la enseñanza. Desde la investigación en curso, emerge la necesidad de conocer las dinámicas que se dan en la relación sujeto-vida-pedagogía como estrategias para direccionar la configuración de la práctica pedagógica y cómo desde ésta se mejoraría la calidad con que los docentes deben afrontar el proceso (Aguerrondo, 2004; Cepal, 2005; González-Arizmendi, 2014).

Al respecto Murillo (2003: 13) plantea:

⁴² 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 “enfoques de talla única.

⁴³ Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe-Cepal (1994) en países como Argentina, Perú y Ecuador, los docentes son percibidos por la sociedad como personas con baja autoestima.

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 desánimo. Nos legó una serie de acciones que hemos de tener en cuenta si queremos optimizar los niveles de calidad y equidad de los 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, en esta apreciación de Murillo (2003) se plasma como eje fundamental la intervención del docente de manera individual, en la cual su individualidad y colectividad no solo es acompañada por sus relaciones que se dan durante la enseñabilidad, sino que también hace conectividad con los otros de la institucionalidad, es decir: los docentes.

De aquí que una forma de conocer el valor educativo de la relación sujeto-vida-pedagogía en la práctica pedagógica del profesorado que forma docentes, podría ser a través de la participación tanto individual como colectiva por medio de las acciones en la institución. Esto se da frente al hecho que el fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje es una relación horizontal interestructurante que depende de la relación que mantiene el docente con la vida y la actividad a la que se dedica (Nietzsche, 1977; Quiceno, 2005; González-Arizmendi, 2012).

La relación mencionada pareciera ser que cumple en el docente una función tal cual como lo hace la savia en las plantas, la sangre en los vertebrados y la tinta en el papel. Es por ello, que el docente a través de la relación en la que se funda la configuración de la práctica pedagógica, que es la que lo conmueve, debe promover la gestión y la calidad educativa, y no sea la gestión educativa la que determine la transformación del docente (Not, 1993; Runge, 2005; González-Arizmendi, 2010).

2.3.2 La práctica pedagógica como categoría central.

Conocer la etimología y la epistemología de la práctica pedagógica amerita invocar a grosso modo la evolución semántica de las palabras que la integran, pues, es una forma necesaria y obligada para hablar de dónde surge y por qué terminó el concepto en eso que hoy día no sólo los docentes hablan de práctica pedagógica, sino cualquier profesional que no ejerza el digno ejercicio de la docencia (Bedoya, 1998; Runge, 2002).

2.3.2.1 Etimología y epistemología de la práctica pedagógica.

La práctica pedagógica parece ser que heredó la multiplicidad de acepciones del término práctica y el sentido y el significado griego de la pedagogía: el de conducir y el de ayo. Estas dos tradiciones han sido utilizadas por diferentes sectores de la sociedad como comodín en el sentido que todo tiene que ser pedagógico, en donde hasta las empresas recolectoras de residuos sólidos hablan de limpieza pedagógica, inclusive, existen empresas que cuando adelantan campañas para culturizar masivamente a la comunidad, utilizan el término de pedagogía a través de diferentes medios de comunicación para pretender el objetivo a conseguir (González-Rey, 1997; Bedoya, 1998).

Desde lo epistemológico, indudablemente se requiere la elaboración de un análisis histórico cosmovisionado desde la historia de las ciencias. Sin embargo, el objeto de una ciencia no es dado sino construido mediante un método, de aquí que para definir una ciencia, es necesario saber que el objeto y el método son dos categorías demasiadas cercanas. Si ya se conoce que la realidad se construye socialmente, hay que tener en cuenta que ésta no se constituye por sí sola en objeto científico. Para este proceso, indudablemente debe abordarse un proceso de identificación, registro, sistematización, resignificación y comprensión que permita elaborar, si es posible, discursos con cierto carácter de validez científica (Berger y Luckman, 1979; Zuluaga, 1984; Bachelard, 1993).

2.3.2.1.1 Origen y significado etimológico del concepto de práctica y praxis.

Antes de analizar la categoría de práctica pedagógica desde su esencia, sería bueno que se revise su origen etimológico, lo que conduce a decir que el término “práctica” proviene del latín “*practicem*” y del griego “*praktike*”. Está relacionado con el griego “*prasso*”, que significa hacer o practicar. Es un acto, una transacción cuyos sinónimos no están alejados del concepto de práctica, por ejemplo: “*Dioko*” significa “practicar hospitalidad”, “*Epakulutheo*” es “han practicado”, “*Melé tao*” denota “practica estas cosas”, “*Poieo*” traduce “hecho” que, por extensión, es practicar, hacer (Chantraine, 1977; Real Academia Española-RAE, 2014).

Conceptualmente presenta múltiples acepciones. Por extensión es una actividad destinada a obtener un resultado y en algunos contextos su significado se asemeja a la fundamentación de tipo moral. También puede ser aquello que produce un provecho o utilidad material. De igual manera involucra lo diestro, lo experimentado, es decir, lo hábil para hacer algo, de tal manera que cuando se ejercita se llega al extremo de hacerlo con cierta asiduidad (Diccionario manual de la lengua española, 2009; Pequeño Larousse, 2010).

Corroborándola con la filosofía, la visiona como la facultad que permite el modo de actuar, lo que indica que cuando se utiliza la práctica, ésta puede emplear conocimientos bajo la dirección de un profesor experto en la materia, que puede conducir al uso, a la costumbre y por qué no, la manera de hacer una cosa, por ejemplo: la circuncisión es una práctica normal entre los judíos (Apel, 1985; Melich, 1997).

Por consiguiente, la aplicación de los conocimientos adquiridos bajo la dirección de un profesor puede convertirse en una práctica que se convierte en pedagogía cuando sobre ésta se reflexiona. Esto significa, que la práctica pedagógica nace en el momento en que las acciones educativas se reflexionan desde la interpretación que se le pueda dar fuera o dentro del aula, con el objetivo de poder entender la práctica pedagógica en la relación del docente con la vida y la pedagogía que se da en el fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje (Lucio, 1989; Vasco, 1996; González-Arizmendi, 2014).

Ahora bien, la adquisición de la verdadera práctica debe optar por el hecho de ser dialógica, tesis que no manifiesta que cuando se realiza la práctica se excluye la reflexión. Al respecto, (Vasco, 1996:19) manifiesta que planteada no comulga con la macro diferencia. Hasta aquí se puede decir, que la: “Práctica y praxis no son categorías dicotómicas⁴⁴, por el contrario, son categorías que coexisten en la dinámica de lo que emerge de la actividad pedagógica”: así como está que significa y sucede con la categoría de práctica, es que, es una categoría más amplia, y la praxis, sería una subcategoría que incluye la reflexión. Al respecto (Ibíd, 1996:19) continúa diciendo que praxis no sólo denota reflexión, también explicita un conjunto de actividades cuya finalidad es intervenir en transformar el mundo.

La conceptualización de praxis se contrapone con la de teoría. Esto no significa que es una ruptura dicotómica de tipo práctico, sino una diferencia que implica cercanía, maduración, acción y ejecución. Algo similar a lo que les sucede a las cargas opuestas, que para que funcionen una necesita de la otra, una tesis que ya expresó hace mucho tiempo y muy explícitamente (Plotino, 204-270 a.C) de la siguiente manera: “La praxis es el conjunto de acciones humanas que debilitan la contemplación, en oposición a la teoría”.

En relación con lo anterior, en la filosofía moderna la conceptualización de praxis se relaciona fundamentalmente con un componente de tipo marxista, que expresa como hecho importante los fenómenos de transformación del mundo frente a una clásica actitud teórica de la diversidad problémica. De acuerdo con esto, Gramsci (1948) gestó y desarrolló una teoría filosófica de la praxis, en donde manifestó: “que la práctica era la base de toda la teorización posible”.

A esta tesis propuesta sobre la praxis, no escaparon los filósofos franceses Sartre (1945) y (Althusser, 1975), quienes construyeron grandes teorías como elementos teóricos fundamentales. Sin embargo, Vasco (1996) en torno a lo que plantean éstos últimos, los contrapone, ya que éste dice que la teoría es un aspecto de la praxis reflexionada social e

⁴⁴ Se considera dicotómico y/o dicotomía cuando un término, concepto, idea y/o apreciación se distancian o se diferencian en sus conceptualizaciones, siendo el dualismo más de aproximadamente que de distanciamiento, por ejemplo: un concepto que se divide en dos partes, más exactamente cuando son opuestos o están demasiados diferenciados entre sí.

individualmente que se ha hecho relativamente autónoma, sin caer en la rigidez mecanicista de la praxis teórica althusseriana: sí es que pueda afirmarse que la producción teórica es un tipo de praxis.

Ahora, el Ministerio de Educación Nacional-MEN (1981)⁴⁵ dice que los conceptos de praxis y práctica no pueden quedar por fuera del sentido epistemológico, pedagógico y didáctico, debido a que son los que manifiestan las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje, así como las funciones que cumplen el profesor y el estudiante en una propuesta de práctica pedagógica. Esta postura gubernamental comulga con la de Vasco (1996) en el sentido, que la praxis genera no sólo reflexión, sino que es primicia para hacer teoría, la cual se gesta desde el momento en que el sujeto comienza a reflexionar, proceso que se consigue con hacer epistémia, hacer pedagogía y buscar alternativas de poder transmitir.

Al respecto Gallego-Badillo (1994: 56) expresa: “Lo epistemológico, lo pedagógico y lo didáctico se codefinen mutuamente, adquiriendo su praxis en la manera como se plantean y se llevan a cabo las interacciones enseñanza–aprendizaje”. Este enunciado ratifica la posición del ministerio, y la de (Vasco, 1996) en donde queda claro, que práctica y praxis son categorías que conviven, sin que la una invada a la otra, por el contrario, se podría decir metafóricamente: que es una buena simbiosis pedagógica. De igual forma, desde la concepción pedagógica juegan un papel importante las mediaciones en el proceso de resignificación de las estructuras cognoscitivas por parte del estudiante.

Ante esto, (Ibid, 1994) en relación con la apreciación anterior, plantea:

La postulación de estructuras cognoscitivas como estructuras conceptuales, metodológicas, actitudinales y axiológicas, se aparta de la separación empiropositivista entre teoría y práctica y reconoce una unidad necesaria entre el pensar, el sentir y el hacer, recuperando la integralidad del ser humano.

2.3.2.1.2 Origen y significado etimológico del concepto de pedagógica.

⁴⁵ A partir de aquí se utilizará el acrónimo MEN para referirse al Ministerio de Educación Nacional.

Hacia el año de 1490 aparece el concepto de pedagogo, del latín “paedagógus”, significando “ayo”, “precepto”, que traducido a una función, queda como acompañante de niños. El concepto fue tomado del griego “paidagógos”, compuesto de “país”, “paidós”, que traduce niño y “agó”, que se reporta como yo conduzco (Fabre, 1948; Larroyo, 1953; Jaeger, 1957; Luzuriaga, 1965).

En 1535 aparece pedante, del italiano “pedante”. En el siglo XV aflora el concepto de maestro de escuela, procedente de pedante, como deformación cometida en Italia con el cultismo pedagogo, que toma por identificación popular jocosa la voz vulgar italiana preexistente de pedante, que aparece con significado de soldado de pie o el de peatón, aludiendo al hecho de que el acompañante de niños es peatón constante. Hacia 1600 aparece la connotación de pedagógico y/o pedagógica, la cual, por derivación en 1616, resulta pedantería, pedantesco, no con el significado que tiene hoy, sino la del “paidagógo” griego (Ruiz, 1925; Huber, 1952; Codignola, 1964; Hostos, 1991; Gadotti, 2002).

Ahora bien, la conformación del concepto de práctica pedagógica es una composición de dos términos que ha tenido una evolución semántica que hoy ha nacido para referirse al fenómeno educativo en el que un individuo ejercita a través de la práctica educativa el proceso de la enseñanza. Hoy día la palabra pedagógica y/o pedagógico, sin tener en cuenta el género, se refiere a la connotación de pedagogía que en su sentido etimológico significa arte de conducir físicamente el niño a la escuela (Jaeger, 1957; Zuluaga, 1987; Jaramillo, 1990; Frabonni y Pinto, 2006).

Desde este punto de vista, Durkheim (1996:67) manifiesta que: “educar es socializar las nuevas generaciones”, tesis que significa transmitir en los niños y jóvenes la dinámica cultural de la comunidad, aspecto por el que la misión de la escuela se perfila en la adaptación del niño y del adolescente a su medio cultural; lo que comprueba que la pedagogía contribuye al acomodamiento del niño en su entorno.

De acuerdo con esto, González-Arizmendi (2002:15) plantea:

No sólo es profesor, docente, tutor, asesor, mentor, orientador, animador o instructor quien esté en el aula de la escuela, del colegio, de la universidad, del instituto, haciendo clase, tutoría y/o asesoría, sino aquel que lo hace con el amor que representa la profesión docente, y lo más importante, comprendiendo a los estudiantes desde sus múltiples realidades sin que se sometan a esquemas coactivos⁴⁶.

Al respecto conviene decir, que el fenómeno que emerge como práctica profesional docente no necesita de un sitio, sino que puede ser en múltiples sitios, relacionados con la institucionalidad educativa, como: aulas, pasillos, patios, oficinas, campus, ciudadelas, auditorios y prácticas extracurriculares con los fines propuestos, para que su esencia como fenómeno mediador y crítico–reflexivo no se distorsione (Bassís, 1978; Berger y Luckman, 1979; Gergen, 1996).

Los múltiples sitios la hacen connotable, pues desde esta relación, las aulas dejan de ser jaulas, con lo cual se podrían formar principios que son de discrecionalidad absoluta de los fines de la educación. Esta connotación que tiene la práctica profesional docente también involucra el por qué se necesita saber para qué se quiere formar y educar: a lo mejor un hombre racionalista, humanista, un técnico, o al gentleman de Locke⁴⁷ (Locke, 1989; Ley 115/94; Lomas; 2001; Beink, 2008).

Conviene, sin embargo, advertir, que formar y educar involucra construir el ideal de formación del nuevo hombre para poder responder a los fines de la educación que exige la sociedad en cierto momento socio histórico, de tal manera que formar y educar necesitan de fenómenos instructivos⁴⁸ que pueden ser medidos por la práctica profesional docente: hacer esto no es hacer instrucción, sino que está relacionado con sus propias funciones que son múltiples (Jáeger, 1957; De Landsheere, 1982; Stenhouse, 1993).

⁴⁶ Se puede decir que desde donde se mire el proceso de enseñanza y aprendizaje, el sujeto que orienta siempre va a estar en la posición de autoridad, y esto es suficiente para que sea un proceso de coerción.

⁴⁷ Es el tipo del gentil hombre que quiso formar John Locke durante la sociedad monárquica y estamental de los siglos XVI y XVII.

⁴⁸ Herbart (1776-1841) manifestaba que él no conocía un sistema educativo que no fuera instructivo. Algunos pensadores y analistas de la pedagogía en los diferentes siglos de la humanidad han tratado de estigmatizar y satanizar la instrucción. Esto es simple: no existe un proceso educativo presencial, a distancia o e-learning y en todas las modalidades, y las que van a venir donde no se den instrucciones. Lo que ha mejorado y va a seguir cambiando son las negociaciones entre el docente y el discente, llamadas de diversas formas. Por mencionar algunas, (Brousseau, 2007) denomina a esa negociación contrato didáctico, las mediaciones y tecnologías informacionales lo asumen como mediación didáctica o desde la investigación se asume la postura de llamarlo comodato pedagógico-didáctico. Sin embargo, todas llevan cierto grado de instrucción.

Lo anterior no tiene como objetivo único transmitir conocimientos profesionales que sean útiles y de carácter operativo ante situaciones de carácter práctico y científico. Esta apreciación demuestra que lo único cierto que debe hacer el profesor (a), es que antes de convertirse en docente, debe formarse en su personalidad y carácter, ser gente, porque quien no la consiga, mucho menos lo va hacer con otro (Elliot, 1994; Díaz-Villa, 2001; Hoyos, 2012).

2.3.2.1.3 Origen y epistémia del concepto convencional e histórico de la práctica pedagógica.

La episteme es el arte de la búsqueda de los conocimientos exactos. Es el cristal que condensa lo que los ojos ven del mundo. Es el fundamento motriz de los querer intelectuales y la búsqueda por satisfacerlos. Es conveniente, antes de invadir los terrenos de una posible episteme sobre la práctica pedagógica, hacer el recordis muy sucinto de la categoría griega. La episteme procede del griego ἐπιστήμη con significado de ciencia y/o también el de arte-tekne, representado en τέχνη *téknē*. La gran polémica griega se centró entre la episteme y la doxa. Para (Platón, 427-377) la episteme tenía una connotación relacionada con el conocimiento, es decir: el acto de creer una verdad justificada. Esta apreciación platónica echaba por tierra la especulación de la doxa, la cual no tenía asidero frente a la verdad en Platón, que depositaba en las ideas-εἶδοι- (Hubert, 1952; Jaeger, 1957).

Para Aristóteles (384-322 a.C) la episteme era el producto del razonamiento lógico a través de su histórico silogismo. Para este pensador, quien acérrimamente compartía la episteme como conocimiento verdadero, a diferencia de Platón, quien consideraba que la doxa en algunas circunstancias podría ser cierta, pero falsa en otras.

Que mejor forma que traer las mismas palabras de Aristóteles, cuando define la episteme de la siguiente a manera:

Lo que la ciencia [episteme] es... va a quedar claro desde el siguiente argumento: todos asumimos que lo que sabemos no puede ser de otra manera que la que es, mientras que en el caso de las cosas que pueden ser de otra manera [doxas], cuando han pasado de nuestro ver ya no podemos decir si existen o no. Por lo tanto, el objeto del conocimiento científico es por necesidad. Por lo tanto, es eterno... La inducción nos introduce en los principios básicos y universales, mientras que la deducción se inicia desde los universales ... Así la episteme es un estado demostrativo, (es decir, un estado de ánimo capaz de demostrar lo que sabe) ... es decir, una persona tiene el conocimiento científico [episteme] porque los primeros principios son conocidos por ella y así su creencia está condicionada en cierta manera y, porque si ya no son más conocidos por ella, por la conclusión extraída de ellos obtendrá sólo incidentalmente conocimiento [serán doxa]. Esto puede servir como una descripción de los conocimientos científicos.

De igual manera, Hegel (1770-1831), plantea, que la categoría de episteme ha continuado desde su devenir histórico y sinonímico como saber verdadero y absoluto al cual solo el conocimiento científico podría acceder. Si se recuerda, para Hegel lo absoluto, que era su punto de partida: es la razón. Es decir, todo provenía de la razón. Si Hegel es considerado el prototipo del intelectual puro, en contraposición a las dos posturas que a continuación es necesaria traerlas como trilogía idealista postkantiana con Fichte y Schelling.

Para el caso de Fichte (1762-1814) hombre de acción y apóstol de la conciencia moral cobijado en su principio bajo la especie del yo absoluto, no del yo empírico, es decir; de la subjetividad en general, en el que decía que el yo no consistía en pensar, sino que el pensar viene después. Para éste, todo conocimiento y ciencia tiene que estar sometido a la acción moral. Por su parte, (Schelling, 1775-1854) de nombre Friedrich Wilhelm Joseph von Schelling, de personalidad intelectual distinta de la de Fichte, considerado un artista, envuelto en su postulado de identidad absoluta. Es decir, también parte de lo absoluto, lo

mismo que Fichte, pero con la diferencia que para éste, lo absoluto es el yo activo, y para Schelling, lo absoluto es la armonía, la identidad⁴⁹.

En consecuencia con la llegada de la escolástica, el termino episteme tuvo reversa, pues aparece (Nicolaus von Kues o Nicolás de Cusa, 1401-1464) en la que plantea que Dios es ratio essendi y ratio cognoscendi de toda la realidad. Esto en el sentido que desde cualquier análisis racional filosófico tiene por verdad a Dios. No hay pregunta ni ente que no suponga necesariamente a Dios como su principio. Luego (Spinoza, 1632-1677) afirma que para él existe una sustancia única: Dios. Con estas posturas sobre el conocimiento, la episteme entra en tela de juicio frente a la racionalidad como fuente absoluta del conocimiento, pues este era considerado, para los escolásticos solo proveniente de la suprarracionalidad natural existente, que provenía de Dios.

Para Occidente fue necesaria la resignificación del concepto de episteme, o mejor, la reintroducción que hace (Foucault, 1966) en su libro las palabras y las cosas, siendo éste quien le da el sentido y significado posmoderno a la episteme, con mayor ahínco. Desde la perspectiva foucaultiana, el termino aparece cargado y refiriéndose al saber en relación directa con el poder, dependiendo de la época y del tipo de sociedad que la sustenta. En términos del filósofo francés, “sugiere que es muy difícil que la gente pueda entender o concebir las cosas y las palabras fuera del marco de la episteme epocal en que tal gente existe”⁵⁰

El planteamiento de Foucault (1966) no frente a la arqueología de las ciencias humanas, sino de una arqueología de las ciencias humanas, se encarga de revisar o mejor de estudiar los discursos de las diferentes disciplinas que el sujeto las somete a prueba con lo cual las interroga para poder analizar las teorías que sobre la sociedad, el individuo y el lenguaje se han creado en la edad clásica, el renacimiento y la modernidad. De aquí, que lo que se propone Foucault (1966), es encontrar que sistemas epistémicos se “contra distinguen” en Occidente. Para Foucault (1966), lo que se ha dado es una discontinuidad de las épocas

⁴⁹ Es lo que Goethe denomina protoformas.

⁵⁰ En tal caso la episteme foucaultiana tiene algunas similitudes con la cosmovisión según Wilhelm Dilthey (1833-1911) y también con el paradigma científico según Thomas Samuel Kuhn (1922-1996).

mencionadas. El hecho del uso del vocablo episteme por parte de Foucault (1966), es para referirse o hablar de ¿cuáles a priori históricos y cuales códigos fundamentales se han dado en determinada cultura?

Con la revelación de Foucault (1966) sobre la relación entre las escrituras y sus códigos, que dirigen epistemes de diferentes culturas como maneras de tipo relativo en torno a la verdad y al saber, negociadas de acuerdo con los poderes académicos, sociales, económicos, culturales. Por ejemplo, la relación de la escritura con la episteme ha sido estudiada por (Halliday, 1973; Wells, 1987; Coulmas, 1989).

En consecuencia y en concomitancia con lo planteado hasta aquí, De Tezanos (2006:19) manifiesta que: “la conceptualización de práctica pedagógica se fundamenta en que la formación de un maestro no puede restringirse al sistema de conocimientos llamados teóricos, sino que dichos contenidos deben tener aplicación casi inmediata en la escuela primaria”.

Teniendo en cuenta la apreciación anterior, permite entender que hacer práctica pedagógica no sólo involucra el fenómeno instructivo, sino que requiere de hacer ejercicios de identificación, registros, sistematización, resignificación, comprensión y escrituralidad. Son éstos elementos los que permiten la constitución real de lo que es y significa la categoría de práctica pedagógica, hoy convertida en una simple actividad del docente en el aula y confundida con lo que es la práctica profesional docente (Díaz-Villa, 1998; Zuluaga, 2001; Echeverri, 2003).

Ahora, homologar práctica pedagógica con práctica docente, no es conveniente, si se recuerda que la segunda fue aceptada universalmente, definiéndose acriticamente como, todo aquello que concierne a la preparación de maestros. Al respecto Stone y Morvis (1992) citados por (De Tezanos, 2006: 21) plantearon que: “Su uso abarca todas las experiencias de aprendizaje para los alumnos–maestros en las escuelas”.

En relación con esto, la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura–Unesco (2004) señala como componente de aprendizaje para todos los maestros, una práctica de enseñanza y de actividades escolares, bajo la división de docentes altamente calificados. Por el contrario, el concepto de práctica docente está vinculado a la visión del profesor como un artesano que debe aprender su arte, como en las antiguas corporaciones medievales, por imitación, intelección y transmisión verbal; demostrando la objetividad de las cosas, sin que se tenga en cuenta lo que aporta la familia y la sociedad en la formación del nuevo hombre. Es decir, pareciera ser que la formación y la educación del sujeto estudiante estuvieran por fuera de la práctica pedagógica (Bowen, 1985; Florez-Ochoa, 1998; Gadoffi, 2000; Alanis, 2004; De Tezanos, 2006).

A esto responde González-Arizmendi (2007:85) al plantear:

Que en la historia de la humanidad jamás se ha dado un proceso educativo exento de la asimilación de una información o contenidos. Esta dinámica social educativa se ha presentado a través del proceso histórico de diferentes formas. Una, donde nunca ha existido un orientador, llámese docente, profesor, instructor, tutor, asesor, mentor, etc. Otro donde siempre ha estado presente el animador u orientador de los procesos pedagógicos–didácticos.

En relación con las aseveraciones instructivas anteriores, Lucio (1989:35-46) manifiesta:

Que se han presentado posicionamientos discursivos diferentes, en que, si lo educativo sólo es posible en las instituciones educativas o también se dan en instituciones como la familia, o es que, solamente se caracteriza lo formativo, o en su defecto, que en ambas instituciones los dos fenómenos son posibles como el de la educación y el de la formación.

Ante este posicionamiento, es necesario anotar que la presente investigación asume la educación como un proceso social, por lo tanto, su actividad relacionada con las disciplinas se da en las instituciones educativas, mientras que en la familia se forma en mayor cantidad el componente axiológico. De igual manera, desde la dinámica del querer enseñar, se plantea el siguiente interrogante: ¿Todos los docentes desean por naturaleza enseñar? Con esto toma fuerza el hecho que el docente conozca el ideal de formación y educación que se pretende con los estudiantes, pues, es una forma de empezar a encontrarle sentido a la práctica profesional docente para que tímidamente empiece a suscitarse el debate.

Si se recuerda la paráfrasis de Aristóteles (384 aC-322 a.C) que “por naturaleza todos los hombres desean saber”, es claro identificar el énfasis aristotélico en la expresión “por naturaleza”, que en griego sería “physis” y con sentido eminentemente ontológico en relación con la actividad a la que se dedica el docente. Esta actividad del profesor en su cotidianidad laboral en busca del saber para enseñar saber, le genera multiplicidades de preguntas, lo cual lo sumerge en permanentes resignificaciones. De aquí que esta actividad trata de equiparar la intersubjetividad, pero con la intencionalidad de aislarla de un plano dicotómico, porque jamás lo perdonaría (Kant, 1724-1804) cuando manifestó que: “El hombre es la única criatura que necesita ser educada”.

El filósofo idealista se refirió a que el sujeto por su condición de ser receptivo, de ser moral, y ser racional, no podría tener un tratamiento diferente al de la racionalidad, ya que, por su condición de aprender no por imitación o intelección, sino por procesos racionales, hoy cognitivos, llegaría a ser un hombre educado para llegar a ser trascendental. Ésta connotación kantiana, podría llevarse a lo que se hace desde el preescolar con el sujeto: educarlo. Para este proceso, es necesario para el orientador tener presente el ideal con que se pretende formar.

De aquí que los docentes necesitan conocer su ideal de formación y educación, por lo tanto, debe tenerse una estructura que tipifique al estudiante, no sólo del programa sino que refleje el currículo institucional, así como la misión y la visión de una facultad, de una universidad, de un pregrado, lo que permite desprenderla de los caprichos de algunos docentes y programas de plantear y someter la dinámica de la práctica pedagógica atípicas, mediadas y reduccionistas de las ciencias (Zuluaga, 1976; Jaramillo, 1990; Not, 1993).

Entonces, el proceso educativo además de involucrar contenidos en el aula, también involucra la dinámica biopsicosocial y antropoeducativa, situación que tendría razón de existencia en la relación escuela– familia– comunidad, de la cual se desprende la siguiente pregunta ¿por qué no hablar de una práctica pedagógica situada en un plano inter, multi, pluri

y transdisciplinario? (Woods, 1987; Schiefelbein, 1995; Torres-Santomé; 1998; Diez-Navarro, 1998).

De acuerdo con lo anterior, los criterios técnicos desde la especificidad de las disciplinas, apoyados por los psicopedagogos permiten entender que cada estudiante debe tener un tipo de acompañamiento para un buen desempeño profesional en sociedad.

Al respecto (Durkheim, 1996:62) dijo:

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 está la defino como la acción que las generaciones adultas ejercen en las que aún no lo son, para formarlo en la vida social.

Esta apreciación durkheimniana 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. De aquí, que la práctica pedagógica ha sido manejada sin ningún mecanismo co-participativo⁵¹, en donde el estudiante que se forma para docente termina mostrando un sentido unilateral-verticalista, reafirmando el otrora objeto de estudio sociológico, el cual promocionaba el aislamiento en relación con la escuela, la familia y la comunidad (Follari, 1992; Durkheim, 1996; Ranciere, 2003; González-Arizmendi, 2009).

El ideal de formación y educación del nuevo hombre y mujer colombianos debe enfrentarse como unidad multifacética y cooperativa. Ésta nueva realidad educativa y social promueve a un hombre que no continúe copiando el aislamiento de la familia, que en épocas pasadas era ignorada por el aparato educativo (Bowen, 1985; Jaramillo; 1990; Ley 115/94).

Por ello, la práctica pedagógica es la oportunidad para que el docente como formador de profesores no sólo llegue a la institucionalidad a tramitar unos contenidos específicos apoyados por una teoría, un enfoque, un modelo o unas herramientas pedagógicas, sino a

⁵¹ Para el caso de interés, la práctica pedagógica que se orienta en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba.

identificar, registrar, sistematizar, resignificar, comprender y actuar sobre la mejora de la práctica pedagógica, en este caso, su configuración frente a las nuevas necesidades y exigencia en la construcción de un nuevo sujeto desde la mismidad para revertir en el Otro, generando con esto revaloración del docente como modelo de formación (Montero, 1987; Runge, 2005; Medina-Rivilla, 2014).

Este proceso de configuración y desarrollo de la práctica pedagógica tampoco debe supeditarse a la conquista del conocimiento en las obras, como si lo pretendía (Alain, 1979)⁵² y citado en (Not, 1982) cuando decía: “El individuo se humaniza sólo en contacto con las grandes obras de la humanidad, en especial con las clásicas griegas y latinas”. Para Alain (1979) existía sólo una posibilidad para alcanzar una educación verdaderamente humanista, producto de revisar los clásicos de la época, donde a partir de la lectura eran instruidos en el conocimiento de la época.

Esta perspectiva instruccionalista, acaecida en la educación medieval y moderna no se aleja mucho de las acciones contemporáneas de los formadores de docentes en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, donde poco se visiona una claridad conceptual sobre cómo los saberes específicos funcionan con los saberes psicopedagógicos y cómo las fronteras del conocimiento se imbrican curricularmente, ya que ponerlos a dialogar, a consensuar, o a interactuar en el papel no cuesta nada, el problema radica en ¿cómo operan en la realidad práctica? (Bowen, 1985; Díaz-Villa; 1986; Gallego-Badillo, 2001).

Ante la situación dada, sería conveniente adoptar una actitud vigilante y participativa por parte de los actores que intervienen en el manejo de la práctica pedagógica, sobre todo, los que aparecen tangiblemente en el aula, resolviendo la dinámica crítico-reflexiva que se gesta de los fenómenos que suceden durante el proceso de enseñanza y aprendizaje y que indudablemente se necesita negociar las fortalezas y debilidades que generan los códigos de la “postmodernidad”, sirviendo erradicar la pasividad y la inoperancia en un proceso que

⁵² Fue el seudónimo con que se conoció al filósofo, periodista y docente francés Émile Auguste Chartier.

históricamente lo convirtieron en un trampolín para graduar (Lyotard, 1987, Cazden, 1991, French, 1992).

Es posible, según Magendzo (1986) que a través de la comprensión y búsqueda de sentido del fenómeno educativo se pueda consensuar un posicionamiento crítico y reflexivo que conduzca a mediar las dos posturas, una con racionalidad instrumental, economicista, empresarial y la otra con una racionalidad axiológica, comunicativa e integrativa.

Situarse y quedarse en la racionalidad axiológica se podría decir que es casi imposible. Por el contrario, situarse en la racionalidad instrumental, conduciría a formar un mundo sin valores, donde la exterminación del otro es lo que permitiría vivir. Ahora, si se extrapola y se analogiza este planteamiento a las ciencias bioecológicas, es lo que de igual manera sucede en la cadena alimenticia: el arte de comer y ser comido (Ángel-Maya, 1997; Echeverría, 2002, Pérez-Ramsanz, 2011).

En relación con lo anterior, la configuración y desarrollo de la práctica pedagógica no sólo se realiza con la intención de formar y educar al docente y al estudiante en el ejercicio de la docencia, sino que también pueda generar desarrollo ético y responsabilidad social, convirtiéndose en un líder que permita dinamizar la interdependencia escuela-familia-comunidad (De la Espriella y Echeverri, 2010; Palacio, Ruiz y Zapata, 2013).

Esto necesariamente involucra aspectos tan esenciales hoy día como el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos con los demás y aprender a ser. De igual manera, plantea que deben manejarse como ejes educativos centrales y transversales, debido a que cumplen la función fundamental y vital en la educación, referenciados hoy como los “cuatro pilares de la educación” (Delors, 1998, Larrosa, 2013).

Estos cuatro pilares nos conducen a ser más sensibles con el aprendizaje del Otro, en el cual la persona se le va a dar lo que para él o ella es posible recibir, y se le recibe lo que tiene para dar. De aquí que los cuatro pilares de Delors (1998) conminan al sujeto a pensar en ser gente por encima del ser profesional, en la medida en que se pueda resolver problemas cuando son posibles los entendimientos del uno con el Otro.

De acuerdo con la anterior apreciación, la interpretación de estos aspectos esenciales llevaría a los docentes a visualizar la educación como la promoción de capacidades y competencias y no mirarla solamente como la adquisición de conocimientos reducidos, producto de las técnicas reprogramadas (Not, 1983; Zuluaga, 2005; Saldarriaga, 2005).

Con igual sentido e intención es como deben manejarse las propuestas que se encuentran como recetas en los manuales de orientaciones generales sobre la práctica pedagógica para el desempeño de los estudiantes de licenciatura en educación y de las normales superiores para que no esté alejada de la realidad y del contexto donde se da la génesis de la práctica pedagógica (Díaz-Villa, 1998; Castro-Tano, 2004; Unicor, 2006-2016).

Al respecto Castro-Tano (2004) manifiesta que: La práctica pedagógica no sólo es la ejecución de clases en las aulas de un colegio cooperador, sino que lo principal es la investigación en el aula, teniendo en cuenta las necesidades del contexto y utilizando un enfoque problemático. Esta apreciación reafirma la importancia de “poder” que tiene la práctica pedagógica de servir de gancho, de espacio, de ejercicio, de debate, de disenso hacia su visibilidad por medio de la escrituralidad, en relación con lo que significa la configuración y desarrollo de ella, mirada desde la relación del sujeto, con la vida, la pedagogía, el Otro, las realidades y la institucionalidad.

De igual manera, con lo planteado hasta aquí sobre la necesidad de configuración de la práctica pedagógica en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, es necesario resignificarla y llevarla a un plano diferente del conductismo con que se ha venido manejando, dentro y fuera del aula, proceso taxativo que no incluye las dinámicas de sostenimiento institucional que se dinamizan a través de la práctica educativa,

de las prácticas de enseñanzas y de la práctica profesional docente, puentes que pueden conducir a la identificación, registro, sistematización, resignificación, comprensión y actuación para llegar a lo que desde la investigación se asume como práctica pedagógica, la cual al reflexionarla desde la relación sujeto-vida-pedagogía y escriturar sus resultados debería generarse una nueva identidad, sentido y significado (Foucault, 1984; Deleuze y Guattari, 1988; Ortega-Hurtado, 2005; González- Arizmendi, 2008).

2.3.3 Generalidades históricas-conceptuales de la práctica pedagógica.

La historicidad de la práctica pedagógica ha tenido diferentes matices en relación con la significancia que le ha ido asistiendo a través de su evolución tanto histórica como semántica, así como en aspectos relacionados con los propósitos de formación, el tipo de desarrollo que se ha querido impartir, el sistema de conocimientos, las relaciones de intersubjetividad, los procesos de abordaje metodológicos en el aula, al igual que la participación de los estudiantes en las múltiples formas de evaluación en que han sido sometidos (Gimeno, 1995; Kar y Kemis, 1998; Zuluaga, 1976, 1977, 2004).

2.3.3.1 Lo que se ha venido manejando históricamente del concepto de práctica pedagógica.

La práctica pedagógica ha sido el producto de lo que el hombre en su historicidad de enseñanza ha visionado desde su quehacer educativo pedagógico y que ha girado en torno a los conceptos de pedagogía, pedagogo, educación, hombre educado. Si se logra homologar o ubicar la práctica pedagógica en el mismo plano que la práctica educativa, la práctica de enseñanza y/o la práctica docente, no sería conveniente, pues, estos conceptos tienen límites y abordajes distintos, tanto a nivel conceptual como procedimental. Si se recuerda, la práctica docente fue aceptada universalmente, definiéndose acriticamente como todo aquello que concierne a la preparación de docentes (Zuluaga, 1978, 1993, 1999; Stone y Morvis, 1992; Frabonni y Pinto, 2006).

El docente debe promover la comprensión y el desarrollo de la práctica pedagógica desde la lectura que él realiza como sujeto de saber y de pensamiento, con lo cual debe proyectar su quehacer educativo en el mundo de tensiones en la que su esencia son las relaciones de disensos para llegar al consenso. Esto indica asumir una postura pedagógica-humana, aspecto que potencializa a cada enfoque, pues cada uno de estos tiene una forma particular de concebir la práctica pedagógica. Ahora, las pretensiones de la investigación se circunscriben en la relación sujeto-vida-pedagogía de la cual emerge la configuración de la práctica pedagógica en relación con la aparición de su renovada identidad social crítica, el sentido discursivo-hermenéutico y significado pedagógico-fenomenológico (Barahona, 2002; Baquero, 2004; Ordoñez, 2005; González-Arizmendi, 2014).

En consecuencia, históricamente la familia, la escuela y la comunidad fueron entidades con objetos de estudios sociológicos de carácter aislado. Sin embargo, hoy desde el punto de vista educativo en que se pretende configurar y desarrollar la práctica pedagógica, debe mirarse con criterios emergentes. De aquí que su dinámica de sostenimiento en la postmodernidad ha planteado la necesidad de que la realidad educativa esté a tono con lo que sucede cotidianamente en la familia y en la comunidad (Parra, 1994; Gimeno, 2000; Montero, 2002; Altet, 2005).

Esto conduce a manifestar que la práctica pedagógica no puede supeditarse solo a formar y educar a hombres y mujeres con un ideal que no obedezca a los criterios contextuales, lo que indica que las escuelas, colegios y universidades no han sido capaces de involucrar en sus procesos misionales la dinámica de la familia y la comunidad. Es a partir del contexto donde vive el niño, cuando empieza a desarrollar su cultura, tanto, que no se puede estudiar al sujeto sino se conoce su cultura, debido a que a través de ella se llega a conocer el comportamiento del hombre en sociedad (Gadotti, 2000; Clará y Maurí, 2010).

Desde la perspectiva en mención, la familia y la comunidad cumplen múltiples funciones como base de la sociedad, aspecto que es considerado como esencial en los procesos de formación y educación del hombre y la mujer. Sin esta razón de ser, se perderían las razones filosóficas, sociológicas, antropológicas, gnoseológicas y éticas que han

moldeado a los procesos en mención en su devenir histórico y social (Parra, 1994; Melich, 1997; Niño, 2000).

2.3.3.2 Rastros de un pasado que orienta el presente en la configuración de la práctica pedagógica.

La historicidad de la práctica pedagógica ha tenido diferentes matices en relación con la significancia que le ha ido asistiendo a través de su evolución tanto histórica como semántica, así como en aspectos relacionados con los propósitos de formación, el tipo de desarrollo que se ha querido impartir, el sistema de conocimientos, las relaciones de intersubjetividad, los procesos de abordaje metodológicos en el aula, al igual que la participación de los estudiantes en las múltiples formas de evaluación en que han sido sometidos (Gimeno, 1995; Car y Kemis, 1998; Zuluaga, 1976, 1977, 2004).

2.4 Categorías emergentes como imbricaciones conceptuales: en búsqueda de la construcción de la perspectiva teórica educativa

El hombre cada día se aleja de su visión de mundo: se invita a que replantee su concepción acerca de él y de lo que lo rodea. Pues para mantener las relaciones con el Otro en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran debe comprender al Otro. Esto en la medida en que pueda construir su propia realidad, identificando, registrando, sistematizando, resignificando, comprendiendo y actuando sin que deteriore y/o subestime las otras realidades.

En este análisis se sienta postura frente a la base estructural de las categorías sujeto, vida y pedagogía, de donde se funda la perspectiva teórica de la suvidagogía, en la cual ésta, en su capítulo de desarrollo termina explicando de donde emerge, así como las herramientas para configurar la práctica pedagógica de los docentes de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba.

2.4.1 Sujeto.

El docente vital, como se asume desde los resultados de la investigación, se connota como el individuo que se construye en la medida en que se constituye como ser-sociedad frente a las diferentes situaciones que se dan en las dinámicas de sostenimiento de la vida. Todo sujeto posibilita ser subjetivo como consecuencia de lo que observa y realiza en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran, llegando al mismo tiempo a construir su desubjetivación (Sáenz, 2004, Zemelman, 2005).

2.4.1.1 Sujeto, subjetividad y conocimiento.

La subjetividad y el conocimiento tradicional son básicamente los insumos que nutren las percepciones, argumentos y lenguajes que emergen del sujeto, los cuales son influenciados por los intereses en términos habermasianos. Es necesario destacar, que para poder hablar de la importancia del sujeto y la subjetividad, y de poderla utilizar de forma coherente, es supremamente importante abordarla de manera crítica (Habermas, 1982, Deleuze y Guattari, 1988).

De igual manera, es necesario anotar, que desde la sociología de la subjetividad se hace alusión al funcionamiento del sujeto frente a las acciones que realiza desde los espacios históricos, políticos y socioculturales. Desde esta concepción del sujeto puede sumergirse en lo que plantea la teoría crítica de la sociedad. De igual manera, con esta postura empiezan a emerger los sujetos marxistas, los hegelianos, los frankfurtianos, como respuesta a la herencia anti metafísica y kantiana crítica de finales del siglo XVIII, la cual pasa de la filosofía a la teoría asocial (Schilling, 1965; Habermas, 1987).

2.4.1.2 Sujeto, subjetividad y experiencia.

En filosofía, lo que hace el sujeto de acuerdo a lo que observa puede determinarse la subjetividad, lo cual hace referencia a la esencia última, o en lo que en alemán se denomina “Grund”, con lo cual se da explicaciones frente al hecho e la experiencia. No se puede negar, que la experiencia en cada persona tiene herencia cualitativa, inclusive del orden específico,

lo que se entiende como “qualia”, siendo, eso sí, del resorte de la conciencia de quien la tramita. De igual manera, no se puede descartar la realidad frente a la subjetividad, pues existen experiencias que tienen cierto tinte de objetividad, como por ejemplo, la longitud de onda de cierta luz concreta. Sin embargo, se va a encontrar que otras son solo perceptadas por la persona que la experimenta, como el caso del color (Greene, 1997; Stewart, 2013).

De aquí, que la subjetividad se concibe como la capacidad de relacionarse, negociación, y pensar sistemáticamente en el Otro. No es extraño que el sujeto docente vital sea constructor de opiniones frente a lo que observa y/o a partir de experiencias, suplantando lo común, lo doxático, para estar más cerca de la skepsis. Ahora, si se trae a colación el componente filosófico, se puede decir, que la subjetividad es la luz blanca de los objetos, en la que solo aparece un sujeto: uno mismo. Cuando se habla de experiencia, involucran todas las acciones de la vida que son propias de la tangibilidad, las cuales han sido vividas desde diferentes circunstancias, sin que se obvie y/o se olvide, que la experiencia emerge de la subjetivo: de aquí que no exista objetividad sin subjetividad (Kant, 1978; Campos, 1994).

De igual manera, designa la característica del sujeto sobre el cual se dice algo. Por el contrario, también se utiliza para afirmar la característica del ser que dice algo. Para (Heidegger, 1978) distingue entre subjetividad o fundamento de la subjetividad de todo ser presente, aspecto sobre el cual se empieza haciendo claridad sobre su significancia (Kant, 1978; Garcia-Morente, 2006).

En relación con la subjetividad, éste concepto se constituye en un campo problemático desde el cual se piensa la realidad social y el pensar propio sobre esa realidad para aprehenderla, abriendo una nueva perspectiva de análisis sobre la manera como se configura el conocimiento del mundo sociocultural. Es en el plano de la subjetividad donde los sujetos reelaboran y reconstruyen las experiencias de la vida cotidiana, donde confluyen las dimensiones del pasado como reconstrucción en el presente y como apropiación del futuro y permite a su vez, reconceptualizar las rupturas y continuidades, desde la óptica de una historicidad que reconstruye las tramas de significación. Entonces, la subjetividad como

actualización del pasado es memoria, como presente es experiencia y como futuro es construcción de posibilidades (Berger y Luckman, 1979; Foucault, 1994).

En consonancia con las premisas 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 (Kant, 1966; Zemelman, 2005).

2.4.1.3 Sujeto, subjetividad y relaciones sociales.

Como se ha venido señalando, la subjetividad es configurada en el marco de las relaciones sociales con el otro, un Otro con quien se construye la vida social 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 se encuentra atravesada por la significación personal y colectiva de las experiencias, así como por la configuración de sentido que orientan las acciones (Mélích, 1997; Butler, 2009).

Comprender la práctica pedagógica desde la relación del sujeto con la vida, la pedagogía, el Otro, las realidades y la institucionalidad, conlleva a rastrear y reconocer lo que hace y describe el sujeto en sus procesos de subjetividad y subjetivación 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 y la condición humana de los docentes (Levínas, 1997; Zuluaga, 2005; Zemelman, 2005).

Es decir, una relación compleja del sujeto con sus congéneres y sus múltiples realidades heredables, que sometidas a estudios genealógicos, comprendidas y accionadas, como lo diría (Foucault, 1984) “desde la situación presente” se reviviría entonces la condición sociológica durkheimniana.

Al respecto (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 sujeto 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 que:

La distintividad de lo social no puede definirse en términos de una tipología de los objetos, como lo han pretendido ciertos psicopsicólogos. 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 no son de mayor importancia para el cognitivismo, pero que para el socioconstruccionista sí es de supremo interés. Por ello (Cañón, 2005: 243) manifiesta que en la: “función del lenguaje, más que de la realidad estudiada, se instala en lo cotidiano, donde hay lenguajes, relaciones, interacciones, emociones y cuerpo”.

2.4.1.4 Sujeto, subjetividad y emancipación.

En consecuencia, el sujeto a través de su relación con la vida y la pedagogía se convierte en un sujeto de saber, lo cual lo asume y lo identifica cómo la posibilidad que tiene, no para ser captado y sujetado, sino liberado y emancipado. Este saber que le ocasiona al profesor esta condición, es encontrado en las dinámicas de sostenimientos que se dan en

las múltiples realidades en que se desarrolla la práctica pedagógica (Foucault, 1970, Berger y Luckman, 1979, Gonzalez-Arizmendi, 2014).

Así las cosas, el docente llega a alcanzar una condición en la que adquiere visiones de esencia, y esto es, mirar cosas que los profesores enclaustrados y sometidos no pueden hacer, impidiendo que se conviertan en sujetos docentes vitales. Esta es la razón por la cual no han logrado alcanzar la condición de poder liberarse, lo que les ocasiona que continúen comulgando con la reproductibilidad de los saberes (Giroux, 1992; McLaren, 1997; Freire, 2001).

Para González-Arizmendi (2012:32), el profesor que se libera y emancipa, y que ve cosas que el otro no puede ver, es decir, visiones de esencia, lo considera como el sujeto 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 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.

En consecuencia con lo anterior, el sujeto-docente-vital ya transformado, debe ser para las instituciones educativas en todos sus niveles y la sociedad, “una caja de herramientas”, debido a que tiene y puede utilizar varias alternativas que le permitan el diseño de diversas actividades de carácter educativo, pedagógico, didáctico, psicológico, biográfico y disciplinar, que lo puedan conducir a construir desde su quehacer docente, teorías, enfoques, modelos e historia de las ideas (Foucault, 1984; Gimeno, 1995; Varela, 1995; Zuluaga, 2005).

Adviértase, que lo anterior es con la pretensión de identificar, recuperar, comprender y desarrollar la práctica pedagógica como construcción socio-cognitiva-interaccional en las múltiples realidades en que se da. Con esto se podría demostrar que el docente en sus relaciones de intersubjetividad acompaña la práctica pedagógica con su vida, la pedagogía, el Otro, las realidades y las instituciones. Esto busca revalorar al profesor, 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 (Eward, 1990; Espeléta y Furlán, 1992; Noguera, 2005, Quicéno, 2005; Saldarriaga y Sáenz, 2005; Runge; 2005).

En consonancia con las premisas anteriormente expuestas, se puede decir que el sujeto, la subjetividad y la emancipación son dimensiones de la vida individual y colectiva, estrechamente relacionadas con los procesos de construcción permanente de identidad, sentido y significado que involucra valores, creencias, normas, lenguajes y formas de aprehender el mundo, permitiéndole al sujeto elaborar su propia experiencia y su sentido de vida. De aquí, que se pueda decir que la práctica pedagógica involucra todas las manifestaciones señaladas, siempre y cuando su comprensión y desarrollo sea producto de la relación del sujeto con la vida y la pedagogía (Habermas, 1987; Álzate, 1994; Foucault, 1994; Hoyos, 2012, Latorre, 2013, González-Arizmendi, 2013).

Como se ha venido señalando en las premisas anteriores, así como el sujeto y la subjetividad es configurada en el marco de las relaciones sociales con el Otro⁵³, también la práctica pedagógica se configura en las múltiples relaciones sociales en que se da durante su desarrollo. Es decir, que existe un Otro con quien se construye la vida social y por supuesto la práctica pedagógica, hechos 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, donde la subjetividad se encuentra atravesada por la significación personal y colectiva de las experiencias, así como por la configuración de sentido que orientan las acciones (Edwards, 1991; Levínas, 1997; Arfuch, 2007, Butler, 2009).

2.4.1.5 Sujeto, subjetividad y emergencia de una perspectiva teórica educativa.

Ante lo planteado hasta aquí, es necesario presentar acercamientos teóricos desde autores como (Ricoeur, 2000; Arfuch, 2007; Gergen, 1998; Foucault. 1994) con la pretensión de fortalecer los diversos acontecimientos que emergen del sujeto y la subjetividad, los cuales

⁵³ El Otro en Levínas (1995), no solo se refiere al Otro humano, sino que también la acción se da de manera recíproca, es decir, se puede sustituir a alguien en sus funciones.

contribuyeron a potenciar el surgimiento de una perspectiva teórica educativa de la práctica pedagógica como la suvidagogía cuya pretensión esencial se ubica en demostrar que la práctica pedagógica es una relación del sujeto con la vida y la pedagogía como decantado socio-biográfico de tipo socio-cognitivo a partir de las múltiples realidades en que se da.

Desde los aportes de Ricoeur (1995) es posible deducir que la subjetividad está relacionada con la identidad personal y la identidad narrativa. Desde aquí, la identidad personal se concibe como aquello que aparece como un singular, aquel lugar en que el individuo se reconoce como “el mismo”, lo que indica que el sujeto podría llegar a preguntarse ¿cómo reconocerse en un sí mismo cuando se está atravesado por la otredad?

Para el autor citado, el dilema desaparece si a la identidad entendida en el sentido de un mismo (ídem), 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, 1999).

El mismo Ricoeur (1999) manifiesta, que efectivamente existe un principio de reconocimiento, de algo que perdura, es el polo de la mismidad⁵⁴; lo cual significa 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 consecuencia, Arfuch (2005. p.27) aporta una valiosa interpretación frente a los anteriores planteamientos de (Ricoeur, 1999), en la cual manifiesta que orientándose de la imaginación, se puede pensar en un péndulo para representar ese movimiento entre ambos

⁵⁴ 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.

extremos, el cual en ninguno de ellos se estabiliza. Esta figura sirve para caracterizar la tendencia al cambio y la interacción entre las identidades colectivas.

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, que 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 entra en juego a través de la capacidad de expresión para plantearse como tal: es decir que el sujeto que emerge a través del lenguaje está sujetado por el propio lenguaje.

Lo que da a entender la autora, es en relación a que la dimensión simbólico/narrativa es constituyente de la subjetividad, pues más que un simple devenir de relatos, como lo expresa la misma autora (Arfuch, 2002, p.65): “es una necesidad de subjetivación e identificación... que permite articular... una imagen de autoreconocimiento”. Desde estos análisis, el sujeto, la subjetividad y el tiempo se instauran en el lenguaje.

Avanzando un poco más en estas comprensiones, Arfuch (2007) entra en sintonía con el socioconstruccionismo de (Gergen, 1994; Ibáñez, 1995) cuando señalan que al narrar una historia⁵⁵, se configuran procesos de subjetividad referidos no sólo a una biografía personal, sino también a una vida contextualizada en las culturas. Un sujeto y una subjetividad ligada a la narración implican una subjetividad vulnerable a interpretaciones que transfiguran al sujeto en sujeto de comprensión, sujeto de interpretación y sujeto en construcción.

⁵⁵ Para Zuluaga (2005:24): “la práctica pedagógica constituye un escenario histórico no solamente de la enseñanza sino del maestro, la escuela, el método, el aprendizaje, la formación...y que registra no solo objetos de saber sino también nociones, conceptos y modelos que dan cuenta de la búsqueda de sistematicidad de la pedagogía”.

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, tal cual como debe suceder con la comprensión y desarrollo de la práctica pedagógica, que no se da en el vacío y que depende de las estructuras de relación, como también de los procesos culturales en los cuales se inserta el sujeto y la práctica misma. (Gergen, 1994; Watzlawich, 1994; Ibáñez, 1995; Álvaro, 2003, Arfuch, 2005).

De igual manera, al narrarse se establecen relaciones coherentes entre acontecimientos vitales, o en palabras de (Gergen, 1996) acontecimientos autorrelevantes, donde la identidad presente es el resultado sensible de un relato vital, otorgándole a la experiencia de vida, según (Shotter, 1999b) un significado y una dirección.

El sujeto cuando se narra desde “el sí mismo”⁵⁶ y sobre las experiencias del otro, por ejemplo; cuando desde el acto reflexivo lo hace sobre la práctica pedagógica, se puede afirmar que sí se auto identifica, auto justifica, y auto critica. Estas historias en donde el sí mismo aparece configurado por el juego reflexivo de la narrativa; la cual se considera como la capacidad de expresar lo que se es a través del lenguaje; o como ese yo relacional que se configura en las experiencias de vida con los otros.

En relación con lo anterior se pueden inferir cuatro dimensiones que la atraviesan y que resultan muy útiles desde la perspectiva teórica y metodológica de la presente investigación, siendo ellas: la potencia del lenguaje que surge en la comprensión y desarrollo de la perspectiva teórica educativa; el marco relacional de experiencias que se da alrededor de la perspectiva teórica; la escritura de los relatos sobre la perspectiva teórica educativa de la práctica pedagógica a través de los cuales surge la subjetividad, y las dinámicas socioculturales que se dan en el contexto educativo donde se construye tal perspectiva y la recreación de ésta con el surgimiento de la subjetividad. (Connick y Godard, 1998; Lulle y Vargas, 1998; Shotter, 1999b; Butler, 2005; Bolívar, Domingo, y Fernández, 2006).

Ante estos argumentos, Foucault (1994:125) afirma:

⁵⁶ Esta es la noción que usa Foucault (1984) para poder diferenciar sujeto de subjetividad.

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 perspectiva teórica educativa de la suvidagogía debe estar tanto implícita como explícita en la relación sujeto-vida-pedagogía, la cual se nutre de las diversas sugerencias, lecturas de la cotidianidad y por las diversas dinámicas de sostenimientos que se dan alrededor de las prácticas educativas, de las prácticas de enseñanzas y de ese acto físico y académico de la práctica profesional docente, las cuales cuando ellas se identifican, se registran, se sistematizan, se resignifican, se comprenden y se reflexionan, entonces aparece la práctica pedagógica como constructo y decantado socio-cognitivo (Bernstein, 1998; Martínez-Boom, Unda, y Mejía, 2002; Zuluaga, 2002, Saldarriaga, 2003, González-Arizmendi, 20013).

2.4.2 Vida en el mundo de tensiones.

2.4.2.1 Supuesto teórico de base.

La categoría emergente “vida en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran” se torna importante en la presente tesis doctoral desde el hecho en que al docente vital lo afectan las relaciones de intersubjetividad que mantiene con el Otro, pues tiene influencias de su familia, del entorno laboral y de la sociedad, lo que lo hace estar en permanente relación con el mundo de tensiones y los submundos que lo integran (Husserl, 1984; Potter, 1996; Levinas, 1997; González-Arizmendi, 2013).

2.4.2.2 Referente filosófico y epistémico.

Desde aquí se pretende que la búsqueda de la perspectiva teórica a construir centrada en la relación del sujeto con su vida y la pedagogía se va a dar y a desarrollar en lo que desde el presente proyecto de tesis se denominará mundo de tensiones. La perspectiva teórica y educativa a encontrar tiene la pretensión de demostrar que la práctica pedagógica es más una

construcción socio biográfica procedente de las múltiples realidades en que ella se construye y se desarrolla, por lo tanto, es más de carácter social que cognitiva. Además, en su proceso de construcción debe aparecerle una nueva identidad, un nuevo sentido y un nuevo significado (Berger y Luckman, 1979; Beink, 2008, González-Arizmendi, 2012).

Ahora bien, en común acuerdo con lo anterior, el hombre 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 éste se logran potencializar fenómenos que suceden en mundos como el de (Popper, 1982; Husserl, 1984; Habermas, 1987).

Con estas aseveraciones se invita a que el docente conozca los direccionamientos y los abordajes que se encargan de orientar la relación sujeto-vida-pedagogía, dada en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran para la construcción socio biográfica de la práctica pedagógica en sus múltiples realidades, como son: identificar, registrar, sistematizar, resignificar, comprender y actuar. El ubicarse en el mundo de tensiones no significa que no se pueda mencionar a (Husserl, 1984; Habermas, 1987; Popper, 1994), ya que estos por trabajar elementos y componentes que también hacen parte del mundo de tensiones, se constituyen en referentes obligados para la presente investigación, así como para la categoría de análisis en discusión (Schütz, 1993; Cerda, 2005; De Sousa, 2006; Greenspan, 2008).

Adviértase, que para poder hablar de la categoría “vida” se había mencionado no profundizar sobre el “mundo de la vida”, (“lebenswelt”), sino centrarse sobre la vida en el mundo de tensiones. Este es un mundo compulsivo donde se desenvuelve el hombre y la mujer, el estudiante, el niño, la niña, el docente, viviendo y desarrollando la dinámica de la cotidianidad, desde donde se plantea que el conocimiento no está en la mente de las personas, como tampoco las palabras son reflejo de la mente y de una naturaleza pre-existente, sino producto de la construcción social que se da en las múltiples realidades donde se desarrolla el sujeto, entre estas: la relación sujeto-vida-pedagogía (Husserl, 1994; Ibáñez, 1994; Mélich, 1997).

Además, al mundo de tensiones lo integran cinco (5) submundos entre los cuales se encuentran: a. Submundo biológico-vital: referido a todas las connotaciones y dimensiones que mueven al ser vivo y vital. **b. Submundo organizacional:** es el acomodamiento de la naturaleza en relación con 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, y comprender. **e. Submundo simbólico-émico:** es éste quien mueve el alma de los pueblos y de todas las culturas a través del lenguaje émico y de múltiples manifestaciones corporales (Franki, 1980; González-Arizmendi, 2012).

2.4.2.3 El mundo de tensiones como sistema de conocimiento.

Si bien se sabe, la gran preocupación del padre de la fenomenología fue por la realidad cognitiva incorporada en los procesos subjetivos de la experiencia humana, y no la socioconstruccionista desde donde se fundamenta el proyecto de investigación (Husserl, 1984; Ibáñez, 1994; Gergen; 1996).

De aquí, que Husserl (1984) busca los fundamentos de los significados que pueden encontrarse en la conciencia, mientras la investigación los busca en el contexto sociocultural. El mundo de la vida es el fundamento de toda experiencia humana, de las vivencias, emociones y sentimientos, del sentido de vivir y de la conciencia.

Aunque para Husserl (1984) la esencia de la vida humana no viene dada por relaciones externas de causa-efecto entre objetos, sino por la intersubjetividad y las significaciones que provienen del mundo de la vida, con lo cual insiste en que el conocimiento está en la mente de las personas, por lo tanto, para él y en contraposición de Gergen (1996), las palabras son el reflejo de la mente y de una naturaleza pre-existente.

Ahora bien, Habermas (1987) cosmovisiona tres (3) mundos de la vida, a los cuales les da características esenciales y particulares, pero que a la vez los interrelaciona y los termina constituyendo en uno (1). Este mundo lo representó de la siguiente manera:

a. Mundo material: representado por lo decible y lo visible, el cual involucra la existencia de ser del hombre, tanto de las cosas existentes, como las estructuradas por su pensamiento.

b. El mundo simbólico: referido a las particularidades que el hombre genera en su mundo de tensiones, mediados por las diversas acciones que representa la cultura en sus componentes biofísico, organizacional, tecnológico, de saberes y simbólico.

c. El mundo social: responde a las acciones que emergen en la constitución de ser sujeto, lo que permite que el hombre se relacione y se agrupe, apareciendo la institucionalidad como espacio donde puede disentir, comentar, dialogar, consensuar, a través de las normas creadas por su pensamiento. Cada uno de estas partes de mundo está implícito e interrelacionado con el Otro, donde la existencia de cada uno depende de la dinámica de todos, es decir, los tres componentes actúan como microsistemas del gran sistema mundo de la vida.

Ahora, no sólo los científicos, profesionales y personas del común viven en un mundo subjetivo, de tensiones y situativo de la vida, sino que los niños también lo hacen, donde a partir de éste pueden comprender y realizar auto-socioconstrucción de saberes contextuales (saberes ignorados) que traen de su propia perspectiva de mundo y que mirado desde aquí, es de donde pueden encontrarle sentido, porque es la vida de ellos la que cohabita en el mundo de tensiones. Esta construcción debe ser orientada por los docentes (Bassis, 2008; Boron, 2008; González-Arizmendi, 2009; Belvedere, 2011).

Por esta razón, la intersubjetividad que se da en la vida del mundo de tensiones y los submundos que lo integran está mediada por la competencia argumentativa del lenguaje lo que significa que la comprensión es posible por intermedio de la acción comunicativa que se

materializa en la descontextualización–recontextualización⁵⁷. Esto determina que la práctica pedagógica también es mediada en el mundo de tensiones a través de la acción comunicativa, la cual entendida de esta manera, entonces es posible que en ella se dé la comprensión mutua, que es la columna vertebral de la relación del sujeto con su vida y la pedagogía (Martin, Perera y Díaz, 1985; Habermas, 1987; Quiroga y Racedo, 2008; González-Arizmendi, 2012).

De aquí, entonces, es posible establecer o alcanzar el acuerdo en la cual a partir de la función argumentativa del lenguaje como mediación comunicativa de la vida en el mundo de tensiones, se constituye en competencia de las personas dotadas de lenguaje, que a través de la función comunicativa adelantan su quehacer docente, la cual sirve para alcanzar o establecer consenso en los diversos espacios y múltiples realidades en que se desarrolla la práctica pedagógica como construcción socio-biográfica, con lo cual se fortalece la acción comunicativa y el momento hermenéutico argumentativo que es el complemento natural en el mundo de tensiones para posibilitar una convivencia social (Heller, 1985; Habermas, 1987, Gergen, 1996; Connick y Godard, 1998; Ricoeur, 1999).

Desde esta perspectiva, sin la vida que se dinamiza en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran no sería posible la relación del sujeto docente con su vida y la pedagogía, de la cual se construye lo socio biográfico de la práctica pedagógica y el quehacer docente. Por lo tanto, las dinámicas de sostenimiento que se dan al interior de estas acciones impedirían que estas fueran anónimas, ocultas, e ignoradas, no solo por lo comunicativo, si no por lo comprensivo (Connick, y Godard, 1998; De Cristoforis, 2002, potestá, 2013).

Por eso, la razón por la cual la acción comunicativa requiere de un giro lingüístico de la filosofía y las ciencias sociales, debido a que desde ahí puede darse la complementariedad entre acción comunicativa y mundo de tensiones, máxime cuando una de las pretensiones de la triada sujeto-vida-pedagogía es encontrarle a la práctica pedagógica desde la construcción socio biográfica una identidad social, un sentido comprensivo discursivo y un significado

⁵⁷ Esto no significa que el investigador comparta el mundo de la precomprensión, la cultura, ideales e intereses de los investigados.

pedagógico fenomenológico (Merleau-Ponty, 1969; Habermás, 1987; Torres-Santomé; 1996; González-Arizmendi, 2008; Quiroga y Racedo, 2008).

Adviértase, y en concomitancia con lo anterior, Dilthey (1980), refiriéndose a su tesis sobre la posibilidad de una ciencia pedagógica universal dice:

Es sólo a partir del sentido de la vida que se puede deducir el de la educación. Aquello que el hombre es y lo que él quiere lo aprende en el desarrollo de su ser a través del tiempo, pero no puede jamás definirlo de una vez por todas, de una manera universal. Él no puede más que ver las experiencias de vida que surgen de lo más profundo de su ser.

Así mismo Wineger (1953) plantea: “Que cada concepción del mundo está determinada por la historia y la comprensión del contexto, de estas visiones de mundo no es posible más que a través de la historia”. Así las cosas, el valor de la vida en el contexto social y educativo no podría estar anónimo, oculto o ignorado, sino visible para que sobre esa vida se puedan decir cosas, lo que permite que los procesos socio históricos y socio biográficos continúen siendo vistos de manera diferentes de cómo se manejan en los procesos curriculares, pues éstos en su gran mayoría son utilizados desde acciones contrarias y descontextualizadas en relación con lo que se da en el mundo de tensiones. Por consiguiente, es necesario comprender la nueva identidad, el nuevo sentido y significado de la práctica pedagógica para poder situarse y entender desde las múltiples realidades su construcción socio biográfica, lo que hace necesario que este proceso se convierta en esencial y vital para las instituciones educativas en todos sus niveles (Laclan, 1996; Eagleton, 2006, Belvedere, 2011).

A Wineger (1953) se le puede dar razón cuando hace referencia a que la ciencia de la educación debe replantear los fenómenos históricos, ya que sólo desde una perspectiva histórica–hermenéutica es como puede replantearse el desconocimiento y la crisis pedagógica de los contextos socioeducativos que se da durante la enseñanza. (Fink, 1990; Gómez-Heras, 1989; kymlicka, 1996).

2.4.2.4 Dinámica crítico-reflexiva que se da en la cotidianidad del mundo de tensiones y los submundos que lo integran.

2.4.2.4.1 La relación sociológica en el mundo de tensiones.

Este mundo de tensiones que hasta aquí se ha descrito, por lo general se ignora, lo que ha permitido que las abstracciones científicas se absoluticen⁵⁸, ratificando el método científico como única probabilidad de conocer la verdad a través de su racionalidad⁵⁹, lo que conduce a que cualquier pregunta será afectada por el dogmatismo que se maneja al interior de esta vía, lo que ocasiona, que fácilmente pueda verse o mirarse bajo una perspectiva de trivialidad, insinuándoles a ellos, que lo único posible son los fenómenos científicos expresados en sus avances (Franki, 1980; Gómez-Heras, 1989).

Por el contrario, la visión crítica-reflexiva sobre la dinámica que se da en el mundo de tensiones, desde las relaciones éticas y morales de los individuos hasta el saber-hacer en cualquiera de las acciones, áreas u ocupaciones de la vida, incluye el sentir sensaciones al observar una obra, lo que significa para ellos, que el ser esta en relación con el contexto en cualquiera de los campos de la ciencia (Janer, 1986; Balmés, 2009; Esposito, 2009).

Esta sujeción, indudablemente ha influenciado la crisis de valores que atraviesan las instituciones educativas en todos sus niveles y por supuesto la sociedad. Éste comportamiento masivo se ve reflejado en la sociedad de consumo que tanto se avala cuando los medios de comunicación en un comercial para garantizar la frecuencia del producto afirman: “cualificante comprobado”, aunque el término carezca de significado, o no sea entendido por la mayoría de las personas que cohabitan el mundo de tensiones (Butler, 2009, Wajcman, 2009).

Ante lo expuesto, Husserl (1936) sitúa el empoderamiento del positivismo como el causante de que se haya olvidado la reflexión sobre la relación ética y la comprensión que

⁵⁸ Es decir, única forma de ver el mundo.

⁵⁹ Muchos científicos les cuesta creer que existen otras posibilidades de verdad diferente a la dogmaticidad del método científico.

debe darse en ese mundo complejo, ya que la construcción de las idealizaciones absolutistas sólo son posibles por la científicidad. Por ello (Husserl, 1936) llama a (Galileo, 1564-1642) descubridor y encubridor. Descubridor de esa ciencia moderna que logró desvirtuar la teoría mecanicista del mundo que planteó Aristóteles (383-322 a.C.), porque según él, detrás de la física no hay una metafísica, así como logró expresar que: “la naturaleza está descrita en lenguaje matemático”, por lo tanto, si se da la explicación de un fenómeno, significa que se ha llegado a la solución del problema. Galileo con esto lo que pretendió fue explicar las leyes causales en términos de relaciones funcionales. Lo llamó encubridor, porque deja sin colchón los saberes en los que se fundamentan todas las idealizaciones⁶⁰ (Grenne, 1997; Stewart, 2013).

Este colchón es aquel que le permite al currículo ignorado englobar tales saberes, lo cual hace que circulen y tengan vida, producto de la dinámica dada en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran, donde se puede observar la idiosincrasia de los pueblos, el aula, la cafetería, las protestas, el parque, el expendio, los momentos deportivos, recorrer los trayectos casa–escuela–casa, o como el concurso de natación convocado por la Secretaría de Educación municipal de Montería–Córdoba-Colombia, en la que participaron los más empoderados colegios privados de la ciudad, donde las niñas y niños de estas instituciones llevaron toda la implementación técnica necesaria exigida por el campeonato. La triunfadora fue una niña de estrato uno de una escuela oficial que concursó sin ningún implemento y les ganó a todos. Cuando la prensa la abordó para preguntarle en qué piscina practicaba; la niña de aspecto físico descuidado dijo: “En el canal que pasa por mi casa”⁶¹ (Rojano, González-Arizmendi, Montiel, y Flórez, 2007).

Estas son algunas de las razones por la cual se encontró ruptura entre la filosofía y las ciencias y más, entre las naturales y las sociales en el ámbito educativo. Con poca frecuencia

⁶⁰ En esta tesis doctoral se utilizan las idealizaciones, conceptos y apreciaciones que involucra tanto a los saberes conocidos (saberes científicos), por ejemplo, cuando se dice sin rigurosidad que densidad es igual a masa sobre volumen, o para los saberes ignorados (saberes cotidianos), al coloca la escoba al revés para que la visita se vaya.

⁶¹ Su casa, al igual que la institución educativa donde estudia está situada al norte de la ciudad, las cuales están rodeados de canales de aguas limpias que cumplen la función de canales de riego que fueron hechos con la pretensión de humectar las fértiles tierras que las circundan para efectos de alta agricultura en el medio Sinú entre Cereté y la ciudad de Montería.

se vería a un docente de ciencias haciendo una reflexión filosófica de su saber, aspecto que lo considerarían como meramente especulativo, inclusive, en algunas ocasiones refiriéndose en tonos despectivos, considerando, o mejor haciendo juicios valorativos en relación por ejemplo, a que la formación en valores en los educandos es una situación que debería ser manejada por los docentes de las áreas humanísticas con apoyo de expertos, sin que acepten que la ética⁶² es un problema esencialmente comunicativo e interdisciplinario entre individuos organizados socialmente (Habermas, 1991; Sabater, 1991, Mardones, 1991).

2.4.2.4.2. Los submundos de tensiones como alternativas de conocimientos.

Los submundos de tensiones son aquellos micro-mundos que se comparten entre todos, personas profesionales y no profesionales, científicos y no científicos, gente del común, cosas, objetos, biodiversidad animal y vegetal, agua, tecnología y todo lo que circunscribe a la existencia. Estos están ubicados en el barrio, en las plazas de mercado, en el entorno familiar, en los laboratorios, en los centros de investigación, en el aula de la escuela, del colegio, de la universidad, en el parque, en las veredas, corregimientos y municipios, en el campo, etc. (Habermas, 1982, Popper, 1982, Husserl, 1994).

Cuando un docente está realizando una clase, sea de tipo magistral, o con estrategias innovadoras, herramientas pedagógicas, tipologías docentes, mediaciones tecnológicas⁶³, sobre cualquier temática, en ese momento está inmerso en uno de los cinco submundos de tensiones, el de la sapiencia, relacionado con la esencia de la labor docente; como es el hecho de orientar procesos formativos y educativos a través de un fenómeno reflexivo, o el caso de los orientadores de ciencias básicas que tramitan concepciones empírico-analíticas cuando se encuentran en un laboratorio investigando acerca de un problema que está afectando la sociedad, pero lo que ellos desconocen, es que también en ese instante están haciendo parte de otros submundos, porque si han logrado llegar a ser, ser-sociedad, los congrega un deber-

⁶² Para Paulo Freire, la ética sólo puede ser violada por quienes conocen de ética. Nadie que no la conozca o no la tenga no puede violentarla.

⁶³ Es posible que esté utilizando un mapa conceptual, mentefactos, fichas epistémicas, mapas mentales, V heurísticas, galerías o cualquier otra, pero lo que no puede obviarse es la postura crítica-reflexiva del docente frente a cualquier estrategia y /o discurso.

ser, en el cual el desarrollo biopsicosocial y antropoeducativo que los afecta, es simultáneo en la medida en que compaginan en edades, estudios, culturas, intereses y necesidades (Clifford, 1973; Eggen y Kauchack, 2001; Medina-Rivilla, 2011).

En este momento socio histórico, se está inmerso en un submundo de tensiones de la cual se está trabajando un problema que hace parte de ese mundo, pero que al mismo tiempo está alejado de la interpretación del mismo en ese instante, porque el tipo de preguntas que se está abordando pueden o no están sometidas a un método científico que está controlado para que arroje datos que puedan verificarse para construir una verdad (Popper, 1982, Lakatos, 1989).

Es decir, si estando inmerso en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran en el cual se está trabajando, por ejemplo, el de la sapiencia, es posible que se esté alejado del mismo por la sofisticación del hecho que se está dando en ese espacio. Este dinamismo particular abordado en el mundo de tensiones, termina afectando finalmente a los cinco submundos que lo integran, como el biológico-vital, el organizacional, el artificial, el sapiencial y el simbólico-émico, debido a que ninguno de estos submundos se encuentra aislado (Melich, 1997; González-Arizmendi, 2012, 2014).

En otro sentido, los científicos cuando se encuentran en construcción científica en cualquiera de las disciplinas y ciencias que existen, durante este momento socio histórico viven en el submundo de las ideas científicas, (submundo sapiencial)⁶⁴ que hace parte del mundo de tensiones y, como globalizante que es, al mismo tiempo lo está compartiendo con los otros submundos, como el del parque, el de la calle, el de la cirugía (Harman, 1987, Tamayo, 1985,; Arnal, Del Rincón Latorre, 1996).

⁶⁴ No sólo se encuentra en este submundo, sino que también comparte los otros submundos al mismo tiempo, por ejemplo: como ser biológico que es, entonces hace parte del biológico-vital, también es organizacional, porque es ser-sociedad, usa tecnologías o inventa aparatos u objetos, ahí está su connotación artificial, tiene cultura y se adapta a cualquiera conversación con diferentes sujetos hablándole a su nivel, aquí representa lo simbólico-émico. Ahora cuando está produciendo ideas producto de los procesos de investigación se ubica en el sapiencial.

Éstos tres mundos⁶⁵ expuestos y explícitos, indudablemente se contraponen, donde para el caso del submundo de la sapiencia (el mundo de las ideas, de las hipótesis, de las investigaciones, de las teorías), sólo cohabita en él, los que conocen las estructuras de estos conocimientos, es decir, los que de alguna manera hayan empezado a construir procesos acabados, entre los que se encuentran los profesionales, especialistas, magíster, doctor y/o científico en algún área del conocimiento. Por el contrario, el mundo de la vida según (Husserl, 1936) es único y es de perspectivas, donde cada ser humano tiene una de estas para ver y entender el entorno que lo circunda, desde su concepción de mundo, su punto de vista y en donde cada mirada es un análisis diferente (Habermas, 1982).

Ahora, en este mismo submundo de la sapiencia, las personas que se dedican a esta actividad, o mejor los científicos, que, para poder interpretar la ciencia, necesitan dialogar, consensuar y llegar a acuerdos intersubjetivos. Esto significa, que existen momentos en el mundo de tensiones de cada uno de ellos, donde deben abandonar una postura y/o perspectiva que permita encontrar un espacio o un punto de encuentro dentro de un abanico de posibilidades, que conduzca a una concreción objetiva, producto de la autogestión, co-gestión y retroalimentación de procesos intersubjetivos (Kedrov y Spirkin, 2008; Hoyos, 2012).

Desde ningún punto de vista se puede olvidar que se regresa al mundo de tensiones desde los deberes científicos, llámese, ideas, teorías, abstracciones, análisis, experimentos. Con todo que esto se da y se puede evidenciar, no se puede obviar que las instituciones educativas en todos sus niveles no tienen en cuenta la existencia de estos elementos, inclusive, va más allá: los ignora como el origen de una multiplicidad de saberes (Foucault, 1984, Giordan y Vecchi, 1997).

Para corroborar lo anterior, se va a tomar la geometría, ejemplo expuesto por Husserl, E. (1936) quien lo presentó como una gran preocupación por los conceptos, por la seriedad de los análisis y los significados o definiciones que se hacen al interior de ella, lo cual cualquier ser no lo puede hacer tan libremente, aunque se convierta en algo lícito, es decir,

⁶⁵ Desde la postura del autor de la tesis doctoral, plantea en relación con el mundo de la vida de Husserl (1936) el de (Habermas, 1982) y el de (Popper, 1982), que existe un mundo dentro del que ellos plantean, que es el mundo de tensiones y éste a su vez se divide en cinco submundos.

debe ser correspondiente con la magnitud del concepto; pero sucede, tratando de obviar que las deducciones, los conceptos y axiomas son análisis idealizados, o como lo dijera (Foucault, 1970) a través de una idea-fuerza, purificados matemáticamente de la experiencia de la cotidianidad del entorno que incumbe. Por ejemplo: la cancha de béisbol, la misma aula de clases, en el que los seres humanos interactúan con los objetos que circundan a su alrededor.

Cabe señalar que las figuras geométricas como simbologías que son, no hacen parte del mundo de tensiones, ni de sus submundos, sino que sus representaciones se tangibilizan en la naturaleza, lo que conduce a que se puedan describir formas existentes de objetos representados en ellos, como un aula de clase, una obra de tierra, canchas deportivas, mesas, etc. Ahora, la representación mental de una figura geométrica se construye en la mente del hombre y de la mujer a través de la abstracción de las diversas formas de objetos que se encuentran en el mundo de la vida. Las figuras geométricas son idealizaciones de diferentes formas que sí se encuentran representadas en el mundo de Husserl, lo que conduce a tener un mejor conocimiento de los objetos que tienen dichas formas (Porlán, García y Cañal, 1997; Rojas, 2007).

Al respecto conviene decir, que se da con mucha frecuencia la amnesia de los jóvenes para asemejar, relacionar y confrontar en la práctica éstas idealizaciones, como mecanismos para la solución de problemas prácticos. Ahora, no solamente sucede con estas abstracciones, sino que también se da en otras áreas del conocimiento. Por ejemplo: Cuando en su vivienda se produce el daño de artefactos eléctricos no acuden ni siquiera a teorizar o a relacionar este imprevisto con la ley de (Joule, 1818-1889) de (Ohm, 1789-1854) máxime cuando ya fueron “bien” aprendidas y evaluados por el docente como excelentes (García, 2003; Quintanilla, 2005).

El muchacho ante una plancha dañada se siente inútil, inclusive, la ignora. Sólo por la presión que genera el daño de este objeto en la familia, sobre todo por la insistencia de la mamá, se le ocurre al muchacho manifestar: “Yo la puedo llevar al técnico”. De igual manera sucede, cuando los chicos recitan los efectos nocivos de los agroquímicos en los alimentos, pero no se toman precauciones cuando se consumen ya fumigados, o conociendo del ciclo del agua, acuden a buscar plantas que seguramente no se van a encontrar en invierno o en verano. Como si fuera poco, no es de extrañarse, cuando un estudiante le describa, o le haga demostración de una fórmula Matemática, Física, Química o Biológica, sin tener la menor idea de que fue lo que hizo (Cañas, Díaz y Niedo, 2007; Stewart, 2013).

Desde este punto de vista, es casi imposible que un docente comience en el aula la enseñanza de la Biología estudiando los cinco diferentes procesos biológicos y químicos que se dan al preparar, cocinar y digerir los alimentos, o al lavarse las manos con un detergente, o los mismos combustibles con que se sometieron a cocción los alimentos, o que el docente de Física antes de penetrar la científicidad, ¿por qué no? Ocuparse acerca de los problemas que aquejan a al mundo de tensiones y los cinco submundos que lo integran en relación con la temática que está abordando, como el consumo de energía eléctrica en una familia. De igual manera, los estudiantes cuando asisten a una práctica de campo de geografía para observar donde desemboca determinado río, sólo se va es a eso, no se aprovecha para interdisciplinar con la cultura, la historia, las ciencias naturales, las matemáticas (Avendaño, y Labarrere, 1989; Cerda, 2001; Correa, 2009).

2.4.2.4.3. Transposición didáctica de los fenómenos socio científicos que se dan en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran.

No se puede ignorar la génesis de los saberes que se producen en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran, inclusive, para el caso de los saberes conocidos (científicos), tienen su propio método que los convalida, porque a través de éste, el profesor ha descubierto que para enseñarle a los estudiantes necesita de su práctica profesional docente, con la cual orienta y/o transmite como verdad para que los muchachos lo aprendan de la mejor forma (Mendoza y Fandiño, 2004; Medina-Rivilla y Domínguez, 2012).

De acuerdo con lo anterior, el científico construye desde su perspectiva de mundo la “hipótesis que somete a prueba” y que la pone a consideración generando un conocimiento científico como producto de la intersubjetividad valorativa de expertos, con interlocutores que pertenecen a comunidades científicas, que terminan validando o desaprobando el concepto individual para llegar a consensos amparados con los argumentos lógicos pudiendo convertirse en ley la hipótesis abordada, generando un nuevo conocimiento científico, que en corto tiempo aparece en escuelas, colegios y universidades como conocimientos obligados y curricularizados, cuya transposición didáctica⁶⁶ o desde la tesis doctoral, comodato pedagógico-didáctico (ver Glosario en Anexo 2) se convierte en una reproducción de saberes, función que es realizada en algunas instituciones educativas en todos sus niveles⁶⁷ (Danilov, 1991; Chevallard, 2007; Rojas, 2007).

De igual manera, esos espacios que el científico anterior utilizó para desarrollar determinada ley, es el mismo espacio en el que se desenvuelve la vida, en el que suceden las tensiones del mundo que lo circunda. Es posible que durante la construcción de esa ley le hayan sucedido múltiples problemas a los que participaron en la construcción de su realidad, de su validez, por ejemplo: problemas familiares, problemas personales, problemas

⁶⁶ Ver glosario en Anexo 1

⁶⁷ Hay que mirar detalladamente que los experimentos en las instituciones educativas puedan hacerse con la lógica de la ciencia con que fueron hechos en los centros de investigaciones, para que a través de la transposición didáctica chevallardiana, o desde el comodato pedagógico-didáctico del proponente de la presente investigación doctoral, pueda entenderse el fenómeno científico, situación que por lo general no se da.

conceptuales, dicotomías epistemológicas, anécdotas, chistes, jocosidades, condiciones climatológicas, que el niño se enfermó y está grave en la clínica, que la señora del director de la investigación se accidentó cuando él observaba la reacción que daría con la confirmación de la ley (Harman, 1987; Stewart, 2013).

Estos aspectos que suceden en un mundo como el de tensiones son los que de alguna manera intersubjetivan con la realidad que se está abordando. Ahora, si son tan importantes, aun compartiendo espacios cuando se adelantan procesos científicos, cuánto más serían significativamente valiosos cuando se abordan para investigarlos a ellos y de igual manera llevarlos a saberes que se tengan en cuenta en el currículo y que en la medida en que se vayan utilizando en los procesos académicos, dejaran de ser saberes ignorados (saberes cotidianos) para convertirse en saberes conocidos (saberes científicos) que fueron los que emergieron de esa dinámica cotidiana que se da en los cinco submundos de tensiones, y que luego de haberse sometido a procesos de rigurosidad a través de validaciones, empezaron a comportarse y a ser mirados como saberes curricularizados (Candela, 2001; Magendzo y Toledo, 2015).

Las verdades absolutas no pueden ser imaginaciones ilusas, lo que significa que la verdad es concebida como una conceptualización limitada, la cual al absolverla jamás se pensará en poder alcanzarla o traspasarla⁶⁸. Desde esta mirada no se puede presentar como confusión, ya que la revisión que se ha hecho sobre (Husserl, 1936), muestra la posibilidad de materializar las relaciones causales que se dan por un orden racional en el mundo que se vive, debido a que se puede prestar como una negativa de Husserl a la ciencia positiva. Por el contrario, él afirma que la ciencia matemática de la naturaleza, es una técnica maravillosa que le permite al hombre hacer predicciones sorprendentes acerca del mundo de la vida. También dice, que la creación de la ciencia moderna es un triunfo del espíritu humano (Ibid; 1936)⁶⁹.

⁶⁸ El día que se aborde la verdad en busca de ella, debe pensarse en que no significa que se tiene que ser dueños absolutos de la verdad.

⁶⁹ No se tiene la intención de negar esta importantísima obra, sino de destacar la importancia de construcción humana de la cual está impregnada. Si se obvia este análisis, se estaría olvidando al hombre de ciencia.

Tal aseveración husserliana puede ser abordada desde los saberes ignorados como forma de conocer la verdadera dinámica en que se da el mundo de tensiones y no sólo la mirada de ¿cómo se dan los fenómenos científicos? Entonces ¿qué sucede con los submundos que lo integran en sus instrumentos de aprendizaje de la ciencia, como la calle, su cultura, lo que sucede en el aula, en la cafetería, en su casa, en su barrio; en su grupo de amigos, ¿un mundo que le permita descentrarse al situarse en otras perspectivas? De igual forma, entendible y válida para él, para sus amigos, para sus familiares, donde lo relativo tenga vida para los convencimientos en busca de incentivar consensos y posturas para entender no únicamente lo validado por la ciencia, sino por unos saberes que no sigan siendo más desconocidos por el currículo (De Jong, 1998; Cerezal y Fallo, 2000; Brousseau, 2007).

No debe dejarse por fuera la perspectiva de ese educando que desarrolla su cerebro inmerso en el mundo de tensiones, donde su proceso de maduración en todo el sentido se da ligado al desarrollo de su cultura. En este orden de ideas, se puede decir que el niño es cualitativamente diferente al hombre que está formado y estructurado para la ciencia, en la que el devenir histórico y social de su desarrollo le ha permitido situarse en diferentes perspectivas para llegar a conclusiones que bien sabe, no son definitivas. Estas posturas en torno al desarrollo del hombre–niño y del hombre–adulto plantea, que para diseñar su abordaje metodológico en relación con la inclusión de un ser, debe darse en la medida en que su deber–ser, es el ser del saber (Cliffort, 1973, Gimeno, 1996, Lent, 2005).

2.4.2.4.4. Generalidades sobre el concepto de contexto: su aporte en la comprensión y construcción de la perspectiva teórica educativa.

El vocablo contexto abarca muchos aspectos, que son de gran relevancia en el quehacer diario de la práctica pedagógica. Además, es el espacio donde se encuentra ubicado cualquier ser humano, se realiza una acción, se enseña una labor, espacio para hacer amistades, sitio en la que se conforman grupos, se dan puntos de vista, se eluden responsabilidades, y/o se adquiere autonomía. Ahora bien, cuando se habla de educación, de cultura, de familia, de sociedad, es entrelazarse con el contexto social y educativo, que es

uno de los puntos de vista, que en algunas veces sólo se trata de forma efímera (Montiel, 2007; Reales, 2003).

Para (González-Arizmendi, 2008), el contexto socioeducativo:

Es el espacio donde se relacionan principalmente los alumnos con los profesores, con los directivos y con los trabajadores de las escuelas, colegios y universidades, donde lo más importante son las relaciones intersubjetivas⁷⁰.

Por su parte, este tipo de relaciones se muestran connotativas cuando el contexto social y educativo determina las eventualidades que pueden ser demasiado amplias, en la cual surgen diferentes situaciones sociales que están relacionadas con lo que se dinamiza en el contexto socioeducativo, siempre y cuando se están dando los hechos. De aquí, que uno de los intereses esenciales en este tipo de contextos está relacionado con la comprensión de los procesos y la liberación de todos aquellos factores que de alguna manera puedan limitar o demorar el desarrollo humano integral (León, 1997).

Esta apreciación de León va encaminada a sentar posicionamiento en torno a que los procesos que emergen de los contextos, son concomitantes con lo que se desarrolla en las dinámicas en que se mueve el contexto en el que se realiza el estudio. Por ello en el contexto social y educativo del mundo de tensiones y los submundos que lo integran se dinamizan procesos de interacción, conviven las culturas que allí se debaten y por supuesto, se da el fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje.

Al respecto (Rojano, 2004) lo expresa de la siguiente manera:

Por medio del concepto de contexto se logra una explicación o, mejor, una comprensión que supera la generalidad de una cosa, mediante la expresión real de lo que es y de las relaciones que sostiene o que puede establecer con los demás.

⁷⁰ Para el autor citado, el contexto socioeducativo permite este tipo de relaciones que terminan fortaleciendo las dinámicas de sostenimiento de las instituciones educativas en todos sus niveles, de aquí la significancia de lo social.

En comunión con lo anterior, las relaciones de intersubjetividad que se dan cotidianamente en el contexto social y educativo no son recientes para pedagogos, sociólogos, antropólogos, lingüistas y psicólogos, pues esto se convirtió en un ámbito de apersonamiento, lo que fue para ellos la contemporaneidad. Los primeros trabajos que han tratado de comprender y analizar la clase y el tipo de fenómeno que en ella se manifiestan datan de mediados de los años 70. Inclusive, el concepto de aula que está centrado en lo educativo, ha tenido históricamente tres significados como: espacio físico, como grupo social y un tercero, como ambiente de aprendizaje (Rue, 1997, González-Arizmendi, 2009).

El primero hace referencia al espacio físico, al aula como el espacio de unas relaciones de enseñabilidad y aprendibilidad. En ésta dualidad del contexto social y educativo, ha primado los aportes y posiciones de la psicología ambientalista, la cual responde a los criterios de los principales parámetros físicos del aula. El segundo está centrado al grupo social que cohabita en ella, en la cual se tienen principios de docentes en relación a que “mi clase” también es sinónimo de “mis alumnos”. Éste tipo de manifestaciones contextuales apuntan a las relaciones psicoafectivas y de trabajo que se dan en ella (León, 1997, Abad, 2006; Rué, 2009).

Un tercer significado se ubica en el ambiente de aprendizaje. Ante las eventualidades expuestas, ni la distribución del espacio físico y su equipamiento, como tampoco las interacciones entre el grupo humano se explican por sí mismo. Por el contrario, son interdependientes de la naturaleza dual de la enseñanza y el aprendizaje, impulsada por complejidades de situaciones intrínsecas, vivencias, habilidades, actitudes y actividades que en últimas instancias validan la complejidad y lo determinante que es un contexto social y educativo (Rué, 2001, Castro-Pérez y Morales-Ramírez, 2015).

En consecuencia, Montiel (1999), en su trabajo como co-investigador del proyecto “Comprensión del contexto escolar desde las relaciones socioculturales, educativas y pedagógicas”, presentado por el Departamento de Psicopedagogía de la Universidad de Córdoba en cabeza del profesor Joaquín Rojano De La Hoz, identificó varias categorías en relación con el concepto de contexto como las siguientes:

a. Contexto del individuo. Está relacionado con las particularidades que ejerce cada persona en su contexto, lo que involucra esencialmente su componente psicológico y las manifestaciones de su conducta en el contexto donde habita.

b. Contexto Familiar. Involucra las relaciones que mantiene la familia con su entorno. Esto le permite mirar hacia la escuela y la comunidad, lo que logra confluenciar los diferentes comportamientos que se dan a nivel psicosociológico y afectivo.

c. Contexto barrial, sectorial o veredal. Se refiere a todos los fenómenos que suceden en la dinámica cotidiana del mundo tensiones y los submundos que lo integran en relación con el ser humano. Aquí se dan expresiones sociológicas, naturales, urbanísticas y antropológicas.

d. Contexto local o municipal. Se evidencian las relaciones históricas, geográficas, administrativas y políticas, que conducen a formar comunidades con intereses e identidades que los identifican como de tal sitio.

e. Contexto departamental. Tiene particularidades que lo diferencia del municipal, máxime cuando existe la multiculturalidad, pero de igual manera se refiere a los hechos históricos, geográficos, administrativos y políticos a nivel departamental. De igual forma se procede con los contextos regionales y nacionales, ya que lo que los diferencia son razones culturales, naturales, geográficas, antropológicas y sociológicas.

2.4.3 La pedagogía.

2.4.3.1 La aparición de la pedagogía como ciencia.

Cuando la pedagogía se convierte en ciencia de la educación, se puede decir que es saber, es decir, saber pedagógico, en donde su función no solo se limitaba a congregar para castigar y/o corregir conductas, sino que también se convirtió en una disciplina que explica los procedimientos educativos-pedagógicos a través de situaciones razonables, humanos,

epistémicos y sociales. De igual manera, la pedagogía se convierte en saber al dejar de castigar, de forzar el aprendizaje y de convertirse en una fuerza bruta que operaba como instrumento de educación. Cuando deja estos procedimientos, se humaniza y explica lo que hace, normaliza, vigila y se plantea objetivos racionales emerge la pedagogía como saber (Kant, 1983; Locke, 1986; Pestalozzi, 1995; Durkheim, 1995; Debeese y Mialaret, 1991; Herbart, 1996).

Así las cosas, con la aparición de las Ciencias de la Educación, a principios del siglo XX, aparece otro cambio en la pedagogía como saber: el hombre clásico es entendido y comprendido como sujeto desde su mismidad. Comienza el sujeto a describirse en un discurso pedagógico, convirtiéndose en un objeto para ese discurso. Por ello aparece un discurso para el hombre con varias posibilidades, por ejemplo: producir una imagen sobre la humanidad, el individuo y la naturaleza buena, o el desarrollo de un hombre de facultades a través de sus potencialidades como la mano, la razón y el lenguaje. (Pestalozzi, 1801; Goethe, 1956; Rousseau, 1959; Nietzsche, 1977; 1992).

2.4.3.2 Las ciencias de la educación y el nuevo hombre.

Ahora bien, el hombre que aparece con las Ciencias de la Educación, es un hombre que aspira y requiere hablar de su mismidad, por lo tanto ha adquirido la subjetividad, lo que ocasiona que ésta le exija hablar de su vida, de su mundo de tensiones, de sus ideas, y de sus intereses teóricos. Con esta fuerza, el hombre no solo quiere que el discurso hable sobre él, sino que termina exigiendo que él hable por el discurso. Desde la postura en mención, el sujeto deja de ser objeto para convertirse en un verdadero sujeto de sí. (Mialaret, 1971; Foucault, 1984).

2.4.3.3 La pedagogía como campo de saber para el nuevo sujeto.

Ahora bien, la pedagogía como campo de saber coloca al sujeto en un lugar especial en la cual las condiciones que se generan como posibilidades teóricas a partir de las dinámicas de sostenimiento que se dan en la relación del sujeto con su vida y la pedagogía,

corresponden a formas específicas que se pueden derivar de los procesos y vivencias locales propias del escenario intelectual y socio pedagógico en que se desenvuelve el sujeto docente vital, en la cual se involucra en una forma particular de la crítica, aunque sea local no significa ni puede confundirse con cualquiera cosa. Es decir, que ese carácter de crítica local indicaría para (Foucault, 1976: 128): “una especie de producción teórica autónoma, no centralizada, que no necesita, para afirmar su propia validez, del beneplácito de un sistema de normas comunes”. (Foucault, 1976; Noguera, 2005; Zuluaga, 2005).

Ante lo planteado, la pedagogía en esta tesis doctoral se va a considerar como un campo de saber⁷¹, cuya esencia en la cultura no puede ser analizada en términos reproductivos, sino productivos, ya que el mejor uso se le da durante el tratamiento que se utiliza para reflexionar sobre la práctica pedagógica, cuando ésta se somete a la identificación, al registro, a la sistematización, a la resignificación, a la comprensión y luego a la acción y visibilidad de la misma a través de la escrituralidad. (Echeverry, 2002, Martínez-Boom, 2005; Runge, 2005; Veiga-Nieto, 2005).

2.4.3.4 La pedagogía como campo problemático de discusión.

Sin embargo, para muchos la pedagogía ha sido un campo problemático de discusión, de si es ciencia, disciplina, o saber, siendo excluida en algún momento con la pretensión que sobre ella no se reflexionara y se investigara. De aquí, que la actividad analítica e instrumental de la pedagogía sobre los problemas sociales resultaban empobrecidos, con lo cual se olvidaba que todos los saberes que han circulado en las instituciones educativas se convierten en enunciados de los métodos pedagógicos. Esto significa, que la existencia de tales formas de enseñanza se ha dado a raíz de la pedagogía, lo cual se podría expresar de una manera más tacita: todo saber ocupa un espacio histórico en la práctica pedagógica. (Zuluaga, 1979, Zuluaga y Echeverri, 2004; Bedoya, 1998; Díaz-Villa, 1994, Cerda, 2005).

⁷¹ Es necesario mencionar que el primero en referirse al saber, pero utilizando la palabra disciplina fue Marco Terencio Varrón (116-27 a. C), haciéndolo en el libro de las *Disciplinae*.

En consecuencia, construir una perspectiva teórica desde la relación del sujeto con su vida y la pedagogía con la pretensión de comprender las múltiples realidades en que se da socialmente la práctica pedagógica, 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 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, 1997:47) manifestaba acerca de la práctica educativa: “saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”.

De aquí, que se pueda decir, que desde las relaciones de poder en términos foucaultianos, también se constituyó la pedagogía en 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. (Foucault, 1985; Martínez-Boom, 1986; Noguera, 2005, Saldarriaga, 2005).

Adviértase, que el sujeto docente vital requiere de producir saber pedagógico, para luego decir algo de lo que se puede decir y hablar de lo que se puede ver. El saber según (Foucault, 1984:306), “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”.

Así las cosas, el saber es aquello sobre lo cual se puede decir algo, pero éste algo es un conductor de ciertos mensajes, conceptos, proposiciones, conjeturas, esencias, sustancias, es movable, lleva elementos, nutrientes, por ello, es como la savia que está en las plantas, la sangre en los vertebrados y la tinta en el papel. La visibilidad de la pedagogía como campo de saber son situaciones, procesos, aspectos y características que son productos de las

transformaciones incorporales⁷² que se pueden objetivizar. Los artefactos elaborados con tecnologías apropiadas son producto de un saber desarrollado que no los hace visible con la posibilidad que sobre él se puedan decir cosas. Éstas permiten las relaciones de intersubjetividad que son propias del ser humano, no porque sea entre dos y exista comunicación, porque los animales también lo hacen, sino, que sobre ese saber se pueden ver reflejadas acciones e interpretaciones, de las cuales también se puede hablar. (Bordieu, 1984; Zuluaga y Echeverri, 1990; Díaz-Villa, 2001; Echeverri, 2004, González-Arizmendi, 2013).

Si la pedagogía como campo de saber permite que de ella se pueda decir algo, entonces es porque se acepta hablar de lo que se puede ver, de lo que se demuestra, de aquí que se pueda decir, que de lo que está referenciado, no puede estar por fuera de parámetros, y ésto significa, que existen regulaciones que determinan éste tipo de relaciones, lo que puede aseverarse que la pedagogía como campo de saber debe ser controlado. Éste saber dado así, es el que se encuentra cuando lo buscamos, lo que da a entender que para encontrarlo no tenemos nada más que buscar y si lo hacemos lo encontramos. En definitiva, es lo que desde la presente investigación se asume como saberes conocidos, es decir, saberes racionales, científicos, validados. (Bordieu y Cox, 1984; Deleuze y Guattari, 1988, Baracaldo, 1992, Zuluaga, 2004, González-Arizmendi, 2009).

Por el contrario, en la misma pedagogía como campo de saber se logra mediar y conocer a otro tipo de saber que hace parte del mundo de tensiones donde se desenvuelve el sujeto, pero con la diferencia que todos lo tenemos sin haber estudiado y/o aprendido o reflexionado sobre algo, saber que para los fines de la tesis fortalece el objeto de investigación, pues éste se dinamiza en la relación del sujeto con su vida y la pedagogía. Por ello desde la investigación se asume como saberes ignorados, no en el sentido de que se ignoran, sino porque no están validados por la ciencia, por lo tanto, el currículo oficial en el fenómeno de la enseñabilidad de las ciencias no los asume como necesarios, fundamentales y/o esenciales para la enseñanza y el aprendizaje, porque simplemente no son productos de

⁷² Es cuando el lenguaje transforma los cuerpos, lo cual tiene que ver con las maneras de actuar, de sentir, y de pensar. Ahora, el término cuerpo para el caso en comento, involucra alumnos, maestros, padres, textos y materiales pedagógicos-didácticos.

la sistematización y/o de la búsqueda rigurosa y de la reflexión del conocimiento como resultados de procesos de investigación científica. (Foucault, 1985; Pollack, 1992; Gioradan y de Vecchi, 1995; Semprum, 1997, Gallego-Badillo, 2001; Cerda, 2005).

2.4.4 La conceptualización de la relación sujeto-vida-pedagogía.

Esta relación intersubjetiviza la práctica pedagógica, en la cual el docente y el alumno pueden hacerla visible a través de la escritura, lo que permite que por roce social y cultural transforme a los sujetos que intervienen en el acto educativo. Esto significa una transformación desde el proceso de subjetivación como respuesta a la productividad, la cual se hace extensiva a los que intervienen en el dialogo del aprendizaje.

Por ello, es una pedagogía que le permite al docente y al estudiante relacionarse desde diversos vínculos con lo cual se genera transformación del sujeto para actuar sobre lo académico, lo que hace que la relación que se da en este proceso transforma a los que intervienen en la diada enseñabilidad-educabilidad. Esto significa enfrentarse a aspectos relacionados con la percepción, aceptación, apropiación y actuación desde el proceso de subjetivación como respuesta a la escrituralidad, la cual, no sólo afecta a los que la producen, sino que se hace extensiva a la comunidad educativa.

La relación en estudio, desde la perspectiva del auto reconocimiento revitaliza la vida pedagógica del profesor, pero necesita aceptar una condición: desaprender a través de la deconstrucción⁷³ de lo que sabe, es decir, desacomodar las estructuras del pensamiento para oxigenar la esencia del saber. En consecuencia, el profesor debe realizar lecturas de vida diferentes a las de un sujeto que no hace comprensión de su contexto o del mundo de tensiones donde se desenvuelve, en la que su mirada vaya en busca de lo que no es visible, en donde trate de ver lo que otros no ven, porque los que no están en esta dinámica, no hacen ningún tipo de esfuerzo, de tal manera, que debe estarse pendiente de la intencionalidad

⁷³ Según Derrida (1930-2004) es el método para acentuar el carácter no representativo del lenguaje, el cual se desenvuelve y fragmenta para dar lugar a la escritura, de tal manera, que termina removiendo el concepto o la estructura intelectual de una teoría como posibilidad de reconstruirla.

oculta que siempre subyace en el fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje mediado por la práctica pedagógica.

Desde esta perspectiva, el docente que se inmiscuye en su esencia pedagógica desde la subjetividad y que luego la exterioriza a través de la escrituralidad, con el objetivo de nutrir los procesos formativos y educativos de las instituciones educativas en todos sus niveles y de la sociedad, puede convertirse en un docente que podría terminar fortaleciendo las dinámicas crítico-reflexivas del saber, de la práctica pedagógica y de las instituciones en mención, las cuales se refieren a todas aquellas actividades que contribuyen a formar el concepto global de práctica pedagógica.

Lo cierto es que en tales prácticas se da la retroalimentación del saber pedagógico frente a lo que se va a decir, orientar y/o enseñar en la clase, pues éste acto educativo bien podría hacerse desde la perspectiva que se tramita en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran, en donde existe un deber-ser que debe asumirse en la práctica pedagógica involucrándose, no solo el activismo del docente por el solo hecho de orientar, o porque obligatoriamente le toca hacerlo, sino que lo que hace lo debe relacionar con la vida que envuelve el proceso que está orientando, pensado desde la disciplina que tiene en su formación profesional.

Ahora bien, si estas acciones que se dan en la relación en estudio ocurren en la forma como se ha planteado, se podría decir, que tales eventualidades podrían estar relacionadas con la intimidad pedagógica del profesor, que viene siendo la forma decantada de todo el proceso de sistematización que realiza en su quehacer docente.

La intencionalidad que busca la perspectiva teórica educativa a construir, y que va a ser fundada en la relación sujeto-vida-pedagogía, estaría en función de lo que se pueda generar como teoría sustantiva, cuya esencia tendría que estar centrada en mejorar conceptual y procedimentalmente la práctica pedagógica, por lo que amerita su configuración, máxime cuando en el planteamiento del problema se plasman las razones por la cual se necesita con urgencia.

Cuando el docente en su quehacer pedagógico, no identifica, registra, sistematiza, resignifica y comprende lo que hace, es posible que exista desconectividad entre su saber y hacer, lo que puede ocasionar que su actividad docente carezca de sentido, olor, sabor, sensibilidad, de tal manera, que si no tiene lo anterior, entonces por roce social y cultural transmite lo que tiene, lo que podría conducir a que su tacto pedagógico⁷⁴ se inactive, por lo tanto, no emerge el rastro pedagógico⁷⁵, y si éste no es visible, no podría ser gustoso, menos significativo para el estudiante, lo que significó que el receptor primario⁷⁶ no aceptara recibir el mensaje como proceso, como acople y/o algo natural, como sucede con el animal hembra, es receptiva porque está en calor, pero cuando no lo está, es imposible que acepte, así es la enseñanza y el aprendizaje.

La relación sujeto-vida-pedagogía podría realizar aportes en las dinámicas crítico-reflexivas que se dan, tanto en el docente, en los estudiantes como en la institucionalidad. Esta relación puede servir de compuertas regulativas en la enseñanza y el aprendizaje, de tal modo, que cuando estos no son conexos y predeterminados, puede generarse el caos pedagógico que posiblemente estaría relacionado con la pérdida de juicios de valor y académicos, tanto interna como externamente.

Si lo planteado no es posible, entonces emergerían las apatías, siendo los procesos lentos, lo que significa que no aparece nadie como responsable, sino que se da lo que (Morín, 2001: 21), denomina: “las cegueras mentales, las cegueras del conocimiento”. Esto hace que se pierden las curiosidades, a lo que (Freire, 1997:31) lo manifiesta de la siguiente manera: “la curiosidad ingenua, de la que resulta indiscutiblemente un cierto saber, no importa que sea metódicamente no rigurosa, es la que caracteriza al sentido común. El saber hecho de pura experiencia.”

⁷⁴ Para la investigación se asume como la sensibilidad que se adquiere del roce social, cultural y académico que se produce en la práctica pedagógica, producto de la relación sujeto-vida-pedagogía. Cuando el profesor no se encuentra con éstas dinámicas crítico-reflexivas se torna insensible en relación con lo que sucede en su vida pedagógica.

⁷⁵ Desde la investigación se asume como la señal u orientación que genera y deja un docente de acuerdo con lo que hace en su práctica pedagógica.

⁷⁶ Es el sujeto que no estando estructurado en un saber o que por alguna circunstancia no lo ha alcanzado a tocar, cumplirá la norma primicia de entrar en acción dialógica con un nuevo saber.

En consecuencia con lo anterior, si no es realizable lo expresado, se pueden dar resultados internos y externos a nivel de impactos sociales bajos, relacionados con Pruebas de Estados Nacionales e Internacionales, que terminan cobrándole el deterioro de la imagen a la institución. Si es privada, las consecuencias recaen con mayor ahínco en los profesores, produciéndose cambios anualmente de nómina, o inclusive, frecuentemente, lo que ocasiona que no se genera un proyecto de vida institucional.

En este sentido es posible que la misión y visión no logren decantarse en los docentes que pasan por las aulas, como también probablemente se minimice el conocimiento que estos tienen sobre el PEI, el modelo pedagógico y el currículo. De aquí que las formas de enseñanza cambian permanentemente, no como progreso de la didáctica, sino por el cambio frecuente de los docentes, lo que da a entender que no son didácticas acopladas a procesos institucionales, sino que son emergentes, lo que hace que no deriven en procesos de investigación.

Cuando el docente, desde lo socio pedagógico empieza a anotar las primicias que lo conmueven, producto de su curiosidad como enseñante, y que lo asume como posibilidad que puede ser más real que la propia realidad, estaría dando lugar, si persiste, a nuevos procesos teóricos de su esencia como enseñante u orientador de un saber.

Esta sistematización que el nuevo escudriñador de saberes está generando desde su mismidad⁷⁷ y que otros por no estar ubicado en lo que le gusta, no lo hace, no lo lee, pues para éste no significa nada, ya que puede darse la poca posibilidad que se genere un hábito de comprender y analizar lo que hace, vive, observa, siente, disiente, comparte, y que desde aquí es imposible que ese docente colabore con su diario de campo, porque de alguna manera, esto también requiere de quitarle horas a la ociosidad.⁷⁸

⁷⁷ 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 forma que consiga un cierto estado de felicidad, de pureza, de sabiduría, de perfección o de inmortalidad.

⁷⁸ No me refiero a la ociosidad que hace parte de la calidad de vida, sino de la ociosidad que denigra de su propio ser.

Por el contrario, si el docente logra recoger su práctica pedagógica producto de los conexos de su obra psicopedagógica, inclusive, que lo conduzca a elaborar ensayos, artículos en cualquiera disciplina, podrá darse la satisfacción de estar cumpliendo con uno de los mandatos de la profesión docente: formar y educar con sentido crítico por y para la vida.

Desde esta connotación, la relación sujeto-vida-pedagogía como base teórica conceptual para construir la perspectiva teórica educativa, de donde emergerán los referentes teóricos que configurarán la práctica pedagógica, podría promover desde su esencia la des-contextualización y re-contextualización de la misma, lo cual conduce a que la perspectiva en mención le permita a la práctica constituirse como histórica, social y educativa.

La anterior relación no solo se supedita al contacto del sujeto con el mundo de tensiones que lo envuelve y al disciplina que ejerce, sino también la relación recurre e implica elementos de la pedagogía crítica, pues con el solo hecho de implicar al sujeto, este debe velar por el alter, la alteridad, en la misma linealidad en que se encuentra el sujeto de la triada sujeto-vida-pedagogía.

Estar actuando desde la relación en mención como consecuencia de la determinación que origina esta en el sentido de transformar la forma de percibir, pensar, sentir, observar, hablar, ser y actuar, necesariamente conduce desde el enfoque crítico que demanda esta relación como generadora de la perspectiva teórica de la suvidagogía, lo cual exige dialogar con otras posibilidades que se encuentran en el mismo tronco crítico como el caso de la Alteridad, y de la emergencia constitutiva de la pedagogía de la Nos–Otridad o la del Nos-Otros (Lopez-Noreña, 2010; 2017).

El Otro, desde la suvidagogía se visibiliza en el mismo nivel del que propone, con la idea de que, ese otro, La “Otridad” que involucra a los “Nadie” de Eduardo Galano, el sujeto sumiso, que para el seno de la teoría económica, se constituye en las “insulsas” “apersonas”, que jamás han hecho parte de los indicadores socioeconómicos de un país, pues ni siquiera son percapitas, con la posibilidad cada día de ser menos, máxime cuando las posturas de la

postmodernidad acolitó el mandato de la “Sociedad del Conocimiento” hoy rotulada como “Economía del Conocimiento” (Ibid, 2017).

En consecuencia, Lopez-Norena (2017: 64-72) expresa lo siguiente:

“Luego ¿Qué opción de reivindicación en su dignidad humana tiene “Los Nadies”, Los excluidos”, “Los marginados, Los vulnerables”...? Y la respuesta es clara la educación emancipadora mediada por la Pedagogía Crítica en la perspectiva de una Pedagogía de la Alteridad, significada en una pedagogía para y del “Nos –Otros”.

Así como la Pedagogía Suvidagógica hace de las experiencias una autotransformación del sí mismo, tal cual la Pedagogía de la Nos-otredad intervienen también fortaleciendo toda experiencia, aun más la pedagógica, en ese encuentro con “el Otro”, en el quehacer del docente, sin significar esto, que para ser el Otro es necesario estar en el nivel del Otro.

Capítulo III

El trayecto metodológico en la configuración de la práctica pedagógica: abriendo caminos

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

Ralph Waldo Emerson.

Síntesis

El trayecto metodológico de la presente tesis doctoral hace referencia a los diversos procedimientos de carácter racional, crítico y hermenéutico que fueron aplicados al problema de investigación con la pretensión de alcanzar la variedad de objetivos que orientaron la presente investigación. Este proceso de carácter metodológico, implicó una conceptualización amplia en el sentido de que es necesario diferenciarlo de lo que es el método. Tal aseveración se distancia de algunas posturas ametódicas, de la que emergen ciertas posiciones epistemológicas en relación en que todo puede mezclarse y ser posible: esta apreciación no excluye las complementariedades teóricas-metodológicas bien utilizadas como consecuencias de las situaciones emergenciales.

3.1 Contextualización general del problema de investigación

Dar respuesta al problema y a las preguntas de investigación planteadas, demandó procedimientos fundados desde la relación sujeto-vida-pedagogía para la configuración de la práctica pedagógica. Si ésta en su esencia real es una construcción socio-cognitiva, es preciso entonces, comprender y dinamizar las múltiples realidades en las que se realizó el proceso. Desconocer las apreciaciones y actuaciones de los sujetos participantes del estudio, es en esencia excluir el acervo procesal de su práctica profesional docente, es decir: significa cerrarle a la investigación los canales de acceso para conocer la forma como ejecutaron su quehacer pedagógico los docentes, lo cual validó el hecho de poder hablar de su práctica

pedagógica y/o cosas⁷⁹ que los implicados realizaron (Blumer, 1982; Gergen, 1996; Latorre, 2013).

Por lo tanto, resulta fundamental decir que son tres las premisas esenciales que orientaron la configuración de la práctica pedagógica: (1) la relación del sujeto con la vida y la pedagogía (2) los esfuerzos que la población sujeta en estudio hicieron para responder a las solicitudes del interesado y (3) la construcción de la perspectiva teórica educativa por parte del investigador a partir de los discursos, apreciaciones y conceptos de los docentes (Latorre, 2013; González-Arizmendi, 2014).

La primera se centró en la estructura teórica de la práctica pedagógica la cual relacionó el hecho de poder comprenderla como construcción socio-cognitiva, determinando la transformación de las dinámicas de sostenimiento que se dieron en la enseñanza, y que se encontraron representadas 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 (Díaz-Barriga, 2007; Medina Rivilla, 2012).

Estos aspectos al ser intervenidos a partir de la configuración de la práctica pedagógica brindaron los espacios y la posibilidad de poder aportar nuevos elementos para fortalecer, no solo el quehacer pedagógico y didáctico del docente, sino la aparición de nuevas emergencias de la práctica pedagógica como su nueva configuración, el tener una identidad social-crítica, un sentido hermenéutico-comprensivo y un significado pedagógico-fenomenológico, los cuales emergieron de las relaciones de intersubjetividad (Magendzo, 1999; Gergen, 1996; Beltrán, 2005; Medina-Rivilla y Domínguez, 2012).

⁷⁹ Para Blumer (1982), el término “cosas” permite identificar objetos físicos, personas, categorías de seres humanos, instituciones, ideales importantes, actividades y situaciones de todo tipo.

La segunda premisa se encargó de generar los constructos teóricos conceptuales para la configuración de la práctica pedagógica, los cuales se constituyeron en la teoría sustantiva que tuvo la función de proveer a los docentes de nuevos referentes que le indicaron a los profesores formadores de docentes cómo pueden configurar la práctica pedagógica a partir de una perspectiva que despragmatiza el esquema histórico conductista con la que los acompañantes de la investigación la venían afrontando.

La tercera premisa, fue centrada en la construcción de la perspectiva teórica educativa, la cual se construyó a partir de las informaciones suministradas por los acompañantes como respuesta a las solicitudes del investigador. Una vez construida la perspectiva teórica, se les hizo llegar la teoría sustantiva a los docentes para que la aplicaran en sus actividades y poder configurar la práctica pedagógica, con el objetivo de no pensarla con lo que han aprendido de memoria, sino a partir de las relaciones de intersubjetividad que le aporta la relación sujeto-vida-pedagogía en el mundo de tensiones en que se desenvuelven. De aquí que ser docente no es memorizar información, es diferenciar acciones que conduzcan a ser crítico y reflexivo a partir de las acciones aplicadas (Toulmin, 1977; 1996; Gallego-Badillo, 2001; González-Arizmendi, 2012).

3.2 Principios teóricos investigativos que fundamentaron la investigación

Es conveniente mencionar que en los momentos actuales es frecuente encontrar en las ciencias sociales y ciencias de la educación la aparición de propuestas de diseños metodológicos emergentes, flexibles, y/o integradores, en la que se demuestra, que más que dicotómicos, lo que se da es una complementariedad en el momento de la aplicación simultánea de un enfoque metodológico distante del otro, durante el posible análisis en las múltiples realidades en que se aborda un problema en la sociedad. De aquí que la presente investigación doctoral no está sujeta a un enfoque de investigación, pues, elegir un paradigma es ubicar el estudio circunscribiéndolo a unos procedimientos y en una sola vía de interpretar

y comprender las acciones y los resultados de la investigación⁸⁰ (Bericat, 1998; Strauss y Corbin, 2002; Alonso, 2003; Corbetta, 2003; Mendizábal, 2006).

Sin embargo, se trae a colación el concepto de paradigma acuñado por Kuhn (1994) solo con la pretensión de mostrar y/o evidenciar que someterse a tal esquema, obligaría necesariamente a estar bajo la presencia de un modelo que va a orientar las directrices que exige una comunidad científica. Ahora, cuando ésta decide indagar sobre los intereses que le proporcionan los múltiples planos constitutivos, como lo ontológico, lo epistemológico, lo histórico, lo problematizador, lo teleológico, lo metodológico, lo social, lo retorico y lo axiológico, tanto para el proceso como para el resultado de una tesis doctoral, se convierten en fundamentos esenciales al momento de realizar investigaciones, cuyos resultados deben estar acordes con las representaciones del momento que se tienen sobre la ciencia (Kuhn, 1994, Buendía, Colás y Hernández, 1998; López Doblas, 2005; Onwuegbuzie y Leech, 2005).

En consecuencia, con lo anterior se mencionan la existencia de las dos grandes tendencias que se disputan los procedimientos teóricos y metodológicos de las ciencias de la educación, humanas y sociales. Esto se hace con la pretensión de tener en cuenta la apreciación de (Bericat, 1998) cuando se refiere a la doble pirámide de la investigación social en la cual se puede decir, que tal aseveración se constituye en una dicotomía que termina afectando a disciplinas científicas como la sociología, la psicología, la antropología y la pedagogía, en la que se dejan claramente evidencias sobre la importancia de las dos tradiciones dominantes en las ciencias citadas: lo cuantitativo (positivista) y lo cualitativo (comprensivismo).

Dentro de esta última tradición se incluyen dos perspectivas: primero, la interpretativa, la cual involucra, la etnografía, la etnometodología y la hermenéutica y, segundo, la perspectiva explicativa, que encierra a la investigación acción y la teoría

⁸⁰ Hay diferentes posiciones teóricas que pueden fundamentar y contradecir algunos de los argumentos que puedan plantear los participantes del estudio. Tomar una sola posición es radicalizar el estudio.

fundamentada. El presente trabajo de investigación optó por el diseño de esta última (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002).

Cuadro 2.

Principales paradigmas en las ciencias sociales.

PARADIGMA POSITIVISTA	PARADIGMA HERMENÉUTICO
1. Enfoque teórico macro social a. Estudio de los hechos sociales desde la objetividad. b. Tendencia a la explicación.	1. Enfoque teórico micro social. a. Estudios desde la subjetividad para la acción humana. b. b. Tendencia hacia la comprensión.
2. Principales escuelas de pensamiento. a. Funcionalismo estructural. b. Teoría del conflicto. c. Estructuralismo. d. Posestructuralismo. e. Teoría de redes.	2. Principales escuelas de pensamiento a. Interaccionismo simbólico. b. Teoría de la elección racional. c. Sociología fenomenológica. d. d. Escuela crítica.

Fuente: Adaptado de López-Doblas (2005). Herramientas para el trabajo sociológico, pp.57-90. En Iglesias de Ussel, J. & Trinidad Requena, A. (Coord.) Leer la Sociedad. Una introducción a la sociología general, Madrid: Tecnos.

En este aparte de la investigación se inicia con la controversia y/o disputa conceptual e histórica de los dos paradigmas con la intención de evitar las dudas que se puedan generar frente a la presente investigación, discusión que a estas alturas del siglo XXI para el autor del estudio se hace necesario darla, pues, los éxitos que se han obtenido con la complementariedad de los dos paradigmas en análisis y su utilización en las ciencias de la educación y ciencias sociales han dejado la discusión sin terrenos fértiles para abordarla, tal como lo manifestó (Alonso, 1998:35) “el enfrentamiento entre lo cuantitativo y lo cualitativo en sociología es tan viejo como radicalmente inútil”⁸¹ (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002; Onwuegbuzie y Leech, 2005).

⁸¹ Esta discusión no es reciente, ni mucho menos asumida solamente por los contemporáneos letrados y novicios, sino que sus obstáculos están ubicados desde la antigua Grecia Clásica, época donde se puede ubicar el lugar y el momento en el que se inicia la histórica polémica entre lo cualitativo y lo cuantitativo, situadas en las figuras emblemáticas de Platón y Aristóteles, cuya discusión se centraba en torno a las confrontaciones entre las visiones más "formalistas y más sustantivitas, definidas respectivamente por ambos filósofos.

Aunque la teoría fundamentada es procedente de la tradición cualitativa, existe certera convicción que no se va a elegir un paradigma de investigación como soporte para abordar la presente investigación por las razones expuestas anteriormente, por lo tanto, queda claro que lo mencionado hasta aquí, es para aclarar las posturas en que se cimentan las dos (2) tradiciones mencionadas, y dejar de una vez planteado el alejamiento de tales vías (Beltrán, 1991; Alonso, 2003; Corbetta, 2003; Herrera, 2005; López-Doblas, 2005).

De igual manera, es necesario manifestar que la investigación teóricamente se va a nutrir del interaccionismo simbólico de (Blumer, 1992) y del socioconstruccionismo de (Gergen, 1996) pues de acuerdo con la revisión realizada son dos de los fundamentos teóricos más importantes de los encares cualitativos que existen en la investigación social, por lo tanto, las dos perspectivas teóricas se convierten en referentes en los que se apoyó la investigación doctoral. De aquí que del interaccionismo simbólico se escogieron las tres premisas que terminaron constituyéndose en la base de la Teoría Fundamentada; ellas son:

- 1) El ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él.
- 2) Los significados de estas cosas surgen como consecuencias de la interacción social que cada cual mantiene con su homólogo.
- 3) Los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso.

3.3 Diseño de la investigación

3.3.1 Fundamentación teórica que sustenta el diseño de la investigación.

El diseño de investigación que se utilizó en el presente estudio trazó los procedimientos que terminaron orientando el cumplimiento de los objetivos propuestos. De igual manera, los propósitos que establece la investigación se convirtieron en ejes de interés. Es por ello que el análisis cualitativo permitió encontrar y extraer ideas, significados, conceptos y proposiciones desde el seno de los datos obtenidos de los entrevistados, situación

que permitió elaborar lo que (Strauss y Corbin, 2002:12) denominan “un esquema explicativo teórico”. Este principio condujo a explorar las explicaciones teóricas específicas en relación con los conceptos, apreciaciones, significados y discursos de los participantes y del investigador.

En consecuencia, los argumentos planteados se soportaron en la Teoría Fundamentada en la cual se explicita que la investigación es no experimental⁸², pues, su abordaje se centró en la recopilación de datos a partir de la experiencia de los docentes que orientan los procesos de formación y educación en los jóvenes que adelantan estudios de Licenciaturas en Educación. Tales hechos de vida permitieron conocer la manera como los profesores de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba comprenden y desarrollan la práctica pedagógica en la formación de nuevos licenciados (Carrero, 1998; Carvalho, 2001).

Ahora bien, de acuerdo con la estructura del diseño de investigación de la teoría fundada, el cual brindó múltiples posibilidades entre las que se sugieren la flexibilidad y la apertura, ya que durante el recorrido que se hizo con la información pudo modificarse, dándose la posibilidad de agregar nuevos datos, situaciones, fenómenos, eventos relevantes de los sujetos en estudio que ayudaron a mejorar los resultados, situación que se consideró un factor de apoyo como fundamento de la circularidad con que se desarrollan las investigaciones cualitativas, aspecto que distancian a ésta de la linealidad de los enfoques cuantitativos (Dávila, 1994; Mendizábal, 2006).

Es necesario señalar que los datos y discursos de los sujetos en estudios se constituyeron en los referentes teóricos que le dieron origen a la configuración de la práctica pedagógica, y que tuvo como función, asignarle a ésta una nueva estructura conceptual y procedimental, con lo cual se pudo demostrar que la práctica pedagógica es una relación

⁸² Los estudios no experimentales son transeccionales o longitudinales. De igual manera hay que manifestar, que tal característica permite utilizar grabaciones, con la idea de pasar escrituralmente las apreciaciones de los sujetos en estudio para luego realizar el análisis de los datos recogidos. Esto le informa al investigador de la manera como la muestra refleja la realidad percibida individualmente y colectivamente.

social cognitiva que se construye en las múltiples realidades en que se desenvuelve el sujeto docente. De aquí que para demostrar tal pretensión se recurrió:

a. A la importancia y significado que los sujetos en estudio le dieron al quehacer docente y a sus diferentes dinámicas de sostenimiento académico.

b. A la captación de los datos, apreciaciones, conceptos, significados y discursos que los sujetos en estudio y el investigador aportaron sobre la práctica pedagógica.

c. A las diferentes comprensiones que se generaron del análisis de los datos, apreciaciones, conceptos, significados y discursos de los sujetos en estudio y del investigador.

d. A encontrar a través de la negociación, el dialogo, el disenso y el consenso de los datos, conceptos, apreciaciones, significados y/o discursos que los sujetos en estudio y el investigador lograron identificar, registrar, sistematizar, resignificar, comprender y actuar desde la profundidad, densidad y extensión de los resultados que los interesados decantaron a partir de la relación del sujeto con la vida y la pedagogía que se da en la práctica pedagógica.

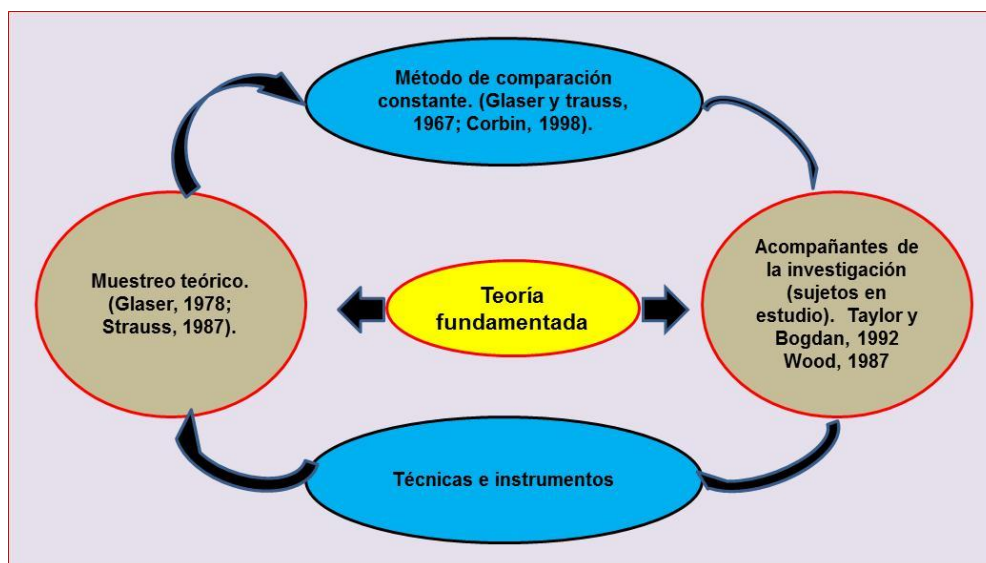


Figura 6. Diseño metodológico de la investigación.
Fuente: González-Arizmendi, S. (2016).

3.4 Participantes

Cuadro 3.

Acompañantes de la investigación.

	Dependencias	Descripción – Criterios	Instrumentos
32 docentes	Departamento de Psicopedagogía (1).	1. Orientan el componente psicopedagógico en la Facultad de Educación en la Universidad. 2. El profesorado se constituye de profesional como psicología, psicopedagogía, filosofía, sociología y algunas licenciaturas.	– Observación participante. – Entrevistas en profundidad.
210 docentes	Otros Departamentos: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales Inglés, Español, Música, Informática, Educación Física (7).	1. Orientar asignaturas de la dimensión básica profesional y las didácticas específicas en su programa.	

Fuente: González-Arizmendi, S. (2015).

3.4.1 Muestreo teórico.

El carácter cualitativo de la investigación permitió que a la población participante se les denomine sujetos en estudio, dado que la investigación los asumió como acompañantes del investigador (Ossez, Sánchez, Ibáñez, 1994; Sandoval, 1997; Valles, 1997; Mella, 2003).

En consecuencia, el muestreo teórico fue asumido como el proceso de recogida de datos que generó teoría desde el instante en que se obtuvo la información, codificándola y analizándola, con lo cual se tomó la decisión sobre el tipo de datos que se requerían, y qué otro lugar servía para las siguientes observaciones, entrevistas individuales y grupos focales, procedimiento que permitió desarrollar la teoría de manera natural como iba emergiendo (Glaser, 1978 1992, 1995; Strauss, 1987; Strauss y Corbin; 1990).

De aquí que el muestreo teórico ayudó a seleccionar y a estudiar nuevos casos según su potencial, lo cual permitió mejorar y ampliar los conceptos y teorías ya desarrollados. En este proceso, el investigador al comenzar la investigación no conocía el tamaño final de la muestra, cuya ampliación se produjo cuando se requirió de más información para la investigación, supeditándose a la recogida de datos y análisis, situación que fue configurando el tamaño de la muestra final, la cual devino por el desarrollo de las categorías identificadas y la teoría emergente (Glasser, 1992; Charmaz, 2000).

En conveniencia a que la muestra en la investigación es cualitativa progresiva, y de estar sujeta a la dinámica que se derivaron de los propios hallazgos de la investigación, desde una óptica complementaria y tomando como punto de partida el carácter teórico e intencional de la muestra cualitativa, se utilizó para la presente investigación un muestreo discriminativo, el cual está asociado con la codificación selectiva, siendo su principio maximizar oportunidades para verificar la argumentación que terminó construyéndose, al igual que el tipo de relaciones que emergieron de las categorías, con lo cual se alcanzó la saturación teórica⁸³ de las categorías que presentaron un avance insuficiente (Strauss y Corbin, 1990; Hammsley y Atknsnson, 1994; Creswel, 2005).g

El investigador comenzó con la elección de diversos casos, a los cuales comparó y contrastó. La selección de éstos se realizó teniendo en cuenta la importancia que tuvieron sobre el objeto de investigación que fue sometido a estudio. De igual manera, inicialmente se tuvo en cuenta la escogencia de casos similares, y también, posteriormente por sus diferencias durante las fases de recolección y análisis de datos. A esto es lo que (Glaser y Strauss, 1967) denomina minimización-maximización para referirse a las diferencias y particularidades de los casos elegidos como potenciales para la generación de teoría (Cuadro minimizar y maximizar).

⁸³ Para Cuñat (2005) es el criterio a partir del cual el investigador decide no buscar más información relacionada con una determinada categoría, con lo cual se supone que no se ha encontrado ningún tipo de información adicional que permita al analista desarrollar nuevas propiedades de la categoría encontrada.

De aquí que tales similitudes o semejanzas condujeron a identificar la categoría, el desarrollo de sus particularidades y los procedimientos de las condiciones emergenciales de aparición. Igualmente, las diferencias entre los casos seleccionados generaron atributos a las categorías, al origen de subcategorías y la identificación de los límites alcanzados. Así las cosas, el desarrollo se inició seleccionando y analizando una muestra homogénea de sujetos en estudio, luego, cuando la teoría comenzó a emerger, el investigador se trasladó a una muestra heterogénea, con lo cual se pudo comprobar las condiciones que fueron utilizadas para generar las proposiciones iniciales (Glaser y Strauss, 1967, Mella, 2003; Ossez, Sánchez, e Ibáñez, 2006).

3.4.2 Método de investigación.

Se optó por el método de comparación constante o de la contrastación, el cual consiste en promover la comparación de los datos solicitados de los sujetos en estudio, permitiendo la conceptualización y clasificación, en la cual se encontraron patrones que determinaron sus comportamientos, con los cuales se identificaron situaciones-fenómenos-eventos, es decir, se colocaron dos o más acciones, con las que se determinaron sus similitudes o búsqueda analógica, diferencias o búsquedas diferenciadoras y/o antagónicas en la que se involucraron los diferentes tipos de realidades sociales, de la cual emergieron conclusiones que le dieron solución al problema planteado. La comparación permitió explorar las diferencias y similitudes en la trayectoria de los incidentes que fueron identificados a partir de la información que se obtuvo, de la cual emergió una guía para recolectar información adicional (Glaser y Strauss, 1967; Corbin, 1998).

Desde lo planteado hasta el momento, el método utilizado fue empleado para generar teoría a partir del análisis comparativo y sistemático de los datos, lo cual requirió la saturación de estos y no la verificación de hipótesis. Este procedimiento permitió identificar los conceptos, los cuales se constituyeron en una progresión o rasgo de la codificación abierta, dando explicación sobre lo que fue generado a partir de los datos obtenidos, así como la explicación de los incidentes producidos. Estos últimos se revisaron uno frente al otro para poder validar la interpretación (Glaser y Strauss, 1967; Glaser, 1978; 1998, Corbin, 1998).

Cuadro 4.

Procesos socio cognitivos versus métodos de tradición cualitativa.

Método	Soporte teórico	Comprensión	Sintetizar	Teorizar	Recontextualizar
Fenomenología	Basada en reflexiones de la experiencia vivida.	Conversaciones-diálogos.	Vincular descripciones en otras fuentes.	Mediante escritura y reescritura fenomenológica.	Reconocimiento de la experiencia vivida en el mismo en el otro.
Etnografía	Observaciones, entrevistas, uso de los documentos.	Análisis de contenido, saturación de categorías.	Análisis de contenido, saturación de categorías.	Vínculos émicos-éticos, vínculos laterales, método comparativo.	Generalizaciones basadas en las teorías, comparaciones y universales culturales.
Étnociencia	Teorías de la cultura y cognitivas.	Entrevistas, observaciones.	Marcos oracionales, clasificaciones e tarjeta, y clasificaciones Q.	Taxonomía.	Afirmaciones abstractas
Teoría fundamentada	Interaccionismo simbólico	Observación participante, entrevistas, grupos focales.	Codificación (primer y segundo nivel).. Hacer memorandos. Analizar casos negativos. Muestreo teórico.	Desarrollo de tipologías. Desarrollo de modelo y teoría.	Desarrollo de teoría sustantiva. Desarrollo de teoría formal.

Fuente: Gaete, R. (2008). En Morse (2003:43). Morse, Janice (2003). Emerger de los datos: los procesos cognitivos del análisis en la investigación cualitativa, pp.29-52. En Morse, Janice (Ed.) Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa, Medellín: Universidad de Antioquia.

3.5 Instrumentos para la recolección de la información

3.5.1 Observación participante.

En la presente investigación se utilizó esta técnica, debido a que el autor se involucró en los relatos de los sujetos participantes, los cuales se constituyeron en fuentes informativas del estudio. Esta participación significó entrar en conversación con sus miembros, estableciendo un estrecho contacto con ellos, sin que su presencia haya perturbado el curso natural de los acontecimientos. Los datos que recogió el investigador se enriquecieron por la forma cómo participó (Taylor y Bogdan, 1992; Wood, 1987).

Para Fraser (1972) en la observación participante el observador maximiza su intervención de integrar. Para Goffman (2006) la observación “*es la que permite ver la base de la realidad social a través de la vida cotidiana y no las abstracciones estadísticas o conceptuales*”. Para este tipo de observación se utilizaron parámetros como los que propone (Rojano, 2008):

- Pasos de la Observación: explorar el contexto, plantear metas, planear estrategias, entrar en acción, sentar registro, sistematizar relatos, sacar conclusiones, escribir informes.
- Elementos de la observación: acontecimientos, actores, tiempo, costumbre, objetos, escenarios, lenguaje.

3.5.2 Entrevista en profundidad

El tipo de fuente que se utilizó fue la primaria, constituyéndose en la información que recogió el investigador directamente a través de su contacto inmediato con su objeto de estudio y sujetos participantes, pues, las informaciones orales o escritas suministradas por los docentes se convirtieron en el material intervenido durante el proceso investigativo (Quesada y Frattini, 1994; Orti, 1996; Bericat, 1998).

Con los referentes mencionados y, en acuerdo con las apreciaciones, ideas, conceptos y/o discursos de los docentes de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, se optó por la entrevista en profundidad como la técnica que facilitó la obtención de los discursos, los cuales portan el significado que tienen los sujetos en estudio, así como también subyacen en ellos las concepciones, tendencias, teorías, y enfoque de la práctica pedagógica (Corbetta, 2003). Para Rojano (2008) la entrevista en profundidad “se constituye en una técnica para alcanzar una definición personal de la situación, o dedicada a un tema específico, pero con sentido holístico, en uno de los momentos críticos del proceso de investigación”.

El investigador desarrolló la entrevista en profundidad desde una dimensión enfocada, esto es, dirigida a una situación concreta desde una perspectiva personal, en la que

la entrevista garantizó a que el entrevistado produjera un discurso sobre el tema de la investigación: la pauta no fue rígida ni estructurada, con la idea de no sesgar la entrevista. La directriz permitió la producción de un discurso lineal e independiente de parte del entrevistado. La idea básica de la entrevista en profundidad dentro de la tradición narrativa socioconstruccionista de investigación cualitativa consistió en otorgar las condiciones de la más absoluta libertad para que el entrevistado tuviera confianza y originalidad sobre el tema de la investigación (Beltrán, 1985; Goodale, 1990; Rojano, 2008).

De aquí que la entrevista en profundidad y los grupos focales se consideran las más importantes técnicas de carácter cualitativo, debido a las múltiples posibilidades que le brindaron al investigador de permanecer en contacto directo con los sujetos en estudios, pues, de manera abierta se pudieron apreciar sus posturas frente al objeto y al problema planteado (Beltrán, 1985; López-Dobla, 2005; Orti, 1996).

Es importante anotar, que las entrevistas realizadas no fueron abordadas a partir de un patrón predeterminado de interrogatorios estructurados, sino que los desarrollos de las mismas estuvieron orientados por el investigador a través de metodologías flexibles alternativas, basadas en el estímulo que se le pueda realizar a los sujetos en estudio, lo que originó que las preguntas específicas se detallaron en la marcha del proceso (Finkel, *et al.*, 2008; Montañés, 2009).

Adviértase, que existen otras clasificaciones sobre las técnicas de tipo cualitativo, las cuales se encuentran divididas en tres grupos: prácticas genealógicas y socio analíticas, prácticas de observación y prácticas que se relacionan con el lenguaje, los aspectos conversacionales y los procesos narrativos. Tal clasificación ofrece otras posibilidades, no solo para las investigaciones de carácter social, sino para las investigaciones educativas y pedagógicas. Así las cosas, la entrevista para esta taxonomía se ubica en el último grupo (Valles, 1997; Gordo y Serrano, 2008).

Así mismo, Montañés (2009:121) aporta una división de las técnicas de investigación en seis grupos como los siguientes: dinamizadoras, documentales, distributivas y/o

cuantitativas, cualitativas y/o estructurales, implicativas, y como ultimas, las reflexivas y conversacionales. Desde esta clasificación, se ubica a la entrevista en el grupo de las cualitativas y/o estructurales, debido a que para el autor mencionado tales técnicas tienen como esencia “conocer y ampliar la información referencial y asimismo dar cuenta de las posiciones discursivas y de la estructura grupal”.

En el mismo sentido, Corbetta (2003:368) asume la entrevista cualitativa como:

Una conversación: a) provocada por el entrevistador; b) dirigida a sujetos elegidos sobre la base de un plan de investigación; c) en un número considerable; d) que tiene una finalidad de tipo cognoscitivo; e) guiada por el entrevistador, y f) sobre la base de un esquema flexible y no estandarizado de interrogación.

Ahora bien, Valles (1997) manifiesta a cerca de la entrevista como importante herramienta cualitativa en investigación social, su alta distinción, la cual se aprovecha para poderla conceptualizar. Para llegar a esta posibilidad se utilizaron las conversaciones sin presión algunas o informales que entre sujetos se realizan en la cotidianidad del mundo de tensiones, con la pretensión de diferenciar los diferentes tipos de entrevistas y tiempos, periodo suficiente que muestra la relación de intersubjetividad entre el que tiene la información y el que la solicita.

Es necesario señalar que la escogencia de la entrevista como técnica para la información sobre los participantes, se centró en que la pretensión está referida a indagar y analizar la práctica pedagógica como objeto de estudio “a través de la experiencia que de él poseen un cierto número de individuos que, a la vez, son parte y producto de la acción estudiada” (Alonso, 2003:78).

El procedimiento que utilizó el investigador para analizar los diversos temas que se trataron con los sujetos en estudio, se basaron en preguntas específicas con la pretensión de animar el análisis y la discusión, con lo cual se logró involucrar todos los temas que inicialmente se seleccionaron a partir de los tópicos de interés de la investigación, y sobre todo de las temáticas que no lograron ser mencionadas en las intervenciones que se le hizo al entrevistado (Acevedo y López, 1992; Alonso, 2003).

3.6 Presentación de la información

3.6.1 Formas de codificación.

Entre las formas de codificación que contribuyeron a la presente investigación doctoral se encuentran:

3.6.1.1 Codificación abierta.

Se refiere al proceso de separar la información que se obtuvo en diferentes patrones de significado. Como proceso organizativo se inició con las transcripciones de las entrevistas en profundidad, y luego con el análisis detallado de línea por línea, lo cual condujo a la identificación de las palabras claves, o en su defecto, frases u oraciones con las cuales se estableció una conectividad del relato del sujeto en estudio con el proceso que se abordó en la investigación (Spiegelberg, 1994).

3.6.1.2 Codificación teórica.

El objetivo en esta codificación se centró en las relaciones que se establecieron a partir de los códigos sustantivos y las características que estas demandaron, de la cual emergieron supuestos teóricos que terminaron fortaleciendo e integrando una determinada teoría. Los códigos teóricos que resultaron del proceso investigativo terminaron orientando a los códigos sustantivos hacia un profundo nivel conceptual, con lo cual se evitó la posibilidad de relatar lo que simplemente se da en un evento determinado sin que emerja ninguna teoría formal (Martin y Turner, 1986; Glaser, 1995).

3.6.1.3 Codificación axial.

Aquí ocurrió el proceso de relacionar los códigos unos con otros, lo cual permitió la combinación de las situaciones particulares con los generales (inductivo-deductivo). El tipo de relaciones que se dio en esta codificación, no son simples relaciones de hecho, sino que son de tipo causal. En la medida en que a un concepto se le identificó sus propiedades, éstas se consultaron en profundidad, en la cual las características que portaron tales propiedades se expandieron, vislumbrándose sus fortalezas y debilidades (Strauss, 1987; Corbin y Strauss, 2002).

De igual manera, el investigador terminó generando categorías al dar explicación acerca de las condiciones con que fueron obtenidas las funciones en el contexto donde fueron insertadas, así como la metodología permitió intervenir y relacionar los procesos de gestión y manejo para darle cumplimiento (Charmaz, 2006).

3.6.1.4 Codificación selectiva.

En este aparte, el investigador delimitó la codificación de aquellas características que tuvieron aproximación con las propiedades centrales. Éstas orientaron la recogida de información, así como el muestreo teórico. El analista terminó encontrando las particularidades y las consecuencias que generaron conectividad con el proceso investigativo central: categorías y propiedades (Glaser y Strauss, 1976; Martin y Turner, 1986).

3.6.2 Formas de códigos conceptuales.

Son los que presentan la relación entre los datos y las teorías, los obtiene el investigador a nivel práctico, quien los separa y luego los agrupa conceptualmente constituyendo los nuevos códigos que originan la teoría, en ella se explican los sucesos que suministraron los participantes en la información que se obtiene. El objetivo del código fue proporcionarle al investigador las directrices que le ayudan a construir una idea, postura y/o

visión acerca de los datos que se distancian conceptualmente (Carrero, 1998, Corbin y Strauss, 2002).

3.6.2.1 Códigos sustantivos.

Estos emergieron directamente de la información de tipo empírico, que se gestó producto de la investigación que se aborda (Glaser, 1995; Charmaz, 2000).

3.6.2.2 Códigos teóricos.

Este tipo de códigos surge de la clasificación, ordenación e integración de las ideas, conceptos y /o discursos (memos)⁸⁴. Se diferencian de los sustantivos, en que éstos son más abstractos, además, aportan un marco conceptual que contribuye a armonizar e interrelacionar los códigos sustantivos en relación con tópicos que ofrecieron un mayor significado (Cuñat, 2005, Charmaz, 2006).

3.6.2.3 Códigos in vivo.

Son aquellos que emergen de las apreciaciones, opiniones y posturas de los acompañantes de la investigación. Este tipo de códigos goza de una particularidad, se centran en aquellas personas que las emplean y tipifican una impregnación exacta, propia de ellos, de tal manera que esto le aporta significación y comprensión en el campo de interés de la investigación (Glaser y Strauss; 1976).

⁸⁴ Para Glaser (1978) son las escrituras de las apreciaciones, opiniones, ideas y/o discursos sobre los códigos y sus relaciones tal como le emergen al investigador que codifica.

3.6.2.4 Categorías centrales.

Se constituyeron en los componentes finales durante el desarrollo de la teoría que se construyó. Esta situación involucra los procesos de codificación y abstracción de la información solicitada, hecho que permite que el analista se ubique en un grado más elevado en relación con las categorías centrales, lo cual justifica el preámbulo o base de la teoría emergente. Es necesario aclarar, que para que las categorías centrales se asociaran con la emergencia teórica a construir, tuvieron que llegar a su punto de saturación (Glaser y Strauss, 1978; Corbin y Strauss, 2002).

3.6.3 Tipos de teorías emergentes.

Desde este tipo de investigación se puede revelar la existencia de dos perspectivas o formas de teoría: la sustantiva y la formal. Para los fines e intereses de la presente investigación doctoral, la pretensión estuvo referida a la construcción de teoría sustantiva sobre la perspectiva teórica educativa. A continuación, se detallan sucintamente para mejor información.

3.6.3.1 Teoría sustantiva.

Es una teoría que se fundamenta en las dinámicas y relaciones de sostenimientos singulares del sujeto. Esto, debido a que se nutre de las informaciones, datos, ideas, y discursos que emergen del proceso de investigación que se abordó: es decir, su ocurrencia procede de manera indirecta como consecuencia de los resultados de investigación (Glaser y Strauss, 1967, 1976; Glaser, 1992, 1995).

3.6.3.2 Teoría Formal.

Esta se funda directamente de los datos, sin embargo, los expertos hablan de que es conveniente y hasta necesario iniciar la teoría formal a partir de la sustantiva. Ante esta situación, expertos proponen planteamientos en la cual hacen referencia a una hibridación

entre la teorización ideográfica referida a la ideación del autor y la teorización nomotética basada en las teorías universales (Glaser, 1978, 1995; Dey, 1999, Clarke, 2005, Annells, 2006).

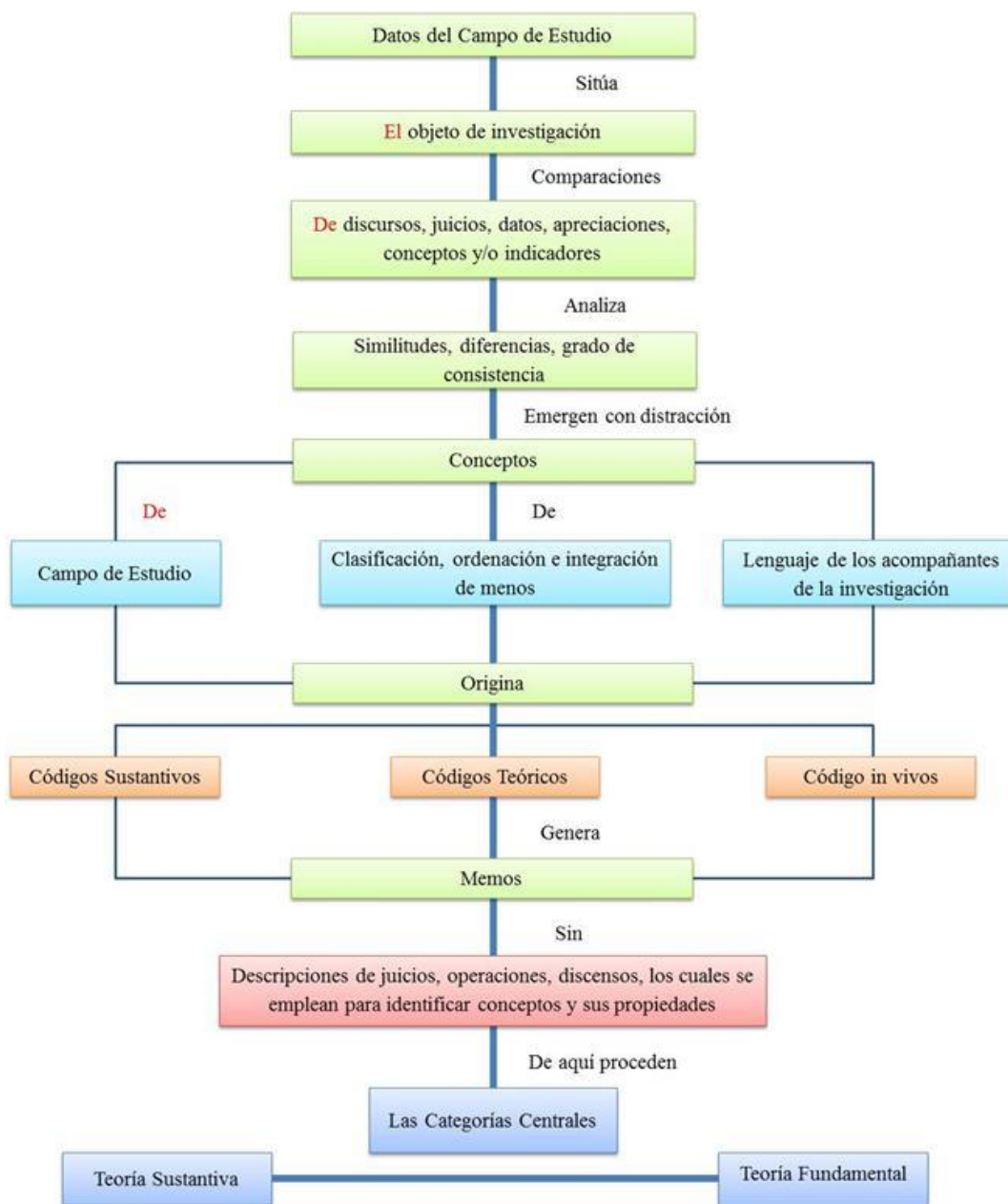


Figura 7. Proceso de Generación de Códigos en la Teoría Fundamentada.
Fuente: González-Arizmendi, S. (2016).

3.7 Análisis e interpretación de la información

La pretensión esencial de la presente investigación doctoral se centró en la construcción de una perspectiva teórica educativa a partir de su objeto de estudio: la práctica pedagógica como relación del sujeto con la vida y la pedagogía. Tal objetivo involucró las apreciaciones, las experiencias, conceptos, juicios y proposiciones que los sujetos acompañantes manifestaron del objeto en mención a través de las técnicas utilizadas para tal fin, procedimiento que fue acompañado del método comparativo continuo y/o constante, afín con los intereses de la investigación.

Es necesario tener presente, que dentro de la tradición cualitativa para el tratamiento de los análisis de datos ha existido históricamente dudas acerca de la rigurosidad con que se hacen tales análisis. Sin embargo, para frenar estas acciones se invoca a (Morse, 2003) con la finalidad de hacerle frente al escepticismo avasallante que se ha generado en materia de investigación cualitativa. Frente a esta situación, el citado autor presenta cuatro (4) aspectos de tipo cognitivo que son esencialmente necesarios y que fueron tenidos en cuenta para el análisis de la información cualitativa. Son ellos: comprender, sintetizar, teorizar, recontextualizar.

3.7.1 Análisis de contenido.

La presente técnica se utilizó para analizar las ideas, conceptos, discursos, apreciaciones y proposiciones de los participantes de la investigación, debido a que prestó y facilitó utilidad en esta investigación educativa y pedagógica. En este sentido, fue evidente la ubicación del análisis de contenido en la tradición cualitativa, lo que permitió desde aquí presentar las posibilidades que la rodearon en su constitución de ser utilizada, no como método, sino como una técnica pluriconceptual, con criterios de validez y confiabilidad.

Esta es la razón por la cual, Duverger (1971), Bardin (2002) y Ruiz-Olabuenaga (2007) plantearon que el análisis de contenido ayuda desde los datos de tipo verbal, simbólicos y comunicativos a realizar conjeturas, situación que posibilitó que los campos de

acciones se ampliaran, independiente de los textos escritos y/o documentos, lo cual patentó la utilización en entrevistas, juicios valorativos y conversaciones magnetofónicas.

Para Bardin (2002) es necesario tener en cuenta dos (2) funciones fundamentales que se tornaron diferenciables en el análisis de contenido como son:

a. La función de tipo heurístico: la cual dio herramientas y posibilidades al investigador para encontrar situaciones, elementos y juicios que se constituyeron en descubrimientos importantes para la investigación que se adelantó.

b. La función probatoria: fue la que brindó elementos al sujeto investigador en la cual le permitió seleccionar o eliminar ideas, apreciaciones, conceptos, juicios y/o proposiciones de tipo provisional en el proceso investigativo.

Para corroborar lo anterior, se acudió a lo que plantearon Mayer, Francine y Quellet (1991:473) y que lo expresan de la siguiente manera:

El análisis de contenido es un método que apunta a descubrir la significación de un mensaje, ya sea este un discurso, una historia de vida, un artículo de revista, un memorando, etc. Específicamente, se trata de un método que consiste en clasificar y/o codificar los diversos elementos de un mensaje en categorías con el fin de hacer aparecer de manera adecuada su sentido [...] Si usted es interventor social en un centro de jóvenes y trabaja con un grupo de jóvenes adolescentes y luego de varios meses consigna en un diario de campo sus observaciones y comentarios, el análisis de contenido le puede ser útil para sacar provecho de la riqueza de este material.

De igual manera se aportan otras características sobre el análisis de contenido presentadas por L'Écuyer (1987:50) Landry (1988:329) Mayer y Quellet (1991:475) de la siguiente manera:

(1) Se trata de una técnica indirecta, porque se tiene contacto con los individuos solo mediante los sesgos de sus producciones, es decir, con los documentos de los cuales se puede extraer información.

(2) Estas producciones pueden tomar diversas formas: escrita, oral, imagen o audiovisual, para dar cuenta de sus comportamientos y de sus fines.

(3) Los documentos pueden haber sido constituidos por una persona, por ejemplo, las cartas personales, las novelas, un diario íntimo, o por un grupo de personas, por ejemplo, las leyes, los textos publicitarios.

(4) El contenido puede ser no cifrado, es decir, las informaciones que contienen los documentos no se presentan bajo la forma de números sino ante todo de expresiones verbales.

(5) Es posible una deducción cualitativa o cuantitativa. En este sentido, los documentos pueden ser analizados con el objeto de cuantificar o en la perspectiva de un estudio cualitativo de elementos singulares, o los dos a la vez.

En complemento de lo anterior, Krippendorff (1991) también presenta para el análisis de contenido tres (3) características que para él las considera *sine qua non* y de carácter diferenciable, como son:

a. Posee una orientación fundamentalmente empírica, exploratoria, vinculada a fenómenos reales y de finalidad predictiva.

b. Está estrechamente ligado a los fenómenos simbólicos en sus concepciones más recientes.

c. Desarrolla una metodología de investigación propia para programar, comunicar y evaluar críticamente un plan de investigación con independencia de sus resultados de insumo para que su realidad de ser visible se pueda alcanzar a través del ejercicio cognitivo de la reflexión y la escrituralidad.

3.7.2 Teoría fundamentada de los datos.

Es necesario manifestar que el interés de la presente investigación es concentrarse en lo que Alonso (1998:25) denomina: “*la praxis intersubjetiva de los actores y no en el sistema de la lengua como sistema abstracto*” principio que trata de referirse a un contexto específico, como el que se da en la relación sujeto-vida-pedagogía entre los participantes de la investigación.

Para López-Doblas (2005) no es desconocible que la información en una investigación de tipo cualitativo se obtenga a través de los participantes, por medio de sus apreciaciones, juicios, conceptos, disensos y/o puntos de vistas en relación con el problema sometido a investigación, en contraste con los procedimientos, para el caso de interés doctoral, los análisis cualitativos, o para lo cuantitativo, donde la información se representa numéricamente, pues, en los análisis de tradición cualitativa los datos no se supeditan a ningún tipo de análisis predeterminado, sino que su comprensión se centra de forma abierta.

Adviértase, que con la información que se obtuvo a través de las técnicas de recolección empleadas en esta investigación, se sometieron a un análisis narrativo que buscó identificar las formas como sucedieron los fenómenos-eventos-situaciones-acontecimientos con la pretensión de identificar en estos, los discursos que los participantes utilizaron durante la fase de desarrollo socio-cognitivo de la práctica pedagógica, mediados por las relaciones de intersubjetividad, así como las dificultades y lecciones aprendidas que vivieron los sujetos en estudio dentro y fuera de la institucionalidad frente a la relación sujeto-vida-pedagogía (Corbetta, 2003; Trinidad y Jaime, 2007; Rodríguez-Martínez, 2008).

Es de anotar, que con la interpretación que se realiza de los resultados cualitativos logrados a partir de la comprensión y análisis de las apreciaciones, juicios, datos, conceptos y/o discursos explícitos en los textos de los participantes y en los cuales se reflejó implícitamente el objeto de estudio, se aplicaron herramientas suficiente para captar la información, y luego construir y escribir la teoría fundamentada de los datos o Grounded Theory (Strauss y Corbin, 2002; Charmaz, 2006; Trinidad *et al.*, 2006; Andréu, *et al.*, 2007).

Esta teoría, para Strauss y Corbin (2002:13) la consideran como una “teoría derivada de datos recopilados” con lo cual dan a entender que en su esencia se dan eventualidades muy relacionadas entre sí, desde el mismo momento en que inicia el proceso investigativo, como sucede en la recolección de la información, la comprensión de la misma, y, por consiguiente, la elaboración de la teoría sustantiva como consecuencia de la información suministrada por los participantes.

En este proceso de construcción teórica a través de la teoría fundamentada, se legitima el comportamiento del investigador cualitativo frente al hecho de reconocerla como garante en la generación de nuevas teorías a través de sus certeros métodos de abordaje, tal como lo explica (Charmaz, 2000:509) acerca de las: “*directrices inductivas sistemáticas para recolectar y analizar datos para construir marcos teóricos de alcance medio que explican los datos recogidos*”,

Es necesario amparar el anterior análisis con lo que plantean Rodríguez y otros (1999) al manifestar que la particularidad de generar teoría a partir de las apreciaciones, juicios, datos y/o discursos de los participantes, se considera una de las más arraigadas diferencias que se da entre la teoría fundada y los métodos de tradición cualitativa. De aquí que queda totalmente claro que el investigador que opte por aplicar esta teoría debe comprometerse de comprender los datos y/o discursos por medio de las categorías de análisis, así como de las relaciones entre las mismas, situación que es producto de las características de cada categoría.

Glaser y Strauss (1967) acuñan el concepto de teoría sustantiva para dar cuenta de las realidades humanas. Esto se considera un tipo de teoría generativa en la medida en que se supedita a los procedimientos cualitativos de la teoría fundada que se les realizan a los discursos de los participantes.

Para Andréu *et al.*, (2007:56) la teoría sustantiva es producto de procesos de investigación relacionados con un campo, área, disciplina y/o saber determinado, en donde la teoría que fue construida por el investigador, al aplicarse, estuvo centrada al campo de

investigación abordada, en la cual se sugirió inicialmente utilizarla y aplicarla en la comprensión de los discursos, apreciaciones, juicios, conceptos, para luego, en segunda instancia, formular teorías específicas.

3.7.2.1 Fases del análisis de la información por medio de la teoría fundada.

En el presente acápite se esbozan las fases que se emplearon durante los procesos de comprensión de los datos, apreciaciones, conceptos, juicios y/o posturas que fueron obtenidas a través de las diferentes técnicas de recolección de la información que se aplicaron a los participantes, con orientaciones y directrices centradas en los fundamentos teóricos de la teoría fundamentada, dentro de los cuales se utilizaron, según (Trinidad y Otros, 2003 y Trinidad y Jaime, 2007) los siguientes elementos: la identificación de incidentes para colocar los códigos, la emergencia de conceptos y categorías, y la complementariedad de tales elementos en una teoría, la cual se construyó a partir de los discursos, los cuales condujeron a elaborar supuestos teóricos.

De igual manera, para acompañar la fase de análisis de los discursos procedentes de los participantes y del investigador como sujeto de investigación, se utilizó, además de las técnicas de recolección mencionadas anteriormente, un aliado de alta confiabilidad como el Atlas Ti versión v.6.2.16. Su utilización de acuerdo con (Cisneros, 2003; Trinidad y Otros, 2006; Benjumea, 2006; Andréu y Otros, 2007) se realiza con relación a que desarrolla procedimientos lógicos que van en concomitancia con las posturas de la teoría fundada. Su escogencia se debió a lo siguiente:

- a. Puede trabajar con los datos que se deseen (audio, video, imagen y datos Geo en tiempo real).
- b. Tiene compatibilidad con PDF.
- c. Facilita mostrar códigos dentro del Google Earth
- d. Realiza integraciones con todo tipo de aplicaciones.
- e. Puede utilizar materiales de diverso rango, como videos, textos, etc., con extensiones limitadas, sin recargar el computador y sin requerir recursos extensivos de Hardware.

- f. Los textos y/o planos pueden ser manejados de manera nativa.
- g. Tiene licencias para multiusuarios.
- h. Está libre de virus informático.

En consecuencia, el proceso de análisis se abordó en las siguientes fases:

3.7.2.1.1 El análisis.

Para Strauss y Corbin (2002) y Charmaz (2006) el análisis consiste en un proceso exhaustivo y cuidadoso que amerita realizar estudio de “palabra por palabra y/o línea por línea” de las apreciaciones, ideas, juicios, textos y/o discursos, con la pretensión de escudriñarlos milimétricamente, lo cual conduce a generar las categorías de origen con sus propiedades y dimensiones específicas.

Ahora, con tales propiedades y dimensiones se consigue conectar los múltiples y diferentes conceptos que emergieron de los textos de los participantes y/o sujetos en estudio en relación con el objeto de investigación, situación que fortaleció el proceso de codificación de los incidentes. Al respecto (Strauss y Corbin, 2002:86) manifestaron que se da comparación “*en cuanto a sus propiedades y dimensiones, en busca de similitudes y diferencias, se ubican en una categoría*”

Lo anterior se convirtió en un procedimiento que se realizó con los resultados transcritos de las entrevistas en profundidad, en donde se hizo el respectivo análisis detallado de cada párrafo, en particular, con la idea de conocer como lo expresa (Trinidad y Otros, 2003) fragmentos de los discursos que contiene cada entrevista, con la pretensión de proceder con la primera minimización de la información suministrada por los participantes, datos que fueron codificados en las fases a seguir.

En este análisis, los discursos y/o textos que previamente fueron seleccionados, sirvieron para identificar los incidentes, los cuales para (Trinidad y otros, 2006:25) lo consideran: “*aquella porción de los datos [...] que tiene significación en sí misma*”, lo que

podría entenderse como componentes que hicieron parte de la observación participante, de la entrevista en profundidad y de los grupos focales, aspectos que se comprendieron independientemente, procedimiento que se hizo de esta forma por la importancia que arrojaron elementos como las simbologías, las palabras claves, y/o temas de importancia para la interpretación y resolución del problema de investigación.

De aquí que los incidentes que lograron ser identificados en los discursos, ameritaron de ser marcados con un distintivo común, con la intención de reconocerlos como códigos, para que puedan, según (Valles, 1997: 349) “agrupar *un conjunto de fragmentos de entrevista que comparten una misma idea*”. Este procedimiento tuvo el destino de transformarse en la codificación abierta, a lo cual (Charmaz, 2006) le sale al paso diciendo, que tal procedimiento cuidadoso de revisar discurso por discurso, palabra por palabras y/o línea por línea, termina siendo la codificación de origen, sin embargo, es quien termina dándole paso a codificaciones más específicas.

Algo de gran importancia que se tuvo presente desde el inicio en este procedimiento metodológico de teoría fundada sobre el análisis de los discursos, se encuentra relacionada con la construcción narrativa de los memorandos con la pretensión de potenciar al investigador al registrar y condensar las apreciaciones, ideas, posturas, inclusive, hipótesis, que emergieron al realizar tal ejercicio con los discursos, lo cual dio herramientas para integrar todo esto, con las ideas y/o conceptos al construirse la teoría (Strauss y Corbin, 2002; Andréu y otros, 2007; Trinidad y Jaime, 2007).

Ahora bien, para Charmaz (2006:72) la escritura de los memos⁸⁵ llega a un punto medio, circunscrita entre la recolección de los discursos y el paso de esta a la teoría, con lo cual se le exigió al investigador comprender los discursos y por consiguiente los códigos. Este ejercicio de analizar, pensar y escribir, y/o resignificar, es una actividad que generó herramientas para pensar en nuevas apreciaciones y/o ideas que hicieron que la escritura

⁸⁵ Para Glaser (1978), es la escritura de las ideas teóricas sobre los códigos y sus relaciones de la manera como le surgen al analista mientras realiza la codificación.

tomara otro rumbo: escribir de manera permanente se constituyó en un acto de resignificación sobre la práctica pedagógica.

Finalmente, a partir del análisis se fundó una aproximación del sujeto investigador con los discursos comprendidos, en la que se obtuvo de esto, la primera minimización, la cual apareció a través de la identificación de incidentes. Estos por medio de los discursos de los participantes se les identificaron los importantes elementos que contenían y que contribuyeron en la comprensión, análisis y solución del problema planteado, así como el aporte que se realizó para el proceso de codificación.

3.7.2.1.2 Fase de codificación.

Para Andreu y Otros (2007) en esta fase se promovieron los procesos de codificación abierta y axial, consistentes en realizar por parte del investigador análisis narrativo-descriptivo de los discursos pronunciados por los participantes, en la cual se estuvo atento a las situaciones emergenciales que se presentaron relacionadas con la coherencia, la precisión, y la pertinencia.

En consecuencia, realizar procesos de codificación desde la teoría fundada sujeta al investigador, según Rodríguez (2008:153) significa: “crear categorías a partir de una interpretación de los datos”. Esta tesis pone en evidencia que bajo ninguna circunstancia deben aparecer categorías predeterminadas para constituir la codificación. Es de esta forma como la fase terminó constituyéndose en el eje central del análisis por medio de la ya citada teoría fundada de los datos. De aquí que es necesario hacer referencia a las dos (2) formas de codificación mencionada.

3.7.2.1.2.1 Codificación abierta: procedimiento.

Se refirió al proceso comprensivo en la que el investigador logró identificar en los discursos las ideas y/o conceptos esenciales y significativos, y relaciones directas con el problema de investigación. De igual forma, también se encontró en los conceptos las propiedades y dimensiones que en su origen fueron identificados, así mismo hay que hacerlo con las categorías (Strauss y Corbin, 2002; Andréu y otros, 2007).

Trinidad y Otros (2006:48) manifiestan que, en este tipo de procedimientos, el investigador “aprende a permanecer abierto a cualquier idea que se pueda originar desde los datos”, con lo cual se da a entender que la codificación no solo se supeditó a los discursos utilizados, sino que en esta apareció la experticia y la revisión de literatura que se hizo sobre el problema de investigación. En este momento es cuando aparece una característica esencial de la teoría fundada: la comparación constante.

La aparición de esta característica se hace importante, ya que se encarga de fraccionar y analizar cuidadosamente los discursos con la idea de contrastarlos y extraer afinidades y diferencias, lo que significa para (Strauss y Corbin, 2002:111) organizar en categorías a “los acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideran conceptualmente similares en su naturaleza o relacionados en el significado”.

De igual forma Strauss y Corbin (2002) señalan en relación con la nomenclatura que se les asigna a los incidentes que lograron identificarse en los discursos, los cuales se obtuvieron de los participantes a través de las técnicas de recolección de la información, aspecto que se conoció como códigos en vivo.

Una vez que los códigos fueron identificados y contrastados, el investigador le asigna la denominación de acuerdo con la significancia que el investigador les establece a los incidentes, proceso comprensivo que se conoce en los análisis que se orientaron desde la teoría fundada como “construcción sociológica”. La nomenclatura asignada fue fundamental

para focalizar los incidentes que presentaron elementos afines, situación que exigió la asignación del código que inicialmente fue utilizado.

Al codificar los incidentes que fueron seleccionados en los discursos de las entrevistas, grupos focales y observaciones realizadas en los participantes, fue necesario reunir los códigos conceptuales, los cuales a través de un proceso de abstracción emergieron los diferentes tipos de códigos que se utilizaron en la investigación. De aquí que a partir de cada código que se generó con sus propiedades, previa contrastación entre ellos, y que (Andéu y otros, 2007:69) cosmovisiona “bajo un término más explicativo denominado categoría”, de la cual se generaron las categorías centrales.

En consecuencia, Strauss y Corbin (2002:124) dicen que cuando se invoca el concepto de categoría se hace referencia a “conceptos derivados de los datos, que representan fenómenos”, en la que expresan tácitamente que tales fenómenos están dirigidos al siguiente interrogante ¿Qué pasa aquí? Así mismo, los autores citados manifiestan que una categoría involucra “ideas analíticas pertinentes que emergen de nuestros datos”.

En concomitancia con lo anterior, Glaser y Strauss (1976:36) hacen alusión a que la categoría describe “un elemento conceptual de la teoría. Una propiedad, a su vez, es un aspecto conceptual o elemento de una categoría”, con la cual quieren dar a entender que las categorías deben diferenciarse por las particularidades de sus propiedades, en la cual no hay una igual a otra, sino que son únicas.

Es en esta parte en la que Strauss y Corbin (2002) expresan que las propiedades que se encuentran en una categoría determinada, son sine qua non, debido a que tales características son las que le dan la identidad, el sentido y el significado, aspectos que la hacen diferenciables, lo que para (Trinidad y otros, 2006) se traduce en dimensiones, causas y consecuencias, lo cual conduce a situar en cada categoría a los eventos-fenómenos-acontecimientos, relacionándose conceptualmente, proceso que se realizó teniendo en cuenta lo sucedido en el microanálisis (elaboración de códigos).

3.7.2.1.2.2 Codificación axial: procedimiento.

En la presente fase el procedimiento se centró en las relaciones de las categorías y subcategorías que aparecieron en su momento, así como el surgimiento de otras categorías que se identificaron en la fase de codificación abierta, situación que fue atendida por las propiedades y dimensiones que son las que tuvieron la discrecionalidad de decir y/o describir las categorías que se identificaron (Charmaz, 2000; Strauss y Corbin, 2002; Charmaz, 2006; Andréu y otros, 2007).

Para Andréu y otros (2007:92) la codificación axial “consiste básicamente en codificar intensamente alrededor de una categoría considerada como eje”, conceptualización que permite reafirmar el nombre de categoría central, debido a la discrecionalidad que tiene esta para explicar y dar cuenta acerca del problema que se investigó.

De igual manera Strauss y Corbin (2002:135) se refirieron a la codificación axial, manifestando que ésta se interrelaciona con “el proceso de reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta”, con lo cual se hizo fundamental aproximar e interrelacionar categorías y subcategorías a través de una gramática narrativa que condujo a realizar y mostrar la relación existente que se dio entre ellas.

Con las subcategorías que aparecieron, las funciones de éstas se centraron en la aclaración y/o explicación que se realizó acerca del fenómeno en que se encontraron vinculadas, las cuales dieron respuestas a interrogantes concretos que emergieron del siguiente nivel: cuándo, dónde, por qué, cómo y con qué consecuencias se dio dicho fenómeno (Strauss y Corbin, 2002; Charmaz, 2006; Andréu *et al.*, 2007).

Para Strauss y Corbin (2002:139) tales eventos se originaron a través de “*las circunstancias en las cuales se sitúan o emergen los problemas, asuntos, acontecimientos o sucesos pertenecientes a un fenómeno*”, con lo cual se le dio respuesta a las preguntas antes planteadas por medio de la codificación axial, proceso que le sirvió al analista para ubicar tales eventos y/o acciones en un sentido particular y/o especial (la emergencia de una determinada estructura) eventualidad que indicó por qué suceden tales fenómenos de esa manera.

Desde este abordaje, el proceso de codificación axial le indicó al investigador la ruta y los mecanismos de cómo se comportaron los participantes, situación que contribuyó a conocer lo que (Ibid. p.139) *“la acción/interacción en el tiempo de las personas, organizaciones y comunidades, en respuesta a ciertos problemas y asuntos”*.

De aquí que las situaciones a las que hizo referencia cada categoría que se involucró en la fase analítica de la codificación abierta tuvo la misión de narrar según (Strauss y Corbin, 2002:142) los “patrones repetidos de acontecimientos, sucesos, o acciones/interacciones que representen lo que las personas dicen o hacen, solas o en compañía, en respuesta a los problemas y situaciones en los que se encuentran”. Esta connotación en la fase de codificación axial alcanzó importancia como consecuencia del hecho de narrar las diversas propiedades que emergieron de los múltiples eventos y/o acciones que fueron dadas.

Capítulo IV

Resultados sobre el origen de la relación sujeto-vida-pedagogía, la emergencia de la perspectiva teórica educativa de la suvidagogía y la configuración de la práctica pedagógica

“Jamás acepté que la práctica educativa debería limitarse solo a la lectura de la palabra, a la lectura del texto, sino que debería incluir la lectura del contexto, la lectura del mundo”.

Paulo Freire.

Síntesis del capítulo

La presente investigación para poder darle solución tanto al objetivo general como a los específicos, abordó el proceso en cuatro fases:

Primera Fase: origen de la relación sujeto-vida-pedagogía.

Esta logró resolverse de la información que suministraron los sujetos en estudio a partir de la entrevista en profundidad, sobre la cual emergieron conceptos y proposiciones. Con estos resultados se procedió a codificarlos, para realizar análisis y comprensión de los mismos, de los cuales se generaron derivaciones conceptuales y emergencias relacionadas con tendencias y categorías.

Segunda Fase: derivaciones conceptuales de la relación sujeto-vida-pedagogía para la construcción de la perspectiva en educación.

Ya originada la relación mencionada, nuevamente se acudió a la población en estudio para consultarlos sobre la posibilidad de encontrar una vía expedita para configurar la práctica pedagógica, a lo que los acompañantes de la investigación dieron luces sobre la necesidad de generar un nuevo enfoque en relación a la necesidad del docente de encontrar nuevos caminos para generar teoría educativa. Ante esta aseveración, emergió la suvidagogía como perspectiva teórica que ayudaría a los sujetos en estudio a configurar la práctica pedagógica.

Tercera Fase: emergencia de la perspectiva teórica educativa de la suvidagogía.

Los sujetos en estudio a partir de la emergencia de esta perspectiva, lograron identificar y diferenciar constructos y acciones sobre la práctica pedagógica conductista, aislándola del pragmatismo con que visionaban el ejercicio de su práctica pedagógica que venían desarrollando históricamente, dándole así cumplimiento al primer objetivo específico de la investigación.

Cuarta Fase: Configuración de la práctica pedagógica por parte de los docentes a partir de la perspectiva teórica de la suvidagogía.

Con esta cuarta fase, se le da cumplimiento al segundo objetivo específico de la investigación referida a describir cómo los docentes de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, a partir de la perspectiva teórico-educativa pueden generar sustentos teóricos conceptuales sobre la práctica pedagógica y el saber fundante como sujetos del pensamiento educativo y pedagógico.

Para esto se logró comprender la información suministrada por los sujetos en estudio a través del análisis de contenido, en las que se dieron las diferentes situaciones relacionadas con lo antes señalado, siendo vital para continuar tanto en la comprensión de la emergencia, como en la relación que ésta mantiene con la configuración de la práctica pedagógica.

De igual manera, el diseño de teoría fundamentada como perspectiva cualitativa elegida para abordar el estudio, permitió que el investigador se concentrara en los discursos y conceptos manifestados por los sujetos en estudio sobre el problema de investigación, a través de los instrumentos aplicados. El trabajo de campo, se mantuvo en un tiempo de quince meses en la que, para poder saturar la información, se realizaron 163 entrevistas a docentes de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas, considerados estos en el estudio como acompañantes claves de la investigación.

Así como en el capítulo III se esbozó lo concerniente al “Diseño del trayecto metodológico de construcción de la perspectiva teórica educativa para configurar la práctica pedagógica”, en este cuarto capítulo se presentan los resultados que se obtuvieron en el trabajo de campo, en el cual se dará a conocer inicialmente la distribución de las observaciones participantes y entrevistas en profundidad con los docentes que participaron.

Finalmente, en este capítulo, se describen los discursos, conceptos y proposiciones de mayor relevancia que manifestaron los acompañantes de la investigación en relación con el objeto de investigación, lo que condujo a generar la teoría sustantiva, tanto de la perspectiva teórica de la suvidagogía construida por el investigador, como la configuración de la práctica pedagógica por parte de los docentes, con direccionamientos de la teoría fundamentada descrita en el capítulo tres del diseño del trayecto metodológico.

4.1 Primera Fase: Origen de la relación sujeto-vida-pedagogía.

La pretensión inicial del investigador que los acompañantes de la investigación configuraran su práctica pedagógica pragmática que venían adelantando, lo condujo a entablar relaciones de entendimiento académico a través de temáticas que se hacen parte del quehacer pedagógico de los sujetos en estudio, entre las cuales se pueden señalar : conceptualización y comprensión de la prácticas pedagógica, estructura y componentes de la

práctica pedagógica, el saber pedagógico del docente, el docente como sujeto de pensamiento educativo y pedagógico, la pedagogía como campo conceptual e intelectual de la educación, la pedagogía como modelo de vida sociopedagógica.

Esta relación de entendimiento conceptual entre los sujetos en estudio y el investigador fue abordada a través de la identificación, registro, sistematización, resignificación, comprensión y actuación sobre los diferentes juicios, conceptos y proposiciones que los acompañantes de la investigación manifestaron.

El filtro realizado por el investigador a través de las respuestas de los docentes permitió darle indicios que estos no relacionaban desde ninguna posibilidad su quehacer pedagógico con lo que son ellos, con lo que viven en la cotidianidad de sus acciones académicas, reflejando en sus escrituras acciones pragmáticas frente a la enseñanza.

Ante el análisis realizado, se deja claramente evidenciado que la información adquirida de los profesores no fue suficiente para generar una relación que permitiera en ellos más adelante, configurar el pragmatismo de la práctica pedagógica que abordaban, lo que condujo al investigador a pensar que se necesitaba de abordar otras posibilidades. Para esto elabora una segunda entrevista a los mismos 85 profesores de diferentes departamentos de la mencionada facultad, frente al interés del investigador de encontrar una relación que le permitiera pensar posteriormente en una perspectiva teórica educativa y crítica para que los docentes de dicha facultad logran configurar su práctica pedagógica de tipo pragmático a una práctica pedagógica socio cognitiva. La pregunta fue la siguiente:

¿Qué tipo de relación pedagógica necesita un profesor durante su práctica docente para involucrarse significativamente con el contexto que lo envuelve y en la que su saber hacer también afecte de la misma manera al estudiante en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba?

A las respuestas que dieron los profesores sobre este interrogante, se le aplicó el proceso metodológico de la codificación abierta, teórica, axial y selectiva, con la pretensión

de extraer los códigos teóricos e in vivos, siendo fructífero el proceso, pues en tales aseveraciones si se reflejó la pretensión del investigador, los cuales contenían los incidentes que permitían dar con las tendencias y las categorías de análisis para identificar cual era la relación pedagógica que orientaría la investigación. Para una mejor comprensión del proceso, las respuestas de los sujetos en estudios se agruparon para darle cumplimiento al objetivo de los diferentes códigos utilizados en el procesamiento de la información, cuya esencia fue proporcionarle al investigador unas directrices que le ayudaron a construir una idea, postura y/o visión acerca de los datos que se distancian conceptualmente.

A continuación, se muestra la forma como a partir del procesamiento de los códigos mencionados se generó la condensación teórica que dio origen a varias tendencias y por supuesto a sus respectivas categorías emergentes.

Condensación de códigos teóricos por aproximación conceptual sobre la pregunta formulada. Entrevistados 85.

De los 85 entrevistados, solo 30 confluyeron en conceptos similares que se pudieron agrupar, con los cuales se generaron los códigos teóricos. Los números de los entrevistados que coincidieron con la síntesis fueron los siguientes:

1. Entrevistas a Sujetos en Estudio: de 85/30: N°: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 26, 27, 30, 31, 33, 38, 39, 42, 45, 47, 50, 51, 52, 56, 59, 65, 67, 71, 73, 75, 77, 79, 81, 85.

2. Condensación de los Códigos: *“El docente debe establecer una relación con el estudiante a través de lo que éste le ofrece en clase, lo que significa que el docente debe ponerse al servicio del estudiante para poderlo comprender. De esta manera, la práctica del profesor está cumpliendo una labor, no solo académica sino social, pues, el estudiante también es sociedad. El docente debe mantener siempre una relación armónica en la que su participación debe estar al servicio del estudiante, pero teniendo en cuenta lo que le ofrece desde sí mismo para formar al Otro”.*

3. Tendencia Emergente: fue generada de la condensación de los 30 códigos teóricos, de lo cual resultó la siguiente tendencia:

“El docente como sujeto de provocación de sí mismo y del Otro en el proceso de enseñanza y aprendizaje”.

De igual manera, como categoría emergente se consolidó “El sujeto docente”.

Ahora, de los mismos 85 entrevistados, solo 28 docentes tendieron hacia lo mismo:

1. Entrevistas a Sujetos en Estudio: 85/28 N°: 3, 8, 10, 12, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 28, 32, 34, 35, 55, 57, 60, 61, 62, 63, 66, 70, 74, 78, 82, 84.

2. Condensación de los Códigos: *“Debe ser una relación de vida indisoluble en el acto pedagógico, lo cual debe expresarse de acuerdo al contexto que vive tanto el docente como el estudiante. Esto significa que también el estudiante se involucre consigo mismo y con la comunidad. Tal relación, entonces, termina siendo la asimilación que se trae de un contexto, el cual se termina fortaleciendo desde los procesos curriculares y extracurriculares que se desarrollan en el contexto educativo. Es una relación de retroalimentación y enriquecimiento continuo y de vida que permite la construcción de la personalidad del profesor y del estudiante donde ambos comprometen su modo de existencia y el ethos. En esta relación debe alcanzarse reconocimiento de ambos como sujetos que tienen vocación para la enseñanza y el aprendizaje. El profesor para poder involucrarse con el estudiante necesita durante el proceso docente relacionar su ser, su hacer con lo que él y el estudiante viven en el contexto. Ambos al comprender la relación pedagógica que mantienen personifican lo que hacen con el contexto donde lo envuelven”.*

3. Tendencia Emergente: fue generada de la condensación de los 28 códigos teóricos:

“La vida y el contexto siempre van ligados al docente y al estudiante de lo que se es, se enseña y se aprende”. Como categoría emergente resultó “Vida en el mundo de tensiones”.

De igual forma se dio una tercera tendencia frente a la pregunta formulada. Es este caso de los 85 entrevistados, las respuestas de 27 docentes se asociaron en códigos teóricos de la siguiente manera:

1. Entrevista a Sujetos en Estudio: 85/27 N°: 9, 11, 13, 14, 17, 22, 25, 29, 36, 37, 40, 41, 43, 44, 46, 48, 49, 53, 54, 58, 64, 68, 69, 72, 76, 80, 83.

2. Condensación de los Códigos: *“Es una relación interna de los partícipes de la enseñanza y el aprendizaje desde las influencias que reciben de la formación que se ha obtenido desde el preescolar hasta profesionalizarse. Visto así esta relación, se torna dinámica e innovadora, pues lo más importante de ella es el contacto que mantiene el docente y el estudiante con lo que aprenden, lo que termina construyendo formas de pensar y de comportamientos frente a las otras personas que los rodean, la cual es tanta la carga que terminan sugiriendo resolver problemas desde donde se han estructurado, todo a raíz de la enseñabilidad y aprendibilidad, lo que significa que todo lo que se hace está directamente relacionada con lo que se ha aprendido en todas las dimensiones”.*

3. Tendencia Emergente: emergió de la condensación de los 27 códigos teóricos:

“El saber que se aprende determina el comportamiento del sujeto frente a las acciones de vida”. Como categoría emergente “Pedagogía como campo de saber”.

Ante los procesos de codificación abierta, teórica, axial y selectiva emergieron tres tendencias y sus respectivas categorías de análisis, que se muestran en la tabla y que serán desglosadas y analizadas a su vez.

Cuadro 5.

Tendencias resultantes de la pregunta ¿Qué tipo de relación pedagógica necesita un profesor durante su práctica docente para involucrarse significativamente con el contexto que lo envuelve y en la que su saber hacer también afecte de la misma manera al estudiante en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba?

TENDENCIAS	CATEGORÍAS EMERGENTES	Nº DE DOCENTES	FRECUENCIA %
El docente como sujeto de provocación de sí mismo y del Otro en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	Sujeto docente	85/30	35.29 %
La vida y el contexto siempre van ligados al docente y al estudiante de lo que se es, se enseña y se aprende.	Vida en el mundo de tensiones.	85/28	32.94%
El saber que se aprende determina el comportamiento del sujeto frente a las acciones de vida.	Pedagogía como campo de saber	85/27	31.76 %
Total		85	100%

Fuente: González-Arizmendi, S. (2017).

En este cuadro se condensa el origen de la relación sujeto-vida-pedagogía, la cual fue construida como producto de los cotejos que el investigador realizó sobre lo recolectado con los instrumentos aplicados.

4.1.1 Análisis de la tendencia “El docente como sujeto de provocación de sí mismo y del Otro en el proceso de enseñanza y aprendizaje”

En relación con la tabla anterior, muestra como los 85 profesores consultados en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, se refieren a la pregunta planteada en torno a ¿Qué tipo de relación pedagógica necesita un profesor durante su práctica docente para involucrarse significativamente con el contexto que lo envuelve y en la que su saber hacer también afecte de la misma manera al estudiante en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba?

Ante la pregunta, de los 85 docentes, 30 de éstos, representados en el 32,29 % expresan conceptualmente afinidades en que el docente se constituye en un sujeto de provocación de sí mismo y del Otro en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta connotación surgió del proceso de identificación, registro, sistematización, resignificación, comprensión y actuación del investigador en aunar esfuerzos para decantar tal proposición.

Tal tendencia deja claramente evidenciado que el 32.29% de los participantes que construyen la relación pedagógica por la que se pregunta, debe estar representada y dirigida esencialmente por el sujeto docente, el cual como autoridad en el aula y en comunión con los procesos que emergen de la subjetividad, se convierte en punto de partida para cualquier tipo de relación pedagógica, pues es desde la mismidad del sujeto docente de donde se puede controvertir con el Otro sujeto estudiante, para que éste a su vez también construya sus acciones a partir de su mismidad, lo que significa, formarse en autonomía para construir con el Otro heteronomía y así éste pueda generar su propia autonomía, lo que termina constituyendo, para el caso del profesor, un sujeto docente que forma y educa desde su mismidad y, para el estudiante, un sujeto estudiante que aprende desde su mismidad.

4.1.1.1 Análisis de la categoría emergente “Sujeto docente”.

La característica de este sujeto docente es que tiene una vocación para la enseñanza y la formación desde la relación sujeto-vida-pedagogía, que es una relación interna, desde su vida cotidiana en el contexto donde se desenvuelve, pues como el docente puede establecer puentes entre lo que él vive y la actividad a la que se dedica, es decir, fortalecer los procesos de enseñabilidad y educabilidad, con la que se potencializan los saberes que se generan en ésta actividad, y que si son orientados por el profesor desde la mismidad que le genera la triada sujeto-vida-pedagogía, también afectará la triada del sujeto estudiante que recibe la formación y la educación desde una relación pedagógica que no les deja por fuera su ser, su mundo de problemas y la acción de la que ese sujeto hace parte, como es, para el caso del docente enseñar, y para el estudiantes estudiar.

De aquí se desprende, que quien reflexiona sobre su quehacer docente para luego escriturarlo debe ser un sujeto docente de vida, donde a través de estos procesos escriturales reflexivos se dé a conocer la subjetividad del profesor, con lo cual se le genera un reconocimiento, no solo institucional, sino de las comunidades de académicos y científicos, con lo cual demuestra el grado de integralidad que ha logrado alcanzar con esta relación pedagógica, ponerse al servicio del que aprende para que pueda también conectarse como sujeto estudiante y pueda continuar la transformación que consiguió su docente para formar al Otro por y para la vida.

De aquí se puede concluir que el sujeto docente es un guía, orientador, animador, interlocutor calificado, amigo y compañero de las actividades académicas. Es alguien en quien se confía para "aprender a aprender", pues, direcciona aprendizajes; posee conveniente preparación y conocimiento de los dirigidos, y hacia dónde van los estudiantes, debido a que ha ganado imperativos de tipo pedagógicos, didácticos, y de actualización permanente, se podría decir, que es un técnico en ingeniería humana.

Posee entusiasmo, y se asombra con cada clase, hace parte de su inclinación del ser docente, lo asume con gusto, pues, su condición humana le permite mostrar su buena condición mental. Goza de autoridad moral, dominio de sí mismo, relación con los demás sin dominarlos, dominio de la asignatura. No es autoritario, sino que posee un tacto pedagógico que le permite identificar situaciones y errores para corregir y dar buen trato comprensivo y acertado.

Tiene conocimiento práctico y dirección adecuada de cada estudiante, haciendo uso de su competencia profesional, y su debida preparación académica, con la cual genera cultura académica entre estudiantes y docentes, pues el conocimiento que tiene de la asignatura que orienta es un canal de vida, que rebasa los objetivos propuestos. Genera eficiencia metódica, debido a que planea todas las actividades, realizando ajustes personalizados frente a lo que orienta, así como a los programas. Goza de motivación frecuente y desarrollo ordenado de ideas, nociones y experiencias, controlando aprendizajes a través del empleo oportuno de

medios didácticos, convirtiéndose en un ejemplo personal, pues, no da ejemplos, el ejemplo es él.

Es el docente que se preocupa por cultivar entre sus estudiantes la persistencia y la autoconfianza, factores que son fundamentales en el proceso de un aprendizaje creativo. De igual manera tiene la capacidad de estimular a sus estudiantes para que estén atentos, observen, seleccionen, manipulen y desarrollen su pensamiento creativo de acuerdo a sus capacidades e intereses. Reacciona positivamente ante las ideas nuevas e innovadoras estimulando a actuar con imaginación y espontaneidad. También persuade para que los estudiantes no reciten o reproduzcan de memoria las informaciones que aprendieron, con la intencionalidad que identificar al estudiante curioso, inquisitivo y observador que pide que le edifiquen.

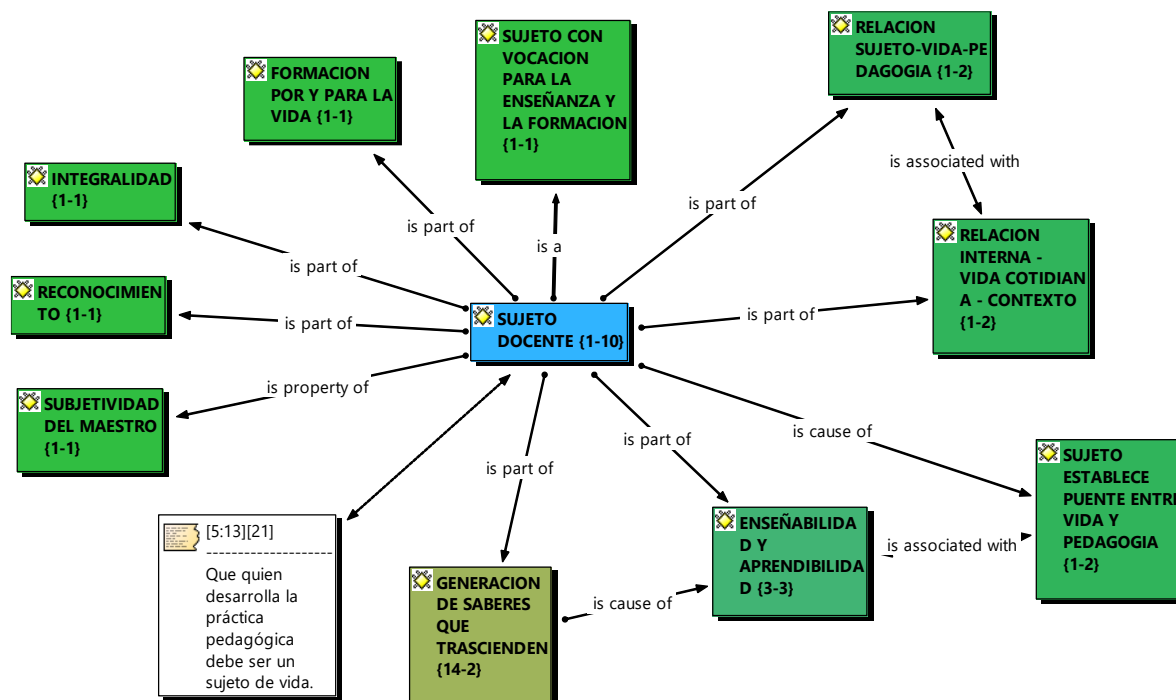


Figura 8. Red semántica Atlas.ti de la categoría emergente "Sujeto docente".

Fuente: González-Arizmendi, S. (2017).

4.1.2 Análisis de la tendencia “La vida y el contexto siempre van ligados al docente y al estudiante de lo que son, enseñan y aprenden”.

En consecuencia, la segunda tendencia, de las cuales 28 docentes, representados en el 32.94%, manifestaron que lo esencialmente fundamental en una relación pedagógica está relacionada con lo que el docente y el estudiante viven en su contexto, y que la forma de vida con sus componentes sociales, culturales, políticos, religiosos, académicos, familiares, y climatológicos, influyen en cómo se desarrolla el comportamiento de los dos sujetos que componen el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Estos aspectos, en la medida en que son asimilados por el sujeto profesor y el sujeto estudiante son influidos por lo que perciben, piensan, observan, hablan, y actúan frente a lo que está alrededor de sus acciones de vida. Ésta, según los acompañantes de la investigación, así como el contexto en general, siempre va ligada al docente y al estudiante de lo que se es, se enseña y se aprende. De aquí que las condiciones que se reflejan de la niñez colombiana procedente de desplazamiento, guerra, vulnerabilidad, y otros factores asociados, determinan en muchos casos los comportamientos de tales niños frente al rendimiento escolar.

Ante lo expresado por los 28 docentes frente a la pregunta realizada, la cual se constituyó en la segunda tendencia, se puede decir que para ellos, la relación pedagógica entre los actores de la enseñanza y el aprendizaje se centra en lo que le suministra el contexto a través de los imaginarios, vivencias, y tensiones que le trae la vida cotidianamente, que pueden ser positivas y/o negativas.

4.1.2.1 Análisis de la categoría emergente “La vida en el mundo de tensiones”.

Como se puede observar, la categoría emergente de “Vida en el mundo de tensiones”, se relaciona con lo que le sucede al docente vital en un mundo que lo afecta positiva o negativamente desde lo social, cultural, político, religioso, psicológico, sociológico, familiar, económico, su laboralidad, intimidades de toda índole. Un mundo que lo influencia y lo

conduce a realizar acciones que ha veces poco comparte, pero que las directrices lo obligan para poder sobrevivir frente las tensiones que lo envuelven.

Un mundo, en el que las acciones individuales no están por encima de las colectivas, pues, las directrices hoy son más institucionales que individuales, lo que significa, que ni siquiera la libertad de cátedra hoy día está siendo considerada, ya que son los organismos de control nacional los que determinan los programas a seguir y los contenidos programáticos que deben seguirse en obediencia a unas estructuras curriculares, que llevan el sello de una autonomía que pareciera ser de las instituciones, pero que debe llevar la venia de la macro-institucionalidad.

Un mundo de tensiones, en el que debe primar los intereses previos que permiten pensar en el Otro, y pensar en éste, también es tener en cuenta el contexto donde cohabita, ya que cuando se conoce la relación que tiene el sujeto con el contexto, le da herramientas al Otro para conocer sobre la intimidades laborales, y esto en el docente, incluye el desarrollo de la práctica profesional docente, la cual involucra, la práctica educativa, la práctica de enseñanza, la práctica pedagógica y desde, la investigación, la práctica suvidagógica.

Conocer sobre la diversidad de prácticas que ofrece el mundo de tensiones de la docencia, permite conocer la fenomenología de lo que desarrolla el docente, pues en este mundo, también existen unos submundos de tensiones como los que se mencionaron antes, por ejemplo, el de la sapiencia, lo que significa que la constitución del diario vivir, y/o de la cotidianidad determina en el profesor situaciones específicas de aprendizaje sobre lo que está haciendo en contexto, proceso que lo puede conducir a generar acciones investigativas que son fortalecida desde los sociopedagógica para mejorar la calidad de la enseñanza a través del dialogo de saberes.

Este proceso comprensivo sobre la vida en el mundo de tensiones genera escrituralidad, con lo cual se puede hablar a partir del conjunto de experiencias, sentires y conflicto sobre la identidad, el sentido y el significado que desde la vida en el mundo de tensiones el docente vital le puede asignar a la práctica pedagógica.

Finalmente, es necesario señalar, que la vida en el mundo de tensiones siempre va a incluir tanto lo que el sujeto cuestiona como lo que no analiza. Va a tener retro comunicadores, con múltiples estereotipos que conducen a ser autónomo para construir la heteronomía un estado que en varias ocasiones no se acepta, pero también se dan así, de tal manera que lo que dinamiza al mundo de tensiones de igual forma afecta las dinámicas del docente vital.

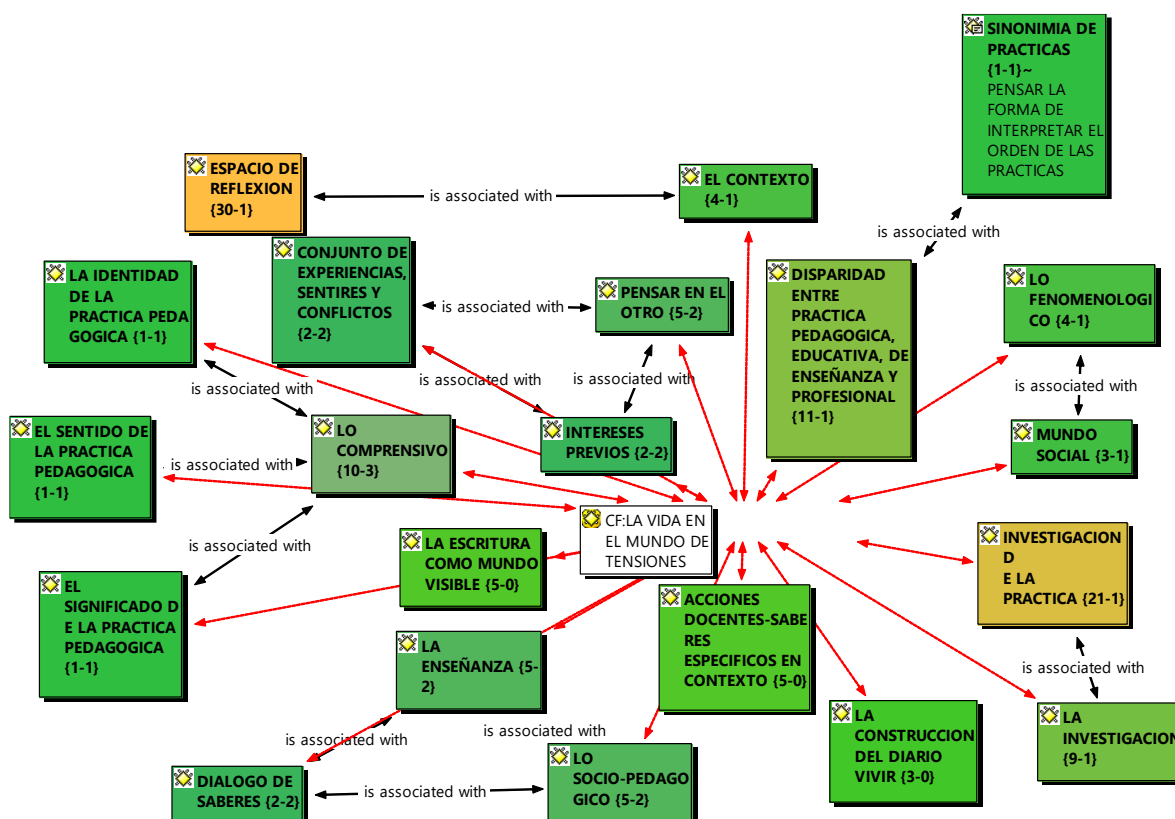


Figura 9. Red semántica Atlas.ti de la categoría emergente “La vida en el mundo de tensiones”.

Fuente: González-Arizmendi, S. (2017)

4.1.3 Análisis de la tendencia “El saber que se aprende determina el comportamiento del sujeto frente a las acciones de vida”.

En relación con los 27 docentes, representados porcentualmente con el 31.76 %, manifiestan que la relación pedagógica que necesitan los docentes en su práctica pedagógica para afectar significativamente las formas de percibir, pensar, observar, hablar, sentir, ser y actuar, debe estar centrada en las bondades que tiene el saber, la disciplina o en su defecto, la actividad a la que se dedica la persona que orienta.

Esto significa, que los profesores sujetos en estudio han pensado que tal relación, para las pretensiones que se buscan debe estar más tendida hacia la importancia del hacer, pues éste finalmente termina afectando positivamente las acciones de quien orienta, enseña, dirige. De aquí se puede inferir, que el saber que se aprende determina el comportamiento del sujeto frente a las acciones del sujeto docente, del sujeto estudiante, en contraste con la vida y el mundo de tensiones, y por supuesto, por la actividad a la que se dedica.

Desde esta mirada, el investigador puede concluir que del resultado de los 85 profesores consultados, con los cuales se saturó la información, la cual fue sometida a la codificación abierta, relacionada con el proceso de separación en diferentes patrones de significado, lo cual condujo a la codificación teórica, centrada ésta en las relaciones a partir de los códigos sustantivos y de sus características, llegando así a la codificación axial, lo que permitió relacionar los códigos unos con otros, permitiendo la combinación de lo particular con lo general. Este proceso, condujo finalmente a realizar la codificación selectiva, a través de la delimitación de las características que tienen aproximación con las propiedades centrales.

El resultado de este procedimiento metodológico con la información suministrada por los 85 sujetos en estudio frente a la pregunta que se les realizó, y que luego de ser desglosada y analizada a través de la tabla, se concluye finalmente, que la relación pedagógica que se logra construir a partir de las ideas, conceptos y proposiciones de los acompañantes de la

investigación es la relación Sujeto-Vida-Pedagogía⁸⁶, la cual será utilizada por el investigador para construir la perspectiva teórica educativa, y ésta a su vez, la utilizarán los docentes que acompañan la investigación para configurar su práctica pedagógica.

4.1.3.1 Análisis de la categoría emergente “Pedagogía”.

La categoría emergente de “Pedagogía” invoca grandes conceptos que se generaron a partir de haber realizado la codificación abierta y teórica, lo cual se convirtió en el soporte propicio para poder entender como el docente vital en el mundo de tensiones que lo envuelve y la disciplina que orienta, determinan la percepción, la aceptación, la apropiación y la actuación del profesor frente a los procesos de formación y educación del hombre y la mujer. Con el complemento que hace la pedagogía en la triada sujeto-vida-pedagogía, este tipo de eventualidades conduce a comprender diversas posibilidades y realidades que se tejen en el fenómeno de la enseñanza en todos sus niveles.

La aceptabilidad del Otro frente al docente vital aumenta a raíz de las condiciones de enseñabilidad y educabilidad que le brinda un profesor como éste, frente a otras formas de enseñanzas que el estudiante recibe, sin que se le genere entusiasmo para aprender lo que se requiere como exigencias curriculares. La pedagogía como campo de saber y de reflexión pedagógica desde la perspectiva teórica educativa y crítica de la suvidagogía, le imprime al profesor un tacto, un rastro y un olfato pedagógico, como condición propia de las actuaciones de ese docente que se ha convertido en suvidagogo a través de la sistematización de su quehacer docente.

De aquí que recibir formación y 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

⁸⁶ Su conversión más exacta es la de: docente por sujeto-mundo de tensiones por vida-actividad a la que se dedica el implicado por pedagogía.

con niveles de maestría y/o doctorados y como lo manifiesta la constitución política: docentes con idoneidad pedagógica.

Desde la pedagogía puede pensarse en el Otro con la pretensión de establecer relaciones de intersubjetividad que permiten conocerlo más para comprender su proceso de formación y educación por para la vida, en la que se establece un compromiso desde sí mismo para el Otro, lo cual genera un grado de confianza y motivación, en donde lo socio pedagógico involucra el discurso del docente como sujeto de pensamiento educativo, pues, es deber del docente vital pensar la educación desde la pedagogía crítica, en este caso, desde la suvidagogía como suvidagogo en la que la pedagogía se acepta como proceso como campo de saber reflexivo que permite desde la mismidad leerse en un discurso.

Lo anterior genera indudablemente, resignificación y cambio conceptual de la práctica, proceso que provoca en el profesor análisis del quehacer docente, pues, desde los procesos de autoformación, contextualización de saberes y aplicabilidad en el aula se generan procesos investigativos de sistematización de la práctica pedagógica, en la que a través de la identificación, registro, sistematización, resignificación, comprensión y actuación emergen nuevas alternativas educativas y pedagógicas.

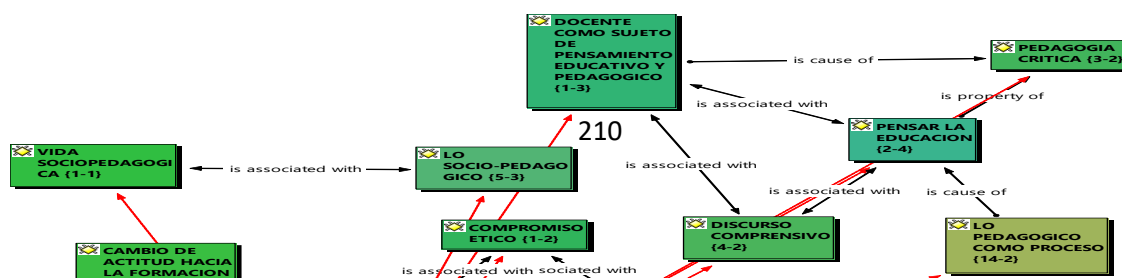


Figura 10. Red semántica Atlas.ti de la categoría emergente “Pedagogía”.
Fuente: González-Arizmendi, S. (2017).

4.2 Segunda Fase: derivaciones conceptuales de la relación sujeto-vida-pedagogía para la construcción de la perspectiva en educación.

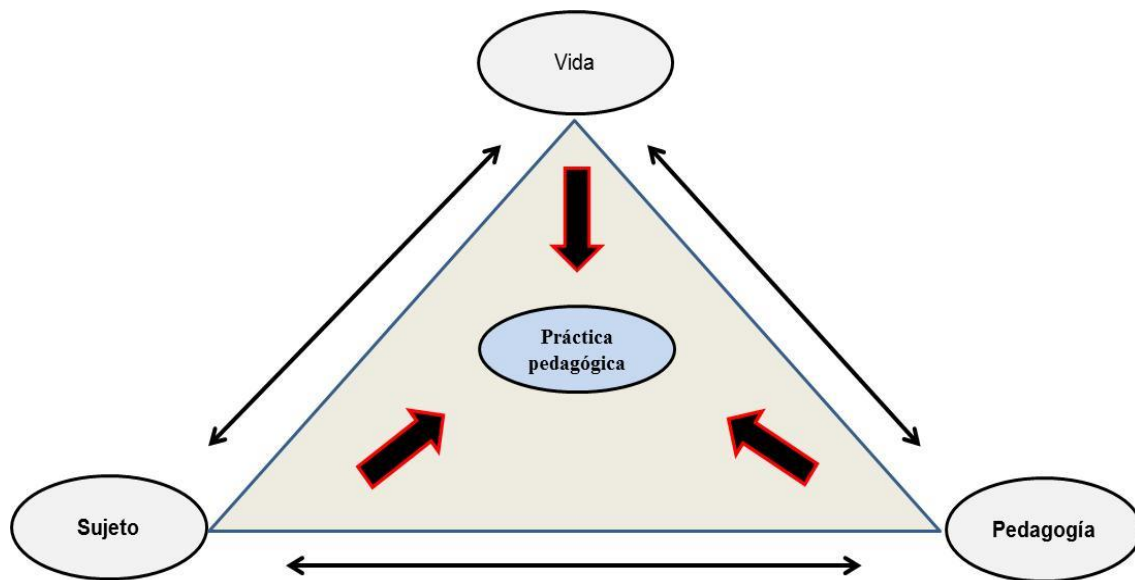


Figura 11. Triada de la relación sujeto-vida-pedagogía.
Fuente: (González-Arismendi, 2016).

La relación sujeto-vida-pedagogía que fue construida a partir de los análisis de las informaciones contenidas en las dos entrevistas que se le aplicaron a los sujetos en estudio, será la base esencial y central para la construcción de una perspectiva teórica educativa que le permita a los docentes de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba configurar la práctica pedagógica pragmática con que tales profesores formadores de maestros reflexionan sobre su quehacer pedagógico.

Para esta fase de la investigación se logró construir un tercer instrumento con otra pregunta que tuviera la posibilidad de explorar otros conceptos que se necesitarían para ir direccionando la construcción de la perspectiva teórica para que los docentes configuraran su práctica pedagógica tradicional. El tercer instrumento le fue aplicado a 70 docentes, con lo cual se saturaron las preguntas realizadas. La pregunta obedeció al siguiente interrogante:

¿Cómo profesor qué necesitas replantear en tu vida académica para pasar de ser un docente tradicional que ejerce una práctica pedagógica pragmática a un docente alternativo que lideraría una práctica pedagógica emergente?

A este interrogante también se le aplicó el tratamiento metodológico que involucra los procesos de codificación abierta, teórica, axial y selectiva, con la idea de sacar los códigos teóricos e in vivos, los cuales dieron origen a las tendencias y subcategorías de análisis. También se utilizaron los diferentes códigos en el procesamiento de la información, cuya esencia es decirle al investigador cómo hacer para construir una idea, postura y/o visión acerca de los datos que se distancian conceptualmente.

A continuación, se muestra la forma como a partir del procesamiento de los códigos sustantivos e in vivos se generó la condensación de los códigos teóricos:

Condensación de los códigos teóricos por aproximación conceptual sobre la pregunta formulada.

1. Entrevista a Sujetos en Estudio: de 70/33: N° 2, 4, 5, 7, 9, 12, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 25, 27, 29, 30, 31, 33, 39, 41, 44, 48, 51, 53, 55, 59, 63, 64, 66, 67, 69, 70. N° 33.

2. Condensación de los Códigos: *“El docente debe establecer un puente como persona que es con lo que hace, ya que el papel de ser docente va más allá de la simple clase, con lo cual se puede establecer una necesaria e indisoluble acción pedagógica con la comunidad educativa, lo que deja verse en la subjetividad del profesor, que sería de la siguiente forma: docente, procesos curriculares y extracurriculares, estudiante, comunidad, que se desarrollan en el contexto educativo. Ese papel de docente necesita de centrarse en una relación de retroalimentación y enriquecimiento continuo, que termina influyendo en la construcción de la personalidad del maestro. Esta necesidad urgente debe llevar a alcanzar la misión de poder ser significativo en el estudiante y la comunidad educativa, tanto, que nos daría reconocimiento cuando actuemos de manera profesional, académica y científica, como sujeto-docente que tiene vocación para la enseñanza y la formación. Es un papel que le permite mantener relación dinámica con toda la comunidad educativa más la formación por y para la vida, con lo cual existe estrecha relación para lograr su objetivo. Estas acciones servirían para alejarse del activismo académico, y encontrar nuevas formas de abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje, un papel que lo conduce a ser integro, ya que le permite desarrollar la práctica pedagógica como sujeto de enseñanza y del pensamiento pedagógico”.*

3. Tendencia Emergente: fue generada de la condensación de los 33 códigos teóricos:

“Sujeto como conocimiento, experiencia, relaciones sociales, emancipación y emergencia”.

Como categoría de análisis: “Docente vital”.

De los mismos 70 entrevistados, 37 profesores confluyeron en los siguientes códigos.

1. Entrevista a Sujetos en Estudio: de 70/37 tendieron hacia lo mismo, N°: 1, 3, 6, 8, 10, 11, 13, 14, 18, 22, 24, 26, 28, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 42, 43, 45, 46, 50, 52, 54, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 65, 68 N°37.

2. Condensación Teórica de Los Códigos: “Los 37 sujetos en estudio tendieron a hablar de la importancia de un docente diferente, alternativo, crítico, altruista, mediador y académico, que tuviera como esencia la educación por y para la vida. *Para ser un docente diferente al tradicional es necesario implementar en su estructura de docente las observaciones de aula, del contexto que lo rodea, manejar la disciplinabilidad para poder enseñarla, debido a que si un docente su actividad en el aula no la relaciona con los saberes que él tiene, los saberes previos del estudiante y el contexto de éste, será un docente que no va a estar atento a los fenómenos socioeducativos y culturales que suceden cotidianamente en el entorno que lo envuelve, incluyendo el aula, para luego organizar y poder verse reflejado en lo que se hace y en lo que aprende el alumno.*

3. Tendencia Emergente: fue generada de la condensación de los 37 códigos teóricos la siguiente tendencia: Percibir-Pensar, sentir, observar, hablar, ser y actuar.

Cuadro 6.

Tendencias resultantes de la pregunta ¿Cómo profesor qué necesitas replantear en tu vida académica para pasar de un docente tradicional que ejerce una práctica pedagógica pragmática a un docente alternativo que lideraría una práctica pedagógica emergente?

TENDENCIAS	CATEGORÍAS EMERGENTES	Nº DE DOCENTES	FRECUENCIA %
<ul style="list-style-type: none"> Sujeto como conocimiento, experiencia, relaciones sociales, emancipación y emergencia. 	<ul style="list-style-type: none"> El docente vital 	33	47.14%
<ul style="list-style-type: none"> Percibir-Pensar, sentir, observar, hablar, ser y actuar. 	<ul style="list-style-type: none"> Visiones de esencia para generar pensamiento educativo y pedagógico 	37	52.85%
Total		70	100%

Fuente: González-Arizmendi, S. (2017).

4.2.1 Análisis de la tendencia “Sujeto como conocimiento, experiencia, relaciones sociales, emancipador y generador de saberes emergenciales”.

El sujeto es un ser humano 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.

Por su parte, la esencia del ser como sujeto de conocimiento, de experiencia, de relaciones, emancipador y generador de saberes emergentes, es un sujeto que necesariamente debe identificar, registrar, sistematizar, resignificar, comprender y actuar frente a los fenómenos que se dan en la formación 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.

Esta práctica es quien finalmente invoca el carácter esencial del saber y del sujeto en la educación. De aquí que la práctica pedagógica que orienta el docente vital debe constituirse en un producto histórico, pero mirado y realizado de la visión de esencia del que la lidera, en la que las instituciones educativas deben ser el espacio que eviten la reproducción del conocimiento científico, donde siempre se les ha tildado que ellas son mucho más reproductivas de los saberes y de la cultura que productiva.

Esto significa, que la reproducción que hace el sujeto en las instituciones educativas en todos sus niveles obedece a que en su gran mayoría está revisando y colocando en dinámica el conocimiento que se gesta foráneamente y que termina impartándose en todas las áreas fundamentales del currículo, porque se cree que sólo estas connotan científicidad.

En cambio, el saber ignorado (saber cotidiano) el que emerge de los disensos, el saber que subyace del saber conocido (científico), no circula como saber importante porque está por fuera de la norma y por consiguiente del currículo. Para que este saber tenga vida en las instituciones educativas en todos sus niveles y pueda elevar su categoría, debe ser identificado, registrado, sistematizado, resignificado y comprendido para luego mirar la posibilidad de su validez.

El no aplicar este tipo de alternativas generadoras de conocimiento por parte de ese **Sujeto de conocimiento, de experiencia, de relaciones sociales, emancipador y generador de saberes emergentes**, ha sido una de las tantas razones por la cual las

instituciones educativas históricamente no han sido organizadora de saberes, lo que ha originado que los que pululan en el saber conocido (saber científico) no van a darle importancia a un saber que en estos momentos no se utiliza para confrontarlo.

Ahora, es a la universidad a quien le toca empezar a organizarlo, ponerlo en práctica y difundirlo, de tal manera que negarse a esta posición es la que ha repercutido en los procesos emancipadores del sujeto, quedando así la universidad sometida y en espera de que sean los científicos los que determinen que hacer frente a situaciones que se dan en el contexto donde se dan los fenómenos socio educativos, en muchas ocasiones, tales académicos desconocen los sucesos socio pedagógicos, educativos y culturales que se dan cotidianamente por dentro y fuera en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran.

Adviértase, que la comprensión y construcción social del saber, como deber-ser del sujeto, se considera un proceso fundamental para el aprendizaje de los estudiantes de cualquier nivel, debido a que aprenden a encontrar la relación de estos acontecimientos como saberes de acuerdo con el contexto donde se desarrollan. Desde la perspectiva en mención, la comprensión de los saberes que ignora el currículo en los submundos de tensiones cada día es diferente, ya que la misma cotidianidad es la que permite su variabilidad, contrario a lo que sucede con el conocimiento científico que diariamente es repetido en las instituciones educativas, producto de lo que producen los académicos y científicos.

Ahora bien, no es solamente a través del conocimiento científico que se permite la circulación de las diferentes disciplinas por los académicos, sino que también estos pueden dialogar en igualdad de condiciones, ya que cada uno tiene su fuerza poder en la escuela, en el colegio y en la universidad.

Las personas del común que también hacen parte de la comunidad educativa siempre han pensado que la universidad es para que los jóvenes vayan a buscar el saber organizado que no tienen y que los docentes lo han adquirido a través de su proceso de formación y educación: esta connotación es cosmovisionado de diferentes formas de acuerdo al tipo de comunidad educativa.

En concomitancia con lo anterior, si es para básica se piensa que la institución educativa integrada por los alumnos, los docentes, los padres de familia, acudientes, directivos docentes, administradores escolares y comunidad en general, pierden la posibilidad de la interrelación que se produce en los contextos sociales y educativos en la cual la más sacrificada es la familia, cuya intervención se relega a la colaboración en bazares, tómbolas o al simple cumplimiento de recoger los informes como producto de la evaluación que le han hecho los profesores a los educando.

Nunca, algún miembro de la comunidad educativa se ha preguntado por conocer sobre la dinámica de los conocimientos que le ofrecen al educando, como tampoco se han puesto a equiparar el mundo de ellos, en relación con el que brinda la escuela, porque para éstos, lo que sucede en la escuela, es de la escuela, no es de la casa y lo que sucede en ésta, es de la casa, no es de la escuela.

Para el caso de la comunidad educativa de la universidad, es más distante, acá la familia como componente educativo ha quedado relegada a la “libertad” de los jóvenes, porque como son ciudadanos, ya eso los hace independiente: no huelen a lápiz y a borrador.

4.2.1.1 Análisis de la categoría emergente “Docente vital”.

Frente a la pregunta realizada, 33 docentes, representados en el 47.14% través de sus proposiciones relacionaron sus respuestas con el docente vital, lo que la constituyó en una categoría y que desde la codificación abierta, teórica, axial y selectiva serán desglosadas y analizadas a su vez.

En relación con la pregunta realizada, de los 70 docentes consultados, el 47.14% representados en 33 profesores, expresaron que para adelantar una práctica que no sea pragmática, sino altruista, socio cognitiva, diferente a la que realizan cotidianamente, donde emerja de la misma práctica, el ser docente, debe estar direccionado en la dinámica fundante de pasar de ser profesor, docente, asesor, orientador, mentor, animador a una complejidad de

docente vital, pues éste se constituye en el soporte del saber frente al Otro, amparado por un guía crítico, lo que significa que el fenómeno de la educabilidad-enseñabilidad estará soportado por una práctica pedagógica diferente, altruista, que el docente a partir de sus posibilidades de identificación, registro, sistematización, resignificación, comprensión y actuación, la configure, siendo realizado esto a través de una teoría emergente que tenga como base categorial la relación sujeto-vida-pedagogía. Este tipo de eventualidad convertirá la clase normal y pragmática en encuentros críticos reflexivos que transformarán el proceso que se realiza desde el enfoque histórico conductista de enseñanza y aprendizaje.

De aquí, los 24 acompañantes de la investigación en sus ideas, conceptos y proposiciones expresaron que es el docente quien debe promover la acción dialógica con la intencionalidad de mantener siempre la dialogicidad con el Otro, sin que olvide que es él, el que propicia la relación sujeto-sujeto, la cual puede aprovechar para constituir la razón de ser como sujeto revitalizador del aprendizaje del Otro.

Esta razón es la consecuencia de la relación del sujeto docente con la vida y la disciplina a la que se dedica, lo que para los docentes acompañantes del estudio les exige comprometerse más con el nivel académico, ya que las exigencias del Otro se convierten en ganancias, lo que termina dándole origen a que los estudiantes a través de la presencia de un docente vital ejerza la práctica pedagógica en relación con la vida y la disciplina que orienta, constituyendo para siempre la actividad académica en un encuentro de amigos y tertulios pedagógicos.

Con la perspectiva teórica a construir y fundada en la relación sujeto-vida-pedagogía, se promoverá el hecho de compartir cada día las grandes cosas que tiene la vida humana, y la necesidad de estar en permanente relación con el Otro, pues, cada momento que pasa se siente que el Otro se aleja más y más, con lo cual se muestra que se ha perdido el sentido de la vida, el de la paz, y el de Dios.

Frente a las ideas, conceptos y proposiciones de los acompañantes del estudio, se propone el constructo de docente vital, que se constituiría en un aliado para que la práctica pedagógica tenga un carácter prospectivo, dado que dentro de los múltiples beneficios de ser

un docente vital está en determinar lo que debe ser el fenómeno de la docencia, lo cual quiere decir que ésta no solo está orientada al presente ni al pasado, sino al porvenir y al futuro del proceso de enseñabilidad-educabilidad.

Por ello, de acuerdo a los sujetos en estudio, ubicarse en una nueva práctica, no consiste en abandonar métodos porque unos sean malos o buenos, viejos o nuevos, por el contrario, mirar sus aportes positivos y también señalar sus imperfecciones, sin condenarlos, y declarar que no tienen fundamentos en la enseñanza, posturas que no debe hacerse como docente vital, sino que tales eventualidades sean debatidas académicamente con la pretensión de propender por el mejoramiento de dicho proceso.

De aquí parte la razón de que el docente vital afronta su práctica pedagógica desde donde puede imaginarse y leerse, pues no se es docente vital ni se puede hablar de práctica pedagógica configurada sino se echa mano de la filosofía, psicología, sociología y la antropología de la educación, situación que se propone desde el análisis que se le hace a las ideas, conceptos y proposiciones de los sujetos en estudio.

De igual manera, los acompañantes del estudio también aportan una relación que complementa la relación inicial sujeto-vida-pedagogía que se gestó del primer instrumento aplicado a ellos mismos, y que aportan la otra relación cuyos elementos integrantes son: el Otro, las realidades y la institucionalidad. En consecuencia, la práctica pedagógica pragmática que venían desarrollando, estaba exenta de las ciencias de la educación antes mencionadas, pues, en sus ideas, conceptos y proposiciones no se vislumbra ninguna de ellas, lo que sí tendría que suceder una vez pasen a docente vital y empiecen a configurar la práctica pedagógica que antes los aislaba de las posibilidades que brindan tales ciencias.

Para el caso de la filosofía de la educación, contribuye con el estudio de la reflexión sobre el conocimiento del hombre y del mundo de tensiones que lo envuelve, la psicología de la educación, esclarece los mecanismos de aprendizaje que le sirven al hombre y la mujer para perceptar, aceptar, apropiarse y actuar sobre lo que aprende, la sociología, permite generar la aproximación del hombre y la mujer en la construcción de la sociedad, y la antropología, se encarga de interactuar con el estudiante de una manera cultural, tanto, que de aquí se construye y/o promueve la capacidad que tiene el sujeto para generar cultura.

En relación con la pregunta del instrumento aplicado, más que abandonar es resignificarse y/o de construirse en relación con la práctica pedagógica pragmática, y una forma de hacerlo es tomar lo que nos brindan estas disciplinas para que el docente vital realice desde su práctica pedagógica una reflexión de intimidad pedagógica⁸⁷ sobre los diversos conocimientos que se aportan y se generan a partir de la relación de intersubjetividad, con la intencionalidad que tales discursividades no sean desvinculados de la realidad, sino que sirvan de guía para la solución de problemas relacionados con las disciplinas científicas y psicopedagógicas de la profesión docente.

El aporte que realizan los sujetos en estudios se centran en complementar la relación inicial de sujeto-vida-pedagogía con otra relación como la proponen ellos: el Otro, las realidades y la institucionalidad, con lo cual se pretende que el investigador y los acompañantes del estudio tuvieran la posibilidad de transformarse en docentes vitales, lo cual visto así promueve en estos una modificación del modo de percibir, pensar, observar, sentir, hablar, ser y actuar sobre la práctica pedagógica pragmática, con lo cual se puede pensar en vislumbrar un cambio actitudinal que se consigue cuando el docente asienta su quehacer pedagógico desde una relación más amplia, ésta vez, con el mundo de tensiones, la pedagogía, el Otro, las realidades y la institucionalidad.

⁸⁷ Es el encuentro intrínseco que tiene el docente vital con el saber pedagógico que adquiere de las diferentes lecturas de toda índole realizadas en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran.

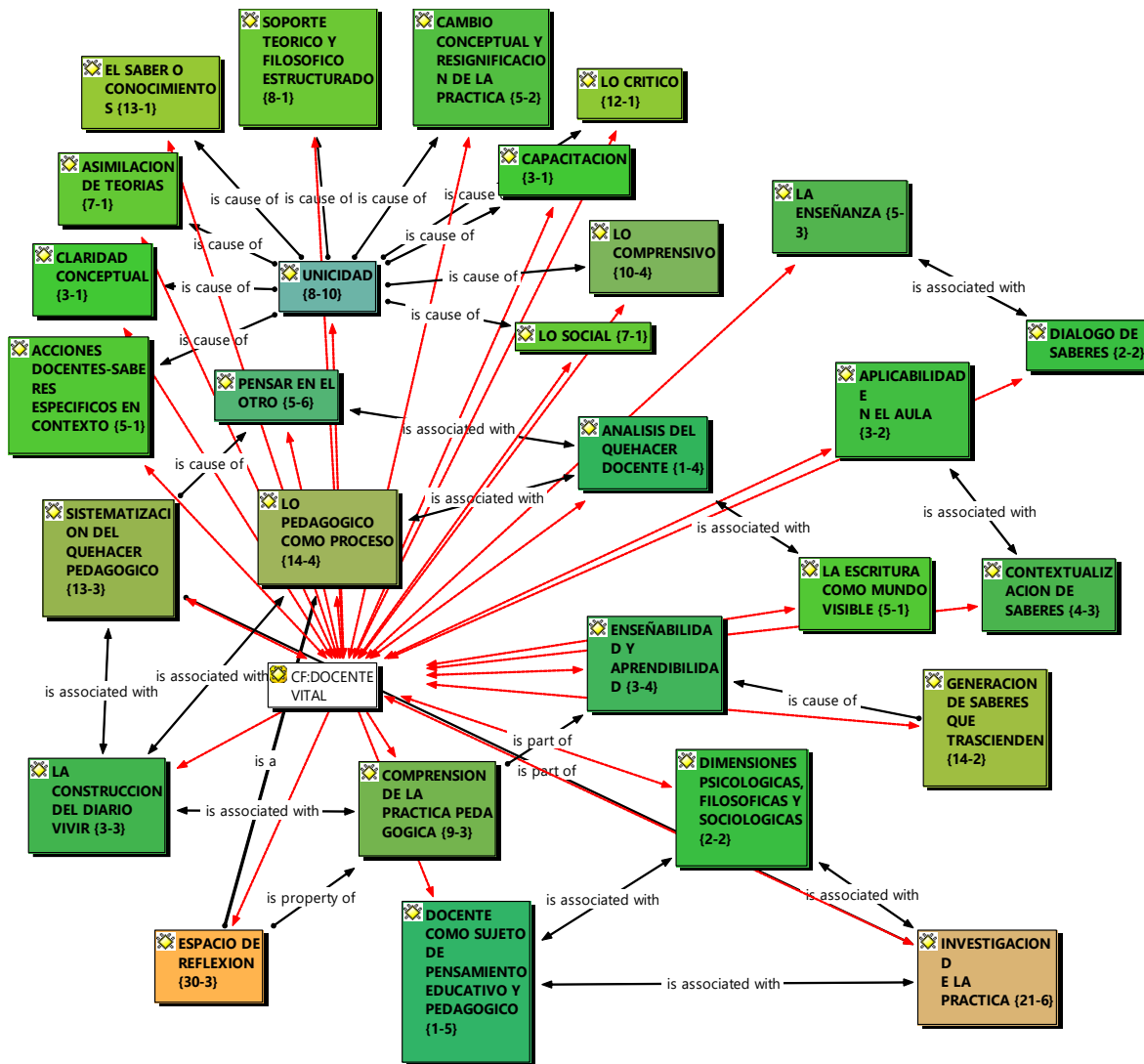


Figura 12. Red semántica Atlas.ti de la categoría emergente “Docente vital”.
 Fuente: González-Arizmendi, S. (2017).

4.2.2 Análisis de la tendencia de “Percibir-pensar, sentir, observar, hablar, ser y actuar-Psohsa”.

La descomposición ética y moral⁸⁸ que reposa en la conciencia de algunos profesores y profesoras, ha llegado a tal extremo de ceguera valorativa, que han negociado su proyecto de vida DEL SER DOCENTE como empréstito a sujetos, empresas y políticos que no quieren entender que la esencia, el sentido y el deber-ser que le asiste a un docente no fue pensada para que genere compra de conciencias, prebendas, votos y/o corruptelas, sino por el contrario, desde su relación como sujeto, con el mundo que lo envuelve y la actividad digna a la que se dedica, le ayuda a determina la forma de pensar, ser y actuar, y ésta a su vez, genera percepción, aceptación, apropiación y actuación en el docente para formar y educar al Otro desde el ser que lo constituye.

Pensar, ser y actuar permite refugiarse y leerse desde la historia de su propia vida que lo envuelve en búsqueda del ser-sociedad. Este el sujeto que no sólo es ser vivo porque cumple unas funciones biológicas, sino que también es un ser vital, porque no le sirve exclusivamente a la vida, sino a la sociedad, de aquí, que el ser-sociedad es el ideal de hombres y mujeres que debe plantearse la educación como posibilidad de comprendernos desde todas las dimensiones, diversidades, alteridades, semejanzas y disensiones en el mundo de tensiones que nos envuelve desde que somos sacados de la laguna aséptica de la mamífera más bella del universo, y que la defino como el ser imprescindible, significativo y amoroso.

Es necesario hoy día revisar la postura y el comportamiento ético moral que tiene el profesor en todos sus niveles en relación con “el ser del docente que le asiste” en el fenómeno de la enseñanza, en el que hay que revisar si su cosmovisión del mundo, de su saber y hacer lo ha forjado como un proyecto de subsistencia precaria, individualista, mercantil y alejado de las múltiples realidades que implica leerse desde el libro de la propia vida, o en su defecto,

⁸⁸ Según Paulo Freire, “sólo los seres que se volvieron éticos pueden romper con la ética. No se sabe de leones que hayan asesinado cobardemente leones del mismo o de otro grupo familiar, y después hayan visitado a sus familiares para llevarles su solidaridad. No se sabe de tigres africanos que hayan lanzado bombas altamente destructoras en ciudades de tigres asiáticos.”

es un proyecto que lo asume desde la relación de sujeto docente que mantiene con el mundo de tensiones que lo envuelve y la actividad digna a la cual se enfrenta cotidianamente.

De aquí que el pensar, el ser y el actuar del docente no tendría sentido a través de su ética y moral violentada por sí mismo para mejorar la ética y moral del Otro, pues, si éstas acciones son violentadas desde el sí mismo, empieza a emerger la crisis de valores, confundiendo a los emergentes de nuevas sociedades, en los que se encuentran los niños y jóvenes de escuelas, colegios y universidades.

Cuando el pensar, ser y actuar del docente se construye desde la perspectiva teórica de la suvidagogía, no solo se centra en la relación sujeto-vida-pedagogía, sino que también invoca principios psicológicos, sociológicos, filosóficos, antropológicos y educativos como el de Nietzsche (1977) cuando dice “*que las teorías que un sujeto desarrolla son de alguna manera autobiográficas*”, o Ricoeur (1996) cuando se manifiesta en su teoría de la identidad narrativa: “*el yo que se piensa biográficamente*”, o en términos de Félix Cortés cuando dice: “*que las obras demuestran los ideales, los anhelos y el carácter del autor*”.

En consecuencia con lo anterior, el pensar, ser y actuar del docente no solo puede formar y educar al Otro con base en la lectura de la palabra o la lectura de lo que dice un texto, sino que debería incluir, como lo dice Freire (2001): “*La lectura del contexto, la lectura del mundo*”. Pero, en esta tarea de estructurar solo al Otro con la palabra oral o escrita, el contexto y el mundo, frente a esto, la pedagogía suvidagógica propone la relación del docente, con el mundo de tensiones que lo envuelve, la actividad a la que se dedica y/o disciplina que ejerce, la participación del Otro, las realidades que se viven y la institucionalidad donde se da el proceso.

Si el docente en su proceso de enseñanza y aprendizaje suvidagógico cree en la posibilidad de transformar al Otro para entregárselo a la sociedad, necesita de creer en sí mismo, lo que le permite constituir en su forma de pensar, ser y actuar, que cuando crees en tí mismo ninguna acción, proceso o altibajos en tu diario vivir queda por fuera de tus posibilidades.

Cuando el pensar, el ser y el actuar del docente, no es ubicada en una relación de vida con la actividad digna a la que se dedica, aparece la ambición y la descomposición social del ser humano, en la que se ha despojado de su formación y educación por prebendas, sin que tengan en cuenta lo eudemónico⁸⁹, que hasta en la familia repercute, o es que lo indebido les genera placer, pero no desde el hedonismo⁹⁰, como felicidad humana, sino que terminan aceptando la mejor opción (dañina), de las múltiples tentaciones que ofrece el poder desafortunado por tener algo que no lo puede conseguir desde su relación con el mundo de tensiones que lo envuelve y la actividad que orienta, confundiendo fuerza-poder frente a lo que Kant describió como órdenes dadas por la razón: el imperativo hipotético que dispone un curso dado de acción para lograr un fin específico; y el imperativo categórico que dicta una trayectoria de actuación que debe ser seguida por su exactitud y necesidad: las exigencias clientelistas.

No cabe duda que el pensar, el ser y el actuar del docente en la enseñanza implica leerse desde la historia de su propia vida, en la que a través de la pedagogía se puede reflejar la relación que propone la pedagogía suvidagógica desde el docente, con el mundo de tensiones, la actividad a la que nos dedicamos, el Otro, las múltiples realidades y la institucionalidad.

Tal relación promueve la eticidad y moralidad⁹¹ que emana resignificación, no solo para docentes, sino para los estudiantes en lo físico, social, académico, científico y humanístico, reparando la descomposición ética y moral en que han caído no solo las profesoras y profesores, sino también los estudiantes, pues son esponjas que absorben lo que la sociedad adulta les inculca, y más en los docentes, que sin darse cuenta realizan comportamientos y acciones deslegitimadas que cometen sin tener presente el encargo social que le ha dado el destino: formar y educar por y para la vida.

Aquí sería conveniente recordar en Kant cuando en su texto “La Metafísica de la Ética”, describe su sistema ético, basado en la idea de que la razón es la autoridad última

⁸⁹ Teoría de lo bueno, que sostiene que el bien radica en la felicidad.

⁹⁰ Define el bien moral en términos de placer.

⁹¹ Designa el grado de penetración y el nivel de cumplimiento de las prescripciones morales.

de la moral. De igual manera, planteaba que los actos de cualquier clase han de ser emprendidos desde un sentido del deber que dictase la razón, y que ningún acto realizado por conveniencia o sólo por obediencia a la ley o costumbre puede considerarse como moral.

4.2.2.1 Análisis de la categoría emergente “Visiones de esencia para generar pensamiento educativo y pedagógico”.

De igual manera en esta segunda categoría, se realizará un análisis utilizando el mismo procedimiento que con la primera categoría, en donde los 37 docentes, representados en el 52.85 % manifestaron a través de sus proposiciones que la visión de esencia se constituye en un factor determinante del quehacer pedagógico del docente, lo que la constituyó en una tendencia y que desde la codificación abierta, teórica, axial y selectiva se desglosará a través del análisis que desencadenó la pregunta en los sujetos en estudio.

En consecuencia, las visiones de esencia cuando se identifican, registran, sistematizan, resignifican, comprenden y se actúa sobre ellas, terminan constituyendo en el docente vital una historia de vida socio-pedagógica producto del sentido de los imaginarios, vivencias, tensiones y de la coexistencia, aspectos que se encuentran ligados con la vida y la disciplina a la que se dedica el docente vital, de tal manera, que desde las relaciones emergentes de sujeto-vida-pedagogía versus Otro-realidades-institucionalidad pueda la construcción de la perspectiva teórica. De aquí, que se le diga a todo aquel que estudia y/o ejerce la digna profesión de la docencia, que a través de las visiones de esencia se pueden ser docente vital y generar investigaciones, ya que lo que hace observa desde la visión de esencia no es para comunicar unas simples ideas, sino para generar sentido.

El 52.85% de los sujetos en estudio dan a entender que cuando se va al aula a orientar el proceso de educabilidad, inclusive, al laboratorio, o a un proceso extra-aula, se va pensando en encontrarse con personas, como si estuviese reglado por los principios de una cita con otro sujeto, a una hora fijada y en sitio determinado, donde el orientador de procesos educativos lleva la información y/o el conocimiento, para unos receptores primarios⁹², donde se va a entrar en interacción dialógica sujeto-sujeto y en donde el estudiante hoy día con apoyo de la tendencia interestructurante (Not, 1993) y en detrimento, de la heteroestructuración (Sacristán, 1997) ha ganado unos espacios y el docente ha cedido otros, situación que ha fortalecido la relación horizontal docente-discente frente a la histórica relación vertical, como forma de buscar equilibrio en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El proceso anterior, no es tenido en cuenta por el docente para realizar visiones de esencia, se le convierte en proceso tradicional histórico de su práctica pedagógica pragmática, sin que llegue a ser docente vital, por el contrario, se hegemoniza su tradicionalidad. Al darse un proceso en el aula como el que se viene exponiendo, el desarrollo de la clase no es resultado de una práctica pedagógica configurada, la cual va a originar múltiples formas de adelantar un proceso de enseñanza alternativa.

El realizar visiones de esencia puede mejorar la dinámica tradicional, debido a que se involucran los procesos de percibir, pensar, observar, sentir, hablar, ser y actuar, lo que hace que el docente relacione su quehacer pedagógico con el mundo de tensiones que lo envuelve (vida), la disciplina que lo acompaña y/o ejerce, el Otro, las realidades y la institucionalidad. Esto significa, que con las visiones de esencia la vida sociopedagógica del docente entra en conectividad y en conexidad con lo que realiza. Con estas acciones, se minimizan las carencias en el docente, ya que el estar atento a las dinámicas crítico reflexivas desde las visiones de esencia se le sumará bondades que le permitirá ser un docente diferente, altruista y, con lo más interesante, lleno de condición humana.

⁹² Ver en Anexo Glosario 2

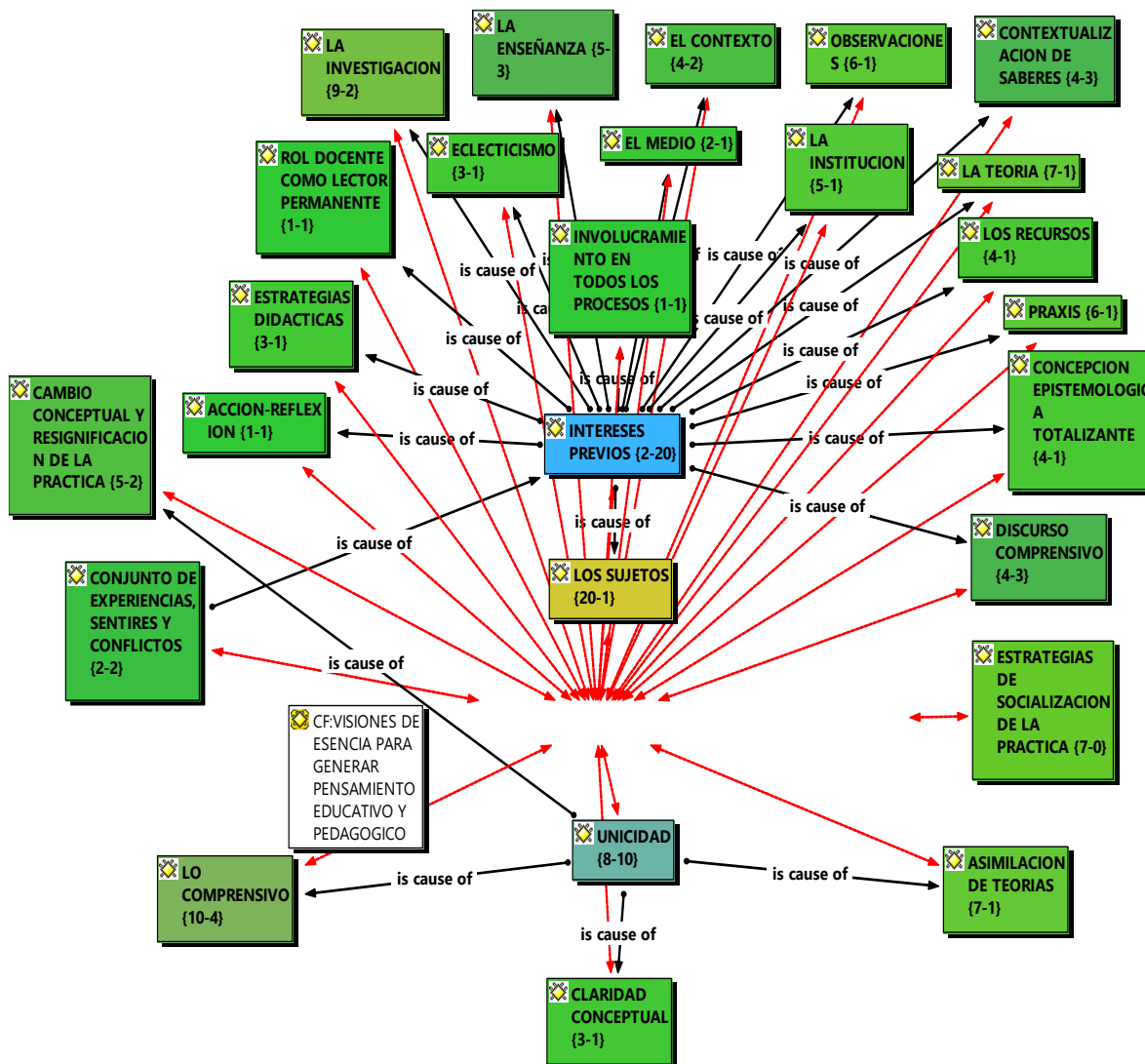


Figura 13. Red semántica Atlas.ti. De la categoría emergente “Visiones de esencia para generar pensamiento educativo y pedagógico”.
 Fuente: González-Arizmendi, S. (2017).

4.3 Tercera Fase: Emergencia de la perspectiva teórica educativa

Para poder construir la perspectiva teórica educativa se acudió a aplicar una cuarta entrevista con una sola pregunta, la cual se saturó con solo 33 acompañantes de la investigación. La pregunta fue la siguiente:

¿De qué forma como docente puede configurar la práctica pedagógica que viene adelantando de manera pragmática para llevarla a una práctica alternativa que le permita adelantar procesos de construcción de saber y de convertirse en sujeto de pensamiento educativo y pedagógico?

Con la aplicación de este instrumento se procedió a realizar un proceso metodológico con igual tratamiento que las preguntas anteriores, en las que también se involucraron los procesos de codificación abierta, teórica, axial y selectiva, para dar con los códigos teóricos e in vivos, siendo estos los que originan a las tendencias y categorías de análisis.

Seguidamente se presenta la manera de cómo se realiza el procesamiento de los códigos sustantivos e in vivos que se originaron de la condensación de los códigos teóricos:

A continuación, se presenta la condensación de los códigos teóricos por aproximación conceptual sobre la pregunta formulada.

1. Entrevista a Sujetos en Estudio: 33 docentes, todos tendieron hacia lo mismo.

2. Condensación de los Códigos Teóricos: *Constituyendo la acción o acciones del docente desde un saber específico en el aula de clase y en el contexto del acto pedagógico. Esto le debe originar al profesor espacios de reflexión, acción e investigación sobre la indagación y contextualización de los saberes de orden cognitivo. De igual forma, desarrollando en el aula una mejor enseñanza para un mejor aprendizaje en los educandos, lo que permite generar por parte del docente un proceso de reflexión crítica y reflexiva de la interacción entre el docente el estudiante y el contexto educativo, que finalmente queda plasmado por medio de un proceso pedagógico, didáctico y educativo.*

También realizando actividades dinámicas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje genera en el docente alternativas diferentes para orientar. Esto termina constituyendo en un quehacer práctico, donde los estudiantes tendrán la experiencia en entorno real de lo que van a tener más adelante en su labor de enseñanza y aprendizaje. Todo este proceso genera desde la transformación misma del docente una experiencia que todo profesor debe llevar a cabo para reconocer, pensar, reflexionar y actuar en el contexto de la institución. Desde el entorno (macro y micro contexto) debe precisarse por qué es una organización social y terminar en el ejercicio docente con el aula. Además, le permite al docente verificar el carácter de las realidades socioeducativas.

Puede, el profesor desarrollar la reflexión que hace desde su hacer sobre su práctica docente, ya que le permite mejorar permanentemente en función de teorizar en torno a la pedagogía como rama del saber. Por medio de los mecanismos de ensayo que se dan en el hacer del docente, este reestructura el fin de llegar a transmitir un conocimiento, partiendo de cualquier estrategia a utilizar. Por ello constituye el saber hacer o el desempeño del docente en los ámbitos donde se desarrolla su proceso de formación educativa y pedagógica. Para transformarla hace que el nivel educativo y de instrucción puede reflejarse a nivel del contexto de la institución, del aula o como líder de procesos socio educativo, proceso complejo que atraviesa tanto las prácticas institucionales establecidas a nivel social como las prácticas específicas, como por ejemplo las instituciones educativas.

Una transformación de la práctica promueve acciones, estrategias y herramientas usadas en un espacio de formación e interacción entre docentes y estudiantes. Es la forma de hacer clase. Es el mecanismo que permite reflexionar sobre lo que el maestro hace en el aula de clase. La práctica pedagógica reestructurada lleva a reflexionar sobre las condiciones de existencia de lo que presenta el profesor en el aula. Es la acción que puede hacer el sujeto con las actividades de la docencia de cómo se aplica la pedagogía en el aula, ya que se constituye en un proceso dinámico y reflexivo sobre lo que el docente realiza en su vida.

3. Tendencia Emergente: De los 33 entrevistados, todos tendieron a expresar la importancia que genera el profesor para determinar el tipo de práctica que quiere adelantar y la forma de proceder para generar a través de la acción docente una transformación de la misma, lo que significa que es a través de la práctica pedagógica reestructurada, o mejor, como lo plantea la investigación, la configuración de la práctica pedagógica, quien permita afrontar un nuevo estilo de práctica, y por consiguiente, le indica al docente abordar sus procesos educativos de manera emancipatoria, lo que hace que el docente se constituya en sujeto de pensamiento educativo y pedagógico en la Facultad de Educación Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba. Los 33 docentes coincidieron en la necesidad de generar nuevas posibilidades, pues todos tendieron hacia lo siguiente: generación de una nueva perspectiva.

Tendencia: Perspectiva en educación.

Categoría emergente: Perspectiva teórica educativa.

Cuadro 7.

Red semántica Atlas.ti. Tendencia y categoría emergente resultantes de la pregunta ¿De qué forma como docente puede configurar la práctica pedagógica que viene adelantando de manera pragmática para llevarla a una práctica alternativa que le permita adelantar procesos de construcción de saber y de convertirse en sujeto de pensamiento educativo y pedagógico?

TENDENCIAS	CATEGORÍA EMERGENTE	NOMBRE DEL CONSTRUCTO QUE LLEVA LA PERSPECTIVA	Nº DE DOCENTES	FRECUENCIA %
Perspectiva en educación.	Perspectiva teórica educativa.	Suvidagogía	33	100%
Total			33	100%

Fuente: González-Arizmendi, S. (2017).

4.3.1 Análisis de la tendencia “Perspectiva en educación: su etimología y significancia”.

El término perspectiva, que es un sustantivo femenino tiene su origen en el latín, pues se deriva de perspectivas, constituido por el sufijo per, que significa a través, por completo, constituida por componentes léxicos relacionados con el verbo specio, specere, spexi, spectrum que significa mirar, observar. Su raíz verbal es originaria del indoeuropeo spek con el mismo significado. De igual manera, se adiciona el sufijo tivus que dictamina relación activa y la relación pasiva, como también goza de sinónimos con los términos apariencia, representación, enfoque, posibilidad.

El concepto de perspectiva también está relacionado con la postura de quien está observando, lo que significa el tipo de mirada que se realiza frente a un panorama determinado no importa el punto de ubicación, ya que se puede hacer desde distancias largas como también del lugar in situ.

Desde esta mirada, por no decir, perspectiva, se desprenden otras circunstancias en términos figurativos como el hecho de tener un punto de vista desde el sujeto observador, en este caso del docente vital, lo cual lo analiza en relación a situaciones presentes o futuras, inclusive, aspectos que se pueden relacionar con situaciones falsas e ilusorio de las cosas. De aquí que analógicamente también se llama perspectiva al conjunto de circunstancias que rodean al observador, y que influyen en su percepción o en su juicio

Adviértase, que por extensión tiene incidencias en relación con la disciplina científica que se aborde, lo que la hace tener diferentes significados en lo económico, político, religioso, holística, etc. Desde los intereses de la investigación, la perspectiva teórica se refiere a la acción de argumentar teóricamente el problema de la investigación, lo que conduce a una forma de comprender un objeto de estudio, lo cual hace que se ubique en un enfoque como postura sobre un objeto determinado: desde este enfoque se evidencia la mirada subjetiva de un sujeto.

En consecuencia, los sujetos acompañantes de la investigación manifiestan que una adecuada forma de configurar la práctica pedagógica puede ser mediante un soporte teórico y filosófico bien estructurado, ligándolo a su experiencia como docente y transitarlo hacia el acto escritural de sus acciones.

Con esta práctica configurada, se ofrecen espacios de reflexión a los estudiantes que conllevan a poner el conocimiento en el contexto que se desarrolla. De igual manera, el docente podrá comprender la práctica pedagógica en la medida que se involucren en todos y cada uno de los procesos que esto implique, pues aprovechar durante el momento en que el trabajo áulico se proyecte más allá hacia la formación del ideal de hombre y mujer que requiere la sociedad mediado por el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esta connotación del docente vital de poder configurar su práctica pedagógica se le constituye en una competencia, que debe emerger de las habilidades y destrezas de pensamiento que adquiere el profesor a través de la claridad conceptual que le genera su acción pedagógica. Este proceso es entendido desde el concepto de las dimensiones que

encierra la formación profesional por medio de la experiencia, en la que esta sirva como medio para reflexionar sobre el proceso docente educativo a partir del conocimiento teórico existente sobre el saber pedagógico que ha construido el docente vital como sujeto generador de pensamiento educativo y pedagógico, lo cual contribuye a mejorar el campo conceptual e intelectual de la educación y la pedagogía.

Con lo planteado desde la perspectiva teórica educativa, la forma que aporta este enfoque para generar acciones teóricas de una práctica pedagógica configurada, es ejercitando dicha práctica en la vida educativa. Para realizar tal acción, no basta con desarrollar momentos de práctica en distintos escenarios institucionales, sino que se requiere una relación entre el discurso y la práctica, entre la reflexión y la acción, es decir, ser consciente de la identificación del proceso, del registro, de la sistematización resignificación, comprensión y de la actuación, lo cual se constituye, no solo en experiencia particular, sino colectiva y situada en el contexto, pues, esto conduce a un proceso de reflexión contante, con adquisición de experiencia y con conocimiento teórico y participación de las didácticas general y específicas.

4.3.1.1 Análisis de la categoría emergente “Perspectiva teórica educativa de la suvidagogía”

En busca de la emergencia de un término y/o constructo a partir de las derivaciones conceptuales de la relación que contribuyó a la construcción de la perspectiva teórica educativa como es sujeto-vida-pedagogía, en la cual se llegó a la conclusión de fusionar el prefijo del término sujeto (SU), más el sustantivo común y abstracto de vida (VIDA), con el sufijo de pedagogía (Gogía-Agein-Conducción) emergiendo estructuralmente el constructo de suvidagogía, término que se escogió para representar la perspectiva teórica educativa.

A partir de aquí, para referirse a la perspectiva teórica educativa construida en el presente estudio, se hará con el término de suvidagogía, el cual se desarrolla de manera teórica y metodológica en el capítulo V, y desde lo práctico, en este capítulo IV con ejemplos

relacionados de práctica pedagógica configurada por parte de los sujetos en estudio y del investigador. Ante estos aspectos es necesario referirse a algunos tópicos.

En consecuencia, y en relación con lo expresado en la siguiente entrevista:

“...El docente por medio de una relación pedagógica diferente de la que estoy manejando debe posibilitar la construcción del ser del maestro en la enseñanza, que es uno de los aportes que se generarían de tal relación...” (Entrevista 15).

Ante la respuesta dada por uno de los consultados, esta se analiza desde la perspectiva suvidagógica, la cual propone llevar a cabo un verdadero proceso educativo de superarse y formarse integralmente, con la pretensión, no solo de cumplir con el ejercicio de ser el mejor docente, el docente vital, sino que también se constituya en modelo de formación y revaloración docente, con la intencionalidad de poder comprender al Otro en su condición de sujeto de aprendizaje. El docente vital tiene la capacidad de motivar hacia un fuerte vínculo con el servicio social, siendo útil para su comunidad, por lo tanto, decide enfocar sus estudios al servicio de la docencia, vista ésta desde el enfoque cualitativo como un encargo social.

Al respecto, la siguiente entrevista dice:

“...La docencia siempre será un proceso social, ya que constituye la acción o acciones del docente en relación con sus alumnos, en la que les dicta el saber específico, y en la que el aula de clase se convierte en una forma de modelar por medio de uno a los jóvenes, sin que perdamos su relación con el contexto a través del acto pedagógico. El aula, sería entonces, un espacio de reflexión, acción e investigación, pero que muchos la desaprovechamos por no innovar...” (Entrevista 21).

Frente a esto, el docente vital centra las metas de formación para dirigir las a procesos de formación en valores y principios éticos, morales y espirituales para que sean personas útiles a la sociedad. Además, le ayuda a los jóvenes en construirles las bases teóricas conceptuales que le sirvan para desarrollarse, debido a que más que pensar en ser profesional, es necesario formarse como personas en su entorno, con la pretensión de aplicar éstos procesos durante el ejercicio docente para mejorar las condiciones de vida, es decir, tratar de educar a los estudiantes con buenos métodos para que encuentren la solución de sus limitantes, ya sean económicas, sociales y otras en la educación y formación personal, convirtiéndose en entes transformadores de la sociedad. Esto conduce a que los docentes sientan lo anterior, tal como lo expresan en la siguiente entrevista uno de los sujetos en estudio.

“...La forma como el docente emplea sus estrategias determina el aprendizaje de sus estudiantes, por lo tanto, afecta el desarrollo del pensamiento a partir de lo que se da y como se da en las instituciones educativas, ya que las acciones que se generan en los contextos educativo también determinan comportamientos...”. (Entrevista 23).

Y qué decir de la siguiente:

“...Yo diría que el acto pedagógico del docente está circunscrito a la práctica pedagógica, debido a que en esta se encuentra todo el soporte teórico y filosófico para enseñar, lo que hace que esto conduzca a estructurar la relación del docente con su alumno, llevando esta relación a fortalecer la experiencia como docente y transitar hacia el acto escritural de su experiencia. En este proceso se debe ofrecer espacios de reflexión a los estudiantes y poner el conocimiento en relación con el contexto tanto de uno como del alumno. Con esto quiero decir, que el docente podrá comprender su práctica pedagógica en la medida que se involucre en acciones prácticas, involucrando todos y cada uno de los procesos que esto implica, lo que significa que una práctica de docente que no sea práctica, no puede ser práctica...”. (Entrevista 28).

En relación con los métodos utilizados los docentes dependen de las características propias de los alumnos, así como del contexto y el área a desarrollar, entre ellos, sobresale el método autotelico⁹³, que parte de que el estudiante viene con una formación sociocultural de su casa, y en la que la mayoría aprenden temas de interés para el beneficio satisfactorio en complacencia de la mismidad del sujeto. Cuando es así, se hace por amor propio, pero cuando intervienen agentes externos que son los que motivan para hacer las cosas, se constituye en fines comerciales. Frente a este planteamiento, esto se puede apoyar con lo que dice la siguiente entrevista.

“...La práctica pedagógica de nosotros los docentes, también ha llegado a extremos de tipo comercial, pues en las instituciones educativas, incluyendo las universidades, tanto públicas como privadas, más en las privadas, la institución nos presiona para que preparemos a los muchachos para las pruebas estandarizadas que promueve el Estado. Estas acciones se desvinculan de lo que uno siente en su práctica docente, más aun, tal actividad no la asumen los jóvenes como si fuera una clase, pues el comportamiento de ellos varía, porque saben es un entrenamiento para que la institución respectiva salga avante. Las actividades que se generan de estas preparaciones no son realizadas por amor propio de los estudiantes, sino por una exigencia externa...” (Entrevista 36).

Y, también lo refuerza otro:

“...No es lo mismo hacer las actividades por amor propio que imposición de la institución. Por eso la práctica educativa, debe conducir a que lo que se haga en el aula debe ser desde el amor interior que uno siente, y por obligación. Así le sucede a los jóvenes con las acciones a emprender. Hay que buscar un mecanismo que sea por amor y no por imposición...” (Entrevista 39).

De igual forma, las metodologías empleadas por el docente vital son variadas, basándose en las estrategias pedagógicas que utiliza cada docente para llegar a la reflexión propia o hacia donde el docente pretende llevar al estudiante a través de las múltiples y diversas estrategias y/o herramientas de representación mental y/o ambientación de las temáticas y reflexiones, partiendo de preguntas que susciten en los estudiantes interés por

⁹³ Autotélico es una palabra compuesta por dos raíces griegas: auto (yo) y telos (meta). Una actividad autotélica, es aquella que hacemos por sí mismo, en la que obtener el objetivo sin presión alguna es su fin. Por ejemplo, si yo jugara cartas con la cual me satisfizo, ésta sería una experiencia autotélica para mí. Ahora, el día que juegue por dinero o por ser el mejor en mi municipio, departamento y/o el país, sería una actividad exotélica, motivada por un objetivo externo.

aprender un tema nuevo, el cual puede darse a través de talleres, prácticas de campo y actividades lúdicas entre otras. Ante este planteamiento, tres de los entrevistados plantearon lo siguiente:

“...Si uno no cambia su metodología, es porque su práctica docente no está siendo coherente con las acciones que uno adelanta en sus clases. Si uno cambia la metodología permanentemente como forma de que los jóvenes entiendan mejor, ahí en esos cambios se vislumbran las acciones prácticas de nuestra actividad como docente...” (Entrevista 43).

“La práctica educativa se centra en el hecho de poder hacer que el estudiante ° relacione la temática con el contexto, pro esto depende del tipo de metodologías utilizadas. Lo que hace que el estudiante entienda y se prepare, no es la reflexión, es la práctica del saber que tiene mi práctica, por lo tanto, no es la reflexión de la práctica, sino de la práctica la que hace al docente y al estudiante...” (Entrevista 13).

“...Si uno como docente no remodela sus metodologías, entonces, la práctica docente, las acciones de ser docentes no son coherentes con dicha práctica, pues una de las características de que los estudiantes muestren interés por el tema y lo asimilen, son las renovaciones metodológicas, y estas sin remodelar la práctica, no prosperan... (Entrevista 19).

En acuerdo con lo anterior, y teniendo en cuenta que el docente vital no solo emplea los recursos que existen en la institución, así como las tipologías docentes, al igual que el sistema de conocimientos a desarrollar, sino que también usa tableros, herramientas informáticas y el entorno natural del cual está rodeado, además, de las ilustraciones y presentaciones físicas de algunos elementos.

Todos los aspectos mencionados hasta aquí, son los que diferencian al docente vital y/o al suvidagogo empoderado desde una práctica pedagógica configurada, del docente tradicional o pedagogo conductista. El punto de vista del docente vital revitaliza la condición de sujeto, no solo la de aprendizaje, sino también su condición de enseñante, así como el hecho de pensar que la evaluación se torna violenta y excluyente con el sólo hecho de estar sujeta a criterios generales y/o particulares; pues, la aplicación de estos la reviste de un poder para descalificar: ella nació solo para la mejora. Ante esto, es necesario analizar la siguiente respuesta de un docente:

“...Por eso el profesor no solo debe estar interesado por el aprendizaje, sino que se debe mejorar las relaciones de intersubjetividad, que implique relaciones, entre lo que es como docente y persona, con el contexto y la función que debe tener como sujeto que genera procesos pedagógicos, didácticos, curriculares y evaluativos...” (Entrevistas 32).

Esta respuesta dictamina un enfoque socio formativo del nuevo docente, con la pretensión de resignificar el abordaje que se hace desde la medición conceptual de los temas de forma teórica, hasta la medición de otros aspectos, tales como las competencias que posee cada estudiante, evaluándolas a través de diferentes actividades. Éstas pueden presentarse en forma de talleres, trabajos prácticos, actividades de campo, exposiciones, foros, mapas conceptuales, entre otros, que reflejen la capacidad crítica, analítica y comprensiva de los estudiantes. En consecuencia con esto, un entrevistado comenta lo siguiente:

“...Yo he comparado que las estrategias y los enfoques flexibles lo que terminan es haciendo que el joven tome las cosas folclóricamente, entre ellas, el aprendizaje. Yo sigo creyendo en que la práctica pedagógica de uno no debe desfallecer frente a la estrategia. Ahora, los expertos dicen que se trata es de reflexionar porque la práctica debe ser así para que el alumno asimile, aspecto con el que difiero, ya que ese tipo de práctica y de estrategias pone endeble al profesor...” (Entrevista 79).

Ahora bien, en situaciones como las planteadas, el suvidagógo valida también temas propuestos por los estudiantes (cabe aclarar que este ejercicio de retroalimentación no es aceptado por los docentes tradicionales y/o conductistas). Estos temas, antes de ser tratados, deben ser evaluados por el o los docentes vitales del área correspondiente, para mirar aspectos relacionados en cuanto a la pertinencia y la contribución al desarrollo integral del estudiante. En este sentido, cuatro sujetos en estudio manifestaron lo siguiente:

“...Sería de gran importancia el día que la práctica educativa tenga sugerencias por parte del estudiante, en la que después de serias revisiones pudieran trabajarse...” (Entrevista 4).

“...Los docentes no estamos preparados para recibir comentarios de los estudiante, y mucho menos que participen de las decisiones académicas de los profesores, yo no lo vería bien, porque son jóvenes que están en procesos de formación. Además, que puede saber un estudiante que no haya dado temáticas sobre un saber específico, cuando él está matriculado en la universidad, es precisamente, porque va en busca

del conocimiento. Y si es en la básica y media, es mucho más complejo el problema...” (Entrevista 62).

“Sería algo genial que los profesores prepararan las temáticas junto con sus estudiante, pero nuestro sistema educativo, y mucho menos nosotros estamos preparados para adelantar ese tipo de acciones. Ahora, el mismo sistema educativo propone lineamientos que encasillan el pensamiento o la libertad de cátedra del docente, en la que tenemos que realizar en dirección de estos lineamientos. Esta es la razón por la cual el modelo romántico no prospera, porque es demasiado flexible, lo que no estaría de acuerdo con mi práctica docente, porque a mí me gusta son las acciones...” (Entrevista 11).

En este tipo de situaciones se presentan aspectos de difícil manejo, sobre todo aquellas temáticas relacionadas con las ciencias básicas, donde es necesario conectar lo del estudiante con lo que plantea la ciencia, más las observaciones abordadas por el profesor, de tal manera, tanto el docente como el estudiante puedan involucrarse desde el planteamiento de la perspectiva suvidagógica en relación con el docente, el mundo de tensiones y la actividad orientada, más el Otro, así como las múltiples realidades vividas por dentro y fuera de la institucionalidad, como factores determinantes. Frente a esto es necesario traer a colación las siguientes respuestas de los sujetos en estudio:

“...El maestro debe establecer un puente entre el saber científico y lo que trae el estudiante de su contexto, ya que, si se le relaciona, podrá toma decisiones ante los problemas que lo afectan en su diario vivir...” (Entrevista 5).

“...Si la enseñanza no va relacionada con los valores del maestro, tales contenidos no pasan a ser significativos para los alumnos, por lo tanto, es necesario hacer en el acto pedagógico una relación entre lo que el alumno trae y aprende del profesor y de los libros...” (Entrevista 11).

Estas respuestas invitan a interactuar y valorar con las experiencias más relevantes que emergen de la imaginación, por ejemplo, el tema relacionado con la célula, en la cual, el docente vital como no posee recursos para enseñar (láminas, cartillas, videos, etc.) parte con lo que los estudiantes creen que pueda asemejarse a la realidad de las cosas, es decir, se trata de formar en los muchachos una idealización de lo que puede ser la realidad a través de dibujos, rondas, cuentos. Dos acompañantes de la investigación se refieren a estos hechos de la siguiente manera:

“...Cuando necesito que mi práctica docente debe estar al servicio del que aprende, uno debe acudir a colocar ejemplos muy dicentes para relacionar conceptos de la ciencia, en la que los jóvenes necesitan ver evidencias para poder entender el concepto, yo acudo a ejemplos muy prácticos y que estén al alcance de ellos: uno de estos, es que para visibilizar el de la gravedad, utilizo dos vasos con agua, donde a uno le hecho abundante azúcar, y el otro, solo agua. Al echar un huevo en cada vaso, se observa que el que se echó en el vaso con que contiene agua con azúcar, el huevo se queda arriba, en cambio el que contiene agua solo, el huevo se va al fondo...” (Entrevista 39).

Ante lo manifestado por el sujeto en estudio, el contenido aplicado al contexto o al tratamiento que los estudiantes le quieran dar, sin dejar de lado la orientación científica proporcionada por el docente, de la cual han resultado actividades interesantes que han sido mostradas. Este abordaje realizado por el docente vital, no solo debe quedarse con el ejemplo propuesto, pues es típico del docente tradicional de mostrar solo la acción científica, lo que hace que avance hacia otra temática, o repasa la clase anterior, pero no es capaz de reinventarse para generar otras posibilidades de este ejemplo. Por el contrario, el docente vital esto, y otras acciones que invitan al estudiante a resignificar la acción científica, con lo cual las dos creativities, la del docente y la del estudiante se potencian.

En relación con lo anterior, aceptando la participación activa que el educando ha ganado dentro del proceso educativo, los docentes manifiestan entender y comprender que se presenta una retroalimentación en el proceso, puesto que éstos tienen la oportunidad de saber cómo se está llevando a cabo el aprendizaje de los estudiantes y qué situaciones se pueden mejorar a través de los siguientes aspectos:

1. La experiencia que se obtiene en cada aula y con múltiples alumnos que poseen diferentes estilos de aprendizaje propio y diferenciado.
2. La vocería de sus estudiantes al proponer los temas que también se pueden tomar o aprender en clase.
3. Proponer por parte del alumno otro tipo de metodología.
4. La aceptación por parte del docente para explicar de otra forma, basado en estrategias de enseñanza innovadora y nuevas tipologías docentes.

Frente a esto es necesario revisar la proposición del siguiente docente:

“...La construcción de los procesos en el aula dependen de la manera como el docente aborda, no solo sus métodos, sino como se encuentra frente a autoestima, forma de ser; relaciones con los estudiantes y su personalidad, ya que, si el maestro no pone al servicio de toda su forma de ser, acaba con el aprendizaje de los niños, jóvenes, inclusive adultos. Si es lo contrario, en ella alcanza reconocimiento cuando se expresa de manera propositiva como sujeto que tiene vocación para la enseñanza y la formación...” (Entrevista 26).

Las ventajas de un docente vital y/o suvidagogo frente al que no ha logrado serlo, son las dificultades para resolver diferentes situaciones problemáticas cuando se le presentan en el aula, inclusive, para realizar reflexiones y procedimientos formativos en la que el docente debe afrontar su revaloración de docente como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación, tendría impedimento para hacerlo, pues, en gran medida la experiencia o aprendizaje que se adquiere de pasar de docente tradicional a vital, es una connotación de inmensa dimensión social, política, cultural, sociológica, psicológica y académica.

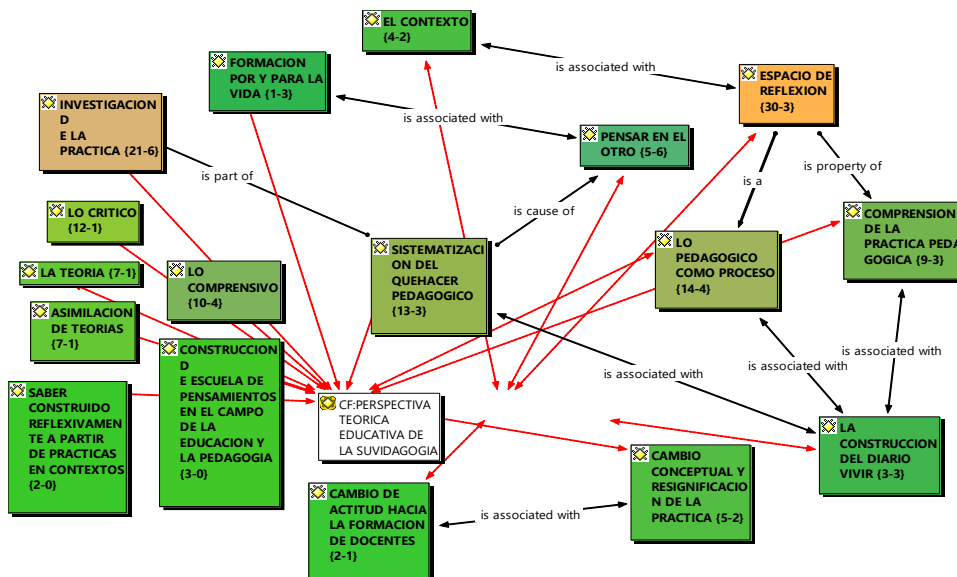


Figura 14. Red semántica de Atlas.ti. Categoría emergente de la “Perspectiva teórica educativa de la suvidagogía.

Fuente: Gonzáles-Arizmendi, S. (2017).

4.4 Cuarta fase: Configuración de la práctica pedagógica tradicional por parte de los docentes a partir de la perspectiva teórica de la suvidagogía

En contraste con lo anterior, se trata de enfatizar en las emergencias que salieron de la perspectiva teórica de la suvidagogía para la configuración de la práctica pedagógica, la cual genera acercamientos entre los integrantes de un entorno educativo y la calidad de los diferentes procesos en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, lo cual exige el establecimiento de buenas relaciones para la implementación del proceso.

Frente a lo expuesto, es necesario mencionar inicialmente las relaciones entre docentes y estudiantes de la siguiente manera:

a. Relaciones de tipo social: es fundamental para el desarrollo del aprendizaje, ya que en la mayoría de los casos los conflictos sociales que pueda tener un estudiante, ya sea en la familia, amigos y compañeros, afecta el óptimo rendimiento de éste en el aula. El papel del docente en esta situación propone un trabajo en conjunto con los aspectos mencionados (familia, amigos y compañeros) para canalizar el trabajo docente educativo, tratando de abordar la problemática que se presenta, mejorando de esta manera el proceso de enseñanza y aprendizaje.

b. Relación docente-alumno: es la relación donde el docente debe actuar como suvidagogo en el aula, pues, forma y educa ética y moralmente, e imparte los conocimientos, utilizando diversas metodologías, en busca que los estudiantes asuman en relación con el contexto los conocimientos que le son impartidos de forma significativa. El docente vital para desarrollar las clases puede optar por diferentes tipologías docentes, dependiendo del estilo y ritmo de aprendizaje de los estudiantes. Por otro lado, el docente que se haya constituido como suvidagogo, está llamado a formar el carácter investigativo, creativo, reflexivo, y crítico de los mismos.

c. Relación-afectiva: considerada la más importante, ya que el docente debe establecer lazos de comprensión con los alumnos. Se plantea que el profesor debe ser un amigo, como un padre para los jóvenes en donde debe hacer del ambiente de aprendizaje un espacio ameno y satisfactorio, tal vez como el de la casa o como entre amigos y compañeros, y no un convento, es decir, a la escuela, a los colegios y a las universidades hay que volverlos espacios de vida. Esta relación también es importante porque el docente a través de la comunicación con los estudiantes puede tener acceso al conocimiento de sus metas, miedos, emociones, problemas, entre otros aspectos, bajo los cuales puede enfocar y enriquecer su labor de enseñanza.

4.4.1 Desde lo metodológico: el Texto Abierto Conceptual como alternativa didáctica para abordar la escritura de la configuración de la práctica pedagógica a partir de la perspectiva teórica educativa de la suvidagogía.

Desde lo metodológico, la suvidagogía promueve la comprensión y configuración de la práctica pedagógica a través de la identificación, el registro, la sistematización, la resignificación, la comprensión y la actuación que representa el Texto Abierto Conceptual, con lo cual se visibilizan las dinámicas de sostenimiento que se dan en las filigranas de dicha práctica. Para el proceso en mención, es necesario incentivar y descubrir en el docente las siguientes situaciones:

4.4.1.1 Imágenes constructas del deber-ser del docente vital.

Generalmente el hombre parte de ciertos elementos que se aprenden, como las formas de pensar lo investigativo. En relación con esto, se someten a consideración las Imágenes y Nociones, como aquello que permite acercarse a la investigación ¿qué investigo? Cuando algunos pretenden abordar este proceso, piensan que pertenece a una elite, dándole el crédito a quienes construyen paradigmas. Precisamente, a esto es a lo que hay que salirle al paso para hacer nuevas construcciones.

El conocimiento es fluyente, por lo tanto, lo portan los sujetos en la calle, en los pasillos, en el aula, en el río, duerme en los libros hasta que se despierta y ve la luz cuando

alguien llega para consultarlo. Anda circulando, como la energía en el exterior del mundo de tensiones y en el interior de todo lo vivo, pero también se despierta cuando en lo no vivo se le induce, por ello, debe involucrar la autogestión, la co-gestión y la retroalimentación de procesos, aspectos que también se pueden dar a través de la configuración de la práctica pedagógica, pues, Heráclito lo dijo: “todo fluye, nada es estacionario”.

4.4.1.2 Afectación de la forma de percibir-pensar, sentir, observar, hablar, ser y actuar – psolha: reflejo de las imágenes constructas.

En la forma de pensar del docente vital habitan imágenes idealizantes, e imágenes fuerzas. Éstas, en el momento de accionarlas generan posibilidad creativa del pensamiento, forma de pensar que ha sido conseguida por la estructuración del sujeto durante momentos familiares, escolares, universitarios, trabajo, cultura, tradiciones, valores, es decir, son productos del imaginario colectivo que se encuentran atravesados por discursos religiosos, científicos, sociales, etc. Éste conjunto de ideas e imágenes es lo que se conoce como el conocimiento del hombre de la calle, de opinión: el sentido común⁹⁴. La aplicabilidad de este sentido se manifiesta de diferentes maneras, de tal forma que el docente vital lo puede abordar desde diferentes acciones y perspectivas como las siguientes:

- a. El artesano puede afectar su forma de pensar armando o tejiendo con hilos hasta dar figura a un objeto (atarraya, estera, etc.).
- b. Para la dama que borda, tejer hilos se le puede convertir en una serie de ideas que las concretiza en la construcción de un tapete para adorno.
- c. Para el constructor de textos abiertos conceptuales sobre la configuración de la práctica pedagógica, es unir ideas, frases, expresiones, conceptos cotidianos y pensamientos, hasta conformar pequeños escritos coherentes, y que van a convertirse en producción literaria,

⁹⁴ Es un subproducto de la ciencia divulgada por los medios de comunicación y un producto de los intercambios comunicativos cotidianos. Ésta caracterización del sentido común abona la concepción particular y restringida de las representaciones sociales, pero resulta insuficiente para una comprensión universal de las mismas.

representada en un ensayo, poema, artículo, u otro escrito que el investigador pueda imaginar o crear.

4.4.1.3 Sentido que debe llevar el Texto Abierto Conceptual–TAC.

El discurso y manejo científico mantienen una estructura de verdad, sus enunciados pretenden cierto uso de palabras, frases y proposiciones. Según ellos, no se puede escribir de cualquier cosa o forma. En esto es denotativa la norma, las reglas, cierto estilo. Lo que se plantea está sujeto a criterios de verdad o falsedad. Este discurso actúa bajo las relaciones de saber–poder, por ello es una fuerza que concierne a todos, tanto así, que convive en los libros, los textos de enseñanza, y/o revistas científicas, induciendo a formas de escribir, actuar y pensar. Para el caso de los Textos Abiertos Conceptuales–TAC, no están mirados desde esta óptica, más bien pretenden situarse en otro orden, es decir, son textos abiertos, y no obras cerradas donde la escritura es legitimada por un autor con el carácter de verdad.

En este sentido, lo que el docente confronta no se somete a juicios de verdad o falsedad, sino, que son estructuras para pensar, y no se escriben para comunicar ideas, sino que se construyen para generar sentido, convirtiéndose en un tejido relacionado con las diferentes percepciones, experiencias, lecturas y preguntas que se tienen al momento de escribir. En consecuencia, en los textos a producir, la historia del sujeto, su lenguaje y su forma de pensar entran en confrontación con otros saberes, de tal manera, que se construyen en forma individual.

4.4.1.4 Modelo para la comprensión y construcción de Textos Abiertos Conceptuales-TAC.

Desde la perspectiva de la suvidagogía, el Texto Abierto Conceptual es un pretexto para pensar, de tal modo, que cuando se construye no se hace con el objetivo único de escribir para dar a conocer algo, sino que lo que se escribe genere búsqueda de sentido y significado. Esto involucra los estadios suvidagógicos de la percepción, aceptación, apropiación y actuación que surgen de las experiencias, lecturas e interrogantes que emerjan al momento de construirlo.

Ahora bien, cuando estos textos abiertos conceptuales se reúnen en número de 20 o más, con fines similares y secuenciales, se convierten en última instancia, en un documento que bien podría ser libro. Cuando éste se elabora, permite desarrollar un sistema de saberes que facilitan, promueven y acompañan los procesos curriculares que se vienen gestando de manera aislada, lo que conduce a generar una dialogicidad aproximativa con los saberes que conviven en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran.

Esto significa, que son dinámicos, tienen vida en el contexto social y educativo, y que por su calidad pueden participar del currículo oficial, lo que evidencia que no están ocultos⁹⁵ sólo se ignoran. Además, no son importados, sino que por su misma naturaleza son contextualizados, aspecto que no les quita el derecho que se debatan, se cuestionen, se confronten.

4.4.1.4.1 Elaboración de metodología.

Para el cumplimiento de la metodología de la perspectiva teórica de la suvidagogía, presenta un diseño que permite la construcción de Textos Abiertos Conceptuales. Para la obtención de tales escritos, los cuales pueden darse dentro y fuera del aula, como también desde las dinámicas crítico-reflexivas que se dan en la cotidianidad del contexto educativo y

⁹⁵ No lo relaciono ni lo asemejo al currículo oculto, ya que lo oculto no se ve, pero el saber ignorado si se ve y está presente en la dinámica cotidiana de los submundos de tensiones de la vida, lo que sucede es que se ignora.

social en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba. A continuación, se presenta la siguiente estructura:

1. Si el texto que vas a construir es sobre el saber cotidiano (saberes ignorados) necesitas de la información que suministra el mundo de tensiones y los submundos que los integran relacionadas con fuentes primarias no escritas y observaciones directas, sin tener que acudir a revisiones de literatura.
2. Por el contrario, si el texto que vas a realizar está relacionado con el saber científico) (Saber conocido), el individuo escoge un eje temático, área, producto del análisis de las investigaciones. El diseño para ambos saberes comprende las siguientes etapas.

4.4.1.4.1.1 Proceso de identificación y comprensión conceptual.

a. Etapa uno: Identificación. Según la perspectiva suvidagógica existen dos tipos de saber, como son, el saber ignorado (cotidiano) y el saber conocido (científico). En esta guía se va a identificar es el saber conocido (científico y/o disciplinar).

- **Saber conocido (saber disciplinario):** es el saber que reposa en cualquier área del conocimiento. Además, circula en las instituciones educativas de cualquier nivel por orden curricular, encontrado en textos, revistas, guías y libros, en muchas ocasiones, sin que contengan nada del contexto donde se implementa. Anotar los documentos del saber disciplinar que se va a trabajar. _____
- Al entregar documentos científicos, entonces, debes realizar la primera lectura para responder a los siguientes interrogantes y continuar con la segunda parte del proceso de comprensión conceptual.
 - a) Supuesto teórico del texto.
 - b) La intencionalidad del texto.
 - c) Conceptos claves del documento
 - d) Conclusiones del documento.

b. Etapa dos: registro. En esta etapa vas a registrar todos los términos y conceptos que te llaman la atención. Aquí toca desglosar los contenidos que te puedan servir para que posteriormente puedas confrontarlos y te permitan guiar hacia la construcción final del texto abierto conceptual. _____

4.4.1.4.1.2 Proceso de contrastación conceptual.

a. Etapa tres: sistematización: en esta parte los estudiantes organizan los registros de acuerdo a la importancia de las categorías.

b. Etapa cuatro: resignificación: una vez sistematizado la información de importancia, nuevamente, se realiza una revisión exhaustiva para cotejar y mejorar la sistematización que ya fue realizada. Este punto controla y evalúa lo que se venía haciendo.

4.4.1.4.1.3 Proceso de comprensión y construcción conceptual.

a. Etapa cinco: formulación de pregunta problémica. De acuerdo a la solución que le vas dando a la guía metodológica por medio de la identificación, comprensión y contrastación conceptual del documento suministrado, elabore una pregunta problémica que le permita generar en la etapa seis, referida a la actuación, la escritura del texto Abierto Conceptual-TAC.

b. Etapa seis: actuación en la escritura. En esta fase se produce la escrituralidad del Texto Abierto Conceptual, que es un escrito que debe salir de la pregunta problémica en relación con el objeto del documento de estudio. Ahora bien, el Texto Abierto Conceptual-TAC, es una estructura escritural producto de lo que origina el desarrollo del pensamiento del estudiante en la identificación, registro, sistematización, resignificación, comprensión y actuación del docente vital sobre un saber, lo cual lo conduce a mirarse como posibilidad abierta de autoreconocerse y revalorarse cada día más como sujeto de saber; de pensamiento, hasta llegara a ser un docente vital o un suvidagógo, por lo tanto, no escribe para comunicar ideas, sino para generar sentido.

Este modelo, para el caso de las historias de vida, permite organizarlas en un escrito que va a depender de las prioridades y de la temática que se ha abordado. Cuando éstas historias de vida se someten a ser identificadas, registradas, sistematizadas, resignificadas y comprendidas, es decir, abordadas por la metodología en mención, se convierten precisamente en un texto abierto conceptual, que es un escrito mucho más acabado y avanzado en el cual debe reflejarse el objeto de investigación que se está abordando, además, su extensión puede ir de tres a diez páginas.

4.4.2 Desde lo práctico: ejemplos de prácticas pedagógicas configuradas por los docentes y el investigador a partir de los presupuestos teóricos, metodológicos y prácticos de la perspectiva teórica de la suvidagogía.

Los siguientes ejemplos de prácticas pedagógicas configuradas que se presentarán a continuación ha sido producto de los esfuerzos de docentes acompañantes de la investigación y del investigador, lo cual va a servir para ratificar que la práctica pedagógica no solo está supeditada al aula de clases, sino que su identificación, registro, sistematización, resignificación, comprensión y actuación no obedece a una estructura exclusivamente del aula.

Tampoco tiene que ser sobre los cursos y grados que se orientan en un semestre o en un año, pueden ser procesos de años atrás, pues no hacerlo así, es típico de pedagogías hetero y auto estructuralistas que han nutrido históricamente de pragmatismo a la práctica profesional docente, la cual engloba el decantado de lo que se ha hecho en las prácticas educativas, en las prácticas de enseñanzas, en las prácticas pedagógicas, y desde el presente estudio, el aporte de la práctica suvidagógica, relacionada ésta con la sistematización, la escrituralidad y la visibilidad, proceso que involucra las diversas acciones sobre las múltiples realidades de un contexto socioeducativo ya sea interno, externo, o ambos, para la pertinencia, la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba.

Ante la situación planteada, se trae a colación ejemplos de cómo se relaciona el sujeto docente vital con el mundo de tensiones (vida), la disciplina y/o actividad que se orienta, las

relaciones con el Otro, las múltiples realidades que se dan alrededor de tales eventualidades y las dinámicas de sostenimiento institucional, aspectos que son centrales para mirar las diferentes posibilidades que tiene el docente vital de identificar, registrar, sistematizar, resignificar, comprender y actuar sobre lo que es una práctica pedagógica configurada, la cual al estar así, debe aparecer con identidad social-crítica, con sentido hermenéutico-discursivo y con significado fenomenológico-suvidagógico.

4.4.2.1 Las fases de la suvidagogía que le permiten a los sujetos en estudio la configuración de la práctica pedagógica.

Los ejemplos que se describen más adelante obedecen al desarrollo por parte de los sujetos en estudio y del investigador acerca de cómo puede configurarse la práctica pedagógica del docente a través de la perspectiva teórica de la suvidagogía, la cual sirvió de base central para que los docentes direccionaran sus acciones pedagógicas, proceso que les permitió identificar, registrar, sistematizar, resignificar, comprender y actuar de una manera diferente frente al quehacer pedagógico que lideran como docente.

De igual manera, es necesario manifestar que los docentes que participaron en la investigación, no solo son docentes de plantas (47%) y ocasionales (23%) del Departamento de Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, sino también catedráticos (30%), pues esta condición contractual les permite estar vinculados en instituciones educativas de básica y media tanto en zona rural como urbana. Esta connotación fue de suprema importancia para la investigación que se adelantó⁹⁶.

En comunión con lo expresado, los diferentes textos abiertos conceptuales que vienen a continuación son productos de prácticas pedagógicas configuradas, con lo cual, los sujetos en estudio sentaron postura acerca del quehacer docente, demostrando que el desarrollo de la práctica pedagógica no es pragmática, como tampoco es exclusiva del aula, sino que también

⁹⁶ Los docentes catedráticos tienen la posibilidad de estar vinculados no solo con la universidad, sino que son docentes en propiedad en las instituciones educativas de básica y media, situación que es importante desde el punto de vista de la experiencia de estar trabajando en diferentes modalidades, lo que los hace conocedor de las condiciones que se dinamizan tanto en la escuela como en la universidad.

obedece a otras particularidades que se dan fuera del aula y/o simultáneamente con lo que se da dentro de las instituciones, pero que son determinantes en el desarrollo de las circunstancias académicas y administrativas.

Sobre tales eventualidades, es necesario realizar visión de esencia y de aplicar sobre éstas los pasos del Texto Abierto Conceptual como son identificación, registro, sistematización, resignificación, comprensión y actuación. A partir de aquí se empezará con el primer ejemplo de práctica pedagógica configurada, relacionada con la parénesis educativa, la cual fue realizada por tres docentes catedráticos.

Es necesario aclarar, que el hecho que la investigación tenga como epicentro la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, no significa que estos profesores no puedan realizar sus visiones de esencia en otra institución, pues, una de los aportes de la investigación radica en presentar otra alternativa de práctica pedagógica del sujeto docente que orienta procesos educativos, y que no está supeditada ni a la clase, ni a la institución, debido a que el problema radica es en el sujeto, es decir, cuando éste pasa de docente tradicional a docente vital, sus actividades académicas serán diferentes en el aula, en los pasillos, en el patio, en la administración, en las miradas, en las posturas, en la escritura, pues, no será el mismo reproductor de conocimiento, sino constructor de conocimiento.

Después de participar en el estudio, comprender y diferenciar a través de la perspectiva teórica de la suvidagogía los diferentes tipos de prácticas que se dan en el fenómeno de la enseñanza, los acompañantes del estudio lograron abordar un ejemplo de práctica pedagógica configurada, diferente de las acciones mecánicas y pragmáticas que venían desarrollando, y que tampoco sistematizaban. Al conocer ellos sobre la suvidagogía, cuya función esencial consiste en aportar referentes teóricos conceptuales para remover las estructuras del docente tradicional y llevarlo a docente vital, connotación ésta en la que exige realizar visiones de esencias para tratar de resolver los entuertos que dinamizan las instituciones educativas a través de sus prácticas tradicionales. Entre las fases que aporta la suvidagogía para configurar la práctica pedagógica se encuentran las siguientes:

4.4.2.1.1 Parénesis educativa.

Esta parte tiene la función de avisar, informar o de exhortar a la comunidad de académicos como implicados directos de lo que está sucediendo, ya que son los docentes los que están construyendo en los estudiantes los procesos de formación y educación desde la institucionalidad, pues, a estos les toca afinar la parte relacionada con el conocimiento disciplinar, carente éste en la familia, además, para el caso de los niveles de básica y media, servir de garantes en lo que hacen los padres con sus hijos, sin que se viole el derecho a la intimidad familiar⁹⁷.

Estar pendientes de lo que suceda en cada familia, es una tarea que no les incumbe a los profesores de ningún nivel, trabajo que son de las entidades de carácter benefactor, y/o de las entidades de vigilancia del Estado, pero por la ineficacia, la inasistencia y la falta de resultados de tales entidades, le han puesto esta función a las escuelas, colegios y universidades, cuando es tipicidad de aquellos. Para refrescar la memoria, la función exclusiva de las instituciones educativas en todos sus niveles es acerca de la enseñanza de los saberes y la puesta en común de lo axiológico, con pretensiones diferentes de acuerdo con lo que cada una de estas ofrece en su currículo.

Los docentes acompañantes de la investigación al realizar la configuración de su práctica pedagógica lograron reseñar diferentes aspectos, que no solo la ubican en el aula, sino que el contexto y las múltiples realidades que la envuelven, la convierten en elementos potenciadores de su desarrollo, de tal manera que tal direccionamiento de la práctica invoca a sus profesores para que conozcan sobre la verdadera causa por la cual los estudiantes poco estudian, poco leen, por qué desertan, las frecuentes inasistencias, o los que poco responden al proceso de aprendizaje.

⁹⁷ La universidad debe promover la junta de padres de familia, pues se piensa que la universidad es otro mundo, que no es diferente al del preescolar, escuela y colegios, solo son formas evolutivas de la educación. De igual manera, hoy la mayoría de los jóvenes que ingresan a la universidad son niños. Ellos en palabras de (Kant, 1724-1804) consiguen su mayoría de edad, su ciudadanía en la universidad, y ningún ser humano a ninguna edad está exento de direccionamientos, de consejos y de ajustes para la vida.

4.4.2.1.2. Anamnesis educativa familiar.

Para el caso del ejemplo propuesto, la anamnesis está relacionado con las interacciones que se realizan con cada estudiante en particular y poder mantener con estas un dialogo de saberes⁹⁸, con el objetivo de aplicar el instrumento previamente elaborado, pero que a ellos no se les muestre, pues, se corre el riesgo que se intimiden, coaccionen, y/o se limiten a dar informaciones si se dan cuenta que se les está preguntando sobre lo que contiene el papel. Para el caso de los docentes universitarios, se utilizó la entrevista en profundidad.

Esta fase es supremamente importante, debido a que es el momento de la intersubjetividad, en la cual se van a dar las preguntas y respuestas de parte y parte, donde en algunos casos sólo van a estar la señora con los niños, en otros, el esposo, y en otras, toda la familia, o en su defecto, los niños solos. En este proceso es donde la suvidagogía apoya al sujeto, ya que como pedagogía crítica y emancipatoria que es, permite que la mismidad del docente vital se ponga a consideración con el sí mismo del otro, en una relación de espiralidad, que es más efectiva que la de horizontalidad y/o circularidad, y por supuesto contraria a la verticalidad, donde la vida del investigador sirve de soporte para el que el Otro se inmiscuya. Para el caso de los sujetos en estudio, se dio de manera similar, pero con las preguntas del resorte de la investigación doctoral.

Aquí el Otro termina aceptando al que pregunta como sujeto que quiere conocer algo, en el cual el entrevistado reconoce para sus adentros la importancia de la visita, y que el investigador sólo se da cuenta por la actitud y el comportamiento de la familia y/o sujeto en estudio. En este momento es importante la habilidad del investigador para preguntar y sacar la información clave que necesita, ya que es posible que ésta se distorsione con comentarios

⁹⁸ El dialogo de saberes no sólo se da entre sujetos intelectuales, sino que es posible entre intelectuales y no intelectuales, o entre académicos, o entre uno de estos y gente del común. Lo de saberes puede estar referido a saberes tradicionales, populares, cotidianos, invisibles ingenuos, insuficientemente elaborados, sometidos, intuitivos, sapienciales, ocultos, comunes, ignorados, compartidos, incompetentes, ingenuos, espontáneos y científicos.

que no son de interés para el investigador, aun siendo resultados de la dinámica de la escuela, colegio y/o universidad.

En esta parte, para los docentes universitarios, se debe ser preciso, pues, por la estructura que tienen abunda mucha información que puede desviar la intencionalidad del investigador. Al que pregunta no se le debe olvidar que él es el investigador, el que va por la información⁹⁹.

Este dialogo intersubjetivo no puede ser demasiado corto, tampoco toda la jornada. El investigador debe llegar y sentarse, pregunte por lo que ve y no ve, pero como cosa suya, de manera desprevenida. Ellos se darán cuenta sobre la intención del visitante de averiguar las condiciones de vida del sujeto, lo cual determina la posibilidad de correlacionar la inasistencia y el bajo rendimiento académico a problemas macros como el de la situación socioeconómica familiar y el de la violencia que viven las comunidades en general. Para los informantes y/o sujetos en estudio del Departamento de Psicopedagogía, establecer una dialógica sobre las dinámicas de sostenimiento del departamento, de la facultad y de la universidad.

Frente a esto es necesario advertir, que el docente es el conductor del auto, los que están a su alrededor son sus pasajeros, por lo tanto, el investigador no puede realizar arranques acelerados que terminan incidiendo en la vida del motor. Es necesario saber conducir, o mejor, respetar las diversas formas de ver el mundo, es decir, responder con argumentos sólidos y contundentes, pero en relación con lo que se va a decir, manejar un lenguaje émico, para que puedan entender.

4.4.2.1.3 Diagnósis educativa.

⁹⁹ El docente aquí debe actuar como el León salvaje, que va no por la presa, sino por el animal entero, a saciarse, y no como el león en cautiverio que se acostumbra a que le lleven la ración.

Esta se relaciona con el análisis de los referentes extraídos de la anamnesis educativa con el objetivo de diagnosticar la real situación por la cual los docentes que hacen su práctica se inmiscuyan en las intimidades académicas de los estudiantes, pues muchos pierden clase, así como mirar la posibilidad si la inasistencia está directamente relacionada con el bajo rendimiento académico de los estudiantes, como también con las frecuentes patologías que se les presenta, además, del desánimo y la somnolencia frecuentes en clase. Para los sujetos acompañantes del estudio y que solo laboran con la universidad, lo hicieron a través de la identificación, registro, sistematización, resignificación, comprensión y actuación sobre los discursos y experiencias que tienen del quehacer docente.

4.4.2.1.4 Tratamiento socioeducativo.

Se va a dividir en dos partes con el objetivo de situar la realidad del problema no sólo desde un ángulo, sino que también por las condiciones de los sujetos en estudio se puede comparar la forma como se puede desarrollar una práctica pedagógica configurada, no solo en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, sino también en instituciones educativas de la básica y media, pues, como se manifestó anteriormente, muchos docente tienen vinculación laboral con tales instituciones educativas de básica y media, convirtiéndose esto en una riqueza, pues puede confrontar el fenómeno sobre de la práctica pedagógica tanto en básica y media como en la universidad.

Ante este planteamiento, se procede a utilizar el desarrollo del Texto Abierto Conceptual¹⁰⁰ como forma metodológica de intervenir una problemática socioeducativa producto de las visiones de esencias que realiza el profesor en su diario vivir y con la cual le da a su práctica pedagógica configurada una identidad social-crítica, un sentido hermenéutico-comprensivo y un significado fenomenológico-suvidagógico. Desde la suvidagogía para dar respuesta a la manera como debe intervenir la práctica pedagógica tradicional para poder configurarla, se propone el Texto Abierto Conceptual-TAC como alternativa metodológica.

¹⁰⁰ Esta estrategia la aporta la suvidagogía como forma didáctica de desarrollar y poner en práctica lo que es una práctica pedagógica configurada. Su desarrollo teórico se presenta en el capítulo V como parte de la teoría sustantiva que emerge de la suvidagogía.

4.4.2.2 El Texto Abierto Conceptual-TAC como medio metodológico que orienta el desarrollo de una práctica pedagógica configurada.

En este aparte se van a presentar ejemplos de escrituras de prácticas pedagógicas configuradas que han elaborado los sujetos en estudio y el investigador como resultado de la aplicación de la perspectiva teórica educativa de la suvidagogía, la cual se connota como una posibilidad desde la función docente de repensar la práctica pedagógica, lo cual involucra: pasar de docente tradicional a docente vital, y de pedagogo a suvidagogo.

4.4.2.3 Ejemplos de escrituras de prácticas pedagógicas configuradas desde la perspectiva suvidagógica por parte de sujetos en estudio y del investigador.

En este ítem de resultados de prácticas pedagógicas configuradas desde la perspectiva teórica educativa de la suvidagogía se vislumbran los escritos como abordaje de una nueva práctica y aspectos de mejora teórico conceptual e investigativa, que con la escritura que realiza deja de ser un escrito pragmático producto de la mera acción mecánica para pasar a un escrito con identidad social-crítica, sentido hermenéutico-comprensivo y significado fenomenológico-suvidagógico.

En este sentido se tiene en cuenta la revaloración del docente como modelo de formación para el sujeto en construcción, debido a que permite conocer no sólo las condiciones de vulnerabilidad académica, social, política, psicológica, sociológica, contextual y administrativa de la institución y la clase, incluyendo la vida pedagógica tanto del docente como 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 la enseñanza en la relación del sujeto con la vida, la disciplina, el Otro, las realidades y la institucionalidad, lo que significa poder hacer parte del desarrollo de la otredad.

Entre los ejemplos escriturales se van a desarrollar, como ya se mencionó, tanto de los acompañantes de la investigación como del investigador. A continuación, se presentan tales desarrollos:

4.4.2.3.1 Configuraciones de la práctica pedagógica por parte de los sujetos en estudio

En esta parte se van a presentar ejemplos de la participación de los sujetos en estudio que hacen parte como docentes de tiempo completo, ocasionales y catedráticos de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba en la que configuran su práctica pedagógica. El siguiente ejercicio corrobora el cambio concepcional y conceptual de docente tradicional a docente vital, o de pedagogo a suvidagogo.

4.4.2.3.1.1 La convivencia pacífica como objeto fundamental de la práctica pedagógica.

Por Leonel torreglosa¹⁰¹

La declaración universal de los Derechos Humanos establece que: “la educación favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones (...) y promoverá, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a los derechos y libertades y asegurar su reconocimiento y aplicación universal”.

Con ésta premisa, la educación debe hallar y definir las orientaciones que permitan conservar el direccionamiento en proyectos de desarrollo individual y colectivo. De aquí, que Jacques Delors en su informe a la Unesco de la comisión internacional sobre educación para el siglo XXI, proponga para todo tipo y nivel de educación en el mundo los cuatro pilares que la deben estructurar como son: “aprender a conocer, aprender a ser, aprender a vivir juntos y aprender a ser”.

Por su parte, la constitución política de Colombia en su artículo 67, declara la educación como un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: formar al colombiano en el respeto a los derechos humanos, la paz, y la democracia.

¹⁰¹ Docente catedrático adscrito al Departamento de Psicopedagogía.

Estos mismos principios se retoman en la Ley General de Educación, la cual postula en sus fines y objetivos la formación de la personalidad del estudiante para que asuma, por convicción, responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes. De igual manera se promueve que sea respetuoso de los Derechos Humanos, aprenda y practique los valores personales y sociales de la participación y organización ciudadana. Además, establece en el artículo 14, la obligatoriedad de la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos.

Desde esta perspectiva se concibe a la educación en general, como el eje fundamental del desarrollo, pues es su responsabilidad contribuir al propósito nacional de formar un nuevo ciudadano, participativo y tolerante, capaz de interpretar los códigos de la postmodernidad.

En consecuencia, la esencia y el sentido de la educación bajo sus funciones de ser universal, científica y humana, funciona al margen de lo que acontece en la vida real, de tal manera, que refleja con bastante fidelidad las contradicciones, consensos, y valores del medio social al que pertenece.

De esto emerge que la educación tiene una posición privilegiada en la formación de ciudadanos, especialmente para la construcción de convivencia social y de un nuevo orden democrático, y más, en aquellas universidades que tienen una Facultad de Educación, caso Universidad de Córdoba-Colombia, con gran historicidad en el Departamento, la Región Caribe y el País.

La anterior aseveración, permite darle mayor relevancia a ese tipo de instituciones en relación con los valores para la convivencia y la paz en la educación, y que como tarea fundamental nos remite a preguntarnos por el tipo de hombre, mujer y sociedad que intentamos construir. En este componente, existe la importancia del desarrollo de las facultades superiores de la persona, en la que la formación de valores para la convivencia se convierte en un reto apremiante que debe asumir la universidad como forma de fortalecer lo que trae el estudiante de la básica y la media académica.

La formación de valores para la convivencia como condición para la construcción de una “cultura de la paz” en las instituciones educativas de todos los niveles, exige la reflexión en torno a un grupo específico de valores que desde la acción pedagógica permitan la construcción y consolidación de verdaderos procesos de humanización.

Desde esta perspectiva, se puede inferir, que la convivencia en la universidad y las demás instituciones educativas como construcción social en la búsqueda y creación de ambientes y relaciones para la convivencia, como condición para alcanzar la paz, en la que se entienda la convivencia, como una condición para vivir con el otro y de vivir con la diferencia bajo criterios como los siguientes:

1. La vida es un hecho, erigido en un derecho, hoy proclamada como valor.
2. La paz como emergencia humana, es una necesidad que nos toca a todos.
3. La paz como posibilidad para el desarrollo humano debe estar en relación con los cambios sociales en el mundo.
4. la paz como objeto de aprendizaje puede lograrse a través de procesos y estrategias pedagógicas sociales.
5. la paz se concretiza con hechos concretos y cotidianos.

En consecuencia con lo anterior, desde la universidad podemos plantear que la convivencia y la paz se pueden dimensionar en tres componentes:

- a) Una dimensión pedagógica que une a la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento.
- b) Una dimensión cultural, que estrecha lazos con los valores y su persistencia en el mantenimiento de los mismos.
- c) Una dimensión social, que lo une a la búsqueda individual y colectiva de las personas.

4.4.2.3.1.2 La evaluación del aprendizaje no es una tortura: análisis suvidagógico.

Por: Carlos Otalvaro Sepúlveda¹⁰²

Las instituciones educativas de todos los niveles necesitan controlar el dispositivo educativo de la evaluación del aprendizaje, debido a que muchos docentes se exageran de este proceso, en donde son pocos los niños que en su casa denuncian las atrocidades e intimidaciones que algunos docentes en su relación de saber-poder aplican, pero no la utilizan para potenciar la educación y la institución, sino que se descargan es con el alumno.

Los padres de familia, en múltiples ocasiones se enteran de algunas expresiones que utilizan con mucha frecuencia para referirse a los educandos, donde los atemorizan, diciéndoles, que no tendrán más oportunidad en lo relacionado a exámenes perdidos y trabajos mal presentados. También algunos someten a los alumnos a realizar exámenes sin una previa motivación y preparación del mismo.

La sociedad y los padres de familia estamos interesados en el mejoramiento académico de los estudiantes, por eso la actividad evaluativa debe ser un compromiso en la que participemos todos. Los estudiantes siempre han mostrado temor ante un examen o evaluación, aun estando bien preparados, porque al conocer que van a ser evaluados, siempre los intimidan, por eso creo conveniente que el examen debe tener una actividad motivadora que le preceda y que distensiones a los educandos, induciéndolos a la evaluación con más seguridad y confianza.

¹⁰² Docente de Tiempo completo adscrito al departamento de Psicopedagogía

La evaluación no debe limitarse a la repetición o consignación de conocimientos o contenidos en una hoja de papel para comprobar si fueron asimilados por el educando. En el examen el estudiante debe mostrar su capacidad de análisis, de síntesis, relación, comparación y aplicación de su realidad concreta. Por lo tanto, antes de evaluar al alumno es conveniente desarrollar con ellos actividades que les de confianza y seguridad de sus conocimientos. El examen realizado con tranquilidad y lucidez proporciona resultados que van a ser demasiado satisfactorios.

Además, también es necesario recordarles a los estudiantes que los exámenes son necesarios ya que toda actividad que el hombre y la mujer realizan deben ser evaluadas para descubrir y reconocer los aciertos y errores que en ellos se cometan, entonces, profesoras y profesores, la evaluación del aprendizaje, fortalece el autoestima del estudiante para con su responsabilidad y sus deberes de responder a unas exigencias que están negociadas desde la autoridad, el respeto y la lealtad en la dinámica educativa.

Por lo tanto, la evaluación debe realizarse con mucha seriedad, sinceridad, objetividad y sin ninguna clase de fraude, ya que ésta debe medir realmente diferentes aspectos integrales del ser humano, sin excluir los contenidos que el alumno va recibiendo en su proceso de aprendizaje.

El docente que utiliza el examen en sus prácticas pedagógicas como proceso evaluativo integral está mostrando su capacidad de dominio como profesor en una disciplina científica, en el cual, su deseo es conocer el progreso o asimilación de los procesos axiológicos, sociológicos y del sistema de conocimientos, que es tan válido e interesante, que es desde éste conocimiento donde se parte muchas veces para organizar, sistematizar, analizar y atreverse a plantear alternativas de solución a los problemas planteados desde la cotidianidad de las ciencias que son los espacios de interacción, de tertulias, de encuentros en laboratorios, de discusiones en trabajos grupales, sean éstos en cualquiera de los niveles, ya que desde éstas fronteras se plantean situaciones que pueden convertirse en verdaderos problemas de investigación estudiados con los alumnos. Por lo tanto, la evaluación debe

hacerse sin mitos y miedo, sólo es un mecanismo que tiene como objetivo fundamental mejorar el proceso de aprendizaje en los estudiantes.

4.4.2.3.1.3 ¿A qué debe dedicarse un docente universitario? Pensar en una práctica pedagógica desde la relación sujeto-vida-pedagogía.

Por: Roger Eli Torres Vásquez¹⁰³

La universidad necesita de verdaderos docentes comprometidos, no sólo con las funciones que le atañe la normatividad, como son, docencia, investigación y extensión, sino que también corresponde estar pendientes y defender los intereses que le son propios a la educabilidad y enseñabilidad.

Las dinámicas reflexivas de la universidad se deben mover en su esencia, sentido y deber-ser no por las tres funciones planteadas por ley 30 del 1992, sino por cuatro, como son: docencia, investigación, extensión académica universitaria y proyección social universitaria. Estas actividades se convierten en procesos inherentes en dos de las tres partes que integran la enseñanza y el aprendizaje: el docente, el estudiante y el saber.

El desarrollo de este proceso fortalece la naturaleza del ser docente, del medio que lo envuelve y de la actividad que dirige, lo que significa que la enseñanza no es proceso aislado de lo que el sujeto, de lo que vive y de lo que ha aprendido,, de modo que un docente no puede ser aquel sujeto que es ajeno a cualquier circunstancia que le es inherente a su esencia, sentido y deber-ser, con lo que no se le puede hacer alusión y aplicación a la frase de Ortega y Gasset, (1883-1955), metido en su individualismo en relación con lo social, cuando decía: “yo soy yo, y mi circunstancia”.

Para el caso en mención, habría que hacer un análisis muy preciso y técnico, para que no proceda a través de la simple doxa, porque si en verdad se es docente, entonces, las dinámicas cotidianas relacionadas con la enseñabilidad no sólo deben propiciar el desarrollo

¹⁰³ Docente de tiempo completo adscrito al Departamento de Ciencias Naturales y Educación Ambiental

de un currículo. El docente no puede estar sujeto a acciones pasivas sin ser vigilante natural de lo que sucede en su segundo hogar, a sabiendas que es éste quien sostiene al primero, que es la casa, por lo tanto, tú también integras una comunidad donde el todo que es la universidad no puede actuar sin sus partes, pero tampoco éstas pueden actuar sin el todo.

En consecuencia, el concepto de profesor y/o profesora, como imaginario colectivo de la sociedad, no sólo indica tramitador de la enseñanza, sino que es un sujeto que no es ajeno (a) a la problemática que los y las envuelve.

Ante esto, (Freire, 2002), manifiesta:

Me parece una enorme contradicción que una persona progresista, que no le teme a la novedad, que se siente mal con las injusticias, que se ofende con las discriminaciones, que se bate por la decencia, que lucha contra la impunidad, que rechaza el fatalismo cínico e inmovilizante, no esté críticamente esperanzada.

Desde ésta mirada, el profesor y/o la profesora son incansables pensadores de su ejercicio profesional que muchos no quieren entender como masa crítica de la sociedad, y como el que fija bien el ideal de su existencia y no permite que nada ni nadie lo desvíe, ni lo pisotee para que pueda convertir en realidad los sueños de su vida. A ellos, les recuerdo lo que planteó Aristóteles: “Los hábitos se convierten en una segunda naturaleza porque tienden a manifestarse naturalmente”.

En consecuencia, los profesores y profesoras pensantes, con masa crítica activa, no pueden permitir que se les vuelva inactiva mientras ciertas universidades colombianas se desmoronan. De aquí, que cada docente de acuerdo a sus funciones para el crecimiento y visibilidad de su institución necesita pensar si se queda con unas acciones que no sean ventiladas desde su práctica pedagógica, pues para mí esta se constituye en el medio propicio para analizar la educatividad, la educabilidad, la enseñabilidad y la aprendibilidad del docente y del estudiante.

4.4.2.3.1.4 Desde la práctica pedagógica se construye la universidad como espacio para la verdad, la paz y la libertad.

Luis Vega Petro¹⁰⁴

Cada vez que el alma me invita a inmiscuirme en asuntos relacionados con lo que Roland Barthes denomina el placer del texto, me produce liberación mental, un tipo de escape que sólo se deleita con las Santas Escrituras, haciendo imposible que cualquier tipo de documento hecho desde las entrañas de mi vida y que ve la luz como el que estás leyendo en estos momentos, se vuelve imposible y se convierte en algo que no me deja descansar, hasta que descubro, que dándole gracias al Dios altísimo como fuente de sabiduría y maduración, encuentro la verdad y la libertad, tal, como lo dice Jn 8:32 “ Y conoceréis la verdad y la verdad os hará libre”.

Frente a este enunciado, la verdad es el recurso inexorable que tiene el sujeto bueno para enfrentar las recursividades de los que siempre están pensando en los caminos pantanosos y oscuros que tiene el mundo, y que los han tomado como modelos de vida. Sin embargo, esa verdad, reparación y conciliación que hoy reclama el país en diferentes escenarios e instituciones del Estado, caso Universidad de Córdoba, o el mismo proceso de paz que en estos momentos se gesta en Cuba, no está ajena a la verdad utilizada por los escolásticos, por el mismo Kant y por la mayoría de los filósofos del siglo XIX, pero que también fue drásticamente criticada y enlodada por los epistemólogos modernos, porque para éstos una verdad como coincidencia del conocimiento con su objeto resultaba indemostrable.

En consecuencia, la verdad tiene muchas particularidades, pero quizás una de las más importantes está relacionada con la paz, debido a que es de esperar, que la verdad genera paz, porque cuando no se trabaja con la verdad, lo que se dice entra a hacer parte de lo que podría llamarse falsedad. Si ésta prospera, es inminente que la paz desaparezca, originándose el conflicto.

La universidad, en su esencia, entendida como el espacio donde confluyen las diversas vertientes del pensamiento, no podría estar exenta de conflictos, debido a que por

¹⁰⁴ Docente adscrito al Departamento de Humanidades.

su naturaleza y organización está conformada por personas y grupos que presentan expectativas y aspiraciones diversas y en ocasiones contradictorias. Frente a este planteamiento, se conmina a promover la búsqueda del consenso y de mecanismos para la solución pacífica de los conflictos que puedan generarse por la condición de ser sujetos pensantes con múltiples perspectivas y posturas frente a cualquier modelo de universidad que se quiera implementar.

Desde esta perspectiva, adviértase sobre lo que plantea Francisco Cajiao al respecto: “El conflicto se constituye en fuente de poder, entendimiento y transformación, cuando su resolución aporta a los individuos y al proceso institucional”.

Ante lo planteado en América latina por Cajiao, se convirtió en una de las banderas libertarias que utilizaron los tigres asiáticos para darse cuenta que las crisis generan soluciones. Sin embargo, esto no significa, que para conseguir la paz, primero debe pasarse por la guerra, o que para poder amar hay que primero odiar. Es posible encontrar en el bello mundo de la tierra situaciones antitéticas como el hecho de que para que existan ciertas armonías deben existir desarmonías, constituyéndose en fuentes de equilibrio dinámico de la vida.

Uno de los grandes retos para la universidad es la búsqueda y creación de nuevos ambientes y relaciones para la convivencia, como condición para alcanzar la paz, entendiéndose la convivencia como una condición para vivir con el otro y de vivir con la diferencia. Si traemos a colación lo que plantea María Teresa Uribe sobre convivencia, podríamos decir, que la cosmovisiona: “como una práctica social y política, una manera de ser y de estar en el mundo, una forma de relacionarnos y de interactuar en una cotidianidad compleja y cambiante y una estrategia para construir un orden democrático.” De aquí, que se pueda inferir, que la convivencia, es un valor ético, una virtud social, un deber-ser.

Entonces, si la convivencia se logra establecer, indudablemente aflora la libertad. Ésta, que desde sus inicios se define como el estado de la personalidad que no es esclava, por lo tanto, tiene la facultad de realizar algo desde su mismidad. Ésta práctica, termina

constituyéndose en una práctica reflexiva, cuya función implícita en el fenómeno de la docencia universitaria; de ninguna manera estaría aislada de la enseñabilidad.

El docente no sólo puede estar ligado a la tramitología de conducir los mensajes a las aulas de clase, sino que debe interesarse por lo que sucede en su entorno laboral, a lo que Michael Foucault, le salía al paso diciendo: "el papel del intelectual ya no consiste en colocarse un poco adelante o al lado, para decir la verdad muda de todos; más bien consiste en luchar contra las formas del poder, allí donde es a la vez, objeto e instrumento; en el orden del saber, de la verdad, de la conciencia del discurso".

En consecuencia, Aristóteles pensaba que había tres clases de felicidad. La primera es una vida de placeres. La segunda, vivir como un ciudadano libre y responsable, y la tercera, una vida en la que uno es filósofo e investigador. Según este pensador, las acciones libres son las acciones voluntarias, debido a que no son producto de la coacción ni de la ignorancia.

En consecuencia, la axiología como teoría de los valores ha construido una fundamentación desde la perspectiva ética y estética para la formación integral del hombre y de la mujer, lo que significa que educar en valores, es educar en autonomía en la formación y educación de todos los niveles, que son actualmente avasallados por la ilegalidad, la injuria, la calumnia, la mentira, la zancadilla, la antidemocracia, la violación de su autonomía y los derechos humanos, lo que ratifica, que es tener como punto de partida la mejor posibilidad para la recuperación de la autoridad, el respeto, la lealtad y la legalidad.

Quiero finalizar esta práctica pedagógica con una historia de humildad y perdón, relacionada con las palabras que San Francisco manifestó al burro que lo transportaba en sus recorridos fraternales y de reconciliación con la otredad. Cuando sus discípulos durante la agonía de su muerte lo escuchaban, se encontraban aturdidos, y no entendían a quien le hablaba, y suspirando manifestó:

“Hermano, yo tengo una deuda inmensa contigo, pues tú me has cargado de un lugar a otro sin quejarte, sin gruñir. Ante de dejar éste mundo, lo único que quiero es que me perdones, pues no he sido humano contigo” y murió.

4.4.2.3.1.5 El sentido de la ética en mi práctica pedagógica: acciones con unicidad.

Galo Alarcón Contreras¹⁰⁵

La ética en la universidad es por antonomasia una acción militante, no es una componente curricular exclusiva regentada por unos docentes expertos quienes desarrollan una asignatura especial.

Los imperativos axiológicos en la contemporaneidad, tienen un gran radio de acción en el campo de los pedagogos; medianamente preocupados, debido a que desde la subjetividad se generan acciones que deben recrear la condición de seres dignos en los discípulos, dignificación que parte desde los saberes hacia las acciones prácticas, de comportamientos dirigidos en aportar solidez a las competencias ciudadanas de mucho auge en el presente.

En el campo de las transversalidades en la educación y específicamente, en materia curricular, la mayor transversalización es justamente la que se produce entre la ética y el currículo, por lo tanto, se requiere que desde las prácticas educativas se tenga muy presente siempre una actitud ética independientemente de los saberes disciplinares específicos.

Desde la apreciación anterior, se puede aseverar que entre pedagogía y ética se expresa tácitamente una interdependencia. Por ello existe un desarrollo simultáneo del todo pedagógico, de elementos educativos entre sí, será una puja que persiga el equilibrio entre todos los factores que inciden en los procesos docente-educativos, en la que la genialidad en pedagogía se fragiliza, en tanto que observamos, que hay un predominio de la pereza mental, de la mediocridad, por lo tanto, sería conveniente impulsar a toda costa procesos de reajustes,

¹⁰⁵ Docente de tiempo completo adscrito al Departamento de Psicopedagogía

de resistencia, de acciones y reacciones, es decir, procesos de transformación en consideración de lo ético en el campo de la educación. Estas pesquisas que debe abordar la pedagogía crítica, están concretamente en el campo de lo axiológico, en tanto que propone abordajes en valores como la voluntad, el amor y el temor.

En la educación en general, y en la universitaria, con mucho más énfasis, existe una imbricación entre educación y democracia, en donde la universidad desde sus imperativos históricos, por su esencia como gestora de conocimiento de reflexión, de crítica constructiva y bastión de ética, presupone unos patrones propios de democracia, los cuales se sustentan en un basamento ético. La democracia en y desde la universidad estará signada por acciones y prácticas de transparencia, consensos, disensos, descentralizaciones e inclusión en todos y cada uno de los actos de la vida universitaria.

El desarrollo de lo ético desde lo curricular, permite superar el principio de “sálvese quien pueda” que se ha convertido en una burda norma de sobrevivencia basada en principios propios del capitalismo salvaje que nos agobia. Ésta mirada nos permite visionar que el periplo vital del hombre en términos genéricos está circunscrito al aprendizaje, a la experimentación, a la creación, y por tanto, a la búsqueda de la esencia de la vida como ser útil o ciudadano funcional. En este particular es la ÉTICA un bastión preponderante para la formación del **ciudadano universitario** para la templanza del carácter en términos de adquirir solidez en sus principios, en su formación académica, en su acervo criterial, con el objetivo de construir una solidez en la formación como profesional y como persona.

La labor de la docencia es por excelencia un acto de amor y éste es un elemento ontológico. Nada en pedagogía puede tener vigencia sin que el amor sea un mediador en las faenas vitales de la docencia. Por ello (Sabater, 1996), expresó: “educar es un acto de coraje”, lo que significa que el acto de enseñar por su esencia humana debe ser amoroso; en el sentido en que no podemos imaginar un maestro sin amor por el conocimiento, por su saber pedagógico y ello envolverá un sentimiento amoroso por sus congéneres, por sus discípulos, lo que lo conduce a ser filantrópico.

Desde esta perspectiva se van configurando nuevas objetividades en la labor docente, mediante posturas amorosas en la práctica docente, ejerciendo una real militancia ética en su práctica pedagógica, lo que inmiscuye el desarrollo de la alteridad desde las posturas pedagógicas, asumidas como ejercicios alexionadores y como un derecho del otro, de sus súbditos; de tal manera que permite el desarrollo de la libertad como sumo valor ético.

En consecuencia, no existe un espacio más propio para el ejercicio de la democracia que el aula de clase; en la cual ésta misma es un acto de democracia, en donde el sujeto permanentemente se está formando como ciudadano hombre y/o mujer de bien; claro está, si se permite o se posibilita el ejercicio de la verdadera democracia en el aula; de tal manera, que se pueda contribuir a formar seres participativos, cuestionadores y críticos, es decir, ciudadanos cabales. Lo contrario sería contribuir a la configuración de mujeres y hombres fáciles de adoctrinar, de sojuzgar y de manipular, no contribuiríamos a formar personas en el buen sentido histórico de la acepción del término. Es justamente la ética el elemento conceptual y práctico que permite al docente desarrollar y aplicar en las prácticas todas estas visiones moralmente constructoras.

Ello hace que desde la universidad se aporte a la construcción de mujeres y hombres trascendentes, no violentos, sin causa justa, sin ideología, mucho menos con un pensamiento sólido, donde se utilicen los escenarios para disentir o consensuar, y no las calles para emproblemar al otro, lo cual consiste en desconocer la participación de ser otro en la sociedad, como forma de liberarnos y de ser plenos en la manera de concebir y asumir la vida, vernos a partir de sí mismos, con los propios legados, y conocimientos reveladores soportados en principios éticos infundidos por los docentes; así los estudiantes (futuros ciudadanos), podrán construir formas libertarias a pesar de los embates del capitalismo salvaje propiciador de la sociedad de consumo y de la insulsa cultura “ligh” ofertada por los medios de comunicación que tanto le compiten a la educación.

4.4.2.3.2 Configuración de la práctica pedagógica por parte del investigador.

En este acápite, se colocaran los Textos Abiertos Conceptuales-TAC, que generó el investigador a partir de los resultados, y que lo llevaron a configurar su práctica pedagógica.

4.4.2.3.2.1 Educación, política y democracia...Análisis desde la perspectiva suvidagógica.

El derecho que le asiste a una persona como ser-sociedad a participar en elecciones democráticas o en concurso público de méritos, aun estando en el respectivo cargo por el cual se va a presentar, legalmente le es permitido, pero no es ético. Sin embargo, como no lo prohíbe la ley, cada uno es libre de hacer de sus actos acciones que puedan ser bien recibidas o rechazadas, aunque, cabe recordar, que la verdadera autonomía y libertad reposa es en los locos, o en lo que (Kant, 1724 -1804), denominaba, la responsabilidad por la mayoría de edad.

La descomposición ética y moral¹⁰⁶ que reposa en la conciencia de algunos profesores y profesoras, ha llegado a tal extremo de ceguera valorativa, que han negociado su proyecto de vida universitario como empréstito a sujetos que no quieren entender que la universidad en su esencia, sentido y deber-ser, no fue pensada para que genere voto, sino por el contrario, formadora y educadora para un ser-sociedad con la posibilidad de segregar investigación y ciencia.

Parece ser, que hoy la universidad estatal latinoamericana se cosmovisiona como un proyecto de subsistencia precaria y medieval, además, de servir de sparring violentadora de la ética y moral, o mejor, ella nunca imaginó que la esencia, el sentido y el deber-ser, se remplazaría por una crisis de valores, porque estoy seguro que los ilustres del siglo XVIII al IX, iluminaron a la Gran Colombia, a través del decreto 1 del 18 de marzo de 1826 durante el Gobierno de Francisco de Paula Santander en el que reza: *“Sin un buen sistema de educación pública y de enseñanza nacional, no pueden difundirse la moral pública y los conocimientos útiles que hacen prosperar a los pueblos¹⁰⁷”*.

¹⁰⁶ Según Freire (2009) “Sólo los seres que se volvieron éticos pueden romper con la ética. No se sabe de leones que hayan asesinado cobardemente leones del mismo o de otro grupo familiar, y después hayan visitado a sus familiares para llevarles su solidaridad. No se sabe de tigres africanos que hayan lanzado bombas altamente destructoras en ciudades de tigres asiáticos.”

¹⁰⁷ Dado en el Palacio de Gobierno de Colombia, el día 3 de octubre de 1826. De igual manera, Revisar ley 2 de 1850, ordenanza 14 de 1863, ley 30 de 1992 y ley 647 de 2001.

Esta situación hoy, de la cual estoy seguro que se vislumbró e hizo parte esencial en los objetivos de los diferentes fundadores de universidades estatales en Latinoamérica, debido a que cuando se hace arqueología sobre los documentos utilizados por ellos, así como los productos generados como ilustres de entonces, dan a entender claramente, que fue visionada para desarrollar a cada una de las regiones donde se establecieron las universidades, y que a través de la educación superior se daba la posibilidad de exigir reconocimiento en el país y ciudad donde funcionara, así como un desarrollo social con las divisiones geográficas que se iban presentando, con la posibilidad de fortalecer una cultura y una identidad local, regional y nacional bajo actos morales.

Sin embargo, todavía es más preocupante, cómo a raíz del disvalor o del contravalor, los vendedores de proyectos de vida, entre ellos, politiqueros, gerentes, rectores, directores y profesores, negocian, como si fuera una bolsa de valores, en las que, en un día suben y bajan candidatos a partir del ofrecimiento de dinero y/o votos, producto de los acuerdos y apuestas en casa-fincas y clubes de una determinada ciudad, al mejor postor, así como riñas verbales entre los mismos, a semejanza de los grupos de fuerza-poder, que exigen acciones vinculantes o desvinculantes con una sola llamada telefónica, practicando, según ellos, la ética autónoma¹⁰⁸, violentando con este comportamiento, para el caso de los académicos, la ética docens, frente a la ética utens (ética vivida dignamente), producto de la ética humanista, la cual propone, que la norma sea establecida por el hombre como ser racional y responsable.

De igual manera, a lo anterior hay que agregarle, la trashumancia de algunos politiqueros y consejeros de órganos colegiados, que por imperativo categórico (para el caso de lo indebido), como producto de la ambición y de la descomposición social como sujetos, en la que se han despojado de su formación y educación por prebendas, al mejor estilo de la corruptología, “hacerse resistentes”, sin que tengan en cuenta lo eudemonico¹⁰⁹, que hasta en

¹⁰⁸ Es la que se produce cuando el sujeto se rige por su propia voluntad, es decir, se autolegisla. Inclusive, ese comportamiento es típico de la ética tanto heterónoma como autoritaria, que provienen de una fuerza externa, autoridad trascendente en la que se debe alinear sin protestar, es regido por una voluntad externa.

¹⁰⁹ Teoría de lo bueno, que sostiene que el bien radica en la felicidad.

la familia repercute, o es que lo indebido les genera placer, pero no desde el hedonismo¹¹⁰, como felicidad humana.

De igual manera, se terminan aceptando la mejor opción (dañina), de las múltiples tentaciones que ofrece el poder desafortunado en un cargo público, corporativo o institución determinada, que no nació para esto, como las universidades, sino para ser corporativa, universal, científica y autónoma, inclusive, en algunos casos, es por órdenes del jefe, obedeciendo, pero confundiendo frente a lo que (Kant, 1797) describió como órdenes dadas por la razón: *el imperativo hipotético que dispone un curso dado de acción para lograr un fin específico; y el imperativo categórico que dicta una trayectoria de actuación que debe ser seguida por su exactitud y necesidad* (Las exigencias clientelistas).

En consecuencia, también hay que tener cuidado con los sujetos que campantemente en reuniones casuísticas, haciendo dialogicidad sobre el análisis de cualquiera debacle institucional, así como la deslegitimización de la misma, manifiestan abiertamente que: *“la ética no sirve para nada”*, que el problema no es ético, sino que radica en la estructuración¹¹¹, o mejor, se focaliza el problema en que no es el sujeto quien realmente comprendería la sociedad.

Al parecer, no ha sido posible una comunión en la que nos pongamos de acuerdo frente a lo que verdaderamente necesita la universidad para frenar toda injerencia politiquera que llegue con la misión comején de carcomer todo lo que se encuentra alrededor de lo que los insulsos han considerado que es una finca, una tienda o la caja menor de las campañas que tienen sus líderes al interior del claustro universitario.

Ante este planteamiento, no se está cuestionando la simpatía política, sino la acción servil, malévola, intencionada y estratégica de la politiquería, que la considero: *“como la cloaca más grande que pueda existir en la tierra”*.

¹¹⁰ Define el bien moral en términos de placer.

¹¹¹ Postura permanente del Profesor Luis Fernando López Noriega, docente del departamento de Lengua Castellana de la Universidad de Córdoba. Cabe resaltar, que este Profesor reconoce el problema ético-moral en la Universidad de Córdoba.

Es triste reconocer que la herencia politiquera no sólo es heredable en las altas arcas de la sociedad, para luego primar sobre las comunidades barriales, honestas y leales, en la que la dependencia clientelista e histórica cada día ejerce mayor fuerza, sino, que al interior de las universidades estatales, donde conviven supuestamente los académicos e intelectuales¹¹² de un departamento, o de la nación, y en el que se encuentra ubicada el Alma Mater, prevalece el parroquialismo autoritario y politiquero con apoyo de estudiantes, docentes, trabajadores y directivos, que han contribuido a descuartizar la esencia, el sentido y el deber-ser¹¹³ de la universidad, como esperanza para que los iletrados que dejó la trietnia, así como las clases menos favorecidas, tuvieran la posibilidad de conocer, relacionarse y sentir algo que se llama SABER y CONOCIMIENTO¹¹⁴.

No cabe duda, que la universidad necesita a través de la moralidad¹¹⁵ una reconstrucción de imagen física, social, académica, científica y humanística, en la que la descomposición ética y moral en que han caído algunas profesoras y profesores no tiene ningún tipo de presentación social, en la que los estudiantes actúan como esponjas del comportamiento y las acciones que se cometen, ¿qué le estamos enseñando a la comunidad universitaria como directivos y docentes para construir sociedad, o mejor el ser-sociedad que ando buscando? Inclusive, desde la participación democrática, como brindar confiabilidad para la comunidad universitaria como proyecto de universidad, pretensión para lo cual fue creada, y no para dilatar y tomar posturas en detrimento de la comunidad universitaria.

De aquí, que de los miles de casos que existen en relación con lo planteado, se trae a colación el problema de los ocasionales y catedráticos, que no hay otra forma de denominarlo, sino como un acto inhumano, a lo que el profesor Arcadio Almanza

¹¹² Habría que analizar la postura del Doctor Habrán Tawil Arenas de la Universidad de Córdoba-Colombia, en relación con que en la universidad donde labora, no existen académicos e intelectuales, menos científicos. Es posible que el profesor adule tan complejo supuesto teórico a la acción indolente y desorganizada de algunos docentes.

¹¹³ La pregunta sería ¿por qué lo aceptamos?

¹¹⁴ Desde lo epistémico existen fronteras que las separan.

¹¹⁵ Designa el grado de penetración y el nivel de cumplimiento de las prescripciones morales.

Barcasnegras¹¹⁶, a manera de súplica humana en el mensaje que envió a sus colegas buscando generar sensibilidad de tipo humano, manifiesta a la letra: “seguirá el circo y los profesores ocasionales y catedráticos qué importa, ellos aguantan el uso y el abuso. De todas maneras, estamos en Unicor donde el respeto y la ética son valores obsoletos”.

Sería conveniente recordar en Kant (1797), cuando en su texto “La Metafísica de la ética” describe su sistema ético, basado en la idea de que la razón es la autoridad última de la moral. De igual manera, planteaba que los actos de cualquier clase han de ser emprendidos desde un sentido del deber que dictase la razón, y que ningún acto realizado por conveniencia o sólo por obediencia a la ley o costumbre puede considerarse como moral.

Adviértase, las máximas institucionales deben analizar la actitud y aptitud de actos no éticos y antidemocráticos de sujetos que con la experticia de dañinos suavizan las secuelas y tensiones que se encuentran instituidas como consecuencia de modelos académico-administrativo exabruptos y aberrantes de los cuales los antiéticos hacen parte, y que hasta parentelas dejan cuando se van.

Finalmente, como epílogo a la comunidad universitaria, les presento una máxima de Freire (2009), cuando en su libro “la pedagogía de la autonomía”, manifiesta:

¹¹⁶ Profesor ocasional de química de la Universidad de Córdoba.

Me parece una enorme contradicción que una persona progresista, que no le teme a la novedad, que se siente mal con las injusticias, que se ofende con las discriminaciones, que se bate por la decencia, que lucha contra la impunidad, que rechaza el fatalismo cínico e inmovilizante, no esté críticamente esperanzada.

4.4.2.3.2.2 *Imaginarios, vivencias y tensiones en la educación... Una manera de pensar y situar reflexivamente la práctica pedagógica en la perspectiva suvidagógica.*

Los imaginarios son un legado de la cultura que dejan mirar imágenes, y que estimula el pensamiento para escalonar en futuros proyectos que otros no logran ver y alcanzar, ya que aquellos que insisten dan con las visiones de esencia y alcanzan 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.

En este sentido, los imaginarios se refieren 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 investigación doctoral con algunas dificultades en este rincón del planeta agua no es nada fácil, sin embargo, la tenacidad, el apoyo moral de compañeros, directivos, docentes, asesores y evaluadores, fue fundamental para que viera la luz.

Por su parte, las vivencias contribuyen desde 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 o lo otro, ya que estos son, y te sirven de molde para que puedas observar.

En consecuencia, las tensiones se refieren 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: aparece la luz que permite visibilizar la investigación.

4.4.2.3.2.3 La práctica pedagógica en el control y conectividad con lo que se forma y se educa en la universidad.

La universidad no puede trabajar ni estar supeditada con lo que se presenta aleatoriamente en un día cualquiera, debido a que su misión y visión deben enfrentarse en comunión con la planeación estratégica y con el proyecto educativo institucional, al igual que su modelo pedagógico central, y su currículo central, para que estos alimenten a cada facultad, lo cual a su vez se refleje en cada departamento, con la pretensión, que desde aquí, cada programa cumpla con su función social.

La universidad no se puede manejar con la metáfora de la lámpara, la cual ilumina con su luz una parte del problema, mientras que la otra permanece en sombra. La universidad no puede dedicarse solamente a su población interna, sino que la externa sigue viva y dependiendo en muchas ocasiones del prestigio de su universidad. Ésta es sistémica, plural y holística, donde el todo no puede funcionar sin sus partes, como tampoco éstas pueden hacerlo sin el todo.

En consecuencia, la universidad tiene obligación moral de conocer no sólo a qué se dedica su población interna, o quienes llegan y por qué llegan, para el caso de los estudiantes, identificar, registrar, sistematizar, comprender y actuar sobre el tipo de estudiantes que se tiene exigiendo a la oficina de bien-estar que también se dedique a entender la esencia, el sentido y el deber-ser que le encarga su función, y no convertirse en una oficina que lo que hace es tramitar y aplicar el concepto de cultura desde un enfoque reduccionista de las ciencias, donde no sólo su gran esfuerzo lo direcciona en canalizar dádivas para los

estudiantes, sino que también tiene que actuar sobre la población docente, trabajadores y egresados que estructuran la vitrina de la universidad.

Para los docentes no existe claridad conceptual y de acciones sobre qué hacer para con ellos, ya que la percepción que se tiene sobre el bienestar de éstos es en relación con días especiales, por ejemplo, el día del profesor, lo que da a entender, que el bienestar es pensado desde el fraccionamiento y no como políticas institucionales que desarrollen el compromiso comportamental de ésta población frente a variables que interdisciplinan el ocio del docente. Para el caso de los egresados, muchas veces lo que hacen es reunir a un grupo de éstos, que en la realidad no representan el veinte por ciento de su población graduada, aludiendo a la organización que tienen en su rebaño externo, presentándolos en informes para acreditación de programas y pretensiones de obtención de la calidad, inclusive, creando oficinas elegantes que impactan visualmente a los visitantes.

Sería bueno preguntarle a las universidades, si realmente tienen conocimiento de saber ¿por dónde andan sus egresados? ¿A qué se dedican? ¿Cuántos trabajan en la profesión que estudiaron? ¿Cuál es la actividad a que se dedicaron diferente a su carrera? ¿Cuántos se han ido del país? ¿Cuántos han fallecido? y ¿por qué causas? ¿Qué cantidad de hijos de egresados han ingresado a la universidad de sus padres?, es decir, tener registro histórico de los egresados debe ser un proceso de investigación permanente y no dedicarse a desarrollar la “democracia del amigo”, desnaturalizando la esencia, el sentido y el deber-ser de la universidad, usándola simplemente como trampolín politiquero para beneficio personal y amigos que hacen parte de la cuadrilla desangradora de las universidades.

La universidad tampoco puede quedarse solamente en la mera actividad de sus tres funciones básicas, docencia, investigación y extensión, porque si bien, su función es formar y educar a profesionales para que trabajen fundamentalmente en las empresas del departamento donde tiene su radio de acción y poderlo desarrollar, entonces, sería bueno que también haga parte de las estrategias de desarrollo de la región donde se encuentra, con la pretensión que sea la universidad la que abra el debate proponiendo proyectos, donde se sienta a conversar sobre los lineamientos para detectar ¿cuáles son las profesiones más

urgentes que necesita la región por su vocación? O con los empresarios para mirar ¿cuáles son las necesidades más urgentes o futuras? y no montar programas personalistas o porque a alguien se le ocurrió determinada profesión, que en el momento no es prioridad, sin estudios de factibilidad o necesidades del departamento o la región donde se encuentra la universidad.

Como no son frecuentes estas acciones por parte de la universidad, no le queda otra alternativa a la clase dirigente que armar sus propuestas, sin que los académicos, intelectuales y administrativos de las universidades, intervenga sobre ¿Qué está pasando con los sectores de la salud, educación, economía, sector agropecuario e infraestructura?

En consecuencia, la universidad no puede ser el espacio donde los intereses ajenos sean sembrados solamente con el objetivo de recoger cosecha sin que ésta haga prosperar y potencializar **la esencia, el sentido y el deber-ser** de la misma, debido a que ella es el espacio que guarda la mina de oro del conocimiento, como Alma Mater de una Región, de un Departamento y de una Nación, con la intencionalidad de generar el desarrollo de la sociedad donde está sembrada, ya que como buenos frutos que son sus procesos misionales, permite alimentar a todos y todas, sin la intención de excluir la multiculturalidad, la multiétnia, la diversidad, per se, la universidad es más que una simple organización.

4.5 Conclusiones

“Abordar el Otro en el discurso, es recibir su expresión en la que desborda en todo momento la idea que implicaría un pensamiento. Es pues, recibir del Otro más allá de la capacidad del Yo; lo que significa exactamente: tener la idea de lo infinito. Pero eso significa también ser enseñado. La relación con Otro o el Discurso, es una relación no-alérgica, una relación ética, pero ese discurso recibido es una enseñanza. Pero la enseñanza no se convierte en la mayéutica. Viene del exterior y me trae más de lo que contengo. En su transitividad no-violenta se produce la epifanía misma del rostro”.

Emmanuel Lévinas

Estas conclusiones están relacionadas con la implementación de la perspectiva teórica educativa de la suvidagogía y la configuración de la práctica pedagógica en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba. De igual manera en la

generación de acciones que les permitan a los docentes construir fundamentos teóricos de la práctica pedagógica, que enriquezca el saber pedagógico del docente y se empoderen como sujetos del pensamiento educativo y pedagógico, así como la revaloración del docente y su participación en la generación de pensamiento educativo y pedagógico.

De aquí que las conclusiones constituyen afirmaciones producto de los resultados que se recogen con claridad del estado del problema y de los propósitos establecidos en el estudio. En este ítem, y para mayor comprensión de los interesados las conclusiones se divide en tres aspectos vertebrales:

- a) Las conclusiones en relación con el objetivo general.
- b) Las conclusiones en relación con los objetivos específicos
- c) Las conclusiones en relación con el problema de investigación.

4.5.1 En relación con el objetivo general.

Determinar cómo la relación sujeto-vida-pedagogía permite fundar una perspectiva teórico-educativa sustentada en la teoría fundamentada que facilite a los docentes de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba configurar la práctica pedagógica.

El cumplimiento del objetivo general determinó que con el surgimiento de la perspectiva teórica educativa de la suvidagogía, los docentes dejaron de desarrollar la práctica pedagógica de manera conductista, para abordarla de forma socio cognitiva, lo que los condujo a configurarla de una manera tal, que no la supeditaron solo a la docencia y a las actividades del aula, sino que dicha acción también involucró las múltiples realidades que involucra la relación sujeto-vida-pedagogía en la que se desarrolla dicha práctica.

También permitió alcanzar, el paso de profesor tradicional a docente vital y/o suvidagogo, quien se constituyó en sujeto de saber y desarrollador del pensamiento educativo y pedagógico en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de

Córdoba. Este trance le permitió a cada profesor involucrarse con su vida y disciplina, proceso que determinó en cada profesor, a que le diera a su práctica pedagógica una identidad social crítica, un sentido hermenéutico-comprensivo y un significado fenomenológico-suvidagógico.

De igual manera, la consecución de la perspectiva teórica educativa de la suvidagogía permitió establecer por parte del investigador límites conceptuales y procedimentales de la práctica profesional docente, entre las cuales identificó: prácticas educativas, prácticas de enseñanzas, prácticas pedagógicas y prácticas suvidagógicas, lo que permitió la emergencia de nuevos términos y conceptos (ver en anexo, glosario N° 2).

4.5.2 En relación con los objetivos específicos.

a. Primer objetivo. *Identificar cómo la perspectiva teórica educativa les permite a los docentes de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, diferenciar constructos y acciones sobre la práctica pedagógica configurada*

La perspectiva teórica educativa de la suvidagogía creada a partir de la relación sujeto-vida-pedagogía permitió a los docentes acompañantes de la investigación configurar el pragmatismo histórico con que venían desarrollando la práctica pedagógica, aportándole una identidad social-crítica, un sentido comprensivo-discursivo y un significado fenomenológico-suvidagógico, inclusive, permitiéndoles diferenciar constructos y acciones, como el hecho de diferenciarla de los otros tipos de prácticas.

b. Segundo objetivo. *Describir cómo los docentes de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, a partir de la perspectiva teórico-educativa pueden generar sustentos teóricos conceptuales sobre la práctica pedagógica y el saber fundante como sujetos del pensamiento educativo y pedagógico.*

Los docentes acompañantes de la investigación lograron generar a partir de la perspectiva teórica educativa de la suvidagogía sustentos teóricos conceptuales que le permitieron configurar su práctica pedagógica, así como el hecho de poder describir de una manera diferente lo que venían haciendo pragmáticamente sobre la misma práctica. De igual manera, generaron saber pedagógico a partir de la descripción realizada de sus actos pedagógicos, convirtiéndolos en sujetos de pensamiento educativo y pedagógico en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba y de las instituciones de básica donde también laboran algunos, proceso que se puede corroborar con las diferentes formas en que presentaron sus escritos en el capítulo de los resultados.

4.5.3 En relación con el problema de investigación.

¿Cómo la relación sujeto-vida-pedagogía permite fundar una perspectiva teórico-educativa sustentada en la teoría fundamentada que facilite a los docentes de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba configurar la práctica pedagógica?

La construcción de la suvidagogía por parte del autor como perspectiva teórica educativa le brindó las condiciones teóricas, metodológicas y prácticas a los sujetos en estudio con los cuales estos configuraron sus acciones pragmáticas y conductistas que realizaban sobre su práctica pedagógica, proceso que los dispuso a realizar visiones de esencia para convertirse en docentes vitales y suvidagógicos.

Este paso de docente tradicional a docente vital los convirtió a los sujetos en estudio en nuevos profesores, lo cual les generó acciones que les permitieron dar el salto de lo pragmático a lo social-critico, a lo hermenéutico-comprensivo y a lo fenomenológico-

suvidagógico, con lo cual procedieron a configurar la práctica pedagógica. Con la aparición del nuevo docente vital, los sujetos en estudio sepultaron las acciones tradicionales y anquilosadas que desarrollaban en el aula, las cuales fueron remplazadas por la investigación, la extensión, las tertulias, las discusiones, las disensiones, así como la mejora en la productividad académica.

Con la configuración de la práctica pedagógica, no sólo los docentes vitales se dedican a la mera actividad del hacer, la cual se refiere al ejercicio físico de hablar, explicar y evaluar, típico de la práctica tradicional, proceso que reglamenta solo el acto de la enseñabilidad, sin que aparezca la triada educatividad-educabilidad-aprendibilidad, fenómeno que es posible evidenciarlo con la experiencia de un docente vital.

En consecuencia con lo dicho hasta aquí, se puede manifestar que *“la suvidagogía como perspectiva teórico-educativa para configurar la práctica pedagógica: un estudio desde la teoría fundamentada”*, sirvió para configurar la identidad, el sentido y el significado de la práctica tradicional, pragmática y conductista que se venía desarrollando antes del presente proceso de investigación, quebrantándose con ello el eslabón perdido y diluido sobre la práctica profesional docente, la cual contiene las prácticas educativas, prácticas de enseñanza, práctica pedagógica y práctica suvidagógica.

De igual manera, los sujetos en estudios que configuraron la práctica pedagógica, para generar ejemplos de ésta, utilizaron la metodología de identificar, registrar, sistematizar, resignificar, comprender y actuar-Irsica, la cual es una metodología que surgió de la suvidagogía y a cuyo escrito se le denominó Texto Abierto Conceptual-TAC, la cual le sirvió a los sujetos en estudio para visibilizar por medio de la escrituralidad los resultados y/o escritos que generaron de la configuración de la práctica pedagógica, con la cual mostraron las filigranas de la práctica renovada, una práctica que no solo al docente le involucró lo conceptual, procedimental y actitudinal, sino que el aula y su acción los consideró como un mundo de tensiones, generándose con esto, nuevas posibilidades abiertas de poder ser explorados a través de percibir-pensar, sentir, observar, hablar, ser y actuar-Psohsa.

Capítulo V

Teoría sustantiva: La suvidagogía como perspectiva teórica educativa fundada en la relación sujeto-vida-pedagogía para la configuración de la práctica pedagógica.

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

Ralph Waldo Emerson

Síntesis

La suvidagogía es la relación del docente con el mundo de tensiones que lo envuelve y la pedagogía, triada que a partir de la percepción, aceptación y apropiación que realiza el profesor sobre su práctica pedagógica afecta su forma de pensar, ser y actuar, con lo cual modifica su modo de acción para transformarse en docente vital. Esta transformación que aporta la perspectiva teórica de la suvidagogía al docente para configurar su práctica pedagógica, le permite desaprender a través de la lectura de la realidad y poder sistematizar su quehacer pedagógico, con la pretensión de llevarlo a un plano reflexivo-discursivo cuya mejor visibilidad se da a conocer a través de su escrituralidad.

El 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 de que en las instituciones educativas 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. Ahora, 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 plantea Dewey de: “que la educación es un proceso de vida y no una preparación para la vida ulterior...” o para Decroly, cuando afirma: “El fin de la educación es el desarrollo de la vida, ya que el destino de todo ser vivo es ante todo vivir”, o según Dilthey: “Es sólo a partir del sentido de la vida que se puede deducir el de la educación”.

Este tipo de docente requiere de producir saber pedagógico para luego poder decir algo de lo que se puede hablar, de lo que se puede ver. Aunque este sujeto convertido en

docente vital lo que busca en su esencia es ver lo que otros no ven,¹¹⁷ es decir, en volver visible lo que no es alcanzable por la visión de los otros¹¹⁸, situación que quien pretenda realizarla lo puede hacer desde su construcción suvidagógica, pues puede hacer posible que lo que él ve y que otros no ven, lo puedan ver sus colegas, fenómeno llamado desde la investigación, visiones de esencia. Es necesario aclarar que aquí lo visible del saber no solo está relacionado con la vista, sino que también incluye situaciones multisensoriales que salen a la luz para dejar ver las cosas como resplandores. De igual manera, lo enunciable del saber, también no solo está referido a palabras, frases o proposiciones de un discurso, sino a posiciones o juicios del nuevo sujeto: el docente vital.

Ahora, a raíz de la emergencia de la suvidagogía como perspectiva teórica educativa para que los docentes de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba configuraran la práctica pedagógica, esto permitió delimitar los límites conceptuales y procedimentales de la misma, así como una mejora en su identidad, sentido y significado, como resultado de la relación de los componentes que presenta la perspectiva suvidagógica como son: el docente, la vida, la pedagogía, el Otro, las relaciones de intersubjetividad y la institucionalidad, cuyo desarrollo está influenciado por las connotaciones históricas, socioculturales y educativas, aunque siempre inacabadas, y la incidencia directa del docente vital en búsqueda de convertirse en el anhelado ser-sociedad, cuya esencia se centra en ser formado y educado por y para la vida.

¹¹⁷ Esta situación se da entre profesionales de la misma profesión y de la misma temática, en la que sobre un particular que les podría interesar a todos, por el solo hecho de no estar atento a la situación que se está dando en un momento determinado, pierden la oportunidad para generar a partir de lo que está sucediendo investigación y poder renovar su quehacer pedagógico. Es decir, el sujeto que logra ver lo que no logran ver los otros, se le denomina visiones de esencia.

¹¹⁸ No en términos de distancia, sino en relación con lo perceptivo.

5.1 Supuestos teóricos de la perspectiva teórica educativa de la suvidagogía: de dónde se parte

La suvidagogía es un constructo teórico que propone que la práctica pedagógica es una construcción que emerge de la relación del docente con la vida, la pedagogía, el Otro, las relaciones y la institucionalidad, en la cual el docente debe hacerla realidad y visibilizarla por medio de la escritura, lo cual permite generar transformación académica y cultural en los sujetos que intervienen en el acto educativo. Esto significa una transformación que se gesta desde el proceso de subjetivación como respuesta a la productividad, la cual se hace extensiva a los que intervienen en el acto de dialogicidad del aprendizaje (comodato pedagógico-didáctico) (Anexo Glosario 2).

Además, también puede relacionarse y potenciar la enseñabilidad del sistema de conocimientos¹¹⁹ que establece la normatividad, dependiendo para el nivel educativo en que se ofrece, pues, la suvidagogía metodológicamente se aborda desde el Texto Abierto Conceptual-TAC (Anexo Glosario 2), la cual imputa cargos a la pasividad y exclusión histórica que tiene la pedagogía tradicional, así como también a las múltiples tendencias pedagógicas contemporáneas, en relación con la reflexividad en la construcción y transformación del sujeto en sus múltiples funciones.

La suvidagogía desde la perspectiva del auto reconocimiento revitaliza la vida pedagógica del profesor, pero necesita aceptar una condición: desaprender a través de la deconstrucción¹²⁰ de lo que sabe, es decir, desacomodar las estructuras del pensamiento para oxigenar la matriz esencia del saber¹²¹. En consecuencia, el profesor debe realizar lecturas de vida diferentes a las de un sujeto que no comprende su contexto o el mundo de tensiones donde se desenvuelve, en la que su mirada vaya en busca de lo que no es visible, en donde trate de ver lo que otros no ven, pues, los que no están en esta dinámica, no hacen ningún

¹¹⁹ Algunos lo asumen también como contenidos pragmáticos y/o ejes temáticos.

¹²⁰ Según Derrida (1930-2004) es el método para acentuar el carácter no representativo del lenguaje, el cual se desenvuelve y fragmenta para dar lugar a la escritura, de tal manera, que termina removiendo el concepto o la estructura intelectual de una teoría como posibilidad de reconstruirla.

¹²¹ Desde la postura del autor de la tesis, se entiende como la condensación y profundidad del saber que maneja el docente vital, producto de su formación y educación.

tipo de esfuerzo, de tal modo, que deben estar pendiente de la intencionalidad oculta que siempre subyace en el fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje mediado por la práctica pedagógica, para quienes tienen visiones de esencias.

Desde esta perspectiva, el docente que se inmiscuye en su esencia pedagógica desde la subjetividad y que luego la exterioriza a través de la escrituralidad, con el objetivo de nutrir los procesos formativos y educativos de las instituciones educativas en todos sus niveles y de la sociedad, se convierte en suvidagogo¹²², quien termina cambiando las dinámicas crítico-reflexivas del saber, de la práctica pedagógica y de las instituciones señaladas, las cuales se refieren a todas aquellas actividades que contribuyen a formar el concepto global de práctica profesional docente, práctica educativa, práctica de enseñanza y práctica pedagógica, en las que el profesor se mueve, pero que no sólo deambula en una de estas, sino que su actuar en la clase y desde su práctica las utiliza en cualquier orden.

En consecuencia, lo cierto es que en tales prácticas se da la retroalimentación del saber pedagógico frente a lo que se va a decir, orientar y/o enseñar en la clase, pues, éste acto educativo bien podría hacerse desde la perspectiva que se tramita en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran¹²³, en donde existe un deber-ser que debe asumirse en la práctica pedagógica, como aquel interés y/o acción que se refiere al saber.

Ahora bien, si estas acciones relacionadas con las intrincidades del ser humano no son miradas desde las visiones de esencias, entonces, no tiene sentido el quehacer docente, por lo tanto, emerge una pedagogía sin esencia, que no tiene olor, mucho menos sentimientos, por lo tanto, no tiene sensibilidad que le permita a uno por roce social y cultural transmitirla, lo que conduce a que no se genera el tacto pedagógico¹²⁴, por lo tanto, no se

¹²² Docente que revitaliza su saber y hacer a través de la práctica pedagógica como manera de ser un ser-sociedad (es decir modelo), para contribuir en la estructuración de una institución que funja como verdadera formadora y educadora para un ideal de hombres y mujeres que luego por roce social y cultural consoliden la estructura de una seria sociedad.

¹²³ Revisa Glosario en Anexo 2.

¹²⁴ Para la investigación se asume como la sensibilidad que se adquiere del roce social, cultural y académico que se produce en la práctica pedagógica, producto de la suvidagogía del enseñante. Cuando el profesor no se encuentra con estas dinámicas crítico-reflexivas se torna insensible en relación con lo que sucede en su vida pedagógica.

visibiliza el rastro pedagógico¹²⁵, y si éste no es visible, no podría ser gustoso y menos significativo el proceso, lo que significa que el receptor primario¹²⁶ no acepta recibir el mensaje como proceso, como acople y/o algo natural, como sucede con el animal hembra: es receptiva porque está en calor, pero cuando no lo está, es imposible que acepte, así es la enseñanza y el aprendizaje.

La suvidagogía determina las dinámicas crítico-reflexivas, tanto en el docente como en los estudiantes y la institucionalidad. Ésta perspectiva teórica educativa sirve de compuertas regulativas en la enseñanza y el aprendizaje, de tal manera que cuando estos no son conexos y predeterminados, sucede el caos pedagógico relacionado con la pérdida de juicios de valor y académicos, tanto interna como externamente.

Si lo planteado no es posible, entonces emergen las apatías, siendo los procesos lentos, lo que significa que no aparece nadie como responsable, sino que se da lo que (Morín, 2001: 21) denomina: *“las cegueras mentales, las cegueras del conocimiento”*. Esto hace que se pierden las curiosidades, a lo que (Freire, 1997:31) lo manifiesta de la siguiente manera: *“la curiosidad ingenua, de la que resulta indiscutiblemente un cierto saber, no importa que sea metódicamente no rigurosa, es la que caracteriza al sentido común. El saber hecho de pura experiencia”*.

En consecuencia, si no es realizable lo expresado, se darían resultados internos y externos a nivel de impactos sociales bajos, relacionados con Pruebas de Estados Nacionales e Internacionales, que terminan cobrándole el deterioro de la imagen a la institución. Si es privada, los ajustes se dan en los profesores, produciéndose cambios anualmente de nómina, o inclusive, frecuentemente, lo que ocasiona que no se genera un proyecto de vida institucional.

¹²⁵ Desde la investigación se asume como la señal u orientación que genera y deja un docente de acuerdo con lo que hace en su práctica pedagógica. Ahora, una de las formas de dejar rastro pedagógico es construyendo desde la perspectiva suvidagógica el hacer y el saber.

¹²⁶ Es el sujeto que no estando estructurado en un saber o que por alguna circunstancia no lo ha alcanzado a tocar, cumplirá la norma primicia de entrar en acción dialogal con un nuevo saber.

En este sentido, la misión y visión no logran decantarse en los docentes que pasan por las aulas como tampoco estudian el PEI, el modelo pedagógico y el currículo. De aquí que las didácticas las cambian permanentemente, lo que da a entender que no son didácticas acopladas a procesos institucionales, sino que son emergenciales, lo que hace que no deriven en procesos de investigación.

Cuando el docente, desde lo socio pedagógico empieza a anotar las primicias que lo conmueven, producto de su curiosidad como enseñante, y que lo asume como posibilidad que puede ser más real que la propia realidad, estaría dando lugar, si persiste, a nuevos procesos teóricos de su esencia como enseñante u orientador de un saber.

Esta sistematización que el nuevo escudriñador de saberes está generando desde su mismidad¹²⁷ y que otros por no estar ubicado en lo que le gusta, no lo hace, no lo lee, porque para este no significa nada, es imposible que se genere un hábito de comprender y analizar lo que hace, vive, observa, siente, disiente, comparte, y que desde aquí es imposible que ese docente colabore con su diario de campo, porque de alguna manera, esto también requiere de quitarle horas a la ociosidad.¹²⁸

Por el contrario, si el docente logra recoger su práctica pedagógica producto de los conexos de su obra psicopedagógica, inclusive, que lo conduzca a elaborar el Texto Abierto Conceptual (ver glosario en anexo 2) en cualquiera disciplina, podrá darse la satisfacción de estar cumpliendo con uno de los mandatos de la profesión docente: formar y educar con sentido crítico por y para la vida.

Desde esta connotación, la suvidagogía como perspectiva teórica educativa, crítica-reflexiva y liberadora del sujeto y del saber, promueve desde su matriz esencia la des-contextualización y re-contextualizan del quehacer docente, lo cual conduce a que la

¹²⁷ 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 forma que consiga un cierto estado de felicidad, de pureza, de sabiduría, de perfección o de inmortalidad.

¹²⁸ No me refiero a la ociosidad que hace parte de la calidad del buen vivir, sino de la ociosidad que denigra de su propio ser.

perspectiva en mención sea la que sienta las bases para que el docente formador de maestro pueda configurar la práctica pedagógica y convertirla histórica, social y educativa. De aquí que la suvidagogía para presentarse como perspectiva teórica educativa se fundamentó en los siguientes supuestos teóricos.

- Existe un sujeto que a partir de la relación con la vida y la actividad a la que se dedica percibe las múltiples realidades que se construyen socialmente y que se dinamizan en la cotidianidad del mundo de tensiones y los submundos que lo integran.
- Tales realidades percibidas son autogestadas, co-gestadas y retroalimentadas por el sujeto desde donde se desenvuelve, intersubjetivándolas en relación directa con el Otro y la institucionalidad.
- Las relaciones del sujeto con la vida, la disciplina a la que se dedica, el Otro, las relaciones y la institucionalidad son potenciadas si se identifican, registran, sistematizan, resignifican, comprenden y aplican en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran

5.2 Estadios de la suvidagogía que permitieron la configuración crítico-reflexiva de la práctica pedagógica

En caso de presentarse dicotomía epistémica entre conceptos, no impide que cualquier término esté presente. Esto significa, que si uno de ellos hace parte del paradigma empírico analítico, no será un obstáculo para entender el sentido y la intencionalidad con que se ha abordado la presente tesis doctoral, porque más que encontrar un acercamiento desde la homogeneidad, lo que se pretende es generar a partir de las múltiples realidades y diversidades puntos de encuentro y contradicciones, pues, éstas también medían la construcción de la perspectiva teórica de la suvidagogía y permite a través del sujeto y de su saber configurar la práctica pedagógica.

En consecuencia, según Djmanavich (2009) el enfoque de la complejidad y las ciencias cognitivas contemporáneas han restablecido los puentes entre el sujeto y el objeto del conocimiento, enlazándolas en una dinámica de interacciones. Hoy se piensa en términos de saberes socialmente significativos y no en verdades universales y eternas. Aprender, por lo tanto, ya no puede ser sinónimo de apropiación pasiva de esencias inmutables. Esto permite favorecer la creación de ámbitos de convivencias, que estimulen los procesos convergentes, es decir, el conocimiento de la tradición establecida.

La configuración de dicha práctica a través de la perspectiva teórica de la suvidagogía, así como la construcción de sujeto y saber, no sólo es producto del comodato pedagógico-didáctico de la clase (ver glosario en anexo dos) sino que las discusiones, disensiones, sugerencias, tertulias, grupos de estudios académicos, producciones en todas sus dimensiones, relaciones académicas con las comunidades y en relación con la enseñanza, así como los aportes que se realizan dentro y fuera del aula de clase a través de las historias de vida y del Texto Abierto Conceptual (ver glosario en Anexo 2) también son componentes de la práctica pedagógica, lo cual significa, que ésta no sólo está circunscrita a los procesos taxonómicos que orienta el docente en una clase, o el mostrar la preparación y/o planeación de la misma a los formadores de profesores en las normales¹²⁹ y facultades de educación.

Este proceso de configuración de la práctica pedagógica, así como la construcción de sujeto y saber, suceden cotidianamente, tanto fuera como dentro de la institucionalidad, desde el preescolar a los postgrados, generando una gama de saberes tanto conocidos (saberes específicos-científicos) como saberes ignorados (saberes que el currículo ignora, los saberes cotidianos), con el objetivo de integrarse al sistema de conocimientos que circulan legalmente en todas las instituciones de enseñanza, pero que no se da, por lo tanto, no se tienen en cuenta en la enseñanza.

¹²⁹ El nombre de normal obedece a situaciones socio-históricas de la educación relacionadas con el hecho de formar, normalizar, vigilar, y/o encasillar para el fenómeno de la enseñanza. Sin embargo, hay que reconocer que su historicidad obedece a un propósito de normalizar los procesos de enseñanza, siendo éste evento, quien le da visión a Juan Bautista de La Salle para que en 1685 en Reims (Francia) fundara una escuela normal, razón suficiente para considerarla como la primera.

Lo anterior indica que, para hacer parte del proceso de formación y educación del ser humano, es necesario abordarlo a través de diferentes métodos relacionados con cada saber, es decir, aquí en estos espacios de comodato pedagógico-didáctico emergen las didácticas específicas. Es necesario aclarar, que para los saberes conocidos (saberes científicos) también se pueden realizar a través del Texto Abierto Conceptual, y para los ignorados, no solo se recomienda a ésta metodología, sino que también se pueden abordar con las historias de vida¹³⁰.

Las dinámicas de este tipo en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba obedecen a mecanismos conductistas. Ésta condición deja observar claramente por qué los docentes visionan un concepto y una función pragmática de la práctica pedagógica, sin dejar la posibilidad de conocer las filigranas que la envuelven y lo que sucede sobre su significado en los contextos sociales y educativos, lo que evidencia las razones de por qué está condenada la práctica pedagógica a que solo se cosmovisione la formación del conocimiento científico, sin que se contemple la opción de identificar, registrar, sistematizar, resignificar, comprender y actuar sobre las costumbres y los cambios socioculturales del docente y los estudiantes que también hacen parte del avance de la sociedad.

Cabe señalar, que para realizar el anterior proceso de organización, es necesario que se dé a través de la suvidagogía con la intencionalidad de aplicar la relación sujeto-vida-pedagogía en la reflexión de la práctica pedagógica, así como la construcción que se deriva de ésta, la de sujeto y saber, para lo cual se necesita que el currículo y la planeación educativa opten por la posibilidad de involucrarlos, donde al docente lo cualifiquen, no sólo con las metodologías que se utilizan en el conocimiento disciplinar, sino con metodologías que cumplan el mismo proceso que las mencionadas, pero que consideren los múltiples saberes de la cultura que se dan en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran.

¹³⁰ Constituye un género literario muy cercano a la biografía o autobiografía, sobre todo cuando hay un único actor. Estas pueden contribuir a conocer un evento en particular o una temática específica. Además, permite obtener un retrato completo de los hechos que secuencian la vida de las personas con el fin de obtener un perfil de la misma a lo largo del tiempo.

Esta es una de las razones fundamentales por la cual la práctica pedagógica tuvo que ser configurada, con la pretensión de generarle a través de la perspectiva teórica de la suvidagogía una identidad social-crítica, un sentido hermenéutico discursivo y un significado pedagógico-fenomenológico, triada que le cambia a la práctica pedagógica su orden normativo y rígido, por la accesibilidad al cambio, al diálogo, a la concertación, donde su poder y organización ya no es reflejado como normas coactivas, sino como acciones de tipo social-crítico, hermenéutico-discursivo y pedagógico-fenomenológico.

Ahora, es la normatividad la que ha ocasionado que la práctica pedagógica se circunscriba sólo a la enseñabilidad de las ciencias, sin que se tenga en cuenta en este proceso la posición del docente vital, así como la construcción y rescate de saberes que emergen de las relaciones de intersubjetividad, lo que ocasiona que este tipo de saberes no se perfilen en el entorno de los diversos contextos, porque como la norma es la que reglamenta el comportamiento institucional como un sistema coactivo, entonces, quienes hacen parte del proceso de formación y educación no pueden hacer lo que está por fuera de ella: por el contrario, cualquier acción de desobediencia es pagada con represalia institucional. Inclusive, en las instituciones privadas que en muchas ocasiones se opta por la expulsión.

Ante lo expuesto, la perspectiva suvidagógica sugiere a través de la configuración de la práctica pedagógica que la enseñanza no sólo es posible por medios de dispositivos educativos (Anexo Glosario 2) los cuales promueven la reproducción del conocimiento¹³¹, lo que permite colocar de manera coactiva la disposición de los cuerpos-alumnos (Anexo Glosario 1) en sujetos de ser dirigidos, evaluados y calificados. Ahora bien, las instituciones educativas en todos sus niveles deben estar atentas a estas particularidades, pues, tales eventualidades son aniquiladoras de la condición humana, social e interdisciplinaria.

¹³¹ Típico de pedagogías hetero y auto estructuralistas.

Este fenómeno típico que se da durante el fenómeno de la enseñabilidad, debe conducir a que el profesor mantenga la dialogicidad con sus estudiantes, donde no sólo tenga en cuenta el saber científico (saberes conocidos) para el desarrollo humano y académico de sus miembros y para el avance de la sociedad, sino que el saber que se produce paralelo a éste, entre ellos, el ignorado (cotidiano), pedagógico y el didáctico, que muchos no tienen en cuenta, sean valorados y aplicados en igualdad de condiciones.

De igual manera, es necesario manifestar que los últimos tres saberes mencionados son los que permiten que el sujeto produzca los fenómenos socio científicos, pues, son los que posteriormente después de ser rigORIZADOS terminan con validez científica, ya que estos son posibles, realizables y valorados, gracias a que alguna vez fueron saberes que se desconocían, saberes ignorados, que en últimas instancias proceden de otros saberes que indudablemente se generan en un contexto social y educativo cualquiera que sea, donde necesitan de ser perceptados, aceptados y apropiados para poder actuar.

Los sujetos y saberes que se construyen en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran en ocasiones no circula porque la reflexión que algunos hacen desde la práctica pedagógica no es inclusiva, menos circulativa¹³². De aquí que cuando esta no es móvil, entonces, no es visible, y si no es así, de ella no se puede hablar, lo que podría comprometer su posibilidad de ser saber, pues, sino se constituye en saber, entonces no habría cosas de que decir.

Lo anterior significa que lo visible es decible, máxime cuando los que provocan la rigidez institucional como coacción terminan alimentando la brecha histórica de la diferenciación y delimitación de disciplinas, lo que ocasiona que estos acontecimientos sigan siendo ignorados por las instituciones educativas y por las diferentes comunidades que hoy integran el saber científico, ya que la dinámica de estas no pueden darse aislada del comportamiento que se da en el contexto social y educativo.

¹³² La hacen aquellos quienes piensan que la pedagogía es un proyecto de vida que construye sociedad para formar a un ser vital que sea ser-sociedad.

En consecuencia, la configuración de la práctica pedagógica y su contribución en la formación de sujeto y saber, no sólo se mantiene con lo trabajado y establecido por el conocimiento científico que orientan los profesores en las aulas, sino, que además, existen otras formas que contribuyen a que las instituciones educativas mantengan su dinámica, siendo también una fuerza-poder, que no tienen en cuenta, no porque no les interese, sino porque la práctica pedagógica no hace parte de la sustancialidad del Proyecto Educativo Institucional.

De igual manera, la misma construcción de sujeto y saber tampoco hace parte de las pretensiones institucionales, se opta por la reproducción de los mismos, pues, tales entes se complacen en cumplir la normatividad a ciegas, en busca de prebendas y de posicionamiento sociales, debido a que siempre los administrativos, o mejor, en palabras de (Bernstein, 1988) se constituyen en “agentes pedagógicos del Estado”, dedicados más a lo que dinamizan los partidos políticos, que a lo que sucede en las dinámicas científicas, académicas y cotidianas de las instituciones educativas en todos sus niveles, y que desde la investigación doctoral se les denomina cazadores con olfato pedagógico¹³³.

Adviértase, que estos, al igual que los científicos y académicos no pueden seguir siendo indiferentes a los procesos de educabilidad y enseñabilidad del ser humano, que es la esencia y el sentido de la docencia, la investigación y la extensión, con el objetivo real y certero de poder comprender lo que hacen los docentes: enseñar. Siempre y cuando ésta se cimente en la relación del sujeto con la vida y la pedagogía, desde donde es segregada la perspectiva suvidagógica, que es quien surte los elementos y componentes para configurar la práctica pedagógica con la cual el docente vital dinamiza y le da sentido a la enseñabilidad, eventualidad que puede darse en las aulas y fuera de ellas, sin que muchos reconozcan la existencia de este proceso como las primicias o los presupuestos en la construcción de la ciencia.

¹³³ Son los expertos que los dirigentes políticos consiguen a través del olfato fino que tienen, y que saben diferenciar entre los intelectuales serviles y los intelectuales serios que no acceden a las pretensiones politiqueras, por lo tanto, no son tenidos en cuenta.

En relación con lo anterior, aunque suene duro, o produzca malestares, la vida de las instituciones educativas en todos sus niveles, aunque más pronunciado en la básica y la media, no la garantiza el conocimiento científico, ya que éste es una construcción que esencialmente se da por fuera, y que estas lo reciben elaborado. Sin embargo, es contradictorio en el sentido que el conocimiento científico lleve a validar lo que genera el hombre y la mujer en la cotidianidad y en la experiencia controlada, para el caso del docente, su práctica pedagógica¹³⁴, en un laboratorio, en el campo, en el río, en una sala de estudio, o en la biblioteca, lo que significa, que a partir de lo que sucede en ella, es cómo se empiezan a organizar los diferentes procesos que luego aparecen sistematizados.

Estos procesos de sistematización de la práctica pedagógica y de la misma formación y educación del sujeto y la construcción de saber, también se dan al margen de la cotidianidad, pues., es ésta quien en determinado momento de análisis posibilita los momentos o los espacios para realizarlos. Para que la cotidianidad tenga relevancia se necesita identificarla, historiarla, comprenderla y sistematizarla, debido a que la historia se construye cotidianamente, pero también estructura sujeto y saber y mucho de él se ha quedado como ignorado.

En cambio, cuando este último saber pasa a conocimiento científico, es porque ha logrado avanzar y salir del laberinto cotidiano gracias a la sistematización y al análisis del mismo, para convertirse en conocimiento validado por la ciencia. Pero no cabe duda, que su origen y construcción va asociado a la gran gama de saberes que el currículo ignora y que se producen en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran: con la diferencia que estos saberes que se generan en la práctica pedagógica configurada no toman la vía empírica analítica de tipo lineal, sino otras vías que son sinuosas, o como los meandros de los ríos, inclusive, hasta circulares continuas multiformes: esto lo da la suvidagogía.

¹³⁴ La práctica pedagógica ya no está circunscrita al aula, pues no solo es el producto de lo que se da entre un docente y un estudiante, sino que se necesita de la sumatoria de múltiples realidades, que bien podrían ser entre docentes en discusiones académicas y/o tertulias, estudiantes en discusiones, grupos literarios y/o grupos científicos, escritura, reflexión, análisis, sistematización y/o administración, discutiendo sobre si la teoría que va a salir debe quitársele o le falta algo, o en su defecto, resinificándola y/o configurándola..

En consecuencia, la configuración de la practicas pedagógica, así como la formación de sujeto y de saber se orientan con una identidad social critica, un sentido hermenéutico-discursivo y un significado pedagógico-suvidagógico, que provee la perspectiva teórica educativa de la suvidagogía, ya sea en el aula de clase o fuera de ella, la cual propone básicamente señalar de manera minuciosa “lo que es”, las condiciones y conexiones que tales fenómenos presentan en unos determinados límites de tiempo y espacio. Este tipo de resignificación permite encontrar una diversidad de situaciones que se dan en las relaciones de intersubjetividad en el mundo de tensiones entre docentes, estudiantes-profesores, directivos-docentes, estudiantes-directivos, lo que puede deducirse, que se originan objetos de conocimientos como emergencias en un abanico de captura de posibilidades, con el objetivo de reconstruir el significado de acción e interacción social de la práctica pedagógica.

En concomitancia con lo expuesto, desde la perspectiva suvidagógica se reconoce la necesidad de agilizar lo que realmente hacen los profesores cuando se enfrentan a los problemas complejos que se dan en las aulas, con el objetivo de poder comprender cómo utilizar el conocimiento científico, cómo manejan situaciones aleatorias, cómo modifican rutinas, cómo utilizan técnicas e instrumentos, cómo inventan procedimientos. Desde esta perspectiva se puede decir, que a través de la configuración de la práctica pedagógica, se está en un plano distinto al tradicional, sistemático–institucional.

Esta percepción, aceptación, apropiación y actuación se vuelve evidente ante juicios como el manifestar que la libertad produce vértigos, lo que permite mostrar que frente al pensamiento no hay casillas, ni normatividad. Ahora, cuando se plantea que la norma genera impedimentos, entonces, es posible que se produzcan desarrollos de pensamientos, lo que determina finalmente, que el ser humano no debe parecerse a los demás, pues, se coarta una forma autentica de resistencia.

De aquí, que se necesite de un proceso creciente que permita ampliar el pensamiento pedagógico y surgimiento de nuevas experiencias educativas como resultado de la masa crítica, para este caso, de los docentes, que conduzcan a reconocer el capital cultural acumulado y poder evitar que siempre se esté empezando de nuevo. Desde ésta mirada se

conduciría a reinventar y encontrar formas ingeniosas de enseñanza, documentar, archivar, clasificar y poner al servicio de todos los profesores los alcances conseguidos por la institucionalidad, proyectando con redes las acciones curriculares y extracurriculares.

Con lo que se ha planteado hasta aquí, se puede manifestar que las experiencias significativas compartidas por acercamientos geográficos, políticos, económicos, sociales y educativos, generan una diversidad y pluralidad que se traduce en otras temporalidades, a partir de las cuales es posible reconocer las más diversas, con el objetivo de encontrar la reafirmación cultural en el reconocimiento de la multiplicidad y pluralidad de los saberes que envuelven la dinámica de las instituciones educativas.

Lo anterior, conllevaría a reconocer y rastrear lo que se hace y se describe en la práctica pedagógica configurada y en las mismas instituciones a nivel de eventos, textos, revistas, discusiones, boletines, las experiencias pedagógicas, los modos de como circulan las múltiples formas de relación con el conocimiento y la condición de los docentes. Adviértase, que los acontecimientos señalados, no podrían considerarse como una mirada externa de la práctica pedagógica, por el contrario, serían las diversas emergencias que dinamizan la institucionalidad, donde la diversidad y la pluralidad, así como las brechas del conocimiento permiten abrir la posibilidad de establecer otros vínculos para que los profesores salgan de su espacio académico y de su región, permitiendo el enriquecimiento de su práctica pedagógica.

De acuerdo con lo presentado, también se dan las formas de participación de los profesores y profesoras en los cuales se van a percibir las influencias pedagógicas-didácticas y curriculares que cada uno de ellos tramitaba como consecuencia de la formación hetero y auto estructuralistas¹³⁵ que adquirieron en su proceso educativo, así como también se logra

¹³⁵ Son pedagogías típicamente conductistas, donde las relaciones docentes-discentes son unidireccionales, por lo tanto, se necesita es de una pedagogía que invite a relacionarnos mutuamente donde se dé la relación sujeto-sujeto con la vida y la disciplina a la cual se dedica la persona, lo que permite que, desde la alternativa en mención, se pueda visionar la relación que oriente el proceso como modelo de vida pedagógica. Ésta posibilidad se puede conseguir con una pedagogía que revitalice al sujeto y el autoreconocimiento del mismo como lo es la suvidagogía.

vislumbrar en sus relatos, apreciaciones y/o discursos, las teorías, enfoques y modelos pedagógicos que lograron influenciarlos y matricularlos en un discurso pedagógico. Por ello, la identidad social-crítica, el sentido hermenéutico-discursivo y el significado pedagógico-fenomenológico de la práctica pedagógica configurado orientan la formación y educación del sujeto y la construcción de saber significativamente por las siguientes razones fundamentales:

- a. Se evidencia la naturaleza de las aulas como espacio social y cultural organizado, donde se generan procesos adecuados para la aproximación de los saberes científicos con los que el currículo ignora.
- b. Con la aproximación de los saberes en mención, se presentan situaciones de búsqueda de sentido visible e invisible en las relaciones profesor–alumno.
- c. Se consigue interpretación y construcción de saberes desde el punto de vista de los participantes.
- d. Se produce creatividad, sorpresa y flexibilidad de conceptos que se destacan en este tipo de acercamiento.

Desde lo planteado, se puede expresar que la perspectiva teórica de la suvidagogía plantea que, desde lo práctico, al docente se le dificulta resolver problemas mediante la aplicación de una regla, o un procedimiento rutinario, más pensado desde un análisis crítico. Los problemas prácticos que se dan en la cotidianidad de los contextos sociales y educativos, fuera o dentro del aula, requieren un procedimiento particular como el de comprender y construir el origen de la práctica pedagógica, sin que se desconozca la naturaleza del grupo social y cultural, así como los saberes que emergen en la dinámica interactiva del momento.

Para comprender la perspectiva teórica de la suvidagogía fundada en la relación sujeto-vida-pedagogía y como a partir de tal perspectiva se configuró la práctica pedagógica, se trae a colación los siguientes estadios suvidagógicos.

5.2.1 Percepción suvidagógica sobre la práctica pedagógica configurada como realidad socio-cognitiva.

La percepción como fenómeno psicológico de carácter mental obtiene a través de las sensaciones el conocimiento de los objetos exteriores y de sus cualidades. Esto significa que la forma más elemental para comprender la realidad social del mundo de tensiones y los submundos que lo integran se fundamenta en la existencia de la perceptibilidad del hecho dado, lo que debe generar la facultad de conocer y comprender mentalmente el problema. Esto opera a base de los datos que captan los sentidos¹³⁶ para generar sentido¹³⁷.

En consecuencia, la percepción que hace el sujeto sobre el mundo de tensiones que se desarrolla desde el pre-escolar a los postgrados, depende que los actores involucrados la cosmovisionen como acontecimientos que necesitan ser comprendidos para que se conviertan en acciones significativas y no como acontecimientos del diario vivir del ser humano que son percibidos como aquello que sucede sin que signifique nada.

Adviértase, que si el docente no hace de su práctica pedagógica una fenomenología, no sería significativa para él, como tampoco para los estudiantes, menos para la comunidad, lo que significa entonces, que la práctica pedagógica es un reflejo de la relación del docente con la vida y la pedagogía, por lo tanto, no puede darse faltando si quiera uno de los factores internos o externos que influyen en el desarrollo de la institucionalidad, porque al no cumplirse uno de ellos no emergería la realidad social de la práctica, por ejemplo: la calidad de vida¹³⁸ de los docentes y la valoración de su carrera influye en el aprendizaje de los estudiantes. Muchos estudios de carácter local, nacional e internacional presentan a los profesores como grupo con baja autoestima¹³⁹. Sin embargo, este acontecimiento no ha

¹³⁶ Se refiere a la aptitud que posee el hombre de aprender el mundo a través de los cinco órganos.

¹³⁷ Se refiere al sentido interno que equivale a conciencia, conocimiento o percepción de interioridad psíquica.

¹³⁸ Según la conferencia N° 43 de la Cepal, plantea que existen estudios en países como Argentina, Perú y Ecuador, donde los docentes son perceptados por la sociedad, encontrando una relación estrecha entre éste comportamiento, su autoestima y la satisfacción personal.

¹³⁹ Entendiéndola no sólo como ingreso salarial, sino como conjunto de factores que hacen que una persona y una familia viva de acuerdo a los niveles básicos del desarrollo humano.

interesado a los gobiernos de turno, porque para ellos, la prioridad es la cobertura sin tener en cuenta a que costos, entre los cuales el de mayor valor sería el de la calidad.

Ahora bien, habría que tener cuidado con la tan predicada práctica pedagógica por la comunidad de académicos e intelectuales en donde muchos la relacionan sólo con el hecho de simples aspectos como la reflexión sobre lo que hace el docente y en donde esto no siempre va relacionado con la cotidianidad de los procesos educativos y en relación con el desempeño del muchacho¹⁴⁰. De todas maneras, la configuración de la práctica pedagógica no puede vislumbrarse sino se acude a la percepción como facultad de conocer y comprender mentalmente el mundo de tensiones que la envuelve en sus múltiples realidades, con la real perceptibilidad de lo que es y significa comprenderlo para que desde aquí se empiece verdaderamente a entender los problemas que emergen en el contexto educativo y social.

5.2.2 Aceptación suvidagógica de la práctica pedagógica configurada como realidad socio-cognitiva.

Cuando de la práctica pedagógica se tiene conocimiento¹⁴¹ como realidad socio cognitiva lo cual es percibida por medio de las impresiones que transmiten los sentidos¹⁴² para generar la comprensión y búsqueda de sentido comienza a generarse la posibilidad de aceptar y/o compartir la realidad que se está dando en el abordaje de la práctica pedagógica. En esta parte es donde el ser humano que se encuentra involucrado como profesor, directivo y/o funcionario del gobierno debe actuar de la manera más sensible cuando observa o se entera que en la Escuela de Sérvuro Luís, los niños tienen un mes de no dar clase porque el docente no ha llegado: no hay sillas, ni materiales didácticos, o que el 8% desertaron por problemas de distancias, por comida, por maltrato, por trabajo, por inundación. Ante estos planteamientos, se presenta la realidad social que vive el niño Pello en su escuela.

VAMOS PELLO A LA ESCUELA

¹⁴⁰ Apreciación del autor a partir de su experiencia como docente.

¹⁴¹ Mirado desde la investigación como la verdad aprehendida.

¹⁴² Vista como la facultad de entendimiento que permite conocer la realidad en forma comprensible, significativa, lógica, coherente y racional

Vamos pello a la escuela,
Vamos a verla como quedó,
Vamos a ver quién la azotó.

La primera vez porque el profesor nunca llegó
La segunda vez, la guerrilla la escogió de escudero.

La tercera vez los paracos mandaban
y hasta placa colocaron en ella.

La cuarta vez, la madre naturaleza la inundó.
Vamos pello a ver en esta vez quien regresó.

En relación con lo anterior, la educación no necesita de influencias de nadie, ya que su naturaleza jurídica y social no se lo permite, además, como lo plantea la constitución política: “porque es un derecho de la persona y un servicio público que tiene función social”. Cuando el ser humano verdaderamente percepta la realidad que lo envuelve y lo conmueve socialmente, entonces, opta por consultar lo observado, con la pretensión de comprobarlo. Ahora, este fenómeno se materializa con la aceptación de las realidades observadas, de tal manera que cuando en verdad su forma de pensar, ser y actuar metaboliza esta fase por la comprensión que se le hace, se llega al fenómeno de la apropiación de la realidad social, del cual usted es testigo.

El acceso a la educación no necesita de componendas, como tampoco su calidad, o que para cumplir ésta se necesitan de 19 o 20 aspectos como se promulga a cuatro vientos en paneles de expertos o del ministerio. Estos factores emergen en la mayoría de los casos de lo ficticio, donde la esencia de la educación y del quehacer educativo es un producto histórico de hombres y mujeres, tal cual como lo ha sido el arte, la filosofía, la religión. Ahora bien, en cuanto todo esto han sido productos históricos, es porque están determinados por el

desarrollo social. La construcción de la realidad social y educativa de un país al igual que su reproducción no está alejada del manejo político y del poder del Estado.

5.2.3 Apropriación suvidagógica de la práctica pedagógica configurada como realidad socio-cognitiva.

Para el caso temático de la presente investigación doctoral, cuando no existe percepción y aceptación de la realidad social y educativa de la práctica pedagógica como aquello que no puede darse y mucho menos concebirse en la estructura mental de los implicados. Esto significa que cuando se da la apropiación como fenómeno para cambiar porque se conocen las repercusiones de la situación dada en la sociedad y no sólo llegar al estado de apropiación como dominio temático o de ser experto en un área determinada, si no que la apropiación va a permitir que las partes que estructuran a la actuación se alimentan para poder actuar. Así como lo dice la célebre frase anónima: “No en todos los casos debes mirar con los ojos del corazón, es también a veces necesario poner a funcionar los ojos de la razón”.

En relación con lo anterior, el estadio suvidagógico de la apropiación es el que permite que emerja la comunicabilidad, pero teniendo en cuenta que el ejercicio de la práctica pedagógica no sería de tipo crítico-reflexivo, sino se aborda con identidad social-crítica, con sentido hermenéutico-discursivo y con significado pedagógico-fenomenológico. Tales elementos teóricos se conciben básicamente desde la tesis doctoral como procesos comunicativos con una explícita intencionalidad formativa basada en la dialogicidad y la condición humana. Cuando la persona ha llegado al estadio de la apropiación en relación con la configuración de la práctica pedagógica en la realidad social del mundo de tensiones, es cuando verdaderamente emerge el cuarto estadio, y que es definitivo para la configuración de la práctica pedagógica, como lo es la actuación.

5.2.4 Actuación sobre la práctica pedagógica configurada como realidad socio-cognitiva.

La práctica pedagógica no necesita de acciones abruptas, ni paliativas y mucho menos profilácticas, sino de acciones teórico prácticas¹⁴³ reales en relación con el ejercicio que está realizando el sujeto de la enseñanza como docente. Este cuarto estadio para generar el desarrollo educativo de la práctica pedagógica no sólo necesita de tener asimilado la percepción, la aceptación y la apropiación de procesos relacionados con la configuración de la práctica pedagógica, lo que ayudaría indudablemente a comprender las múltiples realidades en que se desarrolla dicha práctica, con lo cual se diseñan los planes de intervención a nivel de estrategias, actividades y recursos.

Esta aplicabilidad es lo que permite cumplir con los objetivos propuestos en la investigación para intervenir la solución del problema con que se enfrenta el docente en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba durante su acción diaria, donde termina diciendo que no lo hace porque no le nace hacerlo. Aquí se necesita es de hacer, de cambiar, de actuar, tanto, que para empezar a efectuar cualquier proceso en la vida cotidiana, el hombre y la mujer deben partir de una voluntad positiva. Sin este supuesto, el docente iría a cumplir un compromiso más, un horario de trabajo, sin que se le afecte su forma de pensar, ser y actuar, afectando con esto su saber y deber ser.

¹⁴³ Con esto de teórico práctico no me refiero al ejercicio mecánico y taxativo de hacer clase, sino a las acciones que encaminan a la condensación de lo que se hace en diferentes situaciones académicas, las cuales en su sumatoria constituyen la práctica pedagógica, incluyendo de ésta la escrituralidad, que es quien la hace visible.

5.3 Autores que soportan teórica y epistémicamente la suvidagogía para pensar en una emergencia.

La perspectiva teórica de la suvidagógica tiene como referentes teóricos y epistémicos a nueve autores, que así como se distancian en muchos de sus planteamientos, también tienen diversos puntos de encuentro: de uno de estos emergieron los supuestos teóricos del enfoque. A continuación, se presentan los postulados que generaron el conflicto cognitivo en el autor del enfoque:

1. Nietzsche (1977): “Lee el libro de tu propia vida y comprende así los jeroglíficos de la vida general”. “Las teorías que estos desarrollan son de alguna manera autobiográficas”.
2. Berger y Luckmann (1979): “La realidad se construye socialmente”.
3. Habermas (1987): “la sociedad se construye integrando dos niveles: los sistemas y el mundo de la vida”.
4. Blumer (1992): “El ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que significan para él”.
5. Freire (1994) “El hombre es hombre, y el mundo es mundo. En la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre transformando al mundo sufre los efectos de su propia transformación”.
6. Foucault (1994): “La transmisión de una verdad no tiene por función dotar a un sujeto de actitudes, de capacidades y de saberes, sino más bien de modificar el modo de ser de ese sujeto.”.
7. Ricoeur (1995): “el yo que se piensa biográficamente”.
8. Levinas (1993): “El yo, no es un ser que permanece siempre el mismo, sino el ser cuyo existir consiste en identificarse, en recobrar su identidad a través de todo lo que le acontece”.
9. Gergen (1996): “El lugar del conocimiento, ya no es la mente del individuo, sino más bien las pautas de relación social”.
10. Morin (2001): “nada de lo que está en el universo está suelto, todo está conectado”.

Ante lo planteado, se puede manifestar que la suvidagogía como perspectiva educativa emergente y amparada teórica y epistémicamente en los principios y autores antes

señalados, ha permitido que se le presente a los docentes formadores de profesores de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, otra posibilidad para renovar y/o mejorar conceptual y procedimentalmente las acciones que ellos adelantan de manera conductista. Ante esta realidad, la perspectiva teórica educativa de la suvidagogía, ofrece la posibilidad de configurar la práctica pedagógica desde la relación del sujeto, con la vida, la pedagogía, el Otro, las realidades, y la institucionalidad.

Desde esta línea de argumentación, 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.

En concordancia con lo anterior, se presenta la suvidagogía como configuradora de la práctica pedagógica arrojando una identidad social crítica, un sentido hermenéutico discursivo y un significado pedagógico fenomenológico, así como el establecimiento de límites y conceptos. Con esta configuración de la práctica pedagógica se ofrece la posibilidad que los docentes pasen de ser tradicionales para convertirse en docentes vitales y suvidagogos¹⁴⁴.

¹⁴⁴ 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 mención, son laboratorios de información, ideas, discusiones, disensos, opiniones, son fuentes de información con la cual pueden hacerse grandes cosas.

En consecuencia, con lo anterior, para ahondar en la perspectiva teórica de la suvidagogía como teoría sustantiva generada de la investigación y su efecto sobre la configuración de la práctica pedagógica, se aporta su emergencia desde lo teórico. Ahora, desde lo metodológico y lo práctico fue abordado en el capítulo anterior.

5.4 Estructura de la perspectiva teórica educativa de la suvidagogía para la configuración de la práctica pedagógica

En este acápite se va a desarrollar los argumentos teóricos que sustentan la suvidagogía como perspectiva teórica educativa y configuradora de la práctica pedagógica.

5.4.1 Generando nuevos caminos para pensarse desde el imaginario y del libro de la propia vida para configurar la práctica pedagógica.

La suvidagogía desde lo teórico ofrece una gama de posibilidades conceptuales y comprensivas que enmarcan un referente generado como teoría sustantiva, y como emergencia constituye un acervo sustancial para fortalecer el campo conceptual e intelectual de la educación y la pedagogía. De igual manera, es necesario recordar que esta perspectiva teórica educativa es segregada de la relación del sujeto (docente vital), la vida (mundo de tensiones y los submundos que lo integran) y la pedagogía, en las múltiples realidades que se dan.

5.4.1.1 Origen de la perspectiva teórica educativa de la suvidagogía como soporte de configuración de la práctica pedagógica.

5.4.1.1.1 El origen de la perspectiva.

La perspectiva teórica educativa de la suvidagogía emerge de la relación del sujeto con la vida y la pedagogía. Esta triada aparece a partir de los procesos de identificación, registros, sistematización, resignificación, comprensión y actuación que el investigador durante 20 años lleva explorando su vida sociopedagógica. Una vez decantada la relación

sujeto-vida-pedagogía, se empezó a triangularse con los pensamientos y posturas de muchos autores, en las que se encontraron múltiples distancias, pero también aproximaciones, lográndose a través de la filtración de tales posturas, encontrar caminos que permitieron llegar a las coordenadas pedagógicas y dar finalmente con el punto de encuentro, sitio y/o espacio que desde la investigación se le ha dado la denominación de fuente suvidagógica emergente.

A partir de aquí emergió el constructo de suvidagogía, procedente de sujeto, que aporta el prefijo SU. Ahora, el mundo de tensiones donde se desenvuelve la vida del sujeto, aporta el concepto de VIDA, y la conducción de ese sujeto en la vida, la ofrece el término griego de GOGIA-AGEIN, que significa guiar, conducir, orientar, dirigir.

5.4.1.1.2 ¿Qué es la suvidagogía?

Es la conducción y relación del sujeto (docente vital) con la vida (mundo de tensiones que lo envuelve) y la pedagogía (la disciplina a la que se dedica el sujeto docente), la cual permite conectar e involucrar a otra relación, integrada ésta por el Otro, las realidades y la institucionalidad, relaciones en las que se dinamiza cotidianamente los sujetos que acompañaron la investigación y que a través de sus juicios, conceptos, y proposiciones emergieron los incidentes que terminaron configurando la práctica pedagógica, dándole a ésta una identidad social-crítica, un sentido hermenéutico-discursivo y un significado pedagógico-fenomenológico.

Esta configuración de la práctica metodológicamente se logró a través de la identificación, registro, sistematización, resignificación, comprensión y actuación sobre los incidentes de los sujetos en estudio, lo cual fue dado en medio de las diversas actividades pedagógicas-didácticas y disciplinares que el docente realiza a partir de su experiencia profesional, lo que significa para los profesores participantes (sujetos) organizar a partir de la vida sociopedagógica y de la pedagogía modificar la forma de pensar, ser y actuar en busca del ser-sociedad.

Esta es una de las razones que hace que la suvidagogía sea una pedagogía que tiene como posibilidad auto-reconocerse pedagógicamente, lo que conduce a que el profesor desde su práctica profesional docente valore la subjetividad y la del Otro, lo cual conduce a conocer el ejercicio docente que ha tramitado en sus diferentes saberes, direcciones, coordinaciones, gerencias, asociaciones, tertulias, jocosidades y encuentros sociales, en donde no sólo lo estrictamente académico está supeditado a ser identificado, registrado y comprendido para ser historiado e investigado, sino que desde esta mirada, la suvidagogía revitaliza y resignifica la actividad del docente, con el objetivo de desaprender a través de la lectura de la subjetividad para revalorar y configurar la práctica pedagógica con la intención de generar producción teórica de su saber y del hacer que tramita.

De igual manera, reivindica en los profesores su forma de pensar, ser y actuar, con lo cual desde su vida sociopedagógica se puede generar producción teórica a partir de la sistematización de experiencias. Éstas se vuelven importantes porque permite que la experiencia se convierta en procesos de subjetivación realizada desde la dinámica crítica-reflexiva de la práctica pedagógica, la cual permite revalorar y analizar la vida pedagógica del docente en sus relaciones socioculturales y en sus múltiples realidades que lo envuelve, así como lo que se da y se vive en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran desde el preescolar a los postgrados.

La suvidagogía describe lo que se escribe, ya que plantea una manera diferente de subjetivar el ejercicio de la docencia, pues, ésta no está supeditada solamente a la enseñabilidad de los contenidos de la ciencia, sino que desde la mirada del docente vital está diseñada para reseñar historias de vida, biografías, autobiografías, ensayos, poesías, textos literarios, textos específicos, textos científicos, textos abiertos conceptuales, textos pretextos, que pueden hacer parte de la cuadrangulación de saberes, proceso desde donde se ha pensado la suvidagogía.

También es un proceso que a partir de la intersubjetivización que se da en la práctica pedagógica emerge tanto del profesor y del alumno una transformación del saber que se ostenta como resultado de la productividad académica que se genera, lo que hace que la

relación sociocultural que se da en este proceso transforme a los sujetos que intervienen en el acto educativo. Este proceso involucra a los estadios suvidagógicos como el de la percepción, aceptación, apropiación y actuación desde el proceso de subjetivación como respuesta a la transformación desde el sí mismo, la cual, no sólo afecta al que lo produce, sino que se hace coextensivo a la comunidad educativa a través de las acciones prácticas y escriturales.

Lo anterior se constituye en una de las razones de la suvidagogía para ser de alguna manera un acto intrínseco, pues, tiene una naturaleza biopsicosocial y antropeoeducativa, lo que la hace que promueva lo vital en el sujeto, condición natural que es generado, no solo porque se es un ser vivo, sino que además de ser un ser vivo, también debe ser vital¹⁴⁵: este es el ser vivo que no sólo nace, crece, reproduce y muere, sino que sirve, por, para la vida y la sociedad.

Es el ser que mantiene intercambios de materiales con el entorno, pero, además, está en correlación permanente actuando e interpretando los diferentes procesos que suceden en su contexto. Servir por, para la vida y la sociedad no sólo es existir como ser vivo, sino también como ser vital, y estar en ésta condición, es poder identificar, registrar, sistematizar, resignificar, comprender y actuar sobre lo que se logra ver en su contexto de desarrollo que otros no ven, de tal manera que lo pueda replantear.

Esto significa que los seres vivos como animales, plantas y microorganismos sirven para la vida desde la homeostasis bioecosistémica como procesos de interdependencia por acción natural (Ver glosario en Anexo 1), pero el ser humano aporta más, y no sólo es esto, sino que es vital, debido a que sirve para la vida y esto es servir no desde lo biológico, pues es impensable lo que puede hacer el hombre y la mujer, de aquí que servir para la vida desde la suvidagogía, es poder ver y sentir que tú puedes pensar, ser y actuar-Pensar¹⁴⁶ cada día mejor lo que haces en el contexto, de tal manera que lo observado tiene la posibilidad de

¹⁴⁵ Lo vital entendido, no como lo que permite dar salud, sino las acciones que le permiten al ser vivo generar acciones biopsicosocial y antropeoeducativo, y esto solo lo realiza el sujeto.

¹⁴⁶ Acróstico suvidagógico que representa la forma de pensar, ser y actuar.

ser replanteado, por lo tanto, debes a través de los estadios suvidagógicos perceptar, aceptar, apropiar y actuar.

Estas acciones suvidagógicas se constituyen en la manera procedimental que tiene la suvidagogía para hacer que se descentre al sujeto de su egoísmo laboral, ya que lo revitaliza y le exige que él sea un ser de interdependencia que no puede intersubjetivar sino ha encontrado su desarrollo biopsicosocial y antropoeducativo (ver glosario en anexo N° 1), porque si no lo ha hecho no puede estar en la condición de ser docente vital y de formar y educar en busca del ser-sociedad.

Esta postura suvidagógica plantea, que al docente hay que prepararlo es para que reflexione sobre su práctica pedagógica, como condensado de lo que realiza en sus otras prácticas, con lo cual aporta nuevas construcciones, pues, la configuración de la práctica pedagógica es una de estas acciones que dejan de ser rutinarias cuando se adelantan a través de metas de formación, contenidos, metodologías, recursos y evaluación. Esto conduce a tres planos: construcción de sujeto y del saber pedagógico, consumo de la investigación en el saber científico, y la emergencia de la investigación de aula: todas en las múltiples realidades donde se desenvuelve el fenómeno de la enseñanza.

En este sentido es necesario advertir, que la suvidagogía comparte el planteamiento de que toda realidad visible podría llegar a ser no real, pues, en cualquier momento la realidad construida se disuelve. Existen realidades ante los órganos de los sentidos y de la conciencia del sujeto, que en la realidad de otros no lo es, por ejemplo: los matrimonios son una realidad que cada día se vuelve menos posibilidad.

Ante lo planteado, la suvidagogía también explicita que la realidad de configuración de la práctica pedagógica es un acto que debe partir de las múltiples realidades en que se da el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, pues, termina siendo producto de la obediencia que se da en la práctica profesional docente como cumplimiento al mandamiento de la profesión docente. Con esto se ratifica que la práctica pedagógica es una construcción social

de las múltiples realidades, entonces, también es una construcción intercultural, porque la interculturalidad también son construcciones de realidades intersubjetivas.

Este comportamiento es lo que le determina al docente asumir cosas que pueda responder frente al acto decisorio de poder generar identificaciones y registros como elementos fundamentales de adelantar la sistematización y resignificación de lo que ha logrado ver en situaciones de docente vital y de suvidagogo, que son los que finalmente terminan comprendiendo y poniendo en acción lo investigado.

Este tipo de acciones no significan que la suvidagogía es exclusivamente la vida mía y la del otro frente a lo que se ve y se siente, o a lo que estoy viendo, pues, estas son las visiones de esencias, tan importantes en la hora de reconocerte como persona pensante, demostrando que tu existes, no tanto por lo que ves, porque a la larga todos ven, pero los conceptos y las lecturas no son la misma, ya que si se pregunta sobre algo que se esté viendo, la lectura que cada uno hace es diferente de la del Otro, inclusive, aunque digan lo mismo, simplemente, son miradas de seres humano, diferentes, pero también cercanos, diferentes y cercanos tanto en físico como en visibilidades y decibilidades porque a lo mejor, eso es lo que quiere cada uno, y no el Otro.

Con estas visiones de esencia se fortalece la formación, la educación y la pedagogía desde la lectura del libro de la propia vida como prácticas discursivas que posibilitan la transformación de la propia subjetividad, lo cual no permite concebirla como solo experiencias de construcción de sujeto y saber, sino también como experiencias de desubjetivación con la intención de crear procesos de subjetivación. Lo anterior, conduce a decir, entonces, que la configuración de la práctica pedagógica por medio de la perspectiva teórica educativa de la suvidagogía termina constituyéndose en una caja de herramientas, la cual va a orientar la escogencia de la forma conceptual, procedimental y actitudinal que debe utilizar el docente para reflexionar sobre sus acciones pedagógicas.

La suvidagogía dota de un lente que permite entrar en relación con conceptos y teorías de destacados pensadores de la pedagogía. De igual manera, ella permite diseñar instrumentos abiertos, flexibles, y críticos, que le permiten al investigador o al docente vital y/o suvidagogo a replantear, si le parece, la historia de las ideas pedagógicas hacia una historia de la práctica pedagógica, teniendo presente la relación del sujeto con la vida, la disciplina que orienta, el Otro, las realidades y la institucionalidad.

Lo anterior cobija una especie de producción teórica autónoma que debe estar orientada a la crítica de los hechos que por costumbre o por comprobaciones no responden a las necesidades socioeducativas del contexto. De aquí que la suvidagogía no necesita de normas que reglamenten la verdad para afirmar o denunciar, pues, ella como posibilidad es más real, que la propia realidad.

Esto está relacionado con el carácter emergencial y sustantivo de la perspectiva teórica educativa generada de la investigación, pues, surgió a raíz del poco conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal que tiene el docente de su quehacer pedagógico y de su bajo estatus frente a otras profesiones, así como la poca sistematización que realiza para poder visibilizarse, no solo como sujeto de saber, sino como promotor de acciones que le permitan construir fundamentos teóricos para enriquecer el saber pedagógico y empoderarse como sujeto del pensamiento educativo en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba.

Estas acciones de la suvidagogía expresan tácitamente que las vivencias de ayer a hoy propician la formación, aspecto que fortalece la condición humana. De igual manera, ésta se constituye en uno de los cimientos que utiliza el docente vital para resignificarse, lo cual le sirve de molde biopsicosocial y antropeoeducativo, en donde el saber ignorado (saber cotidiano) a estas alturas puede empezar a dialogar con el saber conocido (saber científico). De la dialogicidad dada emergen acercamientos teóricos conceptuales que son productos mediados por los elementos y componentes de la suvidagogía.

Con la reflexión y acercamiento de los saberes mencionados y promovidos por la suvidagogía, se empieza a generar entre la comunidad educativa la dialogicidad, que es una de las esencialidades del fenómeno educativo que se da durante la enseñanza y el aprendizaje, implementándose y validándose la circulación de todos los saberes y procesos sistematizados y analizados en las instituciones educativas de todos los niveles y comunidades.

Con lo planteado hasta aquí se puede decir, que desde la suvidagogía el ser humano en su dimensión de sujeto de derecho se afecta por lo que le aporta el mundo de tensiones (vida familiar, laboral y social) al igual que la disciplina que orienta, para la pretensión de la investigación, la pedagogía. De aquí que esto le sirva al docente vital para el direccionamiento de tipo crítico-reflexivo que hace el profesor de su vida pedagógica y social y que lo refleja en el condensado de la práctica pedagógica.

La suvidagogía como pedagogía crítica, reflexiva y liberadora que es, descontextualiza y recontextualiza al sujeto, al saber y a la práctica pedagógica, pues, los connota como reconstructivos, debido a que ofrece colocarse en el lugar del Otro. Con esta perspectiva pedagógica, la teoría está en suspenso, lo que hace que el discurso emerja de la realidad sustentado en la apuesta por la construcción social e intersubjetiva y sus estructuras de significado. Por ello, se puede manifestar que la suvidagogía involucra las interrelaciones y acciones que realiza el sujeto en su vida cotidiana con el saber socio pedagógico, lo cual permite intersubjetivar, involucrando las experiencias docente-discente, lo que permite resignificar la naturaleza y el sentido de la práctica pedagógica.

Finalmente, la estructura teórica de la suvidagogía está integrada por el docente vital, la vida (el mundo de tensiones), la pedagogía, el Otro, las realidades y la institucionalidad. Cuando estos componentes se identifican, registran, sistematizan, resignifican, comprenden y se aplican, el docente va a encontrar una significación diferente de lo que él siente o había sentido en su experiencia como docente, cuando solo piensa sobre su vida y/o analiza solo su disciplina, no intersubjetiva, por lo tanto, ve solo una realidad, de igual manera le sucede cuando piensa en su institución no como institucionalidad: actuar de esta forma, es estar muerto como docente.

Sin embargo, cuando estos componentes se abordan integralmente por el docente, emerge una identidad, un sentido y un significado diferente para todos ellos, así como el de la práctica pedagógica. Es como una aleación, o una mezcla que después de ser heterogénea, se homogeniza en un producto, en un pensamiento, en una idea, que es diferente a sus partes, pero que los representa. Es como cuando se va a hacer un caldo, que para consagrarlo como tal, se necesita de unir unas partes para que pueda constituir un todo: el caldo.

5.4.1.1.3 Estructura teórica de la suvidagogía: su aporte a la configuración de la práctica pedagógica.

El presente aporte teórico sustantivo sobre la perspectiva generada, pretende analizar y discutir la postura que asumen algunas facultades de educación y escuelas normales frente al desarrollo de la práctica pedagógica, pues, todo el interés se circunscribe solo al cumplimiento taxativo de unos lineamientos que se generan en las discusiones que se realizan frente al concepto y el desarrollo de la práctica, interesados en que los jóvenes que se están formando para maestros la orienten desde una perspectiva conductista y/o cognitiva sin mediar con lo social, convirtiéndola en un proceso ajeno con lo que sucede en la realidad de la misma, sin que se tenga en cuenta la manera de cómo se aborda la práctica pedagógica de los docentes que orientan clase en una facultad de educación, pues, habría que mirar con cuidado cómo los docentes desarrollan su práctica pedagógica en la formación de maestros.

En consecuencia, se forma todo un acontecimiento para exigirles a los jóvenes el buen desempeño de tales prácticas, sin que los que las exigen den muestra de la identificación, registro, sistematización, resignificación, comprensión, y aplicación de sus esfuerzos para demostrar que la práctica pedagógica es más que lo que frecuentemente se cree y exigen las normativas y lineamientos frente a los estudiantes que se encuentran en formación pedagógica en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba.

Lo anterior necesita que se informe, primero que todo, lo que aportan los docentes que exigen la excelencia de los muchachos en el ejercicio de sus prácticas, pues, tales

profesores deben invocar la búsqueda de cómo se ha dado el desarrollo, las acciones, los conceptos y los límites de los discursos en los diversos escenarios y documentos escritos y publicados, entre ellos, los que se han construido en las facultades de educación, normales e instituciones educativas de la básica y media académica.

Sin embargo, los docentes que realizan seguimiento a los jóvenes en la práctica pedagógica en la universidad, habría que mirar que tales profesores están generando percepciones, aceptaciones, apropiaciones y actuaciones de sus ejercicios profesionales representados en la práctica profesional docente y orientaciones que le deben hacer a los estudiantes en formación pedagógica, para que éstos se encuentren en comunión con los planteamientos que reflejan los lineamientos de práctica pedagógica que orienta determinada facultad de educación.

De igual forma, de acuerdo a la postura construida frente a lo que es la práctica pedagógica configurada, se pretende desde la suvidagogía generar en el profesorado y en los estudiantes cambios significativos frente al abordaje, en muchas ocasiones, equivocados, 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 perspectiva teórica educativa mencionada.

De aquí que 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. Es por ello, que las realidades y relaciones le dan a la práctica pedagógica una identidad social-crítica, un sentido hermenéutico-discursivo y un significado pedagógico-fenomenológico. Esta triada conceptual promueve resquebrajamiento intuitivos y conceptuales en el sujeto, llevándolo a constituirse en docentes y estudiante vitales, lo cual generará transformación en la actividad pedagógica-didáctica y en la diada docente-discente¹⁴⁷.

¹⁴⁷ La palabra discente es un neologismo freiriano, el cual lo utilizó para referirse a los educandos.

Este tipo de procedimientos al igual que la perspectiva que la orienta ha provocado una serie de intereses y análisis en los docentes, referentes a lo que ya fue citado 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 la presente tesis doctoral se abordó, se propone 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, y es desde aquí donde se piensa en la suvidagogía para poder actuar sobre el sujeto y éste pueda hacer resignificaciones de su ejercicio docente, como la confusa y polisémica práctica profesional del docente. Con la resignificación del sujeto, pero actuando de una manera diferente e innovadora, se puede demostrar que tal práctica es más una construcción socio cognitiva que depende de la relación del sujeto con la vida, la pedagogía, el Otro, las realidades y la institucionalidad.

En comunión 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 de tendencias reduccionistas de las ciencias, de carácter heteroestructurante, que no comulgan con la posibilidad de la práctica de ser discursiva e histórica. Desde ésta 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 se hace desde perspectivas, sean conductistas y/o cognitivas, no le permite emancipar su quehacer, pues, la práctica pedagógica manejada desde un único horizonte como el expuesto, y no pensado desde múltiples realidades, lo conduce a no valorarse como sujeto de relaciones, de enseñanza y de pensamiento, proceso que es entendible desde la estructura teórica de la suvidagogía, la cual presenta los siguientes componentes.

5.4.1.1.3.1 El docente vital.

Desde la tesis doctoral se asume este concepto como 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.

En consecuencia, con lo anterior, 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.

5.4.1.1.3.2 La vida en el mundo de tensiones.

Es el proceso compulsivo donde se desarrollan y desenvuelven todos los actores que estructuran la vida de los seres vivos. Una vida que se desarrolla en diversas formas bajo tensiones, la cual, precisamente, le da origen al mundo de tensiones y a los submundos que lo integran, del cual se habla y se aborda en el capítulo II. De igual manera, toma importancia el hecho que al docente vital, como ser social lo afectan las relaciones de intersubjetividad que mantiene con el Otro en esta vida, pues, tiene influencias de la familia, del entorno laboral, de la sociedad y de lo natural, lo que lo hace estar en permanente relación de interdependencia con lo que lo envuelve.

Ahora bien, teniendo en cuenta lo anterior, el hombre y la mujer para poder demostrar ciertos actos que se dan en la construcción social y de relaciones de la práctica pedagógica opta por otras posibilidades de mundo, como el de tensiones, y cómo en éste y desde éste se logra potencializar fenómenos que suceden en mundos como el de (Popper, 1982; Husserl, 1984; y Habermas, 1987).

5.4.1.1.3.3 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 resultan inconexas e inaplicables para el que lo recibe, sino tener la suficiente capacidad cognitiva y académica ayudada por las diferentes estrategias, mecanismos y/o herramientas de tipo didáctico, con las cuales entraría, no en una dialógica, sino en una dialogicidad.

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 éstas. 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.

6.4.1.1.3.4 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.

Esto indica que el hombre y la mujer dependen en gran medida de la transmisión de los contenidos culturales, colocando a la sociedad como epicentro del desarrollo, no sólo cultural, sino educativo. Esta serie de acontecimientos que son negados para el cognitivismo, pero para el desarrollo de la presente tesis doctoral son fundamentales, el cual se amparan en la perspectiva del interaccionismo simbólico y de la socioconstruccionista.

5.4.1.1.3.5 Las realidades.

Desde hace tiempo se ha demostrado que no existe una realidad, sino múltiples realidades y que tales se construyen socialmente. Esto demuestra que las acciones del sujeto se debaten en diversas posibilidades. De igual manera, la práctica pedagógica es una multiplicidad de acciones que el profesor cuando se transforma en 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, 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 desavenencia 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 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, sus vidas, la pedagogía, el Otro, las realidades y la institucionalidad. Con la comprensión de estos componentes se da el acto de la productividad desde donde se empieza a dar el cambio conceptual, procedimental y actitudinal del docente vital hacia la práctica pedagógica.

5.4.1.1.3.6 La institucionalidad.

En relación con esta imbricada postura entre el relato generado sobre como la práctica pedagógica como producto de las múltiples relaciones que se generan en ella, es analizada por el lenguaje como práctica social crítica determinado por las estructuras sociales. Ésta apreciación fortalece la mirada tanto interna como externa de las instituciones educativas en todos sus niveles, ya que con esta relación que presenta, aparecen las diversas emergencias que potencializan 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.

5.4.1.1.4 Elementos que aporta la suvidagogía para la configuración de la práctica pedagógica en su identidad, sentido y significado.

El hecho de comprender la práctica pedagógica como la relación del sujeto con la vida, la pedagogía, el Otro, las realidades y la institucionalidad, 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.

Estos aspectos al ser intervenidos desde una nueva perspectiva educativa terminan decantándose, con lo cual aparecen los espacios y la posibilidad de poder aportar nuevos elementos para fortalecer el quehacer pedagógico y didáctico del docente y poder intervenir en la configuración de una identidad social-crítica, un sentido hermenéutico-discursivo y un significado pedagógico-fenomenológico de la práctica pedagógica, lo cual emerge desde las relaciones sociales. La suvidagogía aporta tres elementos en la configuración de la práctica pedagógica que permiten definir la identidad, el sentido y el significado de la misma, como son:

5.4.1.1.4.1 Identidad social-crítica.

La práctica pedagógica debe tener “cedula de ciudadanía” que le permita al docente vital generar sobre ella actividad de enunciación como actos de habla, representado respectivamente en su identidad social-crítica. Este tipo de identidad se le ha construido a la práctica pedagógica 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.

De aquí que la relación individuo-sociedad es dialéctica. Sin embargo, es necesario estar atento a los planteamientos del positivismo, pues éste 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.

5.4.1.1.4.2 Sentido hermenéutico-discursivo.

La práctica pedagógica por su condición de ser un producto que no es instantáneo, necesita de unos procesos comprensivos y críticos que son los que le van a dar la posibilidad de construirse como realidad, y que ésta deja de ser una posibilidad cuando aparece la escrituralidad de la misma. Esta particularidad es la que en esencia hace que la práctica pedagógica tenga un sentido de carácter comprensivo-analítico.

En consecuencia, es el sentido hermenéutico-discursivo 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.

5.4.1.1.4.3 Significado fenomenológico-suvidagógico.

La actividad cíclico-sistémica del docente¹⁴⁸ no es lineal, pues, si la desarrolla desde la linealidad se constituye en un proceso que no retoma lo que ha hecho. Lo de ser cíclico 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 título pedagógico-fenomenológico: si hay algo que es realmente una fenomenología clásica, es la práctica pedagógica.

¹⁴⁸ 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 éstas tampoco pueden hacerlo sin el todo. Aquí el todo representa la comunidad educativa y las partes a los componentes de ésta.

5.4.1.1.5 La suvidagogía como posibilidad de repensar la función docente.

La suvidagogía como perspectiva teórica educativa se convierte en una nueva posibilidad pedagógica para el profesorado a partir de sus planteamientos teóricos, lo cual se constituye en alternativa educativa y pedagógica del docente para resignificar y/o configurar, no solo ideas, conceptos, y/o proposiciones, sino que también él como sujeto puede resignificarse, cuyo mayor beneficio se va a reflejar cuando la asume como posibilidad de construcción de nuevos saberes, lo que termina reflejándose en la modificación de la forma de pensar, ser y actuar, proceso que también afecta y determina la percepción, la aceptación, la apropiación y la actuación de quien recibe la información: el estudiante.

5.4.1.1.5.1 Pedagogía tradicional versus pedagogía suvidagógica.

En este aparte se van a establecer las diferencias fundamentales entre la pedagogía tradicional y la perspectiva teórica de la pedagogía suvidagógica como forma de comprobar que tales diferencias si son dadas y que al momento de aplicar una de las dos, los resultados del proceso son diferentes.

Cuadro 8.

Diferencias entre pedagogía tradicional y pedagogía suvidagógica

CRITERIOS	CATEGORÍAS	
	PEDAGOGÍA TRADICIONAL	PEDAGOGÍA SUVIDAGÓGICA
Desde lo procedimental.	Concibe el discurso por una parte y las practicas por otra.	Se da simultaneidad del discurso con la práctica.
Desde lo situacional.	Se sitúa por fuera del discurso para analizar las prácticas en procesos discontinuos.	Se sitúa en el discurso para analizar las prácticas en procesos continuos.
Desde una postura a priori o a posteriori.	Se analiza el problema sin la situación presente, y aflora la discontinuidad.	Se analiza el problema a partir de la situación presente y en la continuidad.
Desde la concepción del conocimiento.	Es conductista.	Es socio-cognitiva.
Desde la concepción del lenguaje.	Descriptiva.	Narrativa.
Tipo de sujeto que forma.	Hombre acumulador de conocimiento como consecuencia de un currículo taxativo-reproduccionista.	Hombre formado como ser sociedad de acuerdo a currículos alternativos: el axiosocio vital.
Etimología	Paidos – niño Gogia- agein – conducir.	Sujeto: niño-niña, hombre-mujer. Vida: Las relaciones de filantropía con el mundo de tensiones y los submundos que lo integran. Gogia: orientación, guía, direccionamiento
Objeto de investigación	Reflexiona sobre la educación sin tener en cuenta ningún tipo de relaciones, mucho menos que éstas se construyen socialmente.	Reflexiona la educación sobre las relaciones que mantiene el hombre y la mujer con la vida, la disciplina o actividad que orienta, el Otro, las realidades y las dinamicas institucionales en sus múltiples dimensiones.
Nivel de utilización	Se ha utilizado como comodín para actividades que no están relacionadas con la identidad, el sentido y el significado que tiene la pedagogía.	Su utilización es para trascender en la crítica, la liberación, la emancipación y el empoderamiento del ser humano en relación con la vida, la disciplina a la que se dedica, el Otro y la institucionalidad.

Cuadro 8. (Continuación).

CRITERIOS	CATEGORÍAS	
	PEDAGOGÍA TRADICIONAL	PEDAGOGÍA SUVIDAGÓGICA
Desarrollo en la práctica pedagógica.	Induce al docente a la reproducción de las acciones cotidianas y académicas haciendo la misma lectura del contexto.	Induce al docente a la resignificación y/o transformación de los procedimientos que se dan frente al desarrollo histórico del quehacer pedagógico, lo cual conduce a realizar visiones de esencia: hacer lecturas diferentes y/o distintas.
Desde la construcción de la realidad	Es promotora de una sola realidad.	Involucra múltiples realidades.
Desde lo histórico.	Tiene una historicidad que tiene que ver con la reproductibilidad de los discursos para dar cuenta como se dieron. Además los ha reglamentado como única vía de validez frente a lo que se ha dado, generando hechos educativos, acciones y comportamientos reproductivos del sujeto en las instituciones educativas.	Es un discurso que promulga, que cuando las acciones, reglas y los hechos educativos no funcionan, se resignifican, pues, para esta, las acciones son cíclicas no lineales, con derecho al disenso, a la confrontación, y a la organización real de cómo se dieron tales eventualidades.
La condición de estatus del que enseña.	Mantiene y promueve la condición subalterna del docente en relación con los otros profesionales.	Rompe con la estructura subalterna del profesor. Este es un sujeto que es considerado como intelectual en un campo determinado, admirado por las otras profesiones. Para la generalización asume el concepto de docente vital, que necesita estar resignificado.
El fin de las prácticas discursivas.	Reproducción de saberes y discursos elaborados foráneamente.	Se apropia desde el contexto de hacer nuevas lecturas frente a la cultura y de analizar la memoria histórica del saber institucionalizado, del sujeto, y de cómo debe funcionar el discurso pedagógico interno y externo, así como las funciones que debe cumplir en los sujetos que los afecta. Los discursos son elaborados a partir de teoría sustantiva.

Cuadro 8. (Continuación).

CRITERIOS	CATEGORÍAS	
	PEDAGOGÍA TRADICIONAL	PEDAGOGÍA SUVIDAGÓGICA
Cómo historiarla	Como discurso a través de la enseñanza en una realidad, o como una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso.	Es historiada a través de las relaciones de intersubjetividad de tipo teórico – práctico que se dan simultáneamente en las múltiples realidades.
Hegemonía	Hegemónica	No hegemónica.
Papel que juega en la enseñanza	<ol style="list-style-type: none"> 1. Designa funciones y exige cumplimiento de los profesores. 2. Muestra la descalificación del saber pedagógico y sus repercusiones en el docente. 3. Aleja su relación con la cultura. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El carácter amoroso que se construye desde la resignificación como docente vital, las funciones y el cumplimiento hacen parte de la cultura formativa-transformativa. 2. No descalifica en absoluto nada, sino que el mismo proceso es autorregulativo, promoviendo siempre la mejora. 3. Rescata y recupera la práctica pedagógica como forma de visibilizar, no solo el discurso, sino al docente vital, el cual hace posible la enseñanza. 4. La cultura se convierte en base fundamental para el desarrollo de la enseñanza.
Postura frente al saber	Solo tiene en cuenta los saberes validados por la ciencia: los curricularizados. Los que no están en esta normalización, los ignora. (Saberes ignorados).	No solo le da importancia a los saberes conocidos (saberes científicos) sino que a los saberes que se generan de la cotidianidad (saberes ignorados) les da importancia, hasta tal punto que los pone a dialogar.
Postura frente al currículo	Induce a la reproducción de saberes por la exagerada normalización, haciendo el currículo reproduccionista.	Utiliza un currículo alternativo que promueve lo axiológico, lo social y lo vital: el axiosociovital.
Postura frente a la evaluación.	Descalificativa para corregir.	Valorativa para la mejora.
En relación con la transmisión de la verdad.	Transmite una verdad que no modifica la forma de pensar, ser, y actuar del sujeto.	Presenta posibilidades de verdad que tienden a modificar la forma de pensar ser y actuar del sujeto.

Cuadro 8. (Continuación).

CRITERIOS	CATEGORÍAS	
	PEDAGOGÍA TRADICIONAL	PEDAGOGÍA SUVIDAGÓGICA
Frente a las exigencias institucionales	Se debe a la instrumentalización de la educación.	Supera la concepción instrumentalista que imponen las instituciones.
Frente al oficio del docente	Solo se dedica a la reflexión y el análisis de la educación y la enseñanza.	Además de reflexionar y analizar la educación y la pedagogía, también dilucida sobre las configuraciones y reconfiguraciones, continuidades y transformaciones en sus vivencias, experiencias y sus relaciones con la ciencia, la cultura y la sociedad: Se connota lo cotidiano en los análisis globales y científicos.

Fuente: González-Arizmendi, S. (2016).

5.4.1.1.5.2 Profesor tradicional versus docente vital.

A partir de los resultados de la investigación se establecen las diferencias entre lo que es un profesor tradicional y un docente vital, emergido éste de la perspectiva teórica educativa de la suvidagogía. Tal caracterización demanda un gran reto para afrontar el proceso de la docencia y de la práctica pedagógica como fenómenos que cada día deben internalizarse en el docente, tanto que bien podrían llevarse a un proceso de tipo fenomenológico.

Decir que la suvidagogía se constituye en contribuyente de nuevos aportes conceptuales para mejorar la práctica pedagógica, la docencia y la investigación, significa que la recuperación de lo que se hace en la actividad docente sí tiene función y campo de acción para mejorar no solo el quehacer del docente, sino la trascendencia institucional, con lo cual también se mejora la calidad de la educación.

Cuadro 9.

Diferencias entre profesor tradicional y docente vital.

CATEGORÍAS CRITERIOS	PROFESOR TRADICIONAL	DOCENTE VITAL
Desde lo procedimental.	Se dedica exclusivamente a la rutina de informar o dictar la especificidad del conocimiento en clase de manera lineal. Evita la relación de intersubjetividad. Cree ser dueño del conocimiento a través de la reproducción de saberes. Jamás invoca a la modificación del modo de pensar, ser y actuar.	Su procedimiento es planeado y circular, donde el desarrollo de la clase lo amolda a una dialogicidad sobre el saber conocido (saber científico) con el saber ignorado (saber cotidiano). Todo el proceso se fundamenta en la relación de intersubjetividad, donde cede espacio al Otro para que aporte saber, evitando con esto la reproducción del mismo, con lo cual se invoca la modificación del modo de percibir-pensar, ser, sentir, observar, ser y actuar.
Desde lo situacional.	No se sale del discurso ni de la disciplina que orienta con la pretensión de reproducir las prácticas y preservar linealmente los procesos continuos.	Se sitúa en el discurso y fuera de éste, pero apoyándose en la interdisciplinariedad a través de sus variaciones con la trans, multi y pluridisciplinariedad del conocimiento, con la idea de que la teoría y las prácticas se resignifiquen permanentemente.
Desde una postura a priori a posteriori.	Intelecta el problema si se lo ofrece el contexto para convertirlo en una situación del pasado, y emerge la continuidad.	Se analiza el problema a partir de una situación presente frente a las múltiples realidades en que se da una situación problemática, lo cual se mueve en la continuidad y discontinuidad, con lo cual el sujeto se atreve a comprender para proponer.

Cuadro 9 (Continuación).

CATEGORÍAS	PROFESOR TRADICIONAL	DOCENTE VITAL
CRITERIOS		
Desde la concepción del conocimiento.	Es conductista.	Aprovecha las múltiples perspectivas que existen, donde cada temática tendría la posibilidad de aplicarle la que más brinde oportunidades para el desarrollo del pensamiento y la aplicación en el contexto.
Desde la concepción del lenguaje.	Descriptiva expositiva.	Narrativa comprensiva
Tipo de sujeto que forma.	Sujetos mecánicos e intelectivos de hacer y repetir lo que ve: haz como yo te enseño.	Sujeto alternativo, diverso y ético frente a la aceptación de las múltiples realidades que se presentan. Aprende por comprensión y análisis, con lo cual resignifica lo aprendido.
Etimología	La palabra procede del latín profiteri y fateri, que significan profesar y confesar respectivamente. Con el transcurrir del tiempo, el profesor pasó a ser el que profesaba saberes, debido a que lo hacía públicamente, inclusive en las calles, en el ágora, en la plaza pública y en determinada área del saber. Según el diccionario de Covarrubias (1611) se encuentra: “profesar algún arte o ciencia, del latín profiteri. Profesor, el que la sigue y profesa. Pero después, en el Diccionario de la Real Academia, el vocablo profesor era definido como “El que ejerce o enseña públicamente alguna facultad, arte o doctrina”.	La palabra docente proviene del latín docere, que significa enseñar, lo que podría analogizarse a una relación con la enseñanza y la educación. De acuerdo con la raíz indoeuropea DEK, significa pensamiento y arrojó palabras como doctrina, documento y doctor. De igual manera, lo de vital, no solo está relacionado con lo biológico, sino con la sociedad. Está en correlación permanente actuando e interpretando los diferentes procesos que suceden en su contexto. Servir para la vida no sólo es existir como ser vivo, sino también como ser vital, y esto es poder identificar, registrar, sistematizar, resignificar, comprender y actuar sobre lo que logra ver y sentir en su contexto.

Cuadro 9 (Continuación).

CATEGORÍAS	PROFESOR TRADICIONAL	DOCENTE VITAL
CRITERIOS		
Objeto que asume como enseñante	Cumplimiento religioso en el aula de clase para la reproducción del conocimiento científico	La presencia en clase y en cualquier sitio para desarrollar el pensamiento y consensuar sobre los saberes, invocando a la resignificación de los mismos, con lo cual el estudiante empieza a modificar su forma de pensar, ser y actuar para el desarrollo del ser sociedad para la sociedad.
Nivel de utilización de su ejercicio docente	Históricamente se la ha pasado reproduciendo el conocimiento que viene de afuera, sin que presente sus aportes producto de sus investigaciones	Comparte lo que viene de afuera con lo que ha investigado y/o resignificado, presentando a ambos como posibilidades.
Desarrollo de la pedagogía en la práctica pedagógica.	Induce al estudiante a memorizar contenidos para reproducirlos, sin que se analice con las condiciones contextuales. Se establece el monologo a través de la heteroestructuración.	Promueve la participación del estudiante a través de metodologías que invitan a la investigación. Se establece la dialogicidad por medio del Texto Abierto Conceptual (proceso interestructurante).
Desde la construcción de la realidad	Es promotor de una sola realidad, pues no existen diversas lecturas, ya que la única fuente de verdad es el método científico.	Involucra múltiples realidades, debido a que se aceptan diversas lecturas, en la cual existen varias formas para acceder a la verdad.
Desde lo histórico	Conductas clasistas en donde es el dueño del saber, pues éste pasa del que lo tiene al que no sabe: el estudiante.	Es revitalizador y mediador del conocimiento científico, pues lo pone a dialogar con los saberes ignorados. Además, promueve el saber sustrato que trae el educando en la que éste juega un importante papel, pues se promueve que el docente también aprende con el estudiante.

Cuadro 9 (Continuación).

CATEGORÍAS CRITERIOS	PROFESOR TRADICIONAL	DOCENTE VITAL
La condición de estatus del que enseña.	Es el jefe supremo de la relación académica entre el docente y el alumno. Absolutismo, monarquismo, dictatorialismo. Se siente temor por la presencia del profesor.	Pasa a ser un sujeto más de la clase, donde a través del comodato pedagógico didáctico se negocian situaciones con alto valor del concepto de autoridad, respeto y lealtad. Se siente agrado por la presencia del profesor.
El origen de sus prácticas discursivas.	Procede de la reproducción de saberes y discursos elaborados foráneamente.	Procede de la investigación y resignificación de saberes propios, con la fortalece de las teorías científicas.
Cómo historian sus prácticas.	Por la manera clasista y conductista con que abordan sus acciones pedagógicas, estas acciones poco son tenidas en cuenta, máxime, cuando para ellos esto no es ciencia, pues el método científico no está al servicio de estas temáticas.	Como es promotor de la des-contextualización y re-contextualización de saberes, sus acciones pedagógicas se abordan desde la relación del sujeto con la vida, la disciplina, el Otro, las realidades y la institucionalidad:
Hegemonía.	Históricamente hegemónica: la supremacía del que dicta frente al que escucha. El saber pasa directo del que sabe al que no sabe: no existe el filtro pedagógico, el tacto pedagógico, y el olfato pedagógico, por lo tanto, jamás dejará rastro pedagógico positivo.	Como nueva perspectiva educativa, plantea en uno de sus argumentos la condición humana y ético-moral para la orientación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como uno de sus principios, la educación por y para la vida. Además, siempre va haber presencia del filtro pedagógico, el tacto pedagógico, y el olfato pedagógico, para dejar rastro pedagógico positivo. Jamás podrá ser hegemónica.

Cuadro 9 (Continuación).

CATEGORÍAS	PROFESOR TRADICIONAL	DOCENTE VITAL
CRITERIOS		
Papel que juega en la enseñanza.	Vertical en sus acciones y decisiones, y transmisión de abundante conocimiento saturando al que recibe hasta que lo aprenda, constatándolo con el examen: calificación.	Acciones y decisiones circulares, sinuosas, o en forma de meandros, pues éstas formas comulgan con lo que significa el comodato pedagógico didáctico. Orienta a través de la dialogicidad, teniendo en cuenta los intereses previos, con la pretensión de desarrollar el pensamiento crítico.
Postura frente al saber.	Solo existe el conocimiento científico, pues trabaja con los curricularizados, sin que ponga a dialogar a éstos con los que no están validados: discrimina saberes que emergen del contexto.	Existe diversidad de saberes. Su esencia se fundamenta en poner a dialogar los conocidos (curricularizados-científicos) con los ignorados (por fuera del currículo-cotidianos).
Postura frente al currículo.	El currículo tiene que ser pragmático, y lo que no esté en él no tiene validez.	Ofrece un currículo axiológico, sociológico y vital: este promueve la dialogicidad entre saberes conocidos e ignorados.
Postura frente a la evaluación.	Califica lo que escribe el alumno.	Evalúa los procesos del educando para la mejora.
En relación con la transmisión de la verdad.	Transmiten en clase lo que aparece en los textos o tratados, considerándolos como verdad absoluta. Solo se encargan de transportar esa verdad del libro al depositario: el estudiante.	Orientan y/o animan tanto las temáticas como las investigaciones de acuerdo al contexto. La verdad se asume como relativa. Lo que hoy es verdad, mañana no lo es.
Frente a las exigencias institucionales.	No se atreven a proponer cambios, pues piensan que lo que propone la institución es correcto.	Si no se comulga con la estructura ofrecida, se presentan propuestas para dialogarlas. No existe temor.
Frente al oficio del docente	Se subestima frente a otras profesiones. Siempre anda quejándose de su reconocimiento y economía frente a otros profesionales.	En altruista, no se subestima, cada día mejora para ser alternativo.

Fuente: González-Arizmendi, S (2016).

5.4.1.1.5.3 Pedagogía versus suvidagógico.

Cuadro 10.

Diferencias entre pedagogo y suvidagógo.

CRITERIOS	CATEGORÍAS	
	PEDAGOGO	SUVIDAGÓGO
Desde lo procedimental.	Reflexiona lineal y aisladamente su proceso de enseñanza sin que tome como sustrato de base al sujeto, pues para ser pedagogo se necesita estudiar largamente, sin embargo, quien lo hace poco modifica su forma de pensar, ser y actuar, pues solo aprende a acumular conocimiento.	Reflexiona de manera sinuosa y conexas su acción pedagógica, ya que logra, primero pasar por docente vital, con lo cual da las bases para empezar a modificar la forma de percibir-pensar, sentir, observar, hablar, ser y actuar con lo cual no tiene ansias de acumular información, sino de saber utilizar el poco conocimiento que tiene para poder actuar.
Desde lo situacional.	Es múltiple su utilización, tanto que como no se ubica como relación del sujeto con la vida y lo que hace, el concepto se ha prostituido, tanto, que tiene tintes de medidas procustoneanas.	Se ubica en los análisis de los elementos que integran la estructura teórica de la suvidagogía como son: el sujeto, la vida, la disciplina a la que se dedica el sujeto, el Otro, las realidades en que se da y la institucionalidad
Desde una postura a priori o a posteriori.	Dialoga y promueve cumplimiento de acciones bajo la toma única de decisiones.	Establece dialogicidad e intersubjetiva el acuerdo para toma de decisiones colectivas.
Desde la concepción del conocimiento.	Racionalista.	Intelectualismo.
Desde la concepción del lenguaje.	Expositivo descriptivo.	Comprensivo-discursivo y narrativo

Cuadro 10. (Continuación).

CRITERIOS	CATEGORÍAS	
	PEDAGOGO	SUVIDAGÓGO
Tipo de sujeto que forma.	Sujetos que se forman pensando que el origen del conocimiento está en la razón o en la experiencia, como únicas fuentes de verdad en busca de la calidad de vida. No se promueve la dualidad o posibilidad de que el conocimiento sea mediado por otras opciones.	Sujetos que comprendan que el conocimiento no es solo producto de la experiencia y ni de la razón, sino como lo propone el intelectualismo, quien sostiene que ambas posturas intervienen en el proceso para obtener conocimiento. Una postura como ésta permite formar a sujetos desde la perspectiva socio humana vitalista en busca del buen vivir.
Etimología	Procede del que se dedica a ser pedagogía	Procede del que se dedica a hacer suvidagogía.
Objeto que asume como enseñante.	Pretende enseñar verdades para volverlas realidades que no modifican la forma de pensar, ser y actuar.	Pretende enseñar posibilidades para que se modifique la forma de pensar, ser y actuar, y a partir de esto que las posibilidades puedan convertirse en realidades.
Máxima de utilización de su ejercicio docente.	El mayor tiempo lo utiliza para reflexionar sobre lo que enseña, pero como fuente de verdad, por lo que no modifica la forma de pensar, ser y actuar del que aprende.	El mayor tiempo lo utiliza para reflexionar y relacionar lo que enseña con el contexto, no como fuente de verdad, sino como posibilidad, lo que termina modificando la forma de pensar, ser y actuar.
Aporte a la práctica pedagógica.	Reflexiona con base en la racionalidad, sin que identifique, registre, sistematice, resignifique, comprenda y actúe, por lo tanto se queda en la oralidad, proceso que no hace visible la práctica pedagógica, y como consecuencia no perpetua el legado, por lo tanto no se construye comunidad académica y científica.	Reflexiona y relaciona con base en el intelectualismo, lo que afecta lo socio humano y vital del sujeto, pues esto lo conduce a que identifique, registre, sistematice, resignifique, comprenda y actúe a través de la escritura haciendo visible la práctica pedagógica. Esto perpetúa la propuesta generando comunidad académica y científica.

Cuadro 10. (Continuación).

CRITERIOS	CATEGORÍAS	
	PEDAGOGO	SUVIDAGÓGO

Desde la construcción de la realidad.	Promociona la realidad, connotándola como una construcción social.	Promociona múltiples realidades como construcciones socio cognitivas.
Desde lo histórico.	Ha tenido evoluciones históricas de pasar de conductor, maltratador a orientador y dialogador	Como emergencia empieza a construirse la historia en la dialogicidad y la comprensión, ya sea circular, sinuosa y/o en forma de meandros frente al Otro.
La condición de estatus.	Frente a otros profesionales, es muy baja.	En proceso de construcción, pero se avizora gran éxito, pues la suvidagogía plantea la resignificación permanente del sujeto, lo que hace que quien se convierta en suvidagogo conoce del reto que lo espera, por lo tanto, va a estar en permanente deconstrucción-resignificación.
El origen de sus prácticas discursivas.	No proceden de sus acciones docentes, ya que todo docente no es pedagogo. El que es lo hace desde su acto reflexivo cotidiano frente a lo que enseña, generando reflexiones y relaciones que son muy pocos los generan discursividades, pues no las centran en un modelo de vida pedagógica: por eso hay poca escritura.	Si el docente logra alcanzar a ser suvidagogo, fue porque su acción pedagógica la constituyó en un modelo de vida, pues, las reflexiones y relaciones que establece frente a lo que orienta o anima, las asume con responsabilidad sociopedagógica para luego escriturarlas, cuya pretensión es generar comunidad académica y científica.
Cómo historian sus prácticas.	Por las acciones y la oralidad: hay poca trascendencia en las comunidades académicas y científicas. Los que logran obtenerlas, es porque se han vuelto suvidagogo sin saber que lo están haciendo, pues sus acciones obedecen a modelos de vida socio pedagógicos.	Por las acciones y la escrituralidad, lo cual genera trascendencia, fenómeno que se replica exponencialmente a través de las comunidades de académicos y científicos.

Cuadro 10. (Continuación).

CRITERIOS	CATEGORÍAS	
	PEDAGOGO	SUVIDAGÓGO

Hegemonía.	Se connota hegemónico en las facultades de educación y normales superiores sin mayores resultados.	Jamás un suvidagogo será hegemónico, pues su esencia se centra en la condición humana y comprensión del Otro: promueve convertir la clase en un acto de amor.
Papel que juega en la enseñanza.	Les baja el nivel a las disciplinas específicas, tratando de mediar, pero sin involucrar la relación y las realidades que en estos procesos se dan.	Establece dialogicidad entre lo específico y lo socio humanístico a través del comodato pedagógico-didáctico trayendo a colación la relación sujeto-vida-pedagogía.
Postura frente al saber.	Es todo aquello que se ha validado y ha ocupado un lugar en la ciencia con lo cual se ha ganado el espacio para hablar sobre él.	Es todo aquello que porta un significado, y que necesariamente no tiene que estar validado por la ciencia, lo cual no es lo que le da un lugar y una importancia para hablar sobre él.
Postura frente al currículo.	El currículo tiene que ser secuencial, metodológico y práctico, y realizado por los expertos de acuerdo a las exigencias del Estado	El currículo lo determina el contexto, con lo cual se organiza para darle respuesta a los intereses del que aprende. Su elaboración depende del consenso de la comunidad educativa con base en los lineamientos del Estado.
Postura frente a la evaluación.	Evalúa en su mayoría contenidos por heteroevaluación.	Evalúa en su totalidad los procesos que abordan los educandos para la mejora a través de la hetero, auto y coevaluación.
En relación con la transmisión de la verdad.	El saber validado por la ciencia lo asume como verdad absoluta.	Les da la importancia a los saberes dependiendo de la aplicabilidad que tengan, tanto a los saberes conocidos (saber científico) como a los ignorados (saber cotidiano).

Cuadro 10. (Continuación).

CRITERIOS	CATEGORÍAS	
	PEDAGOGO	SUVIDAGÓGO
Frente a las exigencias institucionales	Asume la normalización de las instituciones educativas como únicas posibilidades.	Analiza y ofrece posibilidades para mediar con la normalización de las instituciones.
Frente al oficio como docente.	No se aísla de la supremacía docente-estudiante, en la que la relación aparenta ser horizontal, pero con tintes represivos del conductismo clásico. Se vislumbra un tratamiento heteroestructuralista.	Monta la estructura de la docencia bajo los principios de la condición humana y el respeto por el Otro, que es una de las esencialidades de la relación del sujeto con la vida y la disciplina a la que se dedica.

Fuente: González-Arizmendi, S. (2016).

5.4.1.1.6 La suvidagogía como impulsadora de la descripción de los límites conceptuales y procedimentales de los diferentes tipos de prácticas.

Desde los resultados obtenidos en esta investigación, la perspectiva teórica educativa de la suvidagogía en su aporte a la configuración de la práctica pedagógica propone límites conceptuales y procedimental es frente a los conceptos que integran a la práctica profesional docente, entre ellos, práctica educativa, práctica de enseñanza, práctica pedagógica y práctica suvidagógica¹⁴⁹. Es necesario señalar que el orden en que se presentan va de manera centrifuga (hacia afuera). Entre los diferentes tipos de prácticas que realiza el profesor en su ejercicio profesional se encuentran:

5.4.1.1.6.1 Práctica profesional docente.

Esta práctica tiene la particularidad que es en la que se centra el docente, y en la que realiza todo un despliegue de tipo académico, gestual, de empoderamiento, de dominio, expresa sus hábitos académicos, modos, estilos y formas de expresión y explicación en relación con el sistema de conocimiento. Es conveniente señalar, que la práctica profesional

¹⁴⁹ Muchos docentes e investigadores tratan de homologarla o sinonimizar todos los tipos de práctica como lo mismo, y no es así: cada una tiene límites conceptuales y procedimentales que le imprimen sus particularidades.

docente no tiene connotación abstracta, como si sucede con la educativa y la de enseñanza cuando no se le coloca cuidado a los límites conceptuales y procedimentales de tales prácticas.

Hoy día, el docente ha tomado el papel de orientador de los diferentes procesos que se gestan en las dinámicas de sostenimiento que se dan en el aula, así como mediador privilegiado del estudiante para acceder, no solo al conocimiento, sino de otras situaciones que son del resorte administrativo, en donde se le consulta, para luego tomar decisiones.

Esta práctica tiene una serie de elementos que la constituyen y la hacen sine qua non al ejercicio docente generándole a éste encontrar postura frente a las dinámicas de la misma práctica, por ejemplo, las metas de formación, los contenidos, las metodologías, las evaluaciones, las relaciones e intersubjetividad, la planeación, las sistematizaciones, los actos administrativos.

Estos elementos hacen de la práctica profesional docente un proceso serio en la sociedad, pues, al profesor y a su actividad se le atribuyen funciones esenciales como el hecho de ser el responsable de la enseñanza y el aprendizaje de los que llegan en busca del saber, aspecto que se convierte en ganancia, no solo para el estudiante sino para el profesor, ya que si lo comparamos con otro profesional de su misma línea académica, que no se dedique a la docencia, seguramente, no va a tener el conocimiento tan presente y actualizado que tiene un profesional docente en cualquier área del conocimiento.

De igual manera, esta práctica constituye el deber-ser del docente, ya que en esencia y de manera general se convierte en el ejercicio práctico de ejercer la docencia con la pretensión de la enseñanza de un saber. La práctica profesional docente, no solo se supedita a la práctica que hacen los que gradúan de licenciado para ejercer la profesión docente, sino también los profesionales no licenciados que se han dedicado a la docencia, por ejemplo: abogados, médicos, sociólogos, etc. La práctica profesional docente termina dándole a éstos últimos, el tinte de docentes: tacto pedagógico, olfato pedagógico, rastro pedagógico.

Los profesionales no licenciados también son dueños de otro tipo de prácticas como el que adelantan en su saber profesional: la práctica profesional médica, la práctica profesional ingenieril, la judicatura, las prácticas administrativas, etc. Cuando un profesional no licenciado concursa para docente de básica, media académica, y/o universidad, y logra acceder a la docencia, empezará a mediar entre sus dos prácticas, pues, en el momento que ejerza cotidianamente su nueva práctica, la profesional docente, la irá puliendo en la medida que avance en su experiencia, y la otra práctica, que muchos no abandonan, la práctica profesional del saber específico en que se formaron, por ejemplo, muchos abogados continúan litigando aunque no firman, los médicos siguen reconociendo, los ingenieros siguen dirigiendo obras.

Los límites de la práctica profesional docente consisten en que ella engloba los otros tipos de prácticas como la educativa, la de enseñanza, la pedagógica y, como aporte de la investigación, la práctica suvidagógica. Esto significa que, dentro del ejercicio de la práctica profesional docente, las otras también se dan simultáneamente, pero lo que las diferencia son los contenidos y las acciones. A continuación, se traen los límites conceptuales y procedimentales de los diferentes tipos de prácticas.



Figura 15. Síntesis de la práctica profesional docente.
Fuente: González-Arizmendi, S (2017).

5.4.1.1.6.1.1 Prácticas formativas-educativas.

Este tipo de prácticas se refieren a todas las particularidades de tipo formal e informal que el docente orienta en las instituciones educativas en todos sus niveles. Las de tipo formal hacen referencia a las actividades de carácter formativo-educativo, en obediencia al ideal de formación y educación que requiere un país, el cual se invoca a través de unos principios normativos, en donde prevalece lo ético-moral, axiológico, filosófico, sociológico y antropológico.

Es decir, una labor desarrollada en esta dirección conlleva a unas acciones del docente frente al Otro en el sentido axiológico, filosófico, sociológico y antropológico. Lo informal se supedita a los actos que no aparecen en cronogramas de actividades, pero con el solo hecho de estar presente en el aula de clase emerge sobre esto un tipo de relaciones de comportamiento ético y en relación con la cultura, por ejemplo: afectos, cumpleaños, sentimientos, apoyos en calamidades, enfermedades, situaciones familiares, las cuales están sujetas a una cultura.

La práctica profesional docente es la que engloba e irradia el resto de prácticas como la formativa-educativa, las de enseñanza, la pedagógica, y la suvidagógica, ésta última como aporte de la perspectiva teórica de la suvidagogía a la configuración de la práctica pedagógica.

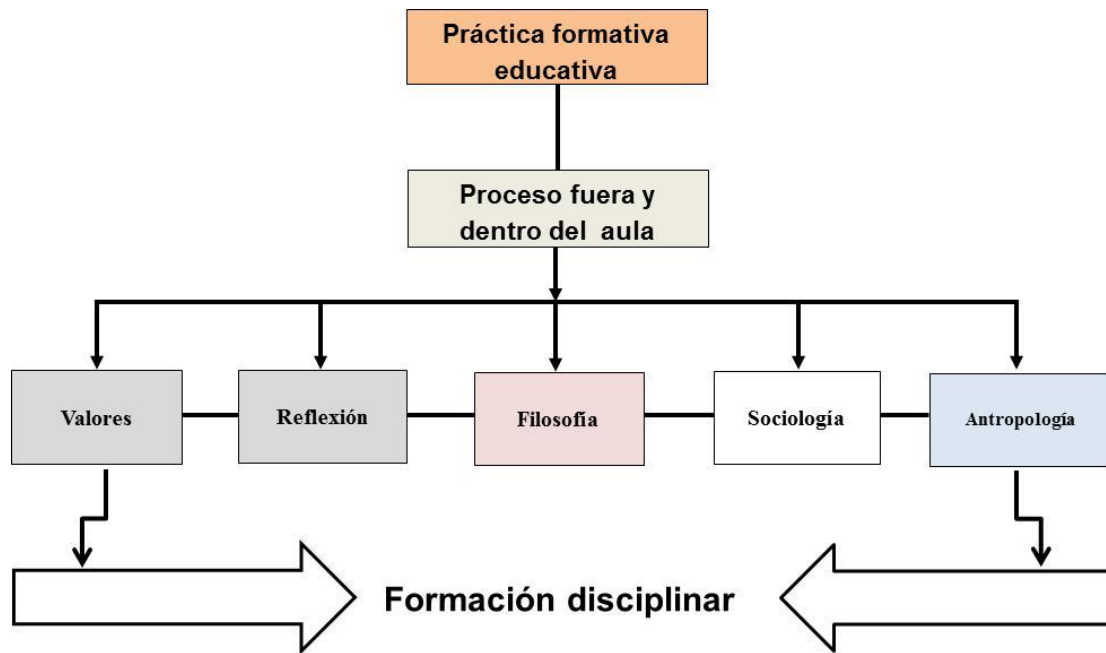


Figura 16. Síntesis de la práctica educativa
Fuente: González-Arizmendi, S (2017).

5.4.1.1.6.1.1.1 Límites conceptuales de las prácticas formativas-educativas.

Los límites conceptuales que propone la suvidagogía para este tipo de prácticas están relacionados con reflexiones axiológicas, psicológicas, filosóficas, sociológicas y antropológicas. Es necesario afirmar, que este tipo de prácticas son propias del contexto institucional educativo, unas dentro del aula, las formales, y otras fuera del aula, las informales, las cuales tienen efectos indirectamente en el fenómeno de la educabilidad-enseñabilidad, pues tales acciones se desprenden de las mutuas relaciones entre docentes y educandos, inducidas por las dinámicas de sostenimiento institucional.

5.4.1.1.6.1.1.2 Límites procedimentales de las prácticas formativas-educativas.

Estos límites se supeditan a la orientación de tipo didáctico que utiliza el profesor para orientar y reflexionar sobre los límites procedimentales. Desde la perspectiva teórica construida se aportan como formas didácticas para orientar los saberes mencionados, los talleres, la mesa redonda, textos, poesías, biografías, autobiografías, estudios de caso,

sugestopedia, y el texto abierto conceptual, siendo éste último, la propuesta metodológica de la perspectiva teórica educativa encontrada.

5.4.1.1.6.1.2 Prácticas de enseñanzas.

La esencia de esta práctica se centra en el comodato pedagógico-didáctico, el cual se asume desde la investigación como el mecanismo a través del cual el docente comparte con el Otro el saber y/o el conocimiento para que lo aprenda, en un proceso de dar-recibir-dar, en la que ninguno de los dos conserva la propiedad del saber, es decir, no se da traslado del saber del que sabe al que no sabe con opción de ser dueño, sino que por el carácter circulativo del saber, no puede estacionarse como dominio en ninguno de los dos que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje, sólo se puede exhibir, mostrar o darlo a conocer través de la oralidad o de la escritura que genera el sujeto, ya sea en medios textuales, electrónicos, poster, arte, galerías, mapas mentales, mapas conceptuales, V heurística, mentefactos.

En esta práctica, el docente aporta las formas didácticas de cómo va a dirigir las diversas temáticas del saber específico, el cual se supedita al sistema de conocimientos o a los contenidos programáticos. La aplicación estricta de esta práctica evidencia una clara intención de enseñar y de mejorar el desarrollo del pensamiento crítico y del rendimiento de los estudiantes y de generar desarrollo de procesos conceptuales. Realizar prácticas como esta, es garantizarle al estudiante la buena calidad de lo que se va a enseñar, pues, esto va en contravía de la sola exposición de ideas, sin que se tenga en cuenta los procesos rigurosos de aprendizaje.

Un proceso como el mencionado no deja escapar la buena formación didáctica que se da en el aula para el aprendizaje. Con esto se acaba la rivalidad docente discente, las relaciones verticales, el hecho de que el saber pasa del que sabe al que no tiene conocimiento. Tales eventualidades favorecen el aprendizaje en todo sentido.

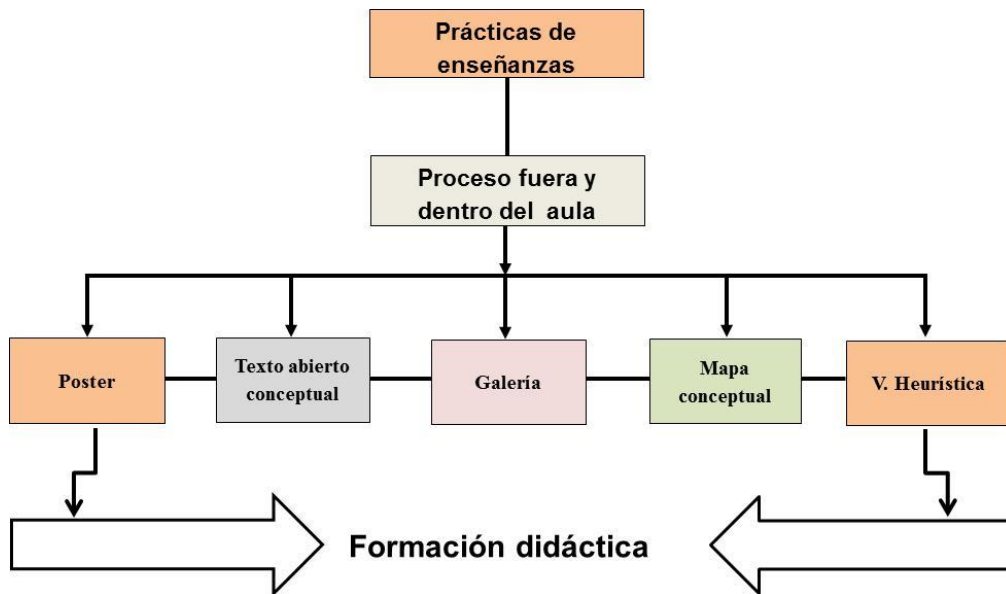


Figura 17. Síntesis de las prácticas de enseñanzas

Fuente: González-Arizmendi, S (2017).

5.4.1.1.6.1.2.1 Límites conceptuales de las prácticas de enseñanzas.

Estos límites se centran en el conocimiento de la estrategia que se va a utilizar, de tal manera que la temática que se va a enseñar debe orientarse a través de una herramienta, tipología, y/o estrategia, que permita la suficiente claridad para que los estudiantes aprendan mejor. Cuando se va a emplear más de una estrategia, de igual manera, se explican teórica y conceptualmente, para las cuales existe una riqueza de formas metodológicas con que se puede abordar este componente. Desde la suvidagogía se recomienda el Texto Abierto Conceptual-TAC, pero también sugiere estrategias como la galería, mapas mentales, conceptuales, cognitivos, V heurísticas, mentefactos.

5.4.1.1.6.1.2.2 Límites procedimentales de las prácticas de enseñanzas.

Estos límites se supeditan a presentar la explicación de cómo se va a utilizar la estrategia didáctica seleccionada para darle desarrollo a los límites conceptuales y brindar un mayor aprendizaje en el estudiante.

5.4.1.1.6.1.3 Prácticas pedagógicas.

Desde la investigación se asume como el proceso que es producto de la decantación de la práctica profesional docente, de las prácticas educativas, prácticas de enseñanzas, y actividades de todo tipo que el docente realiza en su quehacer pedagógico, así como también la integran las dinámicas de sostenimiento de la institución, al igual que la asistencia a eventos y actividades curriculares y extracurriculares: la práctica pedagógica no solo es del resorte del aula de clase, sino que se constituye en una amalgama de multiplicidades de acciones que hacen parte de la vida sociopedagógica del docente y de la institución.

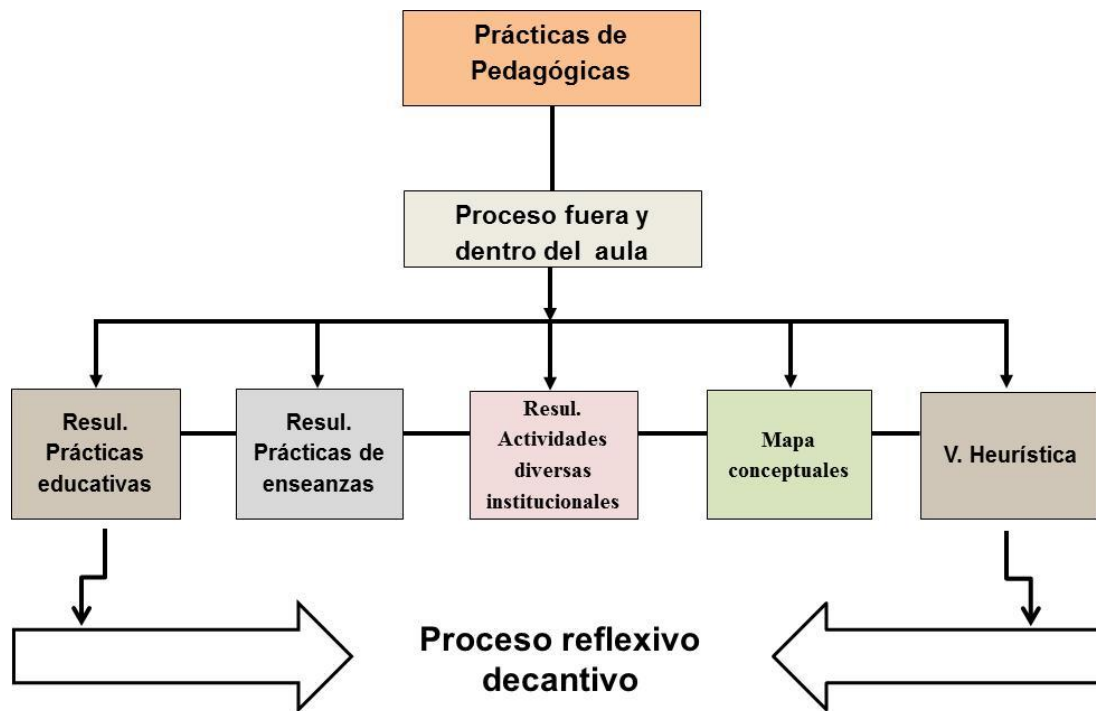


Figura 18. Síntesis de la práctica pedagógica.

Fuente: González-Arizmendi, S (2017).

5.4.1.1.6.1.3.1.1 Límites conceptuales de las prácticas pedagógicas.

Estos se circunscriben a los procesos reflexivos de decantación sobre todo tipo de actividad que adelanta el docente desde y sobre su quehacer pedagógico relacionado con todo lo que sucede en la práctica profesional docente, prácticas educativas y prácticas de enseñanzas, actividades diversas inherentes a cada tipo de práctica y de toda acción formativa, educativa y práctica que se derive de la enseñanza y aprendizaje.

5.4.1.1.6.1.3.2 Límites procedimentales de las prácticas pedagógicas.

Son aquellos que se supeditan a identificar, registrar, sistematizar, resignificar, y comprender todo el conglomerado de acciones teóricas y prácticas referidas al fenómeno de la enseñanza y aprendizaje.

5.4.1.1.6.1.4 Prácticas suvidagógicas.

Su esencia se centra en dos procesos. El primero se encarga de recoger el producto final y/o condensado de las prácticas pedagógicas y darle un sentido suvidagógico, el cual se relaciona con los componentes de la suvidagogía, como son: docente vital, la vida, la disciplina que se orienta, el Otro, las realidades y la institucionalidad. El segundo consiste en darle escritura formal para efectos de visibilidad. Este tipo de acciones es lo que hace visible las actividades teóricas y prácticas que se dan en el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de artículos, libros, ensayos, historias de vida, autobiografías, etc.

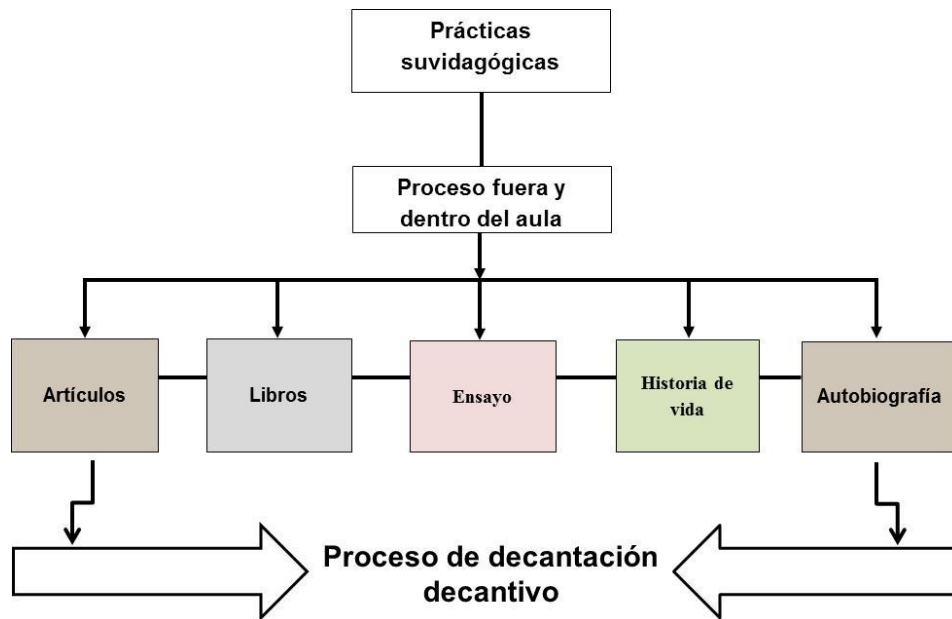


Figura 19. Síntesis de la práctica pedagógica.

Fuente: González-Arizmendi, S (2017).

5.4.1.1.6.1.4.1 Límites conceptuales de las prácticas suvidagógicas.

Estos están enmarcados en los productos y resultados que emergen del proceso de decantación de los diferentes tipos de prácticas, así como de los componentes de la suvidagogía: el docente vital, la vida, la pedagogía, el Otro, las realidades y la institucionalidad.

5.4.1.1.6.1.4.2 Límites procedimentales de las prácticas suvidagógicas.

Se ubican en las múltiples formas escriturales, con la cual se hacen visible todos los tipos de prácticas a través de la práctica suvidagógica, la cual a su vez representa todo el decantado que se da en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

5.4.1.1.7 Caminos que aporta la suvidagogía para la comprensión y configuración de la práctica pedagógica.

5.4.1.1.7.1 Pensarse desde el imaginario.

Las escuelas, colegios y universidades como instituciones sociales de la humanidad siempre les han tocado sortear procesos relacionados con la formación y la educación del hombre y de la mujer. Estos actos inherentes al individuo, a los grupos, a la sociedad y a la misma escuela, así como el devenir histórico y social que los envuelve han estado acompañados de una serie de situaciones de carácter socio pedagógicos que van desde las facetas de la vida cotidiana¹⁵⁰ hasta la inclusión de los procesos formales que se desarrollan en los fenómenos de educabilidad y enseñabilidad durante el desarrollo de la práctica profesional docente.

Cuando el profesor en su condición de sujeto logra escribir sus obras en la que plantea la búsqueda profunda de su deber ser y el sentido de su naturaleza, es posible que estas obras queden anónimas, como si la autoría fuera creada por la humanidad y no por el sujeto de la enseñanza.

El anterior comentario está dirigido a dos categorías fundamentales relacionadas con el sentimiento y la imaginación, aspectos que fueron desprendidos y extraídos por profesionales como médicos y pedagogos a principios del siglo XX. Sin embargo, la verificación que se hace lleva a pensar que la función de la suvidagogía no puede estar circunscrita al desarrollo de la conciencia, de la sensación y del pensamiento dirigido.

¹⁵⁰ Las facetas de la vida cotidiana en la presente investigación doctoral están relacionadas no con los procesos triviales, sino que éstos son emergidos de actividades formales que pueden estar o no dirigidas por un animador socio-pedagógico, por ejemplo: el asistir diariamente a clase en busca del conocimiento es una faceta de la vida cotidiana, lo que indica que dentro de esta cotidianidad de la clase se dan procesos de la vida diaria que retroalimentan la formalidad de la clase. Esta apreciación incluye la práctica que se da desde el clan y la familia, y que hace transgresión en las diversas actividades que suceden en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran, es decir, la formación y la educación del ser humano no sólo se realiza en situaciones planeadas desde la formalidad, sino que paralela a ésta se producen otras construcciones sociales que ayudan a los mencionados procesos. El desarrollo de éstos en algunas sociedades se instituye como prácticas formativas-educativas, prácticas de enseñanzas y prácticas pedagógicas, cuyos autores están representados en los docentes.

Desde la perspectiva de la suvidagogía si puede haber pedagogías aisladas, pero que cada una responda a los intereses, edades y/o géneros, es decir, deben existir pedagogías que no sólo abarquen mismidades, sino que respondan a una complejidad de acciones, y no aquellas que se dedican solo a la consecución del sujeto, otra a la transformación, otra a la reflexión, a la transmisión de la verdad, a la implementación de actitudes, de saberes, no, deben existir múltiples pedagogías, pero que respondan desde diferentes miradas a todos los componentes que se han mencionado, que sea vital, por y para la vida, que permita revalorar al docente, en donde presente múltiples líneas que se van a dedicar a determinada acción.

Cuando por primera vez el docente asiste a una institución educativa para realizar su primera acción pedagógica llega con las expectativas más grandes que pueda sentir un ser humano ¿Qué va a pasar? Voy como profesor para el jardín, la escuela, el colegio, la Universidad. Una vez llega, entra a hacer parte de la institución y es desde aquí donde hay que mirarse como sujeto emergente, en la que la práctica profesional docente comienza a ser una posibilidad para que el docente vital pueda construirse cada día como sujeto, y éste a su vez desde la suvidagogía pueda contribuir a construir al estudiante como ser-sociedad.

Lo anterior es un proceso que se consigue a través del fenómeno de la enseñabilidad, de tal manera que tiene efectos sobre el sujeto, cuyas transformaciones se revierten en un nuevo docente que no mira a la institución educativa como ente físico, sino como ente educativo, situación ésta que se presenta en algunas instituciones donde no se da el co-gestionamiento de cómo reflexionar sobre las transformaciones que se dan en el docente, lo que permita afianzar los diferentes actos que aquellas personas realizan en la institución, es decir, no hay enunciación individual, ni siquiera sujeto de enunciación, la enunciación remite a agenciamientos colectivos¹⁵¹, lo que da cuenta del carácter social del enunciado.

¹⁵¹ El agenciamiento colectivo es coextensivo al lenguaje, en tanto, la función del lenguaje es la transmisión de consignas y las consignas remiten a los agenciamientos, del mismo modo que los agenciamientos remiten a transformaciones incorporales. Según Deleuze y otros (1988) un enunciado es una consigna y ésta es la relación de cualquier enunciado con actos de palabras, por lo tanto, la enunciación remite a agenciamientos colectivos. Este es el que orienta los procesos de individuación, lo que podría entenderse como formas de ser y pensar.

Este proceso conduce a que el docente a partir de su práctica pedagógica pueda generar subjetividad pedagógica¹⁵² y prácticas discursivas que lo ayudan a construir su mismidad conduciéndolo a formar un tejido literario que le sirva como modelo de formación para su revaloración y producción teórica como sujeto de la enseñanza.

Cabe señalar, que en la construcción del sí mismo del docente se genera una gama de saberes que deben integrarse al sistema de conocimientos que circulan legalmente en las instituciones educativas en todos sus niveles, pero que éstas desafortunadamente no los involucra en su proceso de enseñanza, porque el currículo los ignora, lo que significa que la mismidad del profesor y del estudiante queda por fuera de la enseñanza.

Ahora, para que estos importantes saberes hagan parte del currículo oficial con el objetivo de que el sistema de conocimiento los visibilice y puedan intersubjetivarse con lo que construye el animador pedagógico, el profesor, el tutor, el orientador, el preceptor y/o mentor, se recomienda identificarlos, registrarlos, sistematizarlos, resignificarlos, comprenderlos y actuar sobre ellos a través del texto abierto conceptual, con el objetivo de que los conduzcan a conformar textos específicos, historias de vida, biografías, autobiografías, poesías, textos literarios, reseñas, ponencias, ensayos, reflexiones y resúmenes, con los cuales se terminan validando.

En consecuencia, para que este proceso de construcción suvidagógica sea una realidad, necesita que el currículo y la planeación educativa opten por la posibilidad de involucrarlo, donde al docente le permitan poner a consideración su sistematización de lo que diariamente construye en su proceso de enseñabilidad con el objetivo de que lo que ha construido desde el libro de la propia vida pueda emerger en sus procesos de cualificación, no sólo con los saberes disciplinares adscritos al currículo oficial, sino también desde

¹⁵² Para Quiceno (2005) manifiesta que, con la aparición de las ciencias de la educación a principios del siglo XX, se produjo otro cambio en el saber pedagógico. El hombre clásico, el hombre entendido como humanidad, humanismo y armonía de las facultades, encontró otra forma de ser pensado, ahora como un sujeto, entendido éste como subjetividad, porque el hombre se representa como sujeto, necesita construirse como sujeto, como otro, y esto es lo que se le denomina subjetividad. Ahora, la subjetividad pedagógica es aquella que se describe en un discurso pedagógico, es un objeto para ese discurso.

temáticas relacionadas con los múltiples saberes que se dan en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran.

Esto debe ser un proceso transversal en la cualificación de docentes, de tal manera que todos los saberes que genera la cultura permitan crear habilidades relacionadas con las imágenes investigativas y de pensamientos¹⁵³, tanto en el docente como en los estudiantes, logrando con esto formar agenciamientos colectivos de enunciación que determinan el desarrollo de nuevos saberes que se gestan en la vida de los contextos sociales y educativos.

Este horizonte muestra por qué la institucionalidad no visiona un concepto y una función diferente de lo que es y sucede en los contextos sociales y educativos, sino que están condenados a repetir la formación sociocultural, hoy día con piscas de multiculturalidad, debido a que el uso del lenguaje constituye un alto grado de subjetividad, es decir, el lenguaje como expresión y acción comunicativa de la suvidagogía, determina un vínculo entre subjetividad, práctica pedagógica y producción teórica que se revierte en la transformación del proceso que adelanta el sujeto con sus estudiantes en la institución, lo que le va a permitir nuevos cambios que obedecen al avance de la sociedad. Bien lo decía (Foucault, 1970), en el orden el discurso: “lo nuevo no está en lo que es dicho sino en el acontecimiento de su retorno”.

Esta es una de las razones fundamentales por la cual se malentiende sobre el deber-ser del docente y su funcionalidad, entre ellas, la de construir su mismidad, o en términos del autor de la presente investigación, construir su suvidagogía a partir de su quehacer docente, pero sin que esto sea producto de la coacción normativa, o en términos foucaultianos, que por orden normativo no se le permita al docente accesibilidad al cambio, al diálogo, a la concertación, donde su saber-poder y organización no sea producto y reflejo de normas coactivas.

¹⁵³ Según la filosofía kantiana, las imágenes son consideradas como la coordinación entre el pensamiento y lo que hay en los submundos de tensiones de la vida. El sujeto ejercita lo que él tiene como facultad de entender, de imaginar, lo que conduce a esquematizar el objeto con el cual se convive, de tal manera, que el esquema que se ha imaginado, no es la cosa en si misma, sino la cosa representada en la mente del hombre y de la mujer.

La enseñanza tiene unos dispositivos educativos¹⁵⁴ que el profesor no debe promover y utilizar para la reproducción del conocimiento, debido a que cuando comienza a construir su subjetividad pedagógica a partir de lo que enseña, así como del contexto que lo envuelve, entra a generar cambios en la disposición de los cuerpos alumnos como sujetos de ser dirigidos, evaluados y resignificados. Ahora bien, todas las instituciones educativas en sus diferentes niveles deben ser permeadas por estas particularidades, con la pretensión de cumplir una función humana, social e interdisciplinaria.

En este orden de ideas, las actividades que se producen cotidianamente en las instituciones educativas en todos sus niveles desde el punto de vista histórico, cultural, anecdótico, académico y que terminan generando subjetividad pedagógica tanto en el docente como en el estudiante, son poco tenidas en cuenta por la dinámica institucional, por la norma, por los estudiantes, por los docentes, por los padres de familia, por la directiva, por los intelectuales de la pedagogía, de la sociología, de la psicología, de la antropología y menos por el Estado, sin que la escuela se dé cuenta que ella es una parte supremamente importante en la generación de lo que los profesores hacen, y que la misma escuela se pierde el privilegio de volver esa subjetividad pedagógica visible y pierda la posibilidad de mostrar su esencia y el reconocimiento de la misma ante la familia, la sociedad y las otras instituciones.

En consecuencia, la vida en las instituciones educativas, desde el preescolar a los postgrados, no sólo se mantienen con lo trabajado y establecido por el conocimiento científico que reglamenta el currículo oficial sino, que además, existe otro saber y otras formas de hacer docencia¹⁵⁵ y otras formas que contribuyen a que las instituciones mencionadas mantengan su dinámica de sostenimiento, que son los diferentes procesos y actividades de tipo suvidagógico que emergen en el aula y que los docentes las colocan a consideración en sus discursividades para que sean analizadas, disentidas, debatidas y resignificadas, siendo

¹⁵⁴ Para la investigación son voluntad del docente, ubicación pedagógica e investigativa del docente, el diseño de textos interdisciplinarios, la enseñanza, y la evaluación.

¹⁵⁵ Para Zuluaga (1984) el saber nos permite explorar desde las relaciones de la práctica pedagógica hasta las relaciones de la pedagogía así: primero, de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno sociocultural que la rodea, pasando por las relaciones con la práctica política. Segundo, de la pedagogía con la didáctica, su campo de aplicación y articulación con los saberes enseñados: con las ciencias de la educación, con la historia de la educación y la pedagogía que los historiadores de las ideas toman como historia de su “progreso”, y con las teorías que le han servido de modelo o de apoyo para su conformación.

la suvidagogía una fuerza-poder que tiene que empezar la difícil tarea de meterse en el currículo de las instituciones educativas y en las mentes de docentes y estudiantes, con el objetivo que se empiece a reconocer como perspectiva teórica educativa que le va a aportar a los procesos de formación y educación del ser humano.

En el momento en que tal perspectiva se empiece a utilizar, no solo como opción de configurar conceptos, sino como forma de resignificarse como profesor, seguramente habrá la posibilidad de muchas instituciones de empezar a implementarla como forma para que sus docentes se resignifiquen y puedan tener una mejor forma de configurar sus prácticas pedagógicas desde la relación del sujeto con la vida, la pedagogía, el Otro, las realidades y la institucionalidad, con la intencionalidad de encontrar mejoras para la institución, y en la que no sólo se beneficia el docente, sino que esto también se vuelve conexo con el estudiante.

De igual manera podrá existir la posibilidad que científicos de disciplinas específicas¹⁵⁶ no podrán ser indiferentes y poner en duda el aporte que desde la suvidagogía se le puede tributar al proceso de construcción científica¹⁵⁷ a través del cual se genera revaloración, no sólo de la institucionalidad, si no de los sujetos que intervienen, sin que reconozcan la existencia de estos procesos y su influencia en la construcción de saber pedagógico. Para el caso de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba no podrá estar de espaldas a la construcción de la perspectiva teórica de la suvidagogía, cuando ésta se ha gestado en sus aulas a través de la información que suministraron los sujetos en estudio y el investigador desde el sí mismo¹⁵⁸.

¹⁵⁶ En esta investigación el concepto de académicos y científico se va a manejar de una manera diferente al concepto de maestro. Está relacionado con las pretensiones de éstos profesionales en donde no admiten la connotación de subjetividad en procesos de investigación, sin que ellos mismos analicen o se den cuenta que la objetividad es tan subjetiva como la propia subjetividad.

¹⁵⁷ Desde la presente tesis doctoral se define la construcción científica como el proceso que empieza desde la cotidianidad hasta convertirse en acciones puntuales para la resolución de cualquier problema de la sociedad, en la que esto se asemeja a lo que es una cadena productiva en otras aéreas.

¹⁵⁸ Según Foucault (1994:49) no existe preocupación por uno mismo sin la presencia de un maestro, pero lo que define la posición del maestro, es que aquello de lo que él se ocupa es precisamente el cuidado que pueda tener sobre sí mismo aquel a quien él sirva de guía. El maestro es quien se cuida del cuidado del sujeto respecto a sí mismo y quien encuentra en el amor que tiene por su discípulo la posibilidad de ocuparse del cuidado que el discípulo tiene de sí mismo. Al amar de forma desinteresada al joven discípulo, el maestro es el principio y el modelo del cuidado de uno mismo que el joven debe tener de sí en tanto que sujeto.

En la facultad mencionada la pretensión está centrada en que a partir de la perspectiva teórica construida de la suvidagogía se resignifiquen los docentes en estudio para la configuración de la práctica pedagógica como posibilidad que tiene el docente de poder evidenciar que el conocimiento científico emerge de lo que genera el hombre en la cotidianidad, y como a partir de lo que sucede en ésta, se empiezan a organizar las diferentes eventualidades que luego aparecen sistematizadas.

De esta manera aparece la subjetividad pedagógica como un destello de luz que alumbraba, pero es un destello compuesto de una serie de elementos constitutivos para poder cumplir la función del haz luminoso: alumbrar: es un todo, pero también son partes. Desde ésta mirada, la pedagogía tradicional se ha dedicado en algunas ocasiones a construir el sujeto, en otras a transformarlo, y en algunas a reflexionar sobre el quehacer docente, pero poco se ha pensado que ella puede llegar más allá, planteando aspectos relacionados con la productividad académica del docente, y cómo a partir de ésta se produce el sujeto y se transforma, es decir, la subjetividad pedagógica se posibilita en su integralidad con una posición holística brindada por la suvidagogía, la cual involucra, además de los procesos mencionados, el de la sistematización de los hechos, de lo observado, lo debatido, también se pregunta, se cuestiona, visiona, permea, siente, conduciendo con esto, a ampliar el campo¹⁵⁹, para el caso en particular, campo conceptual de la pedagogía¹⁶⁰.

En relación con lo dicho hasta aquí, se vio la necesidad de generar la emergencia de una perspectiva teórica educativa que se dedicara a resignificar el sujeto y transformarlo como consecuencia de la sistematización de su mismidad, con la pretensión de trascender, liberarse, y salir de las cuatro paredes, de las que parecen más jaulas que aulas, en la cual debe ser como la luz que alumbraba, o el viento que disemina las semillas, o las aves y mariposas que también sirven para esto, pues, si no hay luz, viento, aves y mariposas, aparece la oscuridad y el bosque no se expande. De igual forma podría suceder con las instituciones educativas cuando no tienen docentes vitales y/o suvidagógicos, no hay quien se

¹⁵⁹ El concepto de campo proviene de Bourdieu (1984) y en parte de Foucault (1977) y ha sido empleado por (Bernstein, 1988) para escribir metafóricamente los contextos internos y externos de la educación.

¹⁶⁰ Según Echeverri y Zuluaga (2005:52) es un lugar de saber y de reproducción discursiva para la pedagogía, es decir, es el lugar donde se recontextualizan los discursos.

encargue de iluminarla y hacer que los caminos no estén en tinieblas, o se encuentren tan desérticas que no existan árboles, y por qué no: el bosque.

De aquí que los docentes que asuman la perspectiva teórica de la suvidagogía como mecanismo de resignificación, les permite promover la identificación, registro, sistematización, comprensión y actuación, no sólo de los saberes conocidos (saberes científicos), sino de los saberes que no son tenidos en cuenta por el currículo oficial (saberes ignorados), por lo tanto, para que esta perspectiva brinde las condiciones de alternatividad en el aula, necesita tener el apoyo de un currículo que no sea excluyente de los saberes ignorados y de la subjetividad, tanto para los docentes como para los estudiantes.

Para tal eventualidad, la perspectiva teórica educativa de la suvidagogía sugiere el currículo con fines axiosociovitales, debido a que en su esencia no sólo tiene en cuenta lo que establece la norma a través de los textos impuestos, sino que permite que los saberes curricularizados puedan imbricarse con los que genera la subjetividad pedagógica del profesor y el estudiante, así como los que también se gestan de la práctica pedagógica, con la pretensión de que aparezca, no la triangulación como se ha dado históricamente en la tradicionalidad, sino la cuadrangulación de los saberes.

Desde la perspectiva teórica de la suvidagogía se prima el relatarnos a nosotros mismos, ya sea desde los saberes científicos (conocidos) o de los saberes que genera la cultura (saberes que el currículo ignora), o contarnos sobre lo que se está haciendo, impidiendo que los otros discursos sean invasivos, lo que se ha denominado desde la investigación doctoral invasividad discursiva sobre lo que estás enseñando, de tal manera, que si no se controla, generaría metástasis pedagógica, en donde la invasión del nuevo discurso, de nuevas temáticas y conceptos terminarían remplazando la esencia de tu temática a abordar, afectando lo que está establecido por el currículo oficial para la sesión del día. Esto no significa, que no se haga, simplemente la pretensión está relacionada con el hecho de contrastar con otros ideales, con los del Estado, o los que la suvidagogía te invoca a producir, bajo el control del docente y del estudiante, de acuerdo con lo que se está dando en

el contexto local y global: es decir, que lo local quepa en lo global y que esto esté inmerso en lo local.

5.4.1.1.7.2 Saber leer el libro de la propia vida.

El suvidagógo tiene la capacidad para decidir sobre donde puede actuar. Por ello es determinante la posición como sujeto de la enseñanza sobre el saber que va a impartir, pues, ningún saber está aislado de su condición de sujeto. Por lo tanto, la intervención que realiza el suvidagógo sobre la configuración de la práctica pedagógica dada a través de la reflexión y acción suvidagógica como fenómeno socio educativo, pedagógico y didáctico, condujo en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas a que los docentes optaran y generaran cambios en sus actividades académicas para luego actuar sobre la comunidad educativa creando la posibilidad de incentivarlos a que también ellos generaran cambios.

En esta transformación docente y configuración de la práctica pedagógica, no sólo se tiene en cuenta el saber científico para el desarrollo humano y académico de sus miembros y para el avance de la sociedad, sino que los saberes ignorados también hacen parte de la construcción, desarrollo y circulación de la suvidagogía que el profesor construye y representa a través del decantado de su práctica pedagógica que es producto de la sumatoria de sus prácticas educativas, y de enseñanza, lo cual se constituye como coadyuvante al saber que reglamenta el currículo, de tal manera, que sea valorado y aplicado en igualdad de condiciones.

El suvidagógo en este tipo de ambiente tiene su espacio de producción en relación con el mundo de tensiones y los submundos que lo integran, de su entorno y de sus particularidades, aunque en algunas ocasiones, la rigidez institucional y curricular no permite que el conocimiento circule, menos cuando se trata de nuevas perspectivas, impidiéndole a la comunidad educativa que conozcan otras posibilidades de replantear el quehacer docente y así renovar el comportamiento y las acciones de la docencia que se dan en el contexto social y educativo, con puesta en común entre docentes y la comunidad educativa, emergido en cada uno de los participantes desde el libro de la propia vida.

Si la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba pretende revalorar la condición del ser docente y reconocerlo a través de su transformación como suvidagogo, es porque ha aceptado, que desde la suvidagogía se puedan construir historias de vida, biografías, autobiografías, poesías, textos literarios, textos científicos, reseñas, textos abiertos conceptuales, textos pretextos y ensayos, así como el reconocimiento de su condición cultural, lingüística, raza, sexo, etnias, indigenismo y saberes que se generan en la cultura y en las dinámicas reflexivas que se dan en el aula.

5.4.1.1.8 Componentes que aporta la suvidagogía para el proceso de cuadrangulación entre el saber científico (saber conocido) y el saber cotidiano (saber ignorado) que orienta el docente tradicional frente al docente vital.

Desde la suvidagogía se proponen acciones para que el docente vital pueda verse reflejado en la configuración de la práctica pedagógica, en la cual, a través de la autogestión, co-gestión y retroalimentación pueda diferenciar la lectura que hace él como suvidagogo frente a la del docente convencional durante el ejercicio de la práctica profesional docente.

Ante lo expuesto, es necesario conocer que en el mundo de tensiones de las instituciones educativas en todos sus niveles se van a dar dos tipos de saberes: en el docente, se van a presentar, por un lado, el saber cotidiano (saber ignorado) que tiene sobre el concepto validado por la ciencia y el concepto científico (saber conocido) que tiene sobre el concepto validado y establecido por la ciencia. En el estudiante, también se van a dar los dos, el saber cotidiano (saber ignorado) que tiene sobre el concepto validado por la ciencia, y el concepto científico (saber conocido) que tiene sobre lo validado y establecido por la ciencia. Es necesario aclarar, que el saber que el docente y el estudiante traen, aportan, colocan, adicionan, complementan, y con el cual contrastan con el científico, es el que históricamente ha surtido a la ciencia, quien termina construyendo un contexto teórico que lo valida y lo universaliza. A continuación, se explica el sentido de la cuadrangulación.

5.4.1.1.8.1 El concepto científico (saber conocido) que tiene el orientador sobre el concepto validado y establecido por la ciencia: docente tradicional versus docente vital.

Los conceptos que la ciencia avala se tipifican y se vuelven universales. Estos, cuando son elaborados en un centro de investigación por los científicos, o en una universidad, o instituto de investigación, se despliegan a nivel mundial, y es cuando empiezan los tratadistas a realizar la hermenéutica del concepto, dándose en muchas ocasiones la interpretación no tan exacta como la originaron. Inclusive, de la interpretación de los tratadistas, existen otras replicas menores que se van dando a nivel de cada país, región, departamento y municipio.

Muchas de las réplicas son exactas y de buena procedencia, como otras por situaciones múltiples, traducciones, ideologías, suposiciones, cultura, no quedan como fueron hechas en su concepto original, pero lo cierto es, que de ese concepto universal en las instituciones educativas desde el preescolar a los postgrados, los profesores y estudiantes lo asumen como concepto establecido y validado por la ciencia, emergiendo las discusiones en torno al mismo. Ahora, sobre el mismo concepto validado por la ciencia, los docentes, sean tradicionales o vitales, podrían tomar postura sobre tal concepto, lo que conduce a que cada uno lo resignifique frente al concepto validado por la ciencia.

5.4.1.1.8.2 El saber cotidiano (saber ignorado) que tiene el orientador sobre el concepto validado por la ciencia: docente tradicional versus docente vital.

El docente tiene un concepto cotidiano propio sobre el conocimiento establecido por la ciencia, el cual lo construye de acuerdo a sus experiencia, a sus propios estudios de pregrado, o postgrado, de sus interpretaciones sobre lecturas particulares, experiencias de vida, experiencias en clase, en tertulias, de ejemplos prácticos que observa en su entorno, en su práctica de campo, en sus vivencias, en ratos de ocio, en programas académicos de radio y televisión, el cual termina confrontándolo con lo que ha vivido.

Este concepto es el que él enseña, porque es el que comprende, por lo tanto, es el concepto que empieza a hacer parte de las prácticas de enseñanza y de la reflexión de la

práctica pedagógica que origina en su proceso de quehacer docente, y que le permite estar en equilibrio con su trabajo, de tal modo que vuelve al docente un sujeto vital, lo que significa que se construye como ser-sociedad. Esto por transmisibilidad cultural repercute potencialmente en unos sujetos-aprendices, que como esponja van a captar la herencia socio-comportamental y académica, formando también colectivamente sujetos vitales y seres-sociedades en permanente construcción.

5.4.1.1.8.3 El concepto científico (saber conocido) que recibe el estudiante del docente sobre lo validado por la ciencia.

El estudiante cuando se le explica cualquier concepto, fundamentalmente de ciertas áreas relacionadas con el mundo de tensiones en el que se desenvuelve y sobre el cual ha escuchado a sus amigos, padres, vecinos, medios de comunicación, de quienes reciben ideas previas, o desde la investigación, intereses previos, sobre lo que están orientando sus docentes con algún tema específico del conocimiento. En este proceso, el estudiante aprende el concepto que el profesor también aprendió, quien le termina orientando sobre lo que los científicos a través de la ciencia han construido y dictaminado.

De igual manera, el profesor le explica de acuerdo a como él lo interpreta, inclusive, es posible que el docente trabaje un concepto de la ciencia, tal como está publicado, sin que lo comparta, o lo contrario, diferente a como lo muestra la ciencia. Sin embargo, así el estudiante aprenda el concepto que le orienta el profesor, o el de la ciencia, y/o el de los amigos, va a suceder que él como sujeto que aprende, también va a perceptar, aceptar, apropiarse y actuar sobre su propio concepto, y que habrá momentos en sus espacios de reflexión personal, que lo contrastará, en la que se dan varios aspectos como:

- a. Termina aclarando el concepto.
- b. Es obligado a aceptar el del profesor
- c. Se queda con su concepto, pero lo omite, a nadie le dice nada
- d. Le cree exclusivamente a la ciencia.

5.4.1.1.8.4 El saber cotidiano (saber ignorado) que tiene el estudiante sobre el concepto validado por la ciencia: emergencias adquiridas en el mundo de tensiones desde la niñez.

Es el saber base con que llegan los niños, niñas, y docentes desde el mundo de tensiones y los submundos que lo integran. Los estudiantes utilizan este saber para compararlo con el de la ciencia, lo que significa que tanto el conocimiento científico como el saber ignorado se sirven al estudiante de pares en la que tendrá la opción de confrontarlos, dando la explicación para el estatus de cada uno, en la que se pueden presentar situaciones que más que exclusión lo que podría darse es inclusión y potencializarse. Seguramente van a darse unidades de aprendizaje en las que el estudiante fortalece y potencializa su temáticas a raíz de la contrastación, como también en otras unidades, el conocimiento científico siempre va a prevalecer como conocimiento registrado y validado sobre aquel que sólo está en la primicia de la cotidianidad o son simples comentarios de la experiencia de lo que históricamente se han observado en las comunidades.

5.4.1.2 Luces de la perspectiva teórica de la suvidagogía que permitieron configurar la práctica pedagógica y su praxis en el contexto histórico-educativo y socio cultural de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba.

Configurar la práctica pedagógica en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, obedeció a la forma inusual de ciertas situaciones problemáticas instituidas que no lograban responder ante las necesidades cotidianas de la reflexión y desarrollo en todas sus particularidades, así como en las múltiples realidades en que se desenvuelven las dinámicas de sostenimiento de la práctica pedagógica.

5.4.1.2.1 La influencia de teorías, enfoques y modelos pedagógicos y de enseñanzas sobre la práctica pedagógica: desde lo histórico en la búsqueda de nuevas posibilidades teóricas.

Las diferentes situaciones de tipo político, social, económico y académico que surgieron a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, fueron creando y variando

diversos aspectos en el desarrollo educativo de la educación; sin obviar las influencias de la naciente República de Colombia, así como la nueva visión política de ese entonces, de la Constitución de 1886. Desde éstas nuevas concepciones que indudablemente afectaron el ideal de formación y educación del nuevo ciudadano, había nacido un pensamiento diferente que incursionaba en las instituciones educativas de la época y se asentaron en la institucionalidad, tomando auge en las conceptualizaciones de educación, desarrollo, pedagogía, cultura, sociedad, libertad, formas de enseñanza, evaluación, teorías, enfoques y modelos pedagógicos, influenciados por los efectos de la naciente sociedad comercial e industrial y sujeta a los cambios políticos y partidista que trataban de quitarle el poder a la iglesia y a los conservadores (Constitución Política de 1886, Quiceno, 1984; Noguera, 2004).

¿Quién duda que la educación en el mundo se constituye en un proceso sociohistórico y político, donde los modelos pedagógicos se reducen a estos procesos? Indudablemente, es así, y no sólo ésta forma se institucionalizó, sino que los esquemas establecidos para que los profesores se guiaran en los procesos pedagógicos–didácticos fueron sujetos a los fenómenos emergentes de la dinámica social, política y económica de los Estados (Flórez-Ochoa, 1998, De Zubiría, 2010).

En relación con lo anterior, es normal encontrar estos posicionamientos de quienes orientaron en su momento la docencia¹⁶¹, ya que la variedad de fenómenos pedagógicos que se generaron, conducen a pensar en unas tendencias, para dar a entender que no existió una sola, sino varias formas o enfoques diferentes de abordar el quehacer docente en el fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje. También existieron expresiones más acabadas como corrientes, teorías, enfoques y modelos pedagógicos que tuvieron ciertos aspectos que los orientaban, indicando que su organización estaba basada en principios e ideologías marcadas por fenómenos socio políticos (Not, 1982; Vasco, 1996).

Ante las circunstancias planteadas, la literatura señala diferentes tipos de teorías, enfoque y modelos pedagógicos que determinaron ciertos aspectos teóricos frente al hecho de mirar y situar la práctica pedagógica de acuerdo a las orientaciones discursivas que

¹⁶¹ No solo a nivel de los directivos, sino también de los docentes.

afectaron a los docentes. Para el caso de la presente tesis doctoral, se planteó un análisis inductivo secuencial de cómo la perspectiva teórica construida generó también una comprensión en este caso, desde la pedagogía suvidagógica, donde se señala que desde el punto de vista de la importancia de la práctica pedagógica, es el docente vital quien determina la manera en que la práctica pedagógica podría generarle apropiación conceptual al docente vital, con lo cual va a propiciar un mejor entendimiento y por consiguiente, rendimiento para los educando (Elliot, 2005; Ortega-Hurtado, 2005, Doria y Alvarino, 2008).

En consecuencia, al hablar de modelos, es conveniente manifestar que la naturaleza ascendente de los tres modelos más importantes que existen para la enseñabilidad-educabilidad, son los modelos deductivos, los modelos pedagógicos, y finalmente, los más generales, que son los que estructuran la sociedad, los modelos educativos. Sin embargo, es conveniente anunciar, que esto es una aclaración conceptual para ubicar mejor al lector, pero lo que desde aquí se pretende decir, analizar y desarrollar de acuerdo con los objetivos que conminan la investigación, es la configuración de la práctica pedagógica a partir de la construcción de la perspectiva teórica educativa de la pedagogía suvidagógica, que tomó como insumo para comprender y configurar la práctica pedagógica, la sistematización de las relaciones y emergencias que surgieron entre los docentes acompañantes de la investigación, el mundo de tensiones que los envuelve (vida), la pedagogía como discurso, el Otro como estudiante, las realidades de todos y la institucionalidad (Black, 1996; González-Agudelo, 2002, González-Arizmendi, 2015).

En relación con lo anterior, se puede plantear que a raíz de la diversidad de teorías, enfoques y modelos que existen y que históricamente fueron importados de los países desarrollados; los docentes, para el caso de Córdoba-Colombia, desde 1954 empezaron a utilizarlos hasta mediados de los noventa, sin conocimiento previo de lo que planteaban, es decir, sin tener en cuenta unos referentes epistemológicos, supuestos filosóficos, psicológicos, antropológicos, sociológicos, deontológicos y gnoseológicos. Solamente lo hacían o los colocaban en práctica porque lo escuchaban, o alguno lo entendía, pero éste no lo replicaba a sus compañeros, no porque no quería, sino que existían pocas exigencias por parte de los órganos de control educativo del Estado, como también la ingenuidad que los

abordaba. Inclusive, cuando uno de éstos se atrevía a ponerlos en práctica o a hablar sobre la fundamentación de un esquema explicativo teórico, lo miraban como “aquella persona que lo hacía era para sobresalir de los demás”, ganándose enemistades (Rubio, 1993; González-Arizmendi, Flórez, y Doria, 2007; De Zubiría, 2010).

Esta avalancha de teorías, enfoques y modelos no fueron asimilados, ni mucho menos puestos en práctica, razones que hoy se le atribuyen a la falta de capacitaciones, escasos recursos para estudiar, escasa bibliografía, poco acceso a las tecnologías y/o distancias, en donde se mencionaban algunos autores sin revisarlos, pues, los libros no llegaban, razón por la cual, no fueron lo suficientemente conocidos. De aquí que, el referente conceptual sobre qué plantearon los teóricos y cómo se manejaron estas propuestas, entraron a hacer parte del teléfono roto, lo que generó prácticas pedagógicas inequívocas. Otros por algunas circunstancias hacían esfuerzos para documentarse, pero debido al nivel de formación que tuvieron no lograron entender o asimilar los discursos epistemológicos de todos estos enfoques, teorías y modelos, lo que los condujo simplemente a mencionar el nombre, o aprender en forma general lo que plantearon, sin lograr comprender e interpretar verdaderamente lo que en su momento dijeron los teóricos, pues, hablar en esos momentos sobre el desarrollo del pensamiento crítico, de habilidades y destrezas de pensamiento era una utopía (Florez-Ochoa, 1995; Díaz-Villa, 2002).

Cuando llegó el concepto de escuela activa orientado por la posición filosófica de (Pestalozzi, 1746-1827)¹⁶² que la educación es un proceso formativo a partir de la propia actividad y que la conciencia es creativa y activa, empezaron a aplicarlo con las ciencias naturales y sus fenómenos reales y en vivo, de tal manera, que surgieron las excursiones al aire libre, aplicando la observación, la asociación de conocimiento y la expresión de ellos en forma escrita conocidos como textos libres¹⁶³ (Freinet, 1971, 1972, 1975).

¹⁶² La propuesta educativa de este pedagogo se basó en que el aprendiz era el centro del aprendizaje, en donde el docente solo dirigía sin dar acabado los conocimientos, lo que hacía que el estudiante no aprendiera de memoria, sino que el profesor era quien generaba la intención para que el educando las resolviera con la ayuda de bibliotecas y laboratorios.

¹⁶³ Se introdujeron los textos libres generados en clase por el alumno como producto del aprendizaje por observación, propuesta que posteriormente fortaleció (Celestin Freinet, 1896-1966). Ésta didáctica fue la base literaria del trabajo de especialización de González-Arizmendi, Samuel y Aguirre Casarrubia, Eduardo en 1997 sobre “Comprensión de una cultura ambiental a través del texto concepto en el Colegio Gimnasio América de

Con estos planteamientos apareció en los profesores del Departamento de Córdoba el concepto de escuela paidocéntrica, escuela viva, y el nuevo concepto de disciplina¹⁶⁴. En la revisión se ha encontrado que los docentes de las décadas del sesenta y del setenta decían en su mayoría; que ellos aplicaban la escuela paidocéntrica porque la enseñanza se daba así. Al preguntárseles por el significado, manifestaban, que era la manera de como enseñársele bien al niño. Este tipo de apreciaciones dejan claramente evidencias de lo que inicialmente se expuso en relación con el manejo conceptual y la real aplicabilidad en el aula. Ahora, estos conceptos no sólo eran de profesores que habían llegado con poca formación académica; sino de normalistas que no se interesaban por seguir profundizando o consultando los verdaderos significados que envolvían los discursos para el desarrollo de las prácticas pedagógicas (Flórez-Ochoa, 1982; Dadivoc, 1988, González-Arizmendi, Flórez, y Doria, 2007).

En relación con lo anterior; el boom de la heteroestructuración, la autoestructuración y la interestructuración¹⁶⁵, se constituyeron en posturas pedagógicas para los fenómenos de enseñabilidad y aprendibilidad, procesos y conceptos que llegaron a invadir escuelas, colegios y universidades del mundo desde mediados del siglo XIX. En comunión con esto y a partir de la investigación que realizó un grupo de profesores de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba en el 2007, en relación con la “Comprensión de las prácticas pedagógicas a través de la identificación de los modelos pedagógicos utilizados por los docentes entre 1954 y 2004 en el departamento de Córdoba” logró determinar que un 86.4% comprendido entre 1954 y 1982 no conocían los términos en

la ciudad de Montería”, que luego evolucionó al Texto Abierto Conceptual en el trabajo de investigación de la maestría, que luego se convirtió en la base didáctica de la perspectiva teórica de la pedagogía suvidagógica, construida en la presente investigación doctoral.

¹⁶⁴ El primero en utilizar la palabra disciplina fue Marco Terencio Varron (116-27 a.C) para referirse al saber, concepto que acuño en su libro: “las Disciplinae”

¹⁶⁵ En esta tesis doctoral se asumen los términos en mención como tendencias pedagógicas, ya que, si se analiza detalladamente, se puede observar que dentro de cada concepto existen enunciados (teorías) que plantean situaciones similares. Estas teorías similares es lo que constituye una tendencia. Por ejemplo: la heteroestructuración con significado de que otro es quien te estructura, se da es porque el elemento activo era el profesor, involucrando dos grandes grupos, como son los métodos tradicionales y los métodos coactivos. Dentro de cada método existen enunciados que tienden a señalar la enseñanza totalizadora del docente. Por ejemplo: la transmisión de los contenidos culturales de Durkheim, o la conquista del conocimiento en las obras de Alain (seudónimo del filósofo Emile Chartier) y su discípulo Chateau.

análisis, y un 11.3% entre 1983 y 1991 los conocían sin saber que significaban, y sólo el 2.3% tenía claridad conceptual, con fundamentos epistemológicos de estas tendencias (Not, 1993; González-Arizmendi, Flórez y Doria, 2007).

Reporta la investigación mencionada, que cuando se produjo el diálogo intersubjetivo con la población en estudio se pudo comprobar, que el 38.2% del 86.4% que habían mencionado que no los conocían, anunciaron autores como (Sócrates, 470 a.C – 399 a.C) (Durkheim, 1857-1917) (Montessori, 1870-1952) (Vygotsky, 1896-1934) (Washburne, 1889-1968) (Dottrens, 1893-1984), (Skinner, 1904-1990). Ahora, de este 38.2%, al preguntársele sobre qué planteaba cada uno de estos, solo el 2.3% respondieron acertadamente en relación con Sócrates, 1.8% por Montessori, 0.81% por Vygotsky y el 0.39% por Skinner. De igual forma se procedió con la autoestructuración, sus planteamientos y autores que la acompañaron, encontrándose, que mencionaban algunos como (William James, 1842-1910) (Montessori, 1870-1952) (Decroly, 1871-1932) (Cousinet, 1881-1973) (Claparede, 1873-1940) (Dewey, 1859-1952) (Piaget, 1896-1980) y (Vygotsky, 1896-1934) pero sin tener claridad sobre los planteamientos. En los tres grupos representativos, el nombre que más se mencionó fue el de Montessori, seguido por Piaget y tercero, Lev Vygotsky (Ibid, 2007).

Ante lo expuesto, González-Arizmendi (1999) expresa que la muestra que se manejó en la investigación del 2007, se percibe que existe un alto porcentaje de docentes en el Departamento de Córdoba que han leído poco la historia educativa y pedagógica que ha rondado el fenómeno de la educación en la cual ellos han sido artífice; lo que evidencia, que desde éste comportamiento es imposible manejar una relación directa de tipo profesional entre la práctica pedagógica y las prácticas disciplinares, aspecto que no responde a las pretensiones y objetivos de la enseñanza y el aprendizaje, así como lo que se deriva de ésta relación, como lo es, la ya multi-mencionada práctica pedagógica (Arismendi, Alarcón, y Castro, 2007 y Rojano, González-Arizmendi, Montiel y Flórez, 2007).

Esto demuestra, que la información que le llegó a los docentes de la época no era perceptada, aceptada, apropiada y actuada por los profesores. Ahora, aceptada, no significa

que no la aceptaron, sino mirada desde la concepción de la disposición de los cuerpos docentes.¹⁶⁶ Esto condujo a que el manejo de los discursos sobre la práctica pedagógica se dieran con poca fundamentación pedagógica-didáctica, psicológica, sociológica y antropológica, debido a la escasa bibliografía, pues en el fondo no se sabía que era lo que planteaban los autores; que entre otras cosas, ahora es muy frecuente citar, pero hay que mirar qué tanta claridad existe sobre lo que se está mencionando, inclusive, si se aplica un instrumento en los actuales momentos sobre la ubicación pedagógica del docente, preguntándole ¿Cómo está ubicado pedagógicamente? ¿Con qué tendencia, corriente, enfoque, teoría y/o modelo pedagógico trabajas o cual compartes? Seguramente se van a encontrar casos donde todavía existen altos porcentajes sin que puedan responder estas preguntas (Dupont, 1989; Eggen y Kauchach, 2001).

De acuerdo con los presupuestos planteados, es aterrador mirar cómo algunos docentes, con treinta y/o veinte años de servicio docente, así como también recién egresados, tienen poca claridad conceptual sobre la literatura referida a los procesos de enseñabilidad-aprendizabilidad, inclusive, aun teniendo estudios en pedagogía¹⁶⁷ ¿Será que las normales antiguas (hoy superiores) sólo se quedaron en la orientación desde el activismo de llegar temprano, presentarse con buen uniforme, pliegues lisos y botas lustradas, buena cartelera, buena letra, trazar bien el tablero, no hablar con éste, identificar qué era una fila y/o hilera? ¿Será cultura no leer cotidianamente sobre su quehacer profesional? (Aebli, 1989; Herázo, 1999).

Es necesario manifestar, que al manejar bien la teoría y la práctica del saber pedagógico y disciplinar, para el caso de los profesores, es como se puede pensar en poder configurar y reconfigurar conceptos, para el caso pertinente, que permita conocer los principios epistemológicos de lo que se enseña, ya que para hacer esto, sólo se necesita conocer la disciplina y cómo enseñarla, dilucidando la forma histórica de la enseñanza de las

¹⁶⁶ Es el momento de disponibilidad física y mental (ser vital) relacionados con la percepción, aceptación, apropiación y actuación de los saberes tanto conocidos (científicos) como ignorados (saberes cotidianos).

¹⁶⁷ De nada sirve licenciarse y especializarse en pedagogía o un área de la educación sino hay percepción, aceptación, apropiación y actuación sobre el saber.

ciencias a través del behaviorismo, el evolucionismo y el constructivismo (Ausubel, Hanesien y Novak, 1983; Carretero, Pozo, Asencio, 1983, Bedoya y Gómez, 1989).

En el año 1956, el Departamento de Córdoba se separa del histórico Departamento de Bolívar, fecha en la cual se realizaron cuatro reuniones internacionales y el primer proyecto de educación para América Latina, presentándose un problema no sólo en Colombia, sino en Latinoamérica (Díaz-Díaz, 1998, Arismendy, Alarcón y Castro, 2007).

Para Martínez-Boom (2003) existía la preocupación por llevar la enseñanza elemental a todos los pueblos latinoamericanos, situación que se había desprendido de la cultura que surgió en la década del cuarenta, donde se propuso un proyecto macro educativo para llevar educación primaria gratuita y obligatoria a los, mal llamados en ese entonces países del tercer mundo, bajo el mecanismo político-económico de Cooperación Técnica Internacional con apoyo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Unesco, y la Organización de Estados Americanos-OEA, realizado en caracas en 1948.

A raíz de estas intenciones políticas y económicas por adelantar procesos educativos en los países de Latinoamérica y encontrar la unidad nacional para un desarrollo en armonía con las clases sociales menos favorecidas, surgió la idea por parte de la Unesco, de implementar el concepto de educación fundamental,¹⁶⁸ brindándole la posibilidad a las clases más desprotegidas una serie de elementos práctico técnicos que lograron mitigar las nuevas necesidades de una sociedad no en vía de desarrollo, sino sin vías de desarrollo¹⁶⁹. Este tipo de educación se irradió por todo el país a través de sus primeras experiencias instructivas como las escuelas radiofónicas, cuyo funcionamiento se daba en casas de campesinos, donde se reunían varias personas para recibir la educación a través de un radio (Zuluaga, 1987; Martínez-Boom, Noguera, y Castro, 2003).

Este proceso educativo no formal, se inicia a partir del año 1947, fundamentalmente para la población rural y necesitada del país. Esta propuesta educativa para un país destruido

¹⁶⁸ También llamada educación general, mínima o educación básica.

¹⁶⁹ Si las vías de desarrollo hubiesen existido desde entonces, ya se hubiera llegado al anhelado, soñado y perseguido desarrollo.

por la lucha política desarrolló su educación básica integral en un programa que incluía parte del conocimiento, ya que, se parte del supuesto que las personas continuaban el proceso de aprendizaje a través de la dinámica de la vida. Ahora bien, para el año de 1970, este proyecto se convirtió en una herramienta esencial para la instrucción educativa del país, creando en personas habilidades y destrezas relacionadas con la actividad educativa, como orientadoras, transformándose esto en el programador de docentes del campo con tres categorías, como eran: líderes, trabajadores comunitarios, y auxiliares (Bernal, 1965; Chadwich, 1975, Martínez-Boom, Noguera, y Castro, 1988).

En relación con lo anterior, otro proceso que influyó en la formación de personas en el departamento de Córdoba para finales de la década del sesenta y principios del setenta fue con el Fondo de Capacitación Popular de Inravisión (FCP), proyecto que trató de educar a un pueblo para sacarlo del estancamiento que tenía en todos los sectores, de aquí que (Martínez-Boom y otros, 2003) expresaron que su aparición fue con el objeto de: “impulsar la educación masiva y acelerada de los sectores marginados del pueblo colombiano, utilizando los medios modernos de comunicación de masas en el sistema educativo convencional para atender la educación de adultos en el país”.

Sin embargo, estas dos alternativas hasta ahora señaladas, también estuvieron acompañadas de otros procesos, entre los cuales se tienen la llegada del SENA en 1957 y oficializado en 1959, y la misión alemana en 1956, puesta en acción en 1965. La presencia de estos aportes históricos en la presente tesis doctoral, no se hacen con la pretensión de ahondar en ellas, sino que se traen a colación para recordar las influencias que tienen estos procesos en las instituciones educativas de todos los niveles, en los docentes y en la pedagogía del Departamento de Córdoba y del país (Martínez-Boom y otros, 2003; Arismendy y otros, 2007 y Rojano y otros, 2007).

Con la propuesta del SENA, también se capacitaron incontables personas, que luego, por no tener nada que hacer o por recomendación política decidieron aceptar un nombramiento como docente. Esta es una de las razones por la cual llegó al país y por consiguiente a la escuela cordobesa la tecnología educativa como refuerzo para la educación

formal¹⁷⁰, implementándose una estructura de formación instruccional para la mano de obra que supuestamente el país necesitaba para el desarrollo de los pueblos. Esta tendencia se implantó a través de los perfiles ocupacionales organizados por Colciencias, MEN, Icfes para el ciclo profesional intermedio, y la experiencia del Instituto de Educación Media diversificada-INEM, además, de la visión que tramitaba la pedagogía activa con el supuesto de aprender haciendo (Helg, 1987; Quiceno, 2004).

Por su parte, la misión pedagógica alemana de 1974 implementa una de las transformaciones más grandes en el fenómeno de la enseñanza, iniciando su desarrollo de actividades a partir de un diagnóstico catastrófico relacionado con el nivel en que se encontraba la educación primaria del país. Estos aportes de desarrollo intelectual y transferencia de tecnología educativa para un país sumido en la miseria,¹⁷¹ se basó en la elaboración de guías didácticas para planes de estudio, elaboración de material didáctico para la enseñanza, y la cualificación docente en el manejo de los materiales preparados. La propuesta tenía como intencionalidad, capacitar a los profesores sobre algunas metodologías que sirvieran de derroteros para el oficio del docente. Según la misión, sólo a través de estos fenómenos didácticos e instructivos se lograba el desarrollo educativo primario acordes con las exigencias del momento (Szczurek, 1978; Ferro, 1982, Frasneda; 1984),

5.4.1.2.2 La práctica pedagógica: dialogicidad, reflexión y búsqueda configuradora desde la perspectiva teórica de la suvidagogía.

La relación sujeto-vida-pedagogía se convierte en la dinámica fundante de la práctica pedagógica y el soporte del saber durante el proceso de investigación, lo que significa el espacio activo de la educabilidad-enseñabilidad. Este tipo de eventualidad convirtió los sitios de encuentros en reflexiones que transformaron el proceso de enseñanza y aprendizaje. De aquí que la acción dialógica que el docente vital siempre mantuvo con el Otro, nunca podrá olvidarse, pues se constituyó en la razón de ser como profesional de la educación. Esta razón,

¹⁷⁰ La concepción que maneja el SENA sobre tecnología educativa tiene que ver con la “manera como ha cumplido con su tarea de realizar formación profesional en Colombia”.

¹⁷¹ En ese entonces el diagnóstico arrojó elevados índices de deserción escolar, pocos recursos económicos, técnicos, materiales pedagógicos y didácticos, así como poca cualificación del magisterio.

es la consecuencia de la relación del docente vital con la vida y la disciplina a la que se dedica, lo que permitió exigirle a los docentes acompañantes del estudio comprometerse más con el nivel académico, ya que las exigencias del Otro se convirtieron en ganancias, lo que termina dándole origen a que los estudiantes a través de la presencia de un docente vital que ejerza la práctica pedagógica en relación con la vida y la disciplina que orienta, terminan constituyéndose para siempre en amigos y tertulios pedagógicos (Decreto 272/ 1998, Arboleda, 2012; González-Arizmendi, 2014).

Con la práctica pedagógica configurada y fundada en la perspectiva teórica educativa de la suvidagogía, se promovió el hecho de compartir cada día las grandes cosas que tiene la vida humana, y la necesidad de estar en permanente relación con el Otro, pues, cada momento que pasa se siente que el Otro se aleja más y más, con lo cual se muestra que se ha perdido el sentido de la vida, el de la paz, el del amor, el de la ternura y el de Dios (Dyer, 1976; Levinas, 1997; Maturana, 2009).

La práctica pedagógica se configuró en esta investigación desde la pedagogía suvidagógica a partir de entrevistas en profundidad, grupos focales, observación participante, experiencias, análisis, tertulias, dinámicas institucionales, encuentros curriculares, confrontación de saberes, disensos y/o controversias, lo cual al sistematizarse apareció el fenómeno de la escrituralidad quien le dio vida y la visibilizó.

Es bueno resaltar que la práctica pedagógica tuvo en esta investigación un carácter prospectivo, dado que su objetivo no consistió en describir o explicitar lo que es o lo que ha sido, sino más bien en determinar lo que debería ser, lo cual quiere decir que las teorías pedagógicas no están orientadas al presente ni al pasado, sino al porvenir y al futuro del proceso de enseñabilidad-educabilidad. Es más, los teóricos de la pedagogía no hablan generalmente de los métodos tradicionales del presente ni del pasado, se complacen en señalar sus imperfecciones, pues, mencionan los métodos antiguos para condenarlos, y declarar que no tienen fundamentos en la naturaleza, además, no los tienen en cuenta, sino que construyen en su lugar modelos enteramente nuevos a fin de propender por el mejoramiento de dicho proceso. Dicho lo anterior, la práctica pedagógica para ser eficaz en

los acompañantes de la investigación, requirió ser alimentada conceptualmente con la pretensión de ser aplicada con autoridad para guiar la acción educativa (Fierro, Fortoul, y Rosas, 1993; Diker y Terigi, 1997).

De aquí que se hace necesario que todo docente debe afrontar su práctica pedagógica desde donde puede imaginarse y leerse, pues, no se es docente ni se puede hablar de práctica pedagógica sino se echa mano de la filosofía, psicología, sociología y la antropología de la educación, situación que se corroboró con la configuración de la práctica pedagógica que se gestó desde la relación del docente, con el mundo de tensiones (vida), la disciplina (pedagogía), el Otro, las realidades y la institucionalidad, ya que desde ésta estructura suvidagógica emergió la identidad social crítica, el sentido hermenéutico discursivo y al significado pedagógico fenomenológico, que se le asignó a la práctica pedagógica como resultado de su configuración (Cochran-Smith, 1999; Campillo, 1999, González-Arizmendi, 2014).

En consecuencia, las ciencias de la educación antes mencionadas, entre ellas la filosofía, también contribuye con el estudio de la reflexión sobre el conocimiento del hombre y del mundo de tensiones que lo envuelve, con la psicología, porque ésta esclarece los mecanismos de aprendizaje que le sirven al hombre y la mujer para perceptar, aceptar, apropiarse y actuar sobre lo que aprende, presentando mejores resultados en la construcción del conocimiento y en el desarrollo de las cualidades de la personalidad. La sociología, pues es la que permite generar la aproximación del hombre y la mujer en la construcción de la sociedad, y la antropología, se encarga de interactuar con el ser-sociedad de una manera cultural, tanto, que de aquí se construye y/o promueve la capacidad que tiene el sujeto para generar cultura (Zuluaga, 1976; Chávez, 1997; Gaviria, 2002).

De aquí que el trabajo conjunto que se hace sobre estas disciplinas conducen a que el docente vital realice desde su práctica pedagógica una reflexión de intimidad pedagógica¹⁷² sobre los diversos conocimientos que se aportan y se generan a partir de la relación de

¹⁷² Es el encuentro intrínseco que tiene el docente vital con el saber pedagógico que adquiere de las diferentes lecturas de toda índole realizadas en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran.

intersubjetividad, con la intencionalidad que tales discursividades no sean desvinculados de la realidad, sino que sirvan de guía para la solución de problemas relacionados con las disciplinas científicas y psicopedagógicas de la profesión docente (Karr, 1996 y Karr y Kemmis, 1988).

Adviértase, que con la configuración de la práctica pedagógica por los sujetos en estudio y la participación del investigador a partir de la perspectiva teórica educativa de la suvidagogía, se pretendió con esto que los profesores y el investigador como participantes tuvieran la posibilidad de transformarse en docentes vitales a raíz de la aparición en la práctica pedagógica de una identidad social-suvidagógica, de un sentido hermenéutico-suvidagógico, y de un significado fenomenológico-suvidagógico, lo cual vista así promueve en el docente vital una modificación del modo de pensar, ser y actuar sobre la práctica en mención, con lo cual se puede pensar en vislumbrar un cambio actitudinal que se consigue cuando el docente asienta su quehacer pedagógico desde la relación que mantiene con el mundo de tensiones, la pedagogía, el Otro, las realidades y la institucionalidad.

5.4.1.2.3 No volver el sentido de la práctica pedagógica un sin sentido: en búsqueda de la construcción suvidagógica.

Todo docente es dueño de una historia de vida socio-pedagógica producto del sentido de los imaginarios, vivencias, tensiones y de la coexistencia, aspectos que se encuentran ligados con la vida y la disciplina a la que se dedica el docente vital, de tal manera, que desde la relación en mención pueda realizarse la construcción suvidagógica. De aquí, que se le diga a todo aquel que estudia y/o ejerce la digna profesión de la docencia, que lo que hace no debe hacerse para comunicar unas simples ideas, sino para gestar sentido (Potestá, 2013, Alarcón-Carvacho, 2015).

Lo anterior significa, que cuando se va al aula a orientar el proceso de educabilidad, inclusive, al laboratorio, o a un proceso extra-aula, se va pensando en encontrarse con personas, como si estuviese reglado por los principios de una cita con otro sujeto, a una hora fijada y en sitio determinado, donde el orientador de procesos educativos lleva la información

y/o el conocimiento, para unos receptores primarios¹⁷³, donde se va a entrar en interacción dialógica sujeto–sujeto y en donde el estudiante hoy día con apoyo de la tendencia interestructurante, y en detrimento, de la heteroestructuración, ha ganado unos espacios y el docente ha cedido otros, situación que ha fortalecido la relación horizontal docente-discente frente a la histórica relación vertical, como forma de buscar equilibrio en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Not, 1993; Sacristán, 1997).

Al darse un proceso en el aula como el que se viene exponiendo, el desarrollo de la clase no se acoge a las múltiples formas de adelantar un proceso de enseñanza, entre ellas el que propone la perspectiva teórica educativa de la suvidagogía. Al comenzar el docente su orientación pedagógica-didáctica tradicional, posiblemente lea una reflexión, se analiza, se comenta, se concluye. Luego solicita a que se abran textos, cuadernos: expone sus ideas, los estudiantes anotan, se procede a leer un texto relacionado con el tema, se pregunta, empieza a trabajar los ejes temáticos, se recomiendan textos y, se pasa un poco el tiempo... Luego suena la alarma avisándole al profesor que se le agotó el tiempo, pues, hay que recordarle al docente que se le acabó la cita...O el encuentro (González-Arizmendi, 2002; Bustos y González-Arizmendi, 2016).

Este planteamiento obedece a las observaciones participante que el investigador realizó en las clases de los sujetos en estudio. Como se puede analizar en lo expuesto, la reseña de cómo se dieron la mayoría de las clases, indican que son desarrolladas desde la tendencia heteroestructuralista: el saber pasa del que lo maneja al que no lo tiene. Ésta dinámica tradicional no invoca desde ninguna posibilidad a que el docente relacione su quehacer pedagógico con el mundo de tensiones que lo envuelve (vida), la disciplina que lo acompaña y/o ejerce, el Otro, las realidades y la institucionalidad. Esto significa, que la vida sociopedagógica del docente no está en conectividad ni en conexidad con lo que realiza. Esta carencia en el docente es una de las tantas bondades que promueve la perspectiva teórica de la suvidagogía a través de sus componentes mencionados, con lo cual se llega a la construcción suvidagógica del docente vital.

¹⁷³ Ver en anexo glosario 2

5.4.1.2.4 La estampilla del docente vital: análisis suvidagógico sobre las invariantes del modelo pedagógico.

Desde la perspectiva suvidagógica se propone llevar a cabo un verdadero proceso educativo superarse y formarse integralmente, con la pretensión, no solo de cumplir con el ejercicio de ser el mejor docente, sino que también se constituyan en modelo de formación y revaloración docente, con la intencionalidad de poder comprender al Otro en su condición de sujeto de aprendizaje. El docente vital tiene la capacidad de motivar hacia un fuerte vínculo con el servicio social, siendo útil para su comunidad, por lo tanto, decide enfocar sus estudios al servicio de la docencia, vista ésta desde el enfoque cualitativo como un encargo social (Levinas, 1997; Runge, 2005).

Por otro lado, el docente vital centra las metas de formación para dirigir las a procesos de formación en valores y principios éticos, morales y espirituales para que sean personas útiles a la sociedad. Además, ayudar en construirles las bases teóricas conceptuales que le sirvan para desarrollarse, más que ser profesional, formarse como personas en su entorno, con la pretensión de aplicar éstos procesos durante el ejercicio docente para mejorar las condiciones de vida, es decir, tratar de educar a los estudiantes para que encuentren la solución de sus limitantes, ya sean económicas, sociales y otras en la educación y formación personal, convirtiéndose en entes transformadores de la sociedad (De Zubiría, 1994, Florez-Ochoa, 1998).

En relación con los métodos utilizados los docentes dependen de las características propias de los alumnos, así como del contexto y el área a desarrollar, entre ellos, sobresale el método autotélico¹⁷⁴, que parte de que el estudiante viene con una formación sociocultural de su casa, y en la que la mayoría aprenden temas de interés para el beneficio satisfactorio en complacencia de la mismidad del sujeto. Cuando es así, se hace por amor propio, pero

¹⁷⁴ Autotélico es una palabra compuesta por dos raíces griegas: auto (yo) y telos (meta). Una actividad autotélica, es aquella que hacemos por sí mismo, en la que obtener el objetivo sin presión alguna es su fin. Por ejemplo, si yo jugara cartas con la cual me satisfizo, ésta sería una experiencia autotélica para mí. Ahora, el día que juegue por dinero o por ser el mejor en mi municipio, departamento y/ o el país, sería una actividad exotélica, motivada por un objetivo externo.

cuando intervienen agentes externos que son los que motivan para hacer las cosas, se constituye en fines comerciales (Florez-Ochoa, 1995; De Zubiría, 2010).

De igual forma, las metodologías empleadas por el docente vital son variadas, basándose en las estrategias pedagógicas que utiliza cada docente para llegar a la reflexión propia o hacia donde el docente pretende llevar al estudiante a través de las múltiples y diversas estrategias y/o herramientas de representación mental y/o ambientación de las temáticas y reflexiones, partiendo de preguntas que susciten en los estudiantes interés por aprender ante un tema nuevo, el cual puede darse a través de talleres, prácticas de campo y actividades lúdicas entre otras (Dupont, 1989; Eggen y Kauchack, 2001; Flórez-Nisperuza, 2009).

En acuerdo con lo anterior, y teniendo en cuenta que el docente vital no solo emplea los recursos que existen en la institución, así como las tipologías docentes, al igual que el sistema de conocimientos a desarrollar, sino que también usa tableros, herramientas informáticas y el entorno natural del cual está rodeado, además, de las ilustraciones y presentaciones físicas de algunos elementos (Florez-Ochoa, 1989; Aebli, 1989).

Todos los aspectos mencionados hasta aquí, son los que diferencian al docente vital y/o al suvidagogo empoderado desde una práctica pedagógica configurada, del docente tradicional o pedagogo conductista. El punto de vista del docente vital revitaliza la condición de sujeto, no solo la de aprendizaje, sino también su condición de enseñante, así como el hecho de pensar que la evaluación se torna violenta y excluyente con el sólo hecho de estar sujeta a criterios generales y/o particulares: pues, la aplicación de estos la reviste de un poder para descalificar: ella nació solo para la mejora (Flórez-Nisperuza, 2007; González-Arizmendi, 2012).

Esta cosmovisión formativa del nuevo docente, resignifica el abordaje que se hace desde la medición conceptual de los temas de forma teórica, hasta la medición de otros aspectos, tales como las competencias que posee cada estudiante, evaluándolas a través de diferentes actividades. Éstas pueden presentarse en forma de talleres, trabajos prácticos,

actividades de campo, exposiciones, foros, mapas conceptuales, entre otros, que reflejen la capacidad crítica, analítica y comprensiva de los estudiantes (Ontoria y otros, 1992; Losada, Montaña y Moreno, 2002).

Ahora bien, en situaciones como las planteadas, el suvidagógo valida también temas propuestos por los estudiantes (cabe aclarar que este ejercicio de retroalimentación no es aceptado por los docentes tradicionales y/o conductistas). Estos temas, antes de ser tratados debe ser evaluado por él o los docentes vitales del área de incumbencia, para mirar aspectos relacionados en cuanto a la pertinencia y la contribución al desarrollo integral del estudiante. En este tipo de situaciones se presentan aspectos de difícil manejo, sobre todo aquellas temáticas que tienen que ver con las ciencias básicas, donde es necesario realizar observaciones (Dupont, 1989; González-Valdez, 1995; Porlan, 1995).

Entre las experiencias más relevantes se encuentra el de la imaginación, por ejemplo, el tema relacionado con la célula, en la cual, el docente vital como no posee recursos para enseñar (láminas, cartillas, videos, etc.) parte con lo que los estudiantes creen que pueda asemejarse la realidad de las cosas, es decir, trata de formar en los muchachos una idealización de lo que puede ser la realidad a través de dibujos, rondas, cuentos. El contenido aplicado al contexto o al tratamiento que los alumnos le quieran dar, sin dejar de lado la orientación científica proporcionada por el docente, de la cual han resultado actividades interesantes que han sido mostradas. Este abordaje realizado por el docente tradicional, si no tiene las condiciones avanza hacia otra temática, o repasa la clase anterior, pero no es capaz de reinventarse para solucionar el problema emergente: su creatividad es poca (Giordan y Vecchi; 1995; Porlan, 1997).

En relación con lo anterior, aceptando la participación activa que el alumno ha ganado dentro del proceso educativo, los docentes manifiestan entender y comprender que se presenta una retroalimentación en el proceso, puesto que éstos tienen la oportunidad de saber cómo se está llevando a cabo el aprendizaje de los estudiantes y qué situaciones se pueden mejorar a través de los siguientes aspectos:

1. La experiencia que se obtiene en cada aula y con múltiples alumnos que poseen diferentes estilos de aprendizaje propio y diferenciado.
2. La vocería de sus estudiantes al proponer los temas que también se pueden tomar o aprender en clase.
3. Proponer por parte del alumno otro tipo de metodología.
4. La aceptación por parte del docente para explicar de otra forma, basado en estrategias de enseñanza innovadora y nuevas tipologías docentes (Novak y Gowin, 1992; Not, 1993).

La ventaja de un docente vital y/o suvidagogo frente al que no ha logrado serlo, se le dificulta resolver diferentes situaciones problemáticas cuando se le presentan en el aula, inclusive, para realizar reflexiones y procedimientos formativos en la que el docente debe afrontar su revaloración de docente como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación, tendría impedimento para hacerlo, pues, en gran medida la experiencia o aprendizaje que se adquiere de pasar de docente tradicional a vital, es una connotación de inmensa dimensión social, política, cultural, sociológica, psicológica y académica (Flórez-Ochoa, 1983; Runge, 2005, González-Arizmendi, 2014).

En contraste con lo anterior, se trata de enfatizar en las emergencias que salieron de la configuración de la práctica pedagógica a partir de la construcción de la perspectiva teórica de la pedagogía suvidagógica, la cual genera acercamientos entre los integrantes de un entorno educativo y la calidad de los diferentes procesos en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, lo cual exige el establecimiento de buenas relaciones para la implementación del proceso.

Frente a lo expuesto, es necesario mencionar las relaciones entre docentes y estudiantes de la siguiente manera:

a. Relaciones de tipo social: es fundamental para el desarrollo del aprendizaje, ya que en la mayoría de los casos los conflictos sociales que pueda tener un estudiante, ya sea en la familia, amigos y compañeros, afecta el óptimo rendimiento de éste en el aula. El papel del docente en esta situación propone un trabajo en conjunto con los aspectos mencionados

(familia, amigos y compañeros) para canalizar el trabajo docente educativo, tratando de abordar la problemática que se presenta, mejorando de esta manera el proceso de enseñanza y aprendizaje.

b. Relación docente-alumno: es la relación donde el docente debe actuar como suvidagogo en el aula, pues, forma y educa éticamente e imparte los conocimientos, utilizando diversas metodologías, en busca que los estudiantes asuman en relación con el contexto los conocimientos que le son impartidos de forma significativa. El docente vital para desarrollar las clases puede optar por diferentes tipologías docentes, dependiendo del estilo y ritmo de aprendizaje de los estudiantes. Por otro lado, el docente que se haya constituido como suvidagogo, está llamado a formar el carácter investigativo, creativo, reflexivo, y crítico de los mismos.

c. Relación-afectiva: considerada la más importante, ya que el docente debe establecer lazos de comprensión con los alumnos. Se plantea que el profesor debe ser un amigo, como un padre para los jóvenes en donde debe hacer del ambiente de aprendizaje un espacio ameno y satisfactorio, tal vez como el de la casa o como entre amigos y compañeros, y no un convento, es decir, a la escuela, a los colegios y a las universidades hay que volverlos espacios de vida. Esta relación también es importante porque el docente a través de la comunicación con los estudiantes puede tener acceso al conocimiento de sus metas, miedos, emociones, problemas, entre otros aspectos, bajo los cuales puede enfocar y enriquecer su labor de enseñanza.

5.4.1.2.5 El temor de enfrentarse a una experiencia pedagógica externa: la confusión del docente frente al desarrollo profesional y al concepto de práctica pedagógica.

Cuando se ejerce la docencia como formadores de profesores, muchos no le prestan atención a las sugerencias que deben hacerse a los novicios pedagogos, pues, se supone que los expertos en su mayoría han pasado por experiencias en este campo, o en su defecto, si no lo han vivido, lo probable es que lo hayan escuchado a través de sus colegas, o en eventos, o en lecturas particulares para formación docente.

Tal sugerencia se relaciona con el poco análisis que el estudiante realiza en las diferentes facetas de la vida cotidiana y suvidagógica como estudiante (ver anexo 2) que pueden presentarse en su posterior desempeño como docente, inclusive, cuando se entra a octavo, noveno y décimo semestre, se ignora la realidad laboral, desconociendo aspectos de los que se podrían llamar castizamente gajes de los oficios educativos¹⁷⁵, pues es posible que a algunos de estos estudiantes no se le ocurra pensar en la escuela de la vereda, porque como se está estudiando para no quedarse en el pueblo, porque supuestamente no es justo estudiar cinco y/o seis años para irse a un pueblito menos de aquel donde salió, debido a que se está formando es para mejorar el buen vivir (Álvarez de Zaya, 1997, Romero, 2002).

Para aclarar la intencionalidad del temor a enfrentarse a una de las tantas facetas que se tienen de la profesión docente, la cual desde que se egresa es necesario tomar como elementos para elaborar la historicidad del docente, en la que a partir de ésta se pueda constituir todo lo que le ha sucedido en información, con la pretensión de contribuir a construir la vida sociopedagógica del docente y, por consiguiente, proceso que también se constituye en fuente suvidagógica.

Al respecto González-Arizmendi (2002: 79-82) trae la siguiente historia real sucedida al investigador:

Cuando se obtiene el grado, llegan las expectativas laborales: se empieza a buscar contactos políticos, amigos, recomendaciones van y vienen. En algunos casos se da la oportunidad de trabajar en una vereda, y se nos propone: “mira en la Vereda Mundo Nuevo hay una plaza, si te parece bien te nombro para allá”.¹⁷⁶ Ante la situación que se vive como egresado y sin conseguir trabajo en el contexto donde se desenvuelve, no le toca otra alternativa que irse.

Cuando se va en el bus, y después de llevar media hora de viaje, se pregunta para confirmar el verdadero sitio donde queda la vereda y la parada donde bajarse. De pronto, aquel señor con sombrero vueltiao, y conocedor de la zona manifiesta: “profe, aquella que ve, la que está bajo del palo de totumo, por ahí es la entrada pa donde va usted”. Ante la descripción que hace el señor, nuevamente el interesado pregunta: ¿Ahí es donde tengo que esperar el carro

¹⁷⁵ Son todas aquellas vueltas u oficios que hacen parte del esfuerzo que el profesor hace para poder construir o elaborar una actividad con la pretensión que su práctica pedagógica pueda ser reflexionada como consecuencia de la planeación educativa, y no se le convierta en una práctica pedagógica emergente, que, por lo general, en los novicios, no genera dialogicidad y reflexión, sino que se convierte en un oficio, como los que utilizó para planear verdaderamente su práctica profesional docente.

¹⁷⁶ Hoy en Colombia a 2017 todavía existe la modalidad contractual de “provisional” figura con la cual los políticos juegan para captar votos.

que va a entrar a la vereda? Contesta el señor: “Nooo, no, allá no llega carro, tiene que irse caminando o de pronto alguien le da chance en algún caballo o burro”.

Llegué al sitio donde debía bajarme y empecé a caminar con el bolso en mis espaldas, y en el transcurrir del tiempo me encuentro con muchos que vienen de esos lados, y al preguntar la cercanía, sólo dicen: “Siga caminando”.

Después de casi tres horas de hacer esto, por fin se observan algunas casas, y la primera de todas, la que está más afuera, sin paredes ni silla, sólo seis postes que aguantan el techo de palma amarga, resulta ser el Centro Educativo. Cuando llegué, pregunté en una casa para verificar ¿cuál era la escuela? La señora muy atenta y contenta porque la comunidad nuevamente iba a tener profesor, respondió y confirmó: “profe, la escuela es la que está más afuera, la que se ve cuando uno viene entrando”.

La señora empezó a localizar al líder de la comunidad, no lo encontraba, estaba lejos haciendo oficios varios: después de una hora apareció. Estuvimos dialogando y acordamos una reunión con los padres de familia para las tres de la tarde. La comunidad llegó a la hora estipulada, pues, es cualidad de la gente del campo ser muy puntuales, quedando como conclusiones los siguientes aspectos:

1. Solicitar al municipio material de apoyo didáctico porque no existía en la escuela.
2. Realizar actividades para hacer un aula y comprar sillas.
3. Hablar con el Secretario de Educación Municipal para ver si podría conseguir que se le pagara trimestralmente al profesor y no cada ocho meses dos sueldos, razón por la cual el anterior no regresó más.

Una vez terminó la reunión, todos conversaban alegremente y se les escuchaba sonoramente cuando algunos decían: “Ojalá aguante y no se vaya, parece bueno el muchacho”.

Cuando llegaron las siete de la noche, me sentía triste por haber dejado el crecimiento económico y la tecnología en la ciudad que me formó, donde tuve que acostarme a ésta hora, porque sólo había luz de lámparas. Logré meditar en la noche, y a eso de las cuatro de la madrugada me levanté, tomé café y le manifesté a la señora que regresaría a San Jerónimo de Montería a buscar otras cosas que se me habían quedado, desempaqué una camisa y un pantalón como muestra que regresaría y les repetí que en la tarde estaría con ellos. Me traje supuestamente un bolso para nuevamente llevar lo que se me había quedado. Todavía la comunidad me está esperando

5.4.1.2.6 El contexto histórico, socio educativo y cultural de las instituciones educativas como referentes teóricos-conceptuales para la configuración de la práctica pedagógica.

Las instituciones educativas en todos sus niveles, así como la familia y la comunidad son consideradas como instituciones sociales, a las cuales se les ha reconocido

tradicionalmente una doble función: formar y educar individuos de bien y reflexionar sobre el conocimiento y/o saber. Es decir, una función educativa normativa y otra cognoscitiva. Con el fortalecimiento de tales instituciones, la formación y la educación del sujeto no solo se ha supeditado a las instituciones institucionalizadas, sino que también las no institucionalizadas aportan conocimiento y/o saber de acuerdo al grado de formación que las transversaliza. De aquí que el estudiante en cualquier nivel no sólo lleva a la institución donde se forma lo que ha aprendido en la institucionalidad, sino que el saber aprendido en ésta, es mediado, interceptado, relacionado, contrastado con lo que aprende en la no institucionalidad (Popper, 1982; Vasco, 1996; Reales, 2003).

5.4.1.2.7 Instituciones educativas, familia y comunidad: tres contextos socio educativos que potencializan la configuración de la práctica pedagógica desde el lenguaje y la acción comunicativa.

La contemporaneidad de las instituciones educativas en todos sus niveles, así como en la familia y la comunidad se centra en que la actividad que le corresponde a cada una está orientada hacia el conocimiento. No obstante, concepciones originadas en la misma reflexión pedagógica han puesto en evidencia que, como consecuencia del desarrollo desigual, sociedades como en la que se vive en estos momentos, sufren con una educación construida con el lenguaje propio de las capas media y alta de la sociedad, desprovista de significado para las grandes “mayorías receptoras” y que, por consiguiente, es necesario que tales instituciones adecuen sus métodos y contenidos de acuerdo al avance del conocimiento para direccionar el desarrollo. De aquí, que debe hacerse un esfuerzo por acercarse al saber popular, a las comunidades, a sus necesidades reales (Habermas, 1982; Chapman, 1991, Álzate, Gómez, y Arbeláez, 2011).

Por otra parte, las políticas estatales que regulan el sector también han planteado que deben estrecharse los vínculos entre las instituciones educativas en todos sus niveles, la familia y la comunidad, como medio para obtener un mejoramiento en la calidad de la educación que impulse el desarrollo económico y social. La vinculación de tales estamentos debe estar relacionada con el conocimiento sobre el tipo de formación que se le brinda al

individuo, en la cual sea capaz de reconocer problemas de la comunidad y de aplicar los conocimientos y habilidades adquiridos a su medio sociocultural y al de la sociedad en general, el cual en estos momentos es poca la relación de lo que se aprende con los problemas del contexto donde habita (Giroux, 1992; Giordan y Vecchi, 1995; Melich, 1997).

La relación entre instituciones educativas, familia y comunidad se ha distorsionado, pues a la primera se le están entregando labores que la han ido vaciando de su verdadera función. Existen fundamentalmente dos fenómenos que impiden que este vínculo posibilite la formación de individuos con capacidades y condición humana y social. Este distanciamiento persiste en la cultura educativa, la cultura popular y en la utilización de lo educativo por parte de la organización política. Tales situaciones pueden observarse a través de lo que sucede en las instituciones educativas en todos sus niveles y, a nivel de la relación docente–alumno, docentes- directivos, y entre éstos, los padres de familia y sus asociaciones. Habría que mirar qué tipo de relación y de responsabilidad social tienen las instituciones citadas con la comunidad en donde se encuentran localizadas y con la sociedad que la moldea y la produce (Chapman, 1991; Gaete, 2005).

Cuando el docente vital se interna en el mundo educativo, entre la multitud de actividades que involucra su práctica pedagógica, de actores y de relaciones que le dan vida propia a una institución educativa y al deber-ser del docente vital, existe un elemento que es tal vez de los más destacados para cualquier profesor observador: el lenguaje. Toda la actividad de las instituciones educativas está dada a través de él: las decisiones del cuerpo directivo, las reuniones del cuerpo docente, el trabajo en el aula, y las diferentes conversaciones informales y/o tertulias en cada uno de los espacios (Habermas, 1987; Bruner, 1996; Doria, 2014).

Por medio del lenguaje el profesor en su fenómeno identitario sobre la identidad social crítica, el sentido hermenéutico reflexivo y el significado pedagógico fenomenológico de la práctica pedagógica, le muestra al alumno lo que conoce y éste a su vez expresa sus dudas e inquietudes: así se mantienen las jerarquías y se logran establecer las relaciones. El lenguaje oral y escrito está presente en todo momento y ¿Cómo podría ser de otra manera, si la

institucionalidad es un núcleo de creación y transmisión de conocimiento? (Halliday, 1994; Lomas y Osorio, 1998; González-Arizmendi, 2016).

Ahora bien, el docente vital en su acción comunicativa utiliza a ésta en un primer momento, para la generación de la confianza en busca del comodato pedagógico-didáctico (ver anexo 2), quien le va a garantizar el buen comportamiento de los educando, pues, se va poco a poco definiendo y precisando para adentrarse en el contexto asignaturista, con la pretensión de mostrar que allí hay diferencias importantes en cualquiera de los lenguajes utilizados: para nombrar algunos, existe el lenguaje administrativo, el académico, el científico, el informal. Pero, aparte de éstos tipos de lenguaje, en medios educativos como en el que se realizó la investigación, aparecen otras diferencias significativas (Habermas, 1982; Echeverría, 1994; Chevallard, 1997; González-Arizmendi, 2016).

Adviértase, para el caso de la distancia entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito en los contextos educativos en todos sus niveles, así como en la familia y la comunidad, cuando se oye hablar a jóvenes de primaria, secundaria y universidad, se puede observar que adoptan parte del lenguaje que escuchan a diario de cada uno de los estamentos, debido a que se apropian de cierta terminología: sin embargo, este enriquecimiento del lenguaje oral no se traduce en el lenguaje escrito. Cuando se revisan cuadernos de notas, evaluaciones y/o trabajos escritos, se puede ver que no sólo la ortografía es deficiente, sino que no hay una conformación correcta de la palabra a nivel fonético, ni de la frase a nivel morfo sintáctico y semántico (Dijk, 1980; 2011, 2012, Correa, 2001; Cabrejo, 2007).

5.4.1.2.8 La práctica pedagógica configurada como orientadora para comprender la realidad del contexto de las instituciones educativas, la familia y la comunidad.

Toda investigación parte del concepto de realidad que tengan los investigadores, ya sea por sus marcos teóricos previos, su disciplina de conocimiento, la corriente de pensamiento o el sistema cultural al que pertenece: el investigador nunca parte de cero frente al campo de realidad que pretende estudiar. De aquí que pocos investigadores pretendan adherirse totalmente a un paradigma o perspectiva metodológica; sin embargo, para efectos

de procedimientos se enfatiza en las imágenes sobre la realidad que predominan en el cualitativismo (Manhein, 1982; Mardones, 1991; Gadamer, 1992, Sandoval, 2002).

Para la tradición interpretativa y los enfoques cualitativos, la realidad es una construcción social compartida por sus miembros; pues, el hecho de ser compartida, determina una realidad percibida como objetiva, viva y reconocible para todos los participantes en la interacción social. La preocupación de las ciencias sociales será en cambio, comprender dichas realidades desde el marco de referencia de la cultura de sus actores. Desde estos planteamientos, es de donde, el docente vital también convierte la práctica pedagógica en construcción social de la realidad, pues, su acción se da intersubjetivamente en múltiples realidades (Delgado y Gutiérrez, 1999; Bauman, 2002).

Hoy no se comparte la suposición naturalista en relación a que el investigador se coloca en el lugar y asume la mirada de los sujetos investigados. Tal cual debe proceder el docente vital frente a su práctica pedagógica, ya que la empatía que busca el profesor desde ésta consiste en desentrañar las significaciones del colectivo social, determinar su campo social y su alcance. Con esto genera una interpretación, una versión propia que actúa desde la relación con la vida y la disciplina que orienta, en el cual los estudiantes también puedan reflejarse. Estos elementos también fueron utilizados por el docente vital para configurar la práctica pedagógica y poderla extraer del aula, dándole una identidad social crítica, un sentido hermenéutico discursivo y un significado pedagogo fenomenológico (Gimeno, y Pérez, 1995; Gordo, y Serrano, 2008; González-Arizmendi, 2016).

Por tal razón, para configurar la práctica pedagógica la cultura se constituye en un concepto central, si se entiende como dimensión simbólica y representativa de las prácticas sociales, desde la cual los colectivos humanos las orientan e interpretan. No se trata de una realidad totalmente simbólica (como lo pretenden algunos estructuralismos), ni de la sumatoria de todas las realizaciones y manifestaciones humanas. Frente a estos idealismos y positivismo antropológicos, se comparte la propuesta de que el análisis cultural propio generado de una investigación educativa y pedagógica debe estar, para la pretensión de los resultados de la presente tesis doctoral, relacionado con el hecho de interpretar la lógica que

se dinamiza en la acción teórica práctica de la práctica pedagógica (Cassirer, 1975; Geertz, 1989; Zuluaga, 2005).

Diversas contribuciones de las teorías educativas, pedagógicas, psicológicas, sociales, culturales y canónicas, caracterizan el contexto social y educativo como reflejo de aquello que la sociedad exige que se enseñe. Muchos investigadores han encontrado laboratorios de observación en el aula por cuanto todos los espacios formales e informales se convierten en espacios sociales de participación e interacción en ese vasto universo educativo. El aula como parte esencial del contexto social y educativo, es un contexto natural donde a través del quehacer docente se constituye la práctica pedagógica, pues, ésta termina siendo lo que ocurre, no tanto en las acciones prácticas, sino en lo que queda, generando en el interior del docente vital un sentido propio y profundo, lo cual durante su práctica profesional docente a través de la orientación de la asignatura le presenta a sus estudiantes lo que realmente constituye la verdadera práctica pedagógica (Black, 1996; Quintero, 2001, Bustos y González-Arizmendi, 20016).

Ahora bien, el aula como contexto social y educativo le permite al docente vital en su práctica profesional docente consensuar lo particular con lo universal, planteándose el problema pedagógico, no solo desde lo local, sino también de manera global, y viceversa: es decir, desde la glocalidad. De ésta aseveración emerge el siguiente interrogante ¿Cómo hacer posible que el docente actúe local y a la vez universalmente? Un profesor que se interese por su propio contexto y de los valores que constituyen la esencia del ser y del deber-ser, sin que aparezca el egoísmo costumbrista y folclórico de rechazar el desarrollo científico y tecnológico, tratando de hacer comprensiones relacionadas, por ejemplo, con hipótesis como la siguiente: “Ciencia es encontrar lo regional que existe en lo universal”, con lo cual necesariamente tiene que involucrarse, no solo la premodernidad, sino la modernidad y la postmodernidad (Lyotar, 1987; Bauman, 1993, 2002, Martínez-Boom; 2005; Rojano, 2006).

Por su parte, desde la perspectiva husserliana se va a privilegiar el estudio de la constitución originaria de la realidad social en relación con las estructuras de la vida cotidiana, así como de los múltiples mecanismos mediante los cuales la realidad objetivada

es interiorizada por sus interrogantes. En contraste con lo anterior (Schultz, 1974), influido por (Weber, 1864-1920) plantea, que los actores sociales viven y construyen su realidad desde su intersubjetividad cotidiana y los sociólogos deben ocuparse de comprender su lógica particular.

Por su parte, Berger y Luckman (1979) desarrollaron una sociología del conocimiento cotidiano desde la cual se definen los mecanismos de cómo la sociedad se construye intersubjetivamente a través del lenguaje y de las instituciones sociales (esto es instituciones educativas, familia y comunidad) como también las maneras a través de las cuales los individuos internalizan esa realidad construida como si fuese objetiva. Por ello, la fenomenología sociológica le otorga primacía a la experiencia subjetiva inmediata como base de conocimientos, con lo cual se valora el estudio de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los sujetos, y de la manera como estos experimentan e interpretan el mundo social: instituciones educativas-familia-comunidad.

5.4.1.3 El docente vital y su saber pedagógico cómo configuradores de la práctica pedagógica.

El saber según Foucault (1984:306) “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”.

5.4.1.3.1 Visibilidad y decibilidad del saber a través de la práctica pedagógica configurada.

El saber es aquello sobre lo cual se puede decir algo, pero este algo es un conductor de ciertos mensajes, conceptos, proposiciones, conjeturas, esencias, sustancias, es movable, lleva elementos, nutrientes. La visibilidad del saber son situaciones, procesos, aspectos y características que son productos de las transformaciones incorpóreas¹⁷⁷ que se pueden objetivizar. Los artefactos elaborados con tecnologías apropiadas son productos de un saber desarrollado que los hace visible con la posibilidad que sobre él se puedan decir cosas. Éstas permiten las relaciones de intersubjetividad que son propias del ser humano, no porque sea entre dos y exista comunicación, porque los animales también lo hacen, sino, que sobre ese saber se pueden ver reflejadas acciones e interpretaciones, de las cuales también se puede hablar (Foucault, 1984; Deleuze, 1984).

¹⁷⁷ Ver cita explicativa N° 18

Si el saber permite que se pueda hablar de él, entonces es porque se acepta hablar de lo visto, de lo demostrable, de aquí entonces, se puede referenciar sin estar por fuera de parámetros, lo cual significa la existencia de regulaciones determinantes de ese tipo de relaciones, pudiéndose aseverar sobre el control del saber pedagógico. Este saber dado así, es el encontrado cuando se busca, dando a entender que para encontrarlo no necesita buscarse. En definitiva, el saber desde el texto se asume como saberes conocidos, es decir, saberes racionales, científicos, validados (Arango, 1983; Deleuze y Guattari, 1987).

Por el contrario, existe otro saber que lo tienen todos, sin haber estudiado y/o aprendido o reflexionado sobre nada, se encuentra sin haberlo buscado. Este saber desde el texto se asume como saberes ignorados, en el sentido, no porque se ignora, sino porque no están validados por la ciencia, por lo tanto, el currículo oficial en el fenómeno de la enseñabilidad de las ciencias no los asume como necesarios, fundamentales y/o esenciales para la enseñanza y el aprendizaje, porque simplemente no saben a ciencia, no son productos de la búsqueda rigurosa y de la reflexión del conocimiento como resultados de procesos de investigación científica (Gallego-Badillo, 2001, Giordan y Vechi, 1995).

5.4.1.3.2 Visibilidad y decibilidad del saber conocido (saber científico) como consecuencia de la configuración de la práctica pedagógica.

Desde la investigación realizada se asume los saberes conocidos como aquellos que se han constituido como conocimiento científico producto de la identificación, registro, sistematización, resignificación, comprensión, actuación y validación por comunidades de expertos de acuerdo al área y al tema, producto de la experimentación y aplicación del método científico (González-Arizmendi, 2009).

En consecuencia, la perspectiva suvidagógica comparte la concepción baconiana¹⁷⁸ para los saberes conocidos (saberes científicos), lo que significa que este tipo de conocimiento para tener este estatus epistémico debe ser verificado a través de la experimentación. Por ello, se puede decir, que este conocimiento es el conjunto de representaciones de la realidad que la producen y/o la construyen almacenada en la memoria. Desde una perspectiva disciplinar, suele considerarse el conocimiento como una colección más o menos organizada de hechos y relaciones que las colectividades humanas han ido articulando progresivamente en diferentes disciplinas científicas (Kedrov y Spirkin, 1995; Bernstein, 1998; Calavia-Sáez, 2004).

Ahora, si se mira desde la cotidianidad, es conocido como el conocimiento producto de las vivencias, prácticas y experiencias cotidianas de un buen oficio que logra alcanzar el manejo técnico y adecuado de la actividad realizada. Cabe aclarar, que desde aquí habría que empezar la ruta ascendente de encontrarlo a través de rutas metodológicas y procesos de investigación para que luego sea disertado por las comunidades de académicos y científicos. Posteriormente aparecen los tratadistas condensándolo hasta que académicos e intelectuales realizan la transposición didáctica (Chevallard, 2007) para que el conocimiento sabio, de punta y/o de frontera sea abordado en las diferentes instituciones educativas de todos los niveles por los que se dedican a la enseñanza para comprender y poder explicárselos a los estudiantes de lo que se investiga en otros contextos¹⁷⁹, es decir, que a través de esta manera se dé a conocer lo que se ha hecho sobre el conocimiento como si fuera una noticia, de ahí que desde la investigación se le llame saberes conocidos (Heller, 1977; Popper, 1982; De Tezanos, 1987; González-Arizmendi, 2009).

¹⁷⁸ Desde la postura de Francis Bacon, lo empírico está relacionado es con la experimentación controlada (conocimiento empírico) y no con la experiencia del sujeto en la realidad observada (cotidianidad).

¹⁷⁹ Cuando el conocimiento se ha hecho en el contexto nuestro, muchos dudan de la calidad, de si es cierto, o de si eso es ciencia. No creemos en nosotros mismos, representación social que empieza a desmontar la credibilidad de lo que acá se hace.

5.4.1.3.3 La práctica pedagógica en la comprensión social del saber conocido (saber científico) dada en la relación ciencia-tecnología-sociedad.

La corriente más teórica o académica de los estudios de ciencia, tecnología y sociedad–CTS,¹⁸⁰ ha estudiado los factores sociales que están presentes en la actividad tecnocientífica. Tradicionalmente estos factores han sido considerados como externos, pues, la ciencia funciona siguiendo escrupulosamente las reglas del método científico: sin embargo, se ha podido ver que la vida en el laboratorio dista de ser una actividad planificada y metódica. Hoy día los intereses y las pugnas entre los científicos no son diferentes de lo que sucede en la actividad docente, en la vida diaria y/o en la política. De hecho, en los propios contenidos de la ciencia puede advertirse que la flexibilidad interpretativa presente en las controversias científicas tiende a cerrarse con mecanismos de clausura en los que las relaciones de poder tienen importancia (Popper, 1982; Gordillo y otros, 2003; Stewart, 2013).

Desde los estudios académicos o teóricos de la perspectiva CTS, se ha planteado una nueva consideración acerca del conocimiento científico. Desde aquí, en un primer plano, se asemejan las cuestiones relativas a las condiciones sociales y políticas, cuando a veces se terminan aceptando como verdadera una determinada teoría científica frente a otras propuestas alternativas. No fue fácil aceptar la propuesta inicial de Aristarco (230 a.C.) de que la Tierra se mueve alrededor del Sol y que no es el Sol el que se mueve en torno a la Tierra, de tal manera, que no fue algo que se aceptara a partir del Renacimiento, simplemente porque era lo verdadero. También era verdad muchos siglos antes cuando en el mundo griego otros autores defendieron esa misma idea, pero su planteamiento quedó relegado al olvido e incluso fueron prohibidas sus teorías (Greene, 1997; Stewart, 2013)

En la determinación de la verdad o falsedad de las teorías científicas e incluso, en la consideración de qué hechos pueden considerarse relevantes para la construcción de las mismas, entran en juego factores que no son meramente cognoscitivos, intereses, opiniones, prejuicios y, en suma, relaciones de poder, explican muchas veces la evolución de los problemas teóricos y experimentales, es decir, el sentido de los desarrollos de las ciencias.

¹⁸⁰ A partir de aquí se utilizará el acrónimo CTS para referirse a ciencia-tecnología-sociedad.

Desde este punto de vista, tanto interés merece saber ¿Por qué se rechazó una teoría que se considera falsa en la actualidad como saber? ¿Por qué llegó a aceptarse otra que es considerada como verdadera? (Popper, 1982, Mardones, 1991).

Si tradicionalmente se suponía que los científicos actúan siempre siguiendo las reglas del llamado método científico, desde el enfoque CTS se considera que para comprender adecuadamente la actividad tecno científica se deben tener en cuenta también los factores sociales, es decir, los intereses, opiniones y valores (políticos, éticos o estéticos) que aparentemente no pertenecen al quehacer científico cotidiano, sino que habitualmente se presentan como externos a él (Kerlinger, 1981; Harman, 1987).

Con los planteamientos de la perspectiva CTS se intenta mostrar que la interpretación científica de cualquier fenómeno siempre se produce dentro de un determinado contexto educativo, histórico, social, cultural, político y está sujeto a los intereses y valores predominantes. En definitiva, se insiste en que los debates sobre las teorías científicas no pueden ser comprendidos de forma completa sin atender al contexto social y educativo en el que surgen y se desarrollan (Magendzo, 1989; Restrepo, 1996).

En consecuencia, con este enfoque se puede explicar, que se ha podido comprobar que los científicos y tecnólogos no sólo construyen artefactos (máquinas, instrumentos) sino que también y fundamentalmente, construyen los propios hechos que son los contenidos básicos de su quehacer científico. Esa construcción de los hechos y las teorías no es únicamente de carácter cognitivo, sino que también es social. El propio conocimiento puede ser considerado, por tanto, como una construcción social similar a lo que sucede con la práctica pedagógica y las demás actividades humanas, el arte y la política (Berger y Luckman, 1979; Gordillo y otros; 2003),

Desde estos planteamientos se puede afirmar, que como resultado de la información recolectada de los sujetos en estudio, y la utilización de ésta por el investigador para la elaboración de la perspectiva teórica educativa de la suvidagogía, y a su vez, la aplicación de ésta por parte de los docentes para configurar la práctica pedagógica, se podría mejorar la

formación y actualización de los docentes del Departamento de Psicopedagogía, adscrito a la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba (Reales, 2003).

Se propone desde la investigación, que si se asume con responsabilidad social y académica la perspectiva teórica educativa propuesta, puede llegarse a solucionar los problemas propios del proceso de enseñanza y aprendizaje. De aquí surge la importancia de construir un concepto de aula más allá de los espacios físico-temporales, donde se supere la idea instrumentalista y mecanicista de la enseñanza y el aprendizaje para dar cabida a la comprensión, construcción y reconstrucción de saberes (Díaz-Villa, 2001; González-Arizmendi, 2015).

De la misma manera, compete a los actores sujetos en estudio a reflexionar acerca del sentido de su propia práctica pedagógica con la identidad social crítica, el sentido hermenéutico discursivo y el significado pedagógico fenomenológico que propone la suvidagogía, con lo cual se modifican los escenarios del aula y de las instituciones educativas en todos sus niveles (Quintero y otros, 2001; Runge, 2005).

De acuerdo con esto, no sin antes pensar, 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. Por eso existe una sociedad que sabe curar, un profesor que sabe enseñar: el saber está más abierto a otros saberes, por el contrario, el conocimiento es más cerrado. El saber no genera ciencia, pero la ciencia no puede surgir sin el saber. Este concepto del saber es preferible porque presenta mayor movilidad y flexibilidad ante el concepto de ciencia que ha sido más normalizado (Foucault, 1976; Bernstein, 1988).

Desde los planteamientos presentados hasta aquí, se puede afirmar enfáticamente que la experiencia dada por el docente, por el científico, por los estudiantes, también puede compararse o equipararse a otros tipos de experiencia, con lo cual hay que buscar aproximaciones, como por ejemplo, con la auto socio construcción del saber, la cual se refiere a una práctica en la que los alumnos participan como agentes de su propia formación, es decir, en la que construyen ellos mismos sus propios saberes, o sus relaciones de saber y

poder. Ésta forma de construir saberes se realiza a partir de la práctica operatoria y es el docente quien debe imaginar el punto de partida de cada situación en particular (Bassis, 1978, Foucault, 1984, Giordan y Vecchi, 1995).

5.4.1.3.4 Visibilidad y decibilidad del saber ignorado (saber cotidiano): un aliado de la práctica pedagógica configurada.

Desde la postura del autor de la presente tesis doctoral se asume el concepto de saberes ignorados como aquellos que genera la cultura y que el currículo no los incluye, por lo tanto, los docentes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje no los orientan, debido a que no están reglamentados por la norma, pero si son saberes que muchas veces aparecen de las relaciones de intersubjetividad dada durante el fenómeno crítico-reflexivo de la enseñanza que hace el docente vital en su práctica pedagógica, producto de lo que sucede en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran, por ejemplo, en el aula, en el patio, en la cafetería, o fuera de la misma institucionalidad, de la idiosincrasia de los pueblos, de los fenómenos de resiliencia, en la dinámica histórico-cultural y social, donde está el hombre, la mujer, el niño, la niña (Foucault, 1976; Nietzsche, 1988; González-Arizmendi, 2009; 2016).

Desde lo expuesto se puede decir que la categoría de saberes ignorados implica una concepción de saber que depende de la relación del sujeto con la vida y la disciplina a la que se dedica, situación que conduce a posicionar al saber que se sistematiza desde la práctica pedagógica no como lo que permite estructurar a una persona con la pretensión de que acumule conocimiento, sino que su función se supedita más a contextualizar el saber para generar relación de sentido entre el docente, la vida y la disciplina: es decir, este tipo de relación termina con la directriz de educar, formar, estructurar y aplicar conocimiento de manera positiva por y para la vida (Foucault, 1984; Sáenz; 2004).

De este saber ignorado también se puede hablar, pero en contraposición de las exigencias del saber conocido (el científico) que acepta que se hable de él porque se encuentra controlado. Esto demuestra, que el saber que genera la cultura, aunque no sea controlado, no

significa que sea un saber muerto, pues no es estático, es fluyente, por lo tanto, es aceptado hablar de lo que se puede ver, de aquello que tiene un referente, de lo que se puede demostrar (Giordan y Vecchi; 1995; Noguera, 2005; González-Arizmendi, 2009).

En oposición a esto, cuando desde la práctica pedagógica configurada se hace referencia o se sistematiza lo que no se ha visto, aparece la incertidumbre, por lo tanto, se asume la postura de que es cierto que no se puede hablar de lo que no existe. Si el saber que el currículo ignora se ve, se siente y es tan explícito como el conocido (científico) que termina constituyéndose por norma en oficial operacional, entonces ¿por qué el currículo no se sobrepone a la norma y echa mano de él para aproximarlos al saber científico y empieza a disminuirse la brecha que los separa? (Magendzo, 1989, Gimeno, 2005; Díaz-Barriga, 2007).

5.4.1.3.5 La práctica pedagógica configurada en la comprensión social del saber ignorado (saber cotidiano) dado en la relación Ciencia-Tecnología-Sociedad: un aporte desde la pedagogía suvidagógica.

Para González-Arizmendi (2005) la escuela históricamente ha sido un espacio que se ha encargado de reproducir el conocimiento científico, pero nunca se ha puesto a pensar que ella también puede ser productiva de éste y de los mismos saberes ignorados más que reproductiva. Esto significa, que la reproducción que hace la escuela obedece a que sólo está revisando y poniendo en dinámica el conocimiento que se imparte en todas las áreas obligatorias y fundamentales. En cambio, el saber ignorado que está ahí, no circula como saber importante porque está por fuera de la norma y por consiguiente del currículo.

Para que el saber ignorado que emerge de la reflexión y sistematización de la práctica pedagógica configurada tenga vida en las instituciones educativas y fuera de estas y eleve su categoría, tiene que ser gestado a través del Texto Abierto Conceptual. El no aplicar este tipo de alternativas generadoras de conocimiento, se convierte en una de las tantas razones por la cual las instituciones educativas históricamente no han sido organizadoras de saberes, lo que ha originado que los que pululan en el saber conocido (saber científico) no van a darle la

importancia a un saber que ni siquiera la escuela lo utiliza para confrontarlo (Quiceno, 2005, Noguera, 2005, González-Arizmendi, 2009).

Ahora, son las instituciones educativas a las que les toca empezar a organizarlo, ponerlo en práctica y difundirlo, para la pertinencia de la investigación, le corresponde a la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, invocar tales actos, de tal manera, que debe alejarse de la posición sumisa que se encontró al abordar la investigación en mención frente a estos hechos, dejando de ser sometida, al igual que la práctica pedagógica y el saber que la circunscribe, sin que esté en espera que los saberes necesariamente deben ser generados por los científicos, a sabiendas que éstos por no estar en el contexto donde se dan los fenómenos socio educativos, en muchas ocasiones, desconocen de los sucesos socio pedagógicos, educativos y culturales que se dan cotidianamente por dentro y fuera en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran (Vasco, 1996, Noguera, 2005).

La configuración de la práctica pedagógica, así como la construcción social de los saberes ignorados, se consideran procesos fundamentales para el aprendizaje de los estudiantes de cualquier nivel, debido a que aprenden a encontrar la relación de estos acontecimientos como saberes de acuerdo con el contexto donde se desarrollan.

En relación con esto, González-Arizmendi (2008), lo explica de la siguiente manera:

Una vez los niños en la Escuela del Maestro Crisóstomo se miraban aterrados unos a otros. Ya la seño Maritza había empezado la clase, pero los niños no le prestaban atención, pues ésta estaba centrada 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 lo permitieron hacerlo, tomó la decisión de interrumpir a su profesora y 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:

Aja 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:

Aja, 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?

5.4.1.3.6 La práctica pedagógica configurada en la relación aproximativa del saber ignorado (saber cotidiano) con el saber conocido (saber científico): la importancia de la pedagogía suvidagógica en el desarrollo de ambos.

La comprensión y relación aproximativa que hace el docente vital (ver anexo dos) desde su práctica pedagógica configurada con los saberes ignorados (cotidianos) y conocidos (científicos) en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran, se constituye en un aliado para desarrollar libertad de pensamiento tanto del docente como en el estudiantes propio del contexto donde se dan los hechos y las acciones de formación y educación del sujeto, pues, sí estos procesos son abordados emancipativamente, deben partir de la relación sujeto-vida-pedagogía (Habermas, 1982, Husserl, 1984; González-Arizmendi, 2012).

Lo anterior se ampara en que la misma cotidianidad es la que permite su variabilidad, contrario a lo que sucede con el conocimiento científico, que diariamente es repetido en las instituciones educativas producto de lo que producen los académicos y científicos. Ahora bien, no es solamente a través del conocimiento científico que se permite la circulación de las diferentes disciplinas por los académicos, sino que también éstos pueden dialogar en igualdad de condiciones, ya que cada uno tiene su fuerza poder en la escuela, en el colegio y en la universidad (Heller, 1977; Foucault, 1985).

La familia y la misma sociedad han logrado expresar que las instituciones educativas, para el caso de los tres niveles que plantea la Ley 115 de 1994 en su título II, capítulo I, artículo 11, como son el nivel preescolar, básica y media académica, solo sirven para que los niños vayan a buscar el saber organizado que no tienen en los hogares y que la mayoría de los profesores lo han adquirido a través de su proceso de formación y educación: de igual manera sucede con la universidad (Melich, 1997, Ibáñez, 1984).

Con esta postura se deja ver claramente que las instituciones educativas en todos sus niveles pierden la posibilidad de la interrelación que se produce en los contextos sociales y educativos, en la cual la más sacrificada es la familia, cuya intervención se relega, para el caso de los tres niveles citados, a la colaboración en bazares, tómbolas o al simple cumplimiento de recoger los informes como producto de la evaluación que realizan los docentes a sus hijos (Cárdenas, Rodríguez y Torres; 2000; Álzate, Gómez, Arbeláez, 2011).

Pocas veces la comunidad educativa se ha preguntado por conocer sobre la dinámica de los conocimientos que los docentes le orientan a los estudiantes en cualquier nivel, como tampoco se ha puesto a equiparar el mundo de ellos con el que brinda la escuela, el colegio y la universidad, porque para muchos padres, lo que sucede allá en la escuela, en los colegios y universidades, es problema de éstos, no de la casa y lo que sucede en ésta, para algunos docentes, es de la casa, no es de las instituciones educativas (Reales, 2003; Saldarriaga, 2003).

De aquí que el docente vital desde su práctica pedagógica configurada está llamado a formar desde ambos saberes, conocidos e ignorados, seres integrales capaces de interactuar en la sociedad y en su vida; razón por la cual la integración del sujeto con la vida y la disciplina a la que se dedica, lo obliga a buscar soluciones con el fin de resolver problemas en el medio circundante. Desde esta perspectiva, el papel que debe desempeñar el docente desde la práctica pedagógica en las instituciones educativas en todos sus niveles, es de ente regulador del aprendizaje, en la cual los conocimientos dados ayudarán en afianzar los procesos de aprendizaje (Von Glasersfel, 1994; Zambrano, 2000).

En consecuencia, el papel del docente vital desde su práctica pedagógica es el de un amigo paciente en el desarrollo del proceso educativo que repercute en ciertas posibilidades para los individuos, los cuales terminan potenciando lo aprendido, de tal manera que lo utilizan en la resolución de problemáticas de la vida. Antes que nada, deben ser de amistad, para así hacer del proceso algo enriquecedor, un dar y recibir, un trabajo en común acuerdo; lo que origina que cuando la interacción del docente y el alumno se da libremente, se llega a dar la coexistencia¹⁸¹ en la educación, aquella que busca como resultado que ésta no sea tomada como algo impuesto, sino como un recurso que más adelante reforzará y afianzará la vida de ambos, la cual los volverá seres, no aislados y/o independientes¹⁸², sino interdependientes y capacitados para cualquier eventualidad (Maturana, 1999; Alarcón-Carvacho, 2015)

El docente vital en su práctica pedagógica también debe tener en cuenta que la educación es un proceso formativo, continuo y permanente, en la cual el educador tiene que ser un guía del saber, no solo conocido (científico) sino ignorado (cotidiano), pues, con ejemplos prácticos de la vida también se forma y se educa. Ante esto, un docente que no conozca las fortalezas, debilidades y necesidades del educando, inclusive, para buscarle solución a los problemas, debe buscar alternativas que permitan el manejo viable de situaciones que se presenten dentro y fuera de las instituciones educativas, lo que le permita entender, dialogar y tolerar a los educandos para así lograr una buena convivencia, situación que se puede regular desde la pedagogía suvidagógica (Bateson, 1997; Cassasus, 2007; González-Arizmendi, 2015).

Es importante resaltar aquí el papel del gran maestro Crisóstomo en la escuela. Su preocupación por la investigación le permitió trascender e innovar, proponiendo que la

¹⁸¹ Coexistencia en el sentido de mantener una relación horizontal y en la que tal relación permite cada sujeto adentrarse en el Otro para establecer una dialogicidad y ayuda idónea con lo que se necesita recíprocamente.

¹⁸² Ser independiente no es estar sólo, porque nadie en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran puede estarlo, sin que interrelacione con los demás. De aquí, que el ser humano es un ser de interdependencia. Lo de independiente está es relacionado con la posibilidad de poder hacer cosas que son del resorte de cada quién. Ninguno es igual al otro, cada uno necesita de subsistir, porque él devenga particularidades en su razón de ser él. Ej. Cada docente traza sus dinámicas de sostenimiento en una clase.

escuela¹⁸³ sea el medio donde todas las personas interactúen con el fin de lograr una buena armonía convivencial y/o coexistencial y en la que se debe crear hábitos de aprendizajes, con el propósito de saber hacer en un mundo tan competitivo como el actual, donde el que no posee la condición de ser gente y humano, o de intersubjetivar, de nada sirve, como también saber hacer con lo poco que tiene, o preocuparse por obtener los saberes necesarios, que lo conduzca a tener opción laboral, y por consiguiente, de vida (Hoyos, 2012; Alarcón-Carvacho, 2015).

En estas condiciones, el docente vital cuando reflexiona sobre su quehacer pedagógico desde su práctica pedagógica configurada accede a un conocimiento amplio y universal. Entre la cultura del medio y la cultura académica existe una diferencia que se manifiesta no sólo en las dificultades del estudiante, sino también en otros aspectos de la vida académica, brecha que las instituciones educativas en todos sus niveles no logra cerrar, ya que ni el proceso pedagógico, ni las relaciones que se tienen dentro de ésta, establecen un vínculo entre el concepto validado por la ciencia, el concepto que tiene el profesor sobre la ciencia, el concepto del estudiante sobre la ciencia, y el saber sustrato del estudiante y del profesor desde que nacieron hasta donde se encuentran (Tamayo, 2002; Gigch, 2008).

Esta profunda dicotomía ha sido tema de discusión por movimientos pedagógicos colombianos como el de práctica pedagógica en cabeza de Olga Lucía Zuluaga y otros, el de enseñanzas de ciencias con Mockus y Federici, el de pedagogía hermenéutica de Rafael Florez, el de pedagogía conceptual con De Zubiría, y el de campo intelectual de la educación de Mario Díaz Villa, que desde hace algún tiempo vienen proponiendo alternativas como la flexibilización de los programas, con el objeto de que el docente pueda adaptarlos a las necesidades y a la cultura del medio. Éstas propuestas han sido acogidas por profesores que tienen experiencias en este sentido.

De igual manera, existen tendencias a convertir tales brechas que generan las anteriores propuestas en fórmulas desprovistas de cualquier relación que afecte la situación del estudiante, del medio y aun de la institución. Por otra parte, un número de docentes

¹⁸³ Este ejemplo no es exclusivamente para la escuela, sino que es una situación casuística que podría bien darse a nivel de colegios, institutos, corporaciones, universidades.

cuestiona a los colegas que muestran esta actitud ante el hecho pedagógico presentado, argumentando que el tiempo que se utiliza en estas actividades se le está restando a lo que se podría llamar el saber enciclopédico, consignado en los programas, el cual es necesario para la formación del muchacho. Las instituciones, a su vez, tampoco reconocen estas experiencias y los mismos docentes no las han sistematizado (Giordan y Vecci, 1995; Porlan y Otros, 1997; Gallego-Badillo, 2001).

De aquí que la desarticulación de las acciones en las instituciones educativas en todos sus niveles y la falta de claridad por parte del docente sobre el objetivo que se busca al emplear las nuevas propuestas, convierten tales esfuerzos en experiencias aisladas, entregándole al sujeto que aprende sólo conocimientos parciales, sin que alcance a romper la barrera entre él y la cultura académica. En su relación con el mundo, todo ser humano va construyendo respuestas a los interrogantes que le plantea la realidad que observa, de tal manera, que antes de asistir, por ejemplo, a una primera clase de física tiene su propia teoría física acerca del mundo que lo rodea, o sin haber leído a (Aristóteles, 384-322 a.C.) precisa como él sobre algunos fenómenos, por ejemplo, conoce que los cuerpos pesados “caen” con mayor aceleración que los livianos (Greene, 1997; Gallego-Badillo, 2001; Stewart, 2013)

Si el educador quiere que, a través de su práctica pedagógica configurada, sus afirmaciones sean inteligibles para sus estudiantes, debe conocer y comprender los saberes ignorados de estos, pues, no abordarlos produce grandes interferencias en la comunicación profesor–estudiante. Para retomar el ejemplo anterior, el estudiante no puede entender que la aceleración que se da a raíz de la gravedad sea aproximadamente la misma en cualquier punto cercano a la superficie terrestre y para cualquier cuerpo, porque el alumno está convencido, de que, para los cuerpos pesados, la gravedad es mayor (García-Morente, 2006; Stewart, 2013).

Cuando se tiene información sobre esos saberes, el profesor podrá establecer un diálogo con el estudiante y, crear una verdadera relación pedagógica-didáctica. En consecuencia, el Congreso Nacional de Formación de Maestros en Colombia, 1996, deja claramente planteado que las condiciones afectivas y socioculturales del alumno y su familia

son variables de suma importancia porque condicionan el aprendizaje de los alumnos y pueden facilitarlos u obstaculizarlos. El profesor que los conoce y los maneja adecuadamente podrá lograr mejores resultados con sus alumnos y establecer un vínculo comunicativo (Checkland, 2001, Hoyos, 2012):

Entre las investigaciones que se adelantan en el campo de la enseñanza de las ciencias, es importante señalar que el docente vital a partir de su práctica pedagógica puede dirimir las diferencias entre saber ignorado (lo cotidiano) y saber conocido (científico). A partir del primero, el docente propone analizar la exploración de las concepciones de los alumnos a propósito de términos de uso cotidiano, que tienen significados diferentes y precisos en el contexto de las teorías científicas, es decir, las que proponen una enseñanza a partir de problemas o de proyectos, o los que sugieren estrategias para el aprendizaje de conceptos básicos, las que apuntan a convertir el laboratorio en un espacio de trabajo de construcción de conocimiento y no sólo de corroboración de lo aprendido en la teoría.

En consecuencia, tales aspectos atienden a las necesidades de la formación y la actualización de docentes en los campos disciplinarios, o los que intentan hacer una descripción de los imaginarios de alumnos y profesores en relación con las ciencias, el que implementa propuestas derivadas de la aplicación de la psicología a la enseñanza de las ciencias, los que estudian los aportes de la filosofía y, particularmente, de la epistemología a la formación en ciencias, algunos apuntan a las conceptualizaciones más recientes de las ciencias en el aula, las exploraciones posibles de la informática y las que se ocupan de proponer nuevas estrategias de trabajo y de interacción entre los estudiantes y entre éstos y sus docentes de ciencias (Hernández, 2000, Suárez, 2006; Medina-Rivilla, 2014).

5.5 Recomendaciones y tesis doctoral

En este acápite se darán las recomendaciones que se generaron como consecuencia de los resultados, como también el producto del proceso investigativo del problema que dio como resultado final el enunciado que contiene la idea central de la tesis doctoral.

Las recomendaciones en esta investigación se van a centrar en presentarle a la sociedad de Córdoba y al Caribe colombiano la perspectiva teórica educativa de la suvidagogía construida con la pretensión que los docentes la utilicen para construirse como docentes vitales y estos a su vez puedan resignificar y/o configurar lo que no obedezca a los momentos actuales del conocimiento y de la sociedad. También se recomienda presentar y poner a consideración de la crítica de las comunidades académicas y científicas la perspectiva teórica que se ha generado, con la intención que los docentes puedan desde la comprensión de sus prácticas pedagógicas realizar aportes significativos que generen debates, discusiones, y disensos, con la intención de fortalecer el campo conceptual e intelectual de la educación y la pedagogía.

5.5.1. Recomendaciones

5.5.1.1 Para la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba.

- Implementar la suvidagogía como perspectiva teórica educativa fundada en la relación sujeto-vida-pedagogía con la intención que los docentes que no participaron de la investigación puedan diferenciar los límites conceptuales y procedimentales en relación con los diferentes términos y/o sinónimos de prácticas utilizados para la formación y educación del sujeto.
- Aplicar la suvidagogía como forma de revalorar al sujeto y de convertir a éste como generador de saber, de pensamiento educativo y pedagógico.

- Que la universidad a través de su Facultad de Educación y Ciencias Humanas se constituya en la promotora para dar a conocer al Caribe colombiano la suvidagogía, como una alternativa pedagógica generada en el seno de sus instalaciones, que sirve como referente para la toma de decisiones en la búsqueda del mejoramiento continuo de la educación, pues con el enfoque de la suvidagogía se pretende modificar la forma de percibir-pensar, sentir, observar, hablar, ser y actuar del profesor tradicional y convertirlo en un sujeto docente vital y suvidagogo, cuya esencia se centra en construir al ser-sociedad.
- Que la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba someta la suvidagogía a la crítica de las comunidades académicas y científicas del Caribe colombiano, con la intención que los docentes empiecen a implementarla, y así puedan realizar aportes significativos que generen debates, discusiones y disensos, con la intención de fortalecer el campo conceptual e intelectual de la educación y a pedagogía.

5.5.1.2 Para el doctorado en Ciencias de la Educación de RudeColombia-CADE Universidad del Atlántico.

También se recomienda, que, para el mejoramiento del currículo del doctorado, sería conveniente incorporar dentro del componente y/o campo de formación del saber pedagógico, el curso electivo relacionado con la historia y comprensión de las prácticas pedagógicas y la construcción de sujeto y saber.

El curso sugerido y puesto a consideración tendría un campo de acción para el docente en relación con la sistematización de sus experiencias pedagógicas, consideradas como expresión objetiva de la subjetividad, lo cual conduce a generar un problema teórico, pues, por un lado, apunta a lo que es una teoría, y por el otro, a mejorar el campo conceptual e intelectual de la educación y la pedagogía. Esta línea ha sido pensada desde la investigación, como un reconocimiento a la actividad que realiza el docente diariamente en su labor profesional, con el objetivo de ir construyendo la arqueología y la genealogía de las practicas

pedagógicas y la construcción de sujeto y saber en el Caribe colombiano, ya que este debe ser pensado en su propia existencia y dimensiones.

5.5.1.3 Para los docentes de todos los niveles educativos frente a la suvidagogía.

Se recomienda para los docentes de todos los niveles educativos, la utilización del enfoque de la suvidagogía como perspectiva teórica educativa para la comprensión y configuración no solo de la práctica pedagógica, sino de los otros tipos de prácticas que son conexas con ésta, como la práctica profesional docente, la educativa, la de enseñanza y la suvidagógica, así como para las historias de vida y autobiografías.

Esto con el objetivo de que el docente se involucre desde la vida que vive con la disciplina que orienta, el Otro que la recibe, las realidades que viven y las dinámicas de la institucionalidad, en donde los saberes que no son tenidos en cuenta por el currículo oficial, también sean tenidos en cuenta, ya que estos contribuyen a que los estudiantes entiendan mejor el conocimiento científico.

De igual manera, se recomienda la metodología que le sirve a la suvidagogía para identificar, registrar, sistematizar, resignificar, comprender y actuar sobre todo lo que se haga, suceda y se produzca en cualquier contexto y nivel educativo, con lo cual se logran entender las relaciones de intersubjetividad que se dan fuera o dentro del aula, debido a que esto genera teoría, pues a veces se desaprovecha todo un cúmulo de información, tanto de saberes que el currículo reconoce, o de los que ignora.

Esto llevaría a las instituciones educativas en todos sus niveles y comunidades a generar el dialogo de saberes para producir sus propios textos, documentos, artículos, lo que haría más significativo el acto de enseñar y aprender. Con este tipo de experiencias se renovarían las viejas prácticas pedagógicas que históricamente han avasallado a la educación en todos sus niveles y le han negado sus posibilidades de entender y manejar, al estilo foucaultiano, la caja de herramientas y las relaciones de saber-poder, lo que finalmente conduce a que los docentes no se empoderen.

5.5.1.4 Para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y su política de la revolución educativa.

Se recomienda para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia fortalecer su propuesta de Revolución Educativa en el sentido que la verdadera Revolución de la Educación está en conseguir una transformación de los docentes desde el sí mismo, lo que significa modificar la forma de percibir, pensar, sentir, observar, hablar, ser y actuar, proceso pensado en la relación de la triada del sujeto docente con el mundo de tensiones que lo envuelve y la actividad a la que dedica y/o ejerce, en este caso la docencia, proceso abordado y conocido en su totalidad la suvidagogía del docente. Quien consiga transformarse desde estos elementos, comenzará a construir, no sin antes pasar por cuatro estadios que conducen y llevan al docente a perceptar, aceptar, apropiar y actuar sobre su quehacer pedagógico, lo que le daría origen, a un quehacer suvidagógico, en la que ya no se hablaría de un pedagogo, sino de un suvidagogo.

5.5.1.5 Para la Academia Internacional

Se recomienda que la suvidagogía como enfoque emergente, crítico e inclusivo, le presenta un nuevo aporte a la discusión internacional sobre las nuevas pedagogías críticas y emergentes entre las cuales se encuentra la Pedagogía de la Alteridad, la Mesoaxiológica, la Coexistencial, la transformadora, la Afectiva, la Amistosofía, la Comprensiva Edificadora y la Nos-Otredad.

De igual manera, así como presenta el aporte desde la relación que mantiene el docente vital con el mundo de tensiones que lo envuelve, la actividad a la que se dedica, la valoración sobre el Otro, las múltiples realidades que vive y los efectos de sus acciones sobre las dinámicas de la institucionalidad, permiten darle una nueva identidad, sentido y significado a la práctica profesional del docente.

Con estos aportes es necesario empezar a hablar de una Pedagogía Suvidagógica, que brinda un profesor alternativo, como el docente vital, y por consiguiente, una profesional que empiece a identificar, registrar, sistematizar, resignificar, comprender y actuar-Irsica, con la pretensión que pase de ser un pedagogo tradicional a un suvidagogo alternativo. De igual manera, la reivindicación del Otro-indefenso en términos en que cualquier Otro no deja de ser El Otro, sino que la relación en que vive ese Otro-indefenso, pueda resignificarse a través de unir lo que hace con el mundo tenso que lo envuelve y la actividad a la que se dedica, es decir, el vendedor ambulante, personas de la calle, o los que no tienen nada, es Otro-indefenso, en donde el Otro-inmune, que podría regresar a ser indefenso, debe jalar a este para involucrarlo en la relación del sujeto que es Él, con el mundo de tensiones que lo cobija y su actividad que realiza.

Es necesario aclarar, que para los fármacos dependientes patológicos es necesario fracturar la relación sujeto-vida-actividad, pues, ellos están por fuera de la multi cadena de la vida, que la componen tres de estas: la bioenergética, la socioenergetica y la laboroenergética. Cuando el Otro-Indefenso logra conectar su cadena bioenergética, pues por su problema de excluido, logró romper con las otras, es posible que conecte, luego entonces regersaría a ser un Otro-inclusivo, que podría llegar a ser inmune, o volver a ser inedednso.

5.5.2 Tesis doctoral.

La relación sujeto-vida-pedagogía se constituyó como la generadora de la perspectiva teórica educativa de la suvidagogía, con la cual se logró configurar la identidad, el sentido y el significado de la práctica pedagógica, donde la perspectiva mencionada le aporta a ésta, una función, tal como lo hace la savia 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 con el mundo de tensiones que lo envuelve, la actividad a la que se dedica, la valoración sobre el Otro, las multiples realidades que vive y los efectos de sus acciones sobre las dinámicas de la instutucionalidad, la cual permite darle una nueva identidad, sentido y significado a la práctica profesional del docente. Es decir, una relación que le ha torcido la función pragmática que históricamente se le había asignado a la práctica pedagógica, cambiándola

por una identidad social-crítica, un sentido hermenéutico-discursivo y un significado fenomenológico-suvidagógico, cuya tangibilidad solo se visibiliza a través de la escritura, que constituye la práctica suvidagógica.

5.5.2.1 Expectativas del investigador con la tesis.

Como investigador y proponente de esta tesis doctoral, aspiro que la Suvidagogía como enfoque emergente, crítico e inclusivo, sea utilizada por las comunidades de académicos y científicos de las Ciencias Humanas, Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales, así como los expertos de la Educación Ambiental, para potenciar las investigaciones relacionadas con el sujeto, la subjetividad, la educación, la pedagogía, el aprendizaje, lo que sería de gran interés para fortalecer los discursos en estos saberes, con lo cual se pretende fortalecer los saberes educativos y pedagógicos y ampliar el campo conceptual e intelectual de las Ciencias de la Educación.

De igual manera, debe constituirse en referentes para estudiantes de pregrados y postgrados en relación a fortalecer los marcos teóricos y conceptuales, como ya bien se ha hecho desde trabajos de pregrados y postgrados en la Universidad de Córdoba. También puede hacer parte de los contenidos programáticos de asignaturas que tengan que ver con el discurso pedagógico y didáctico, como la que se maneja en el segundo semestre del Programa de Licenciatura en Educación Infantil, llamada “Principios de Pedagogía y Pedagogía”, en donde en el primer capítulo se introdujeron las pedagogías emergentes, y dentro de éstas, la suvidagogía.

Referencias Bibliográficas

Como ser en el mundo, y que no existiría sin él, mi conciencia libre se encuentra inmersa entre otros sujetos; ellos también, cada uno en su singularidad en medio de las otras singularidades, persiguen su propio proyecto existencial, es decir, construyen su identidad. La situación de un sujeto, por consiguiente, está siempre ligada a la de los otros. Nunca está determinada por el aislamiento, por la separación, sino por una relación múltiple. En una palabra, no hay sujeto sin intersubjetividad, sin un tejido de relaciones intrínsecas con los otros sujetos...La condición fundamental para que yo sea sujeto es que todos los otros lo sean también.

Abdallah-Preteille y Porcher.

Acevedo, A. y López, A. (1992). El proceso de la entrevista. Concepto y modelos. México: Limusa/Noriega.

Aceves, J. (1998). La historia oral y de vida: del recuso técnico a la experiencia de investigación. En J. Galindo Cáceres (coordinador) Técnicas de investigación: en sociedad, cultura y comunicación. México: Addison Wesley Longman, pp. 207-226.

Achilli, E. (1988). Práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro, *Cuadernos de Antropología Social* 1, 2, 5-19, U.B.A.

Aebli, H. (1989). 12 formas básicas de enseñar. Madrid: Narcea.

Aguerrondo, (2004). Mecanismos de control de formación de profesores. Sistemas de Acreditación de la formación docente. PREAL: Buenos Aires.

Alanis, A. (2004). El saber hacer en la profesión docente. 1ª edición. México: Trillas.

Alarcón-Carvache, P. (2015). Coexistencia y educación. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio.

- Alonso, L. (2003).** La Mirada cualitativa en sociología. Madrid: Fundamentos
- Altet, M. (2005).** En la formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. México: Fondo de cultura económica.
- Althusser, L. (1975).** Citados por Congrains, C. (1985) En: “Vida y obra de filósofos y pensadores”. Bogotá: Forja.
- Álvarez de Zayas, C. (1992).** Didáctica. La escuela en la vida. La Habana. Editorial Pueblo y Educación
- Álvarez-Gallego, A. (2001).** Expedición pedagógica. Bogotá: Universidad pedagógica Nacional-RED pedagógica del Caribe.
- Álvaro, J. (1996).** Psicología social aplicada. Madrid: McGraw-Hill
- _____. (2003). Psicología social. Madrid: McGraw-Hill.
- Álzate, A, y otros. (1994).** Comprensión y búsqueda de sentido del proceso educativo. Montería: Universidad de Córdoba-Municipio de Planeta Rica.
- Álzate, A, Gómez, M y Arbeláez, M. (2011).** Enseñar en la universidad: saberes, prácticas y textualidad. Pereira: Universidad tecnológica de Pereira-ECO Ediciones.
- Anderson, P. (1986).** Transiciones de la antigüedad al feudalismo. Madrid: Siglo XXI
- Anderson, P. (1986).** Transiciones de la Antigüedad al feudalismo [1974]. Madrid: Siglo XXI,

- Annells, M. (2006).** Triangulation of qualitative approaches: hermeneutical phenomenology and grounded theory. *Journal of Advanced Nursing* 56(1), 55–61.
- Ángel-Maya, A. (1997).** La trama de la vida. Cuadernos ambientales. Serie ecosistema y cultura N° 1. Santa fe de Bogotá: IDEA-Universidad Nacional.
- Andréu, J; García, A y Pérez, A. (2007).** Evolución de la Teoría Fundamentada como técnica de análisis cualitativo, Madrid: CIS.
- Apel, K. (1985).** Transformación de la filosofía. Madrid: Taurus.
- Arango, I. (1983).** La reconstitución clásica del saber. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Aristizabal, M. y Trigo, E. (2007).** La formación doctoral en América Latina... ¿Más de lo mismo? ¿Una cuestión pendiente? España-Colombia: Instituto Internacional del saber-Colección Léeme.
- Arismendy, O, Alarcón, G, y Castro, S. (2007).** Historia de la educación en Córdoba. Montería: Fondo Editorial Universidad de Córdoba.
- Arnal, J. Del Rincón, D. y Latorre, A. (1996).** Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Barcelona: Labor.
- Arfuch, L. (2007).** 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, Hanesian, H, y Novak, J. (1983).** Psicología educativa. 2da edición. Un punto de vista cognoscitivo. Mexico: Trillas

- Avanzani, c. (1996).** La pedagogía hoy. México: Fondo de Cultura Económica.,
- Avedaño R, y Labarrere, A. (1989).** Sabes enseñar a clasificar y comparar. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bachelard, G. (1993).** La formación del espíritu científico. Madrid: Siglo XXI
- Bacon, F. (1949).** Novum organum. Buenos Aires:
- Balan, J. (1996).** Las historias de vida en las ciencias sociales: teoría y técnica. Buenos Aires: Nueva Visión
- Balmés, F. (2009).** Lo que lacan dice del ser (1953-1960). Buenos Aires: Amorrurtu editores.
- Baquero, P. (2004).** La investigación en el aula: una estrategia para la transformación de las prácticas docentes. Bogotá: La Salle.
- Barahona, E. (2002).** Semiótica y relación pedagógica: hacia la cualificación de la práctica docente. Revista de aula de letras, humanidades y enseñanza.
- Bar, G. (1991).** Perfil y competencias del docente en el contexto internacional educativo. OEI. Seminario-Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación.
- _____. (2005). Identidades, sujetos y subjetividades. Buenos Aires: Prometeo.
- Bárcena, F. Y Melich, J. (2000).** La educación como acontecimiento ético. Barcelona: Paidós.
- Baracaldo, M. (1992).** *El dispositivo de la enseñanza. Las formaciones discursivas en la educación de adultos.* Tesis de maestría publicada. Bogotá. Centro internacional de educación y desarrollo humano.

Bardín, L. (2002). Análisis de contenido. Madrid: akal.

Bassis, H. (1978). Maestros ¿formar o transformar? Barcelona: Gedisa S.A.

Bateson, G. (1997). Pasos hacia una ecología de la mente. Buenos Aires: Editorial Planeta.

Bauman, Z. (1993). Legisladores e intérpretes: Sobre la modernidad, la postmodernidad y los intelectuales. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

_____. (2002). La hermenéutica y las ciencias sociales. Buenos Aires: Nueva Visión.

_____. (2003). Modernidad líquida. Fondo de cultura económica. México D.F.

Beck, R. (1965). Historia social de la educación. México: Hispanoamericana.

Bedoya, J. (1998). Epistemología y pedagogía. Bogotá: Eco Ediciones.

Beink, J. (2008). ¿Qué es ser un buen maestro? EEUU: Consultor Universitario.

Beltrán, F. (2005). Desregulación escolar, organización y currículum. Madrid: Fundación Paideia-Ediciones Morata.

Beltrán, M. (1991). La realidad social. Madrid: Tecnos.

Benjumea, C. (2006). “Teoría y método. La teoría fundamentada como herramienta de análisis. Cultura de los cuidados, año X, n20.

Berger, P. y Luckman, T. (1979). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.

- Bericat, E. (1998).** La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social, Barcelona: Ariel.
- Bernal, A. et al. (1965).** La educación en Colombia. Bogotá: Fores-Cis
- Bernstein, B. (1998).** La construcción social del discurso pedagógico. Bogotá: Editorial el Griot.
- Bertaux, D. (1993).** “De la perspectiva de la historia de vida a la transformación de la práctica sociológica”. En Marinas, J, y Otros (Eds.). La historia oral: métodos y experiencias. Madrid: Debate.
- Bisquerra, R. (2004).** Métodos de investigación educativa. Barcelona: Editorial CEAC
- Black, M. (1996).** Modelos y metáforas. Madrid: tecnos.
- Blumer, H. (1982).** El interaccionismo simbólico: perspectiva y método. Barcelona: Hora
- Bogolla, D, y otros. (2000).** Competencias y proyecto pedagógico. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Bolívar, A; Domingo, J. Y Fernández, M. (2006).** La investigación biográfica-narrativa en educación. Madrid: La Muralla.
- Bonilla-Castro, E; y Rodríguez, P. (2000).** Más allá del dilema de los métodos. La investigación científica en ciencias sociales. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1981).** La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: LAIA.
- Bowen, J. (1985).** Historia de la educación occidental. Barcelona: Ed Herder.

Bravo, N. (2010). Formación y evaluación de los aprendizajes por competencias. Serie documento institucional. Montería: Universidad del Sinú.

Briones, G. (1999). La investigación social y educativa. Formación de docentes en investigación educativa. Convenio Andrés Bello. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

_____. (2007). Tendencias recientes de la investigación en pedagogía: áreas, problemas y formas de relación. Medellín: Universidad de Antioquia- Centro de Estudios de Opinión.

Brousseau, G. (2007). Iniciación de la teoría de las situaciones didácticas. Buenos Aires: Libros del Zorzal

Bruner, J. (1988). Dos modalidades de pensamiento. En: Realidad mental, mundos posibles. Barcelona: Gedisa.

_____. (1991). Actos de significados. Madrid: Alianza Editorial.

_____. (1995). Desarrollo cognitivo y educación. Selección de textos por Jesús Palacio. 1º edición. Madrid: Ediciones Morata.

Bubner, R. (1992). Acerca del fundamento del comprender. Madrid: Isegoria-CSIC.

Buendía, L. Colás, P. Y Hernández, F. (1998). Métodos de investigación psicopedagógicos. Barcelona: McGraw-Hill.

Burke, R. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: a researd paradigm whose has come Educational. Reaseard, 33 (7), 14-26.

- Bustos, M, y González-Arizmendi, S. (2016).** La pregunta pedagógica y su praxis...Aportes suvidagógicos para despertar en el estudiante y el docente la comprensión crítica. Montería: Universidad de Córdoba, Grupo de Investigación Sociedad, Imaginarios, Comunicación, SIC-Fudepta.
- Butler, J. (2009).** Dar cuenta de sí mismo. Violencia, ética y responsabilidad. Buenos Aires: Amorrortu/editores.
- Cabre, M. (1993).** La terminología: teoría, metodología y aplicaciones. Barcelona: Ed Empiries.
- Cabrejo, E. (2007).** Lenguaje y construcción de la representación del otro en los niños y niñas. Bogotá: Universidad Distrital
- Cajiao, F. (2004).** La formación de maestros y su impacto social. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.
- Calavia-Saéz, O. (2004).** Prometeo de pie. Alternativas étnicas y éticas a la apropiación del conocimiento. Brasil: Departamento de Antropología-UFSC-Florianópolis SC
- Calero, A. y Calero, L. (1990).** Vida ecdémica y Universidad. Cali: Universidad de del valle –Colección investigaciones-, Grupo Vida Universitaria-Facultad de Educación.
- Campos, A. (1994).** Introducción a la lógica y la geometría anteriores a Euclides. Segunda Edición: Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Campillo, M. (1999).** El papel del prácticum en la formación de los futuros educadores sociales. En: *Revista Pedagogía Social*, 35, 129-137.
- Candela, A. (2001).** Ciencia en el aula. Buenos Aires: Editorial Paidós.

- Cañas, A., Díaz, M; y Niedo, J. (2007).** Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. La competencia científica. Madrid: Alianza Editorial.
- Cárdenas, A; Rodríguez, A; y Torres, R. (2000).** El maestro protagonista del cambio educativo. Bogotá: CAB-Cooperativa Editorial Magisterio-Corporación tercer milenio.
- Cárdenas, M, Quitán, S y Gutiérrez, Y. (2002).** *La práctica docente en la formación de maestros/as investigadores/as en lengua castellana.* Tesis de maestría no publicada. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.
- Carey, M. (1994).** “The group Effect in Focus Groups: Planing. Implementing, and interpreting Foucus Group Reserch”. In: Morse, J.M. Issues in Qualitative Research Methods. Pp 225-241.
- Carr, W. y Kemis, S. (1988)** Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.
- Carr, W. (1996).** Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. España: Morata
- Carrero, V. (1998).** Análisis cualitativo de datos: Aplicación de la teoría fundamentada de datos Grounded Theory) en el ámbito de la innovación organizacional. Tesis doctoral. Universidad Jaume I (Castellón).
- Carretero, M, Pozo, J y Asencio, M. (1986).** “¿Por qué prospera un país ? Un análisis cognitivo de las explicaciones en historia”. Madrid: Revista Infantil y Aprendizaje N^a 34
- Carvalho, J. (2001).** La socialización del profesor: Las influencias en el proceso de aprender a enseñar. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.

Cassasus, J. (2007). Educación del ser emocional. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio

Cassirer, E. (1975). Esencia y efecto del concepto del símbolo: México: Fondo de Cultura Económica.

Castro-Tano, S. (2004). Lineamientos generales sobre la práctica pedagógica. Documento sin publicar. Montería: Universidad de Córdoba.

Cañón, O, y otros. (2005). Reflexiones sobre el socio construccionismo en psicología. En revista Diversitas. Vol. 1 N° 2. Bogotá: Universidad santo Tomás.

Cazden, B. (1991). El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Barcelona: Ediciones Paidós I.

Cerda, H. (2001). El proyecto de aula. El aula como un sistema de investigación. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio

_____. (2007). La investigación formativa en el aula. La pedagogía como investigación. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Cerezal, J, y Fallo, M. (2000). La formación laboral de los alumnos en los umbrales de siglo XXI. La Habana: Editorial Pueblo y Educación..

Cepal. (1994). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile: Unesco.

_____. (2005). Educación y conocimiento. Santiago de Chile: Unesco.

Cifuentes, R. (1993). Una perspectiva hermenéutica para la comprensión del estado del arte. Manizales: Universidad de Caldas.

Clará, M. y Mauri, T. (2010). Una discusión sobre el conocimiento práctico y sus relaciones con el conocimiento teórico y la práctica. Barcelona: Revista Infancia y Aprendizaje-Universidad de Barcelona.

Clarke, A. (2005). Situational Analysis: Grounded Theory After the Postmodern Turn. Thousand Oaks, CA: Sage.

Clifford, G. (1973). Interpretación de las culturas. México: Gedisa.

Codignola, E. (1964). Historia de la educación y la pedagogía. Buenos Aires: El Ateneo.

Cohen, B. (1997). Introducción a la sociología. México: McGraw Hill.

Cook, D. y Reichardt, S. (1986). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa. Madrid: Morata.

Colas, M. Buendía, L y Hernández, F. (2009). Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral. Barcelona; Ed Da vinci.

Colombia. (1994). Congreso de la república. Ley 115. Bogotá: Ediciones momo.

_____. (1992). Congreso de la república. Ley 30. Bogotá: Ediciones momo.

_____. (2001). Congreso de la república. Ley 715. Bogotá: Ediciones momo.

Consejo Nacional de Acreditación. (1998). Programa de fortalecimiento de la capacidad científica en la educación básica y media. Bogotá: Fundación Restrepo Barco-Universidad Nacional de Colombia

Congreso Nacional de Formación de Maestro (1996). Medellín: CNA.

- Connick, F. y Godard, F. (1998).** El enfoque biográfico a prueba de interpretaciones. Formas temporales de causalidad. En; Lulle, T., Vargas, P. Zamudio. (1998). L. Los usos de la historia de vida en ciencias sociales, II. Barcelona: Ánthropos. Citado por: Bolívar, A; Domingo, J; y Fernández, M. La investigación biográfica-narrativa en educación. Madrid: La Muralla.
- Corbetta, P (2003).** Metodología y técnicas de investigación social, Madrid: Mc Graw Hill.
- Corbin, J. (1998).** Alternative interpretation: Valid or not. Theory and psychology. Vol. 8. pp 1221-128
- Corbin, C. & Strauss, A. (2002).** Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Correa, J. (2001).** Asedios a una pragmática de la comunicación y el lenguaje: En Revista Lenguaje y Cognición-Universo Humanos. N° 4. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo y Universidad de Salamanca.
- Correa, C. (2009).** Currículo Dialógico, sistémico e interdisciplinar...Subjetividad y desarrollo humano. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Cochran-Smith, M. (1999).** Reinventar las prácticas de magisterio. En: J. Angulo, J. Barquín y A. Pérez Gómez (comps.), Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica. (533-551) Madrid: Akal.
- Cuñat, R. (2005).** El proceso de creación de empresas desde la perspectiva estratégica: diseño de un modelo de actuación para la creación de empresas cooperativas de trabajo asociado en el país de Valencia. Valencia: Universidad de Valencia-Tesis doctoral.

- Chadwick, C. (1975).** Tecnología educacional para el docente. Buenos Aires: Paidós.
- Chantraine, P. (1977).** Dictionnaire étymologique de la Langue Grecque. 2 (E-K). París: Klincksieck.
- Chapman, R. (1991).** La formación de las sociedades complejas. Traducción castellana de Cristina Rihuete. Barcelona: Editorial crítica:
- Charmaz, K. (2000).** Grounded Theory. Objectivist and constructivist methods, pp.509-535. En Denzin, Norman & Lincoln, Yvonna (Eds.) Handbook of qualitative research, second edition, California: SAGE.
- _____. (2006). Constructing Grounded Theory. A practical guide through qualitative analysis, London: SAGE.
- Chávez, J. (1997).** Filosofía de la Educación. La Habana. Cuba: ICCP
- Checkland, P. (2001).** Pensamiento de sistemas, práctica de sistemas. Limusa: México
- Chevallard, I. (2007).** Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires. Editorial Aique.
- Dávila, A. (1994).** Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las Ciencias Sociales: debate teórico e implicaciones praxeológicas, pp.69-83. En Delgado, Juan Manuel & Gutiérrez, Juan (Coord.) Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales, Madrid: Síntesis.
- De Cristóforis, M. (2002).** Historias de inicios y desafíos. El primer trabajo docente. Buenos Aires: Paidós.

Decroly, O. (1975). La función de globalización y la enseñanza y otros ensayos. Barcelona: Biblioteca Nueva.

De Jong, O. (1998). Los problemas que plantean los problemas en las aulas de Química. Barcelona: dilemas y soluciones.

De la Espriella, F, Echeverri, D, y Morales, N. (2012). Representaciones sociales y prácticas de formación profesional.

De Landsheere, G. (1982). Introducción a la investigación en educación. Paris: Armand Colon Bourrelier

Deleuze, G. (1987). Foucault. Madrid: Paidós.

Deleuze, G, y Guattari, F. (1988). Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia.. Valencia: Editorial pre-textos.

Delgado, J y Gutiérrez, J. (1999). Métodos y técnicas cualitativas en ciencias sociales. Madrid: Editorial Síntesis.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana.

Del Valle, A, y Vega, V. (1995). La capacitación Docente Una práctica sin evaluación. Argentina: Ed Magisterio del Rio de la Plata.

Descartes, R. (1596-1650). (1990-6^a meditación), El tratado del hombre. (Traducción y comentarios de G. QUINTÁS). Madrid: Alianza

De Tezanos, A. (1986). Maestros Artesanos Intelectuales. Estudio crítico sobre su formación. Santa fe de Bogotá: CIUP-CIID.

- _____. (2006). "El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios" En: Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio-Grupo Historia de la práctica pedagógica
- Dey, I. (1999).** Grounding Grounded Theory Guidelinesfor Qualitative Inquiry London: Academic Press
- Dewey, J. (1975).** Educación y democracia...una introducción a la filosofía de la educación. Madrid: ediciones Morata.
- De Zubiría, M. (1994).** Formación de valores y actividades. Retos de la pedagogía del siglo XXI. Quinto. Ministerio de Educación y Cultura-Mochila Básica del Educador.
- _____. (2010). Enfoque pedagógico y didácticos contemporáneos. Bogotá: Fundación internacional de pedagogía internacional.
- Díaz-Barrigas, A. (2007).** Evaluación y cambio institucional. México: Paidós
- Díaz-Díaz, F. (1998).** Breve historia de santa Cruz de Lórica. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Díaz-Villa, M. (1986).** Sobre el discurso instruccional. Bogotá: en Revista Colombiana de Educación N° 17.
- _____. (1998). La formación Académica y la práctica pedagógica. Santa Fe Bogotá: ICFES.
- _____. (2001). Del discurso pedagógico. Problemas críticos...Poder, control y discurso pedagógico. Santa fe de Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.

_____. (2002). Modelos pedagógicos. En: Revista Educación y Cultura, N^o 70. Bogotá: CEID-Fecode.

Diez-Navarro, C. (1998). *Proyectando otra escuela.* Madrid:

Diccionario Manual de la Lengua Española. (2009). Barcelona: Larousse Editorial, S.L.

Diccionario Pequeño Larousse Ilustrado (2010). Coedición Internacional. Madrid: Ediciones Larousse.

Dijk, T. (1980). *Estructura y funciones del discurso.* Bogotá: Siglo XXI.

_____. (2011). *Sociedad y Discurso: Cómo influyen los contextos sociales sobre el texto y la conversación.* Barcelona: Gedisa.

_____. (2012). *Discurso y Contexto. Una aproximación cognitiva.* Barcelona: Gedisa.

Diker, G, y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta.* Buenos Aires: Editorial Paidós.

Dilthey, W. (1941). *Historia de la educación.* Buenos Aires:

_____. (1949). *Introducción a las ciencias de la educación.* México: F.C.E.

Doria, R; y Perez, T. (2008). “Prácticas de enseñanza de lectura y escritura en instituciones educativas de la ciudad de Montería: concepciones y metodologías. Trabajo de investigación sin publicar. Montería: Maestría en Educación SUE Caribe-Universidad de Cordoba.

Doria, R. (2014). Red de docentes del lenguaje de Córdoba. Registros de una experiencia. Montería: Fondo Editorial Universidad de Córdoba.

Duby, G. (1989). Atlas histórico mundial [Larouse, 1987]. Barcelona: Debate.

Duppont, P. (1989). La dinámica de la clase. Madrid: Narcea

Durkheim, E. (1996). Sociología y educación. Santa fe de Bogotá: ediciones universales.

Dyer, W. (1976). Tus zonas erróneas. México: Grijalbo.

Duverger, M. (1971). Métodos de las Ciencias Sociales, Barcelona: Ariel.

Echeverri, A. (1996). Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. (Educación y Pedagogía). 8 (16): 71-105.

_____. (1999). El rostro pedagógico. Medellín: Mimeo.

_____. (2003). “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 Lucía, et al, Pedagogía y epistemología. Bogotá: GHPP-Cooperativa Editorial Magisterio-UPN.

Echeverría, J. (2002). “Explicación axiológica de las acciones científicas” en Wenceslao González (2002). Diversidad de la explicación científica. Barcelona: Ariel.

Echeverria, R. (1994). Ontología del lenguaje. Santiago de Chile

- Edwards, V. (1991).** Racionalidad instrumental y la construcción del Otro. Santiago de Chile: PIIIE.
- Eggen, P, y Kauchack, D. (2001).** Estrategias docentes. México: Fondo de Cultura Económica
- Elliot, F. (2005).** El papel del profesorado en el desarrollo curricular. Una cuestión irresuelta en los intentos ingleses de reforma curricular. Fundación Paideia-Ediciones Morata.
- Erazo, M. (1999).** El pensamiento del profesor. Bogotá: Ed. Universidad Pedagógica Nacional
- Espejo, (2002).** Prácticas pedagógicas orientadas a los problemas de enseñanza-aprendizaje que desarrollan los docentes de la Facultad de Odontología. Tesis doctoral: Universidad Central de Rosario. Argentina.
- Espeléta, J. y Furlan, A. (1992).** La gestión pedagógica de la escuela. Santiago de Chile: UNESCO/OREAL.
- Espeleta, J. (2004).** Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos de su implementación. México: Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. IX, Núm. 2.
- Esposito, R. (2009).** Protección y negación de la vida. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Eward, O. (1990).** “El papel del profesor en la construcción social del conocimiento”. En revista investigación en la escuela, N° 10. Sevilla.
- Expedición Pedagógica Nacional. (2001, Coods, Rodríguez y Otros).** Viajando por las escuelas de Colombia. Boletín N° 1. Santa Fe de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Favre, J. (1948). Historia de la educación. Buenos Aires: Stella

Faye, J. (1974). Los lenguajes totalitarios. Madrid: Buenos Aires Amorrortu.

Fernández, A. (1981). Historia del mundo contemporáneo. Barcelona: Vicens Vives.

Ferro, M. (1982). “Análisis de una experiencia: la Misión Pedagógica Alemana”, en Revista Colombiana de Educación, N° 10, Bogotá, CIUP.

Feurteim, R. (2005). Cognitive modifiability in adolescent. Cognitive structure and the effects in intervention. The Journal of Special Education. 1981. En Enseñar a Pensar por Nickerson, R (1994). 181. Ed Paidós.

Fierro, C, Fortoul, B, y Rosas, L. (1993). Transformando la práctica docente. Barcelona: Editorial Paidós.

Finkel, L. et al. (2008). La entrevista abierta en investigación social: trayectorias profesionales de ex deportistas de élite, pp.127-154. En Gordo, Ángel & Serrano, Araceli (Coord.) Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social, Madrid: Pearson.

Flórez-Ochoa, R. (1983). El pensamiento de los maestros. Medellín: Universidad de Antioquia.

_____. (1995). Modelos pedagógicos y currículo. Bogotá: Ed. McGraw Hill.

_____. (1998). Hacia una pedagogía del conocimiento. Medellín: Mac Graw Hill.

Florez-Nisperuza, P. (2007). La evaluación...Una Mirada integral para la formación de los maestros. Montería: Ediciones Paloma.

_____. (2009). Reflexiones pedagógicas en el aula I. Montería: Ediciones Paloma.

Foucault, M. (1970). El orden del discurso. Barcelona: Tusquets

_____. (1975). Vigilar y Castigar, Madrid: Siglo XXI.

_____. (1976). Curso del siete de enero, en microfísica del poder. Madrid: Ediciones de la piqueta.

_____. (1984). Arqueología del saber. México: Siglo XXI.

_____. (1985). Un dialogo sobre el poder. Madrid: Alianza Editorial.

_____. (1994). La hermenéutica del sujeto. Madrid: La piqueta.

Follari, R. (1992). Prácticas educativas y rol docente. Buenos Aires: Editorial Rei.

Frabonni, F. y Pinto, F. (2000). Introducción a la pedagogía general. México: Siglo XXI

Franki, V. (1980). El hombre en busca de sentido. Barcelona: Herder.

Fraser, R. (1990). “La formación del entrevistador”. Barcelona. En: Historia y fuente oral. Núm. 3, pp. 129-150.

Freire, P. (2009). Pedagogía de la autonomía. Undécima reimpresión en español. Barcelona: siglo XXI.

_____. (2009). La educación como práctica de la libertad. Quincuagésimo tercera reimpresión en español. Barcelona: Siglo XXI.

_____. (2009). Cartas a quien pretende enseñar. Duodécima reimpresión en español. Barcelona: Siglo XXI.

- Freinet, C (1971).** Educación por el trabajo. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (1972). Los métodos naturales. 3 Volúmenes. Barcelona: Ed. Fontanella.
- _____. (1975). Nacimiento de una pedagogía popular. Barcelona: Ed. Laia.
- French, J. (1992).** “La interacción social en el aula”, en Psicología de la escuela primaria. Compiladores C. Rogers y P. Kutnick. Barcelona: Paidós.
- Fresneda, O y Duarte, J. (1984).** “Elementos para la historia de la educación en Colombia: alfabetización y educación primaria”, Bogotá, Universidad Nacional, Departamento de Sociología. (Monografía sociológica N° 12).
- Gadotti, M. (2002).** Historia de las ideas pedagógicas. México: Siglo XXI editores.
- Galeano, M. y Vélez, O. (2002).** Estado del arte sobre fuentes documentales en investigación cualitativa. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Gallego-Badillo, R. (1994).** Los objetivos de la enseñanza basados en el constructivismo. Algunos análisis. Santa Fe de Bogotá. En Revista Actualidad Educativa N° 3-4 Julio-Diciembre, p. 64
- _____. (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.
- García, R y Amezcua, C. (1993).** “Técnicas cualitativas de investigación”. En: documentación social, núm. 92, pp. 257-274.

García, J. (2003). Didáctica de las ciencias resolución de problemas y desarrollo de la creatividad. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

García-Morente, M. (2006). Lecciones preliminares de filosofía. México: Grupo Editorial Tomo S.A.

Gaviria, N. (2002). Filosofía e historia de la educación. Bogotá: Editorial Magisterio.

Gauthier, C. et al. (1997). Pour une theorie de la pedaggie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignant. Quebec-Bruseles: les presses de l'université de laval-edition de boeck.

Gergen, K. (1970). “La psicología postmoderna y la retórica de la realidad”. En: Ibáñez, T. (1994). El conocimiento de la realidad social. Barcelona: Sendai.

_____. (1978). Hacia una teoría generativa. Artículo publicado en el Journal of Personality and Social Psychology.

_____. (1994). Movimiento del construccionismo social en la psicología moderna. The Communication Initiative.

_____. (1995). Psicología social construccionista. México: Universidad de Guadalajara.

_____. (1996). Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social. Barcelona: Paidós. S.A.

Geertz, C. (1989). Interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.

Gibaja, J. (1998). Evaluación y práctica pedagógica en America Latina. Buenos Aires: Diada

Gibson, M. (2010). Approachest o multicultural education in the uniteds tates: somec concepts and assuntion.

Gigch, V. (2008). Teoría general de sistemas. Trillas: México.

Gimeno, A. (1996). Comprendiendo como somos. Dimensiones de la personalidad. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

Gimeno, J. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. Barcelona: El laboratorio educativo

_____. (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.

Gimeno, J. y Pérez, A. (1995). La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal

Giordan, A, y De Vecchi, G. (1995). Los orígenes del saber. De as concepciones personales a los conceptos científicos. Sevilla: Diada-Editora S.L.

Giroux, H. (1992). Teorías y resistencia en educación. México: Siglo XXI.

Glaser, B. (1978). Theoretical sensitivity. Mill Valley. CA. California: Sociology press

_____. (1992). Basics of grounded theory analysis: Emerge vs Forcing. Mill Valley. CA. California: Sociology Press

_____. (1995). Grounded theory 1984-1985. Mill Valley. CA: California: Sociology press.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research, New York: Aldine de Gruyter.

_____. (1976). Status passage: A formal theory. Chicago: Aldine-Atherton.

Goetz, J. y Le compte, M. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa. Buenos Aires: Ediciones Morata S.A.

Goodale, J. (1990). La entrevista: técnicas y aplicaciones para la empresa Madrid: Pirámide

Goffman, E. (1972). Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales: Buenos Aires: Amorrurtú.

Gómez-Heras, J. (1989). El a priori del mundo de la vida. Fundamentación fenomenológica de una ética de la ciencia y de la técnica. Barcelona: Anthropos.

Gómez, M; Deslauriers, J; y Álzate, M. (2010) ¿Cómo hacer tesis de maestría y doctorado? Bogotá: Eco ediciones.

González-Argumedo, E. (2002). Corrientes pedagógicas contemporáneas. Medellín: Universidad de Antioquia-Colección Aulas Abiertas.

González-Arizmendi, S; Florez, P; Flores, J; y Doria, M. (2007). Comprensión de las prácticas pedagógicas a través de la identificación de los modelos pedagógicos utilizados por los maestros entre 1954 y 2004 en el departamento de Córdoba. Montería: Universidad de Córdoba. CIUC.

González-Arizmendi, S. (2007). Comprensión y construcción del quehacer docente a través del significado del concepto de práctica pedagógica. Montería: Revista Cacumen Vol. 1. N° 1 (85 – 94).

_____. (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). Método para la construcción de textos mediante la comprensión de los saberes cotidianos en las prácticas pedagógicas de instituciones educativas y comunidades del departamento de Córdoba. Tesis de maestría. Montería: Universidad de Córdoba.

_____. (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).

_____. (2010). “La suvidagogía como generadora de la producción teórica del docente para transformar la práctica pedagógica”. Ponencia presentada en el primer Simposio Internacional y Segundo Coloquio Regional de Investigación Educativa. Montería: Universidad de Córdoba-Maestría SUE-Caribe.

_____. (2011). Dialogicidad y praxis para el empoderamiento del maestro...Una forma de explorar a ser suvidagogo. Montería: Universidad de Córdoba-Grupo de Investigación: Sociedad-Imaginario-Comunicación, Fudepta.

_____. (2012). Educación, política y democracia...Análisis desde la perspectiva suvidagógica. Montería: Universidad de Córdoba-Grupo de Investigación: Sociedad, Imaginario-Comunicación, Fudepta.

_____. (2014). Imaginarios, vivencias y tensiones en la educación...Reflexiones suvidagógicas. Montería: Universidad de Córdoba-Grupo de Investigación: Sociedad-Imaginario-Comunicación. Ediciones Paloma.

_____. (2015). “Lectura y escritura sobre la práctica pedagógica como construcción social en contexto de enseñanza”. Segundo Congreso Internacional de Lectura y Escritura en la Sociedad Global. Barranquilla: Universidad del Norte.

_____. (2016). Los caminos que abre la maestría en educación...Análisis desde la perspectiva suvidagógica. Montería: Fondo editorial Universidad de Córdoba-Grupo Imaginarios, Sociedad, Comunicación. Fudepta.

_____. (2016). Un niño sin escuela...Una realidad posible: aprendizaje autónomo, autosocioconstrucción o suvidagogía. Montería: Universidad de Córdoba. Grupo de Investigación: Sociedad-Imaginarios-Comunicación. Fudepta.

_____. (2016). “La relación sujeto-vida-pedagogía en la práctica pedagógica de los formadores de profesores”. Tercer Simposio Internacional de Investigación Educativa y Pedagógica. Montería: Universidad de Córdoba-Maestría en Educación SUE-Caribe.

González-Rey, F. (1997). Epistemología cualitativa y subjetividad. Sao Paulo: Educ.

González-Valdés, A. (1995). Pensamiento reflexivo y creatividad. La Habana: Academia.

Gordillo, M. y otros (2003). Ciencia, tecnología y sociedad. La construcción social del conocimiento. España: Grupo Argo.

Gordo, Á. y Serrano, A. (COORD.)(2008). Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social, Madrid: Pearson.

Gramsci, A. (1948). Los intelectuales y la organización de la cultura. Barcelona: Ariel

Granel, M. (1991). El proceso docente educativo. Ciego de Ávila: UCA.

Greene, J. (1997). 100 grandes científicos. 21ª impresión. México: Editorial Diana.

Habermas, J. (1982a). Conocimiento e interés. Madrid: Taurus.

_____. (1982b). Teoría y Praxis. Barcelona: Gedisa.

_____. (1987). Teoría de la acción comunicativa. Vol. 2. Madrid: Tauros.

_____. (1991). Escritos sobre moralidad y eticidad. Barcelona: Paidós.

Halliday, M. (1994). El lenguaje como semiótica social. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). Etnografía. Métodos de investigación. Barcelona: Ed. Paidós.

Harman, P. (1987). La revolución científica. Primera traducción castellana María Isabel Méndez Lloret. Barcelona: Editorial Crítica.

Heidegger, M. (1978). ¿Qué significa pensar? Buenos Aires: Ed. Nova.

Herbarth, J. (1935). Pedagogía general; derivada del fin de la educación. Segunda edición. (Tr). Lorenzo Luzuriaga, pról.. José Ortega y Gasset. Madrid: Ciencia y Educación.

Heller, A. (1977). Sociología de la vida cotidiana. Barcelona: Península

Elg, A. (1987). La educación en Colombia: una historia social. Economía y política. Bogotá: Cerec.

Hernández, C. (2000). “Aproximación al Estado de Desarrollo de la Investigación en la Enseñanza de las Ciencias”. En el libro: La investigación en educación y pedagogía. Balance de una década. Bogotá: Colciencias, Zocolpe, Icfes.

Hernández, R, Fernández, C y Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.

Herrera, M. (2005). La sociología como una forma de ver el mundo, pp.21-54. En Iglesias de Ussel, J. & Trinidad Requena, A. (Coord.) Leer la Sociedad. Una introducción a la sociología general, Madrid: Tecnos.

Hostos, E. (1991). Ciencia de la pedagogía. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.

Hoyos, G. (2012). Ensayos para una teoría discursiva de la educación. Bogotá: Editorial Magisterio.

Huberman, M. y Miles, M. (1984). Innovation up close. How school improvement Works.
New York: Plenum Press

_____. (2000). Métodos para el manejo y el análisis de datos. En: Denman, C., Haro, J.
(Comp.). Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación
social. Hermosillo: El Colegio de Sonora. pp. 253-300.

Hubert, R. (1952). Historia de la pedagogía. Buenos Aires: Editorial Kapelusz

Husserl, E. (1984). La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental.
México: Folios ediciones.

_____. (1994). Problemas Fundamentales de la Fenomenología. Madrid: Alianza.

Iafrancesco, G. (2004). La investigación pedagógica: una alternativa para el cambio
educacional. Bogotá: editorial libros y libros S.A.

Ibáñez, T. (1984). Ideologías de la vida cotidiana. Barcelona: Sendai ediciones.

_____. (1989). El conocimiento de la realidad social. Barcelona: Sendai.

_____. (1994). Psicología social construccionista. México; Universidad de Guadalajara.

Ibáñez, J. (1985). Las medidas de la sociedad. Revista Española de Investigaciones
Sociológicas, Núm. 29, pp. 85-127.

_____. (1994). El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden. Madrid:
Siglo XXI.

- _____. (2003). Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica, Madrid: Siglo XXI.
- Ibarrola, M. (1997).** La gestión escolar en Gómez Montero (coord.) (1997). Citado en Elizondo, A. (Coord.) Bocanegra, N. Gómez, S. González, J, Lara, L.
- Iñiguez, L. (1997).** Análisis de la conversión y/o análisis del discurso. En ÁLVARO, J. Psicología social. Madrid: Ediciones la piqueta.
- Jaeger, W. (1952).** La Paideia... Los ideales de la Cultura Griega. México: Fondo de Cultura Económica.
- James, W. y Dewey, J. (1950).** La experiencia y la naturaleza. México: FCE
- Janer, G. (1986).** Pedagogía de la imaginación. Barcelona: Alta Fulla.
- Jaramillo, J. (1990).** Historia de la pedagogía como historia de la cultura. Bogotá: Fondo Nacional Universitario.
- Jonassen, B. et al. (1993).** Uso constructivista de sistemas expertos para soportar el aprendizaje. Journal of computer based instruction
- Kant, I. (1797).** La Metafísica de la ética. Madrid: Vi. Eumo
- _____. (1966). La paz perpetua. Madrid: Aguilar.
- _____. (1978). Filosofía de la historia. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (1991). Sobre pedagogía. Madrid: Vi. Eumo.

- Kedrov, M. y Spirkin, A. (2008).** La Ciencia. Decima reimprisión: Bogotá: Editorial Reflexión.
- Kerlinger, F. (1981).** Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento. Primera traducción en castellano por Lucy Ridly. México: interamericana.
- Kemmis, S. (1998).** El curriculum más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata.
- Krippendorff, K. (1991).** Metodología del análisis de contenido. Buenos aires/Barcelona: Paidós-Comunicación.
- Kuhn, T. (1994).** La estructura de las revoluciones científicas, Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Lakatos, I. (1989).** La metodología de los programas de investigación científica. Traducción al español de Juan Carlos Zapatero. Madrid: Alianza Editorial.
- Larrosa, J. (2003).** La experiencia de la lectura. Estudio sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, F. (2013).** “La vocación Docente versus profesión Docente en las organizaciones Educativas. Santiago de Chile: Asociación de Profesores de Chile
- Larroyo, F. (1953).** Historia general de la pedagogía. México: Porrúa.
- Latorre, A. (2013).** La investigación acción...Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Editorial Graó.
- Legrand, L. (1986).** La differentiation pedagogique. Paris: Scarabee

Lent, R. (2005). Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência. Brasil: Editora Atheneu.

León, T. (1997). La escuela y el contexto. Santa fe de Bogotá: Magisterio.

Lévinas, E. (1993). *Entre nosotros: ensayos para pensar en otro.* Barcelona: Editorial Pre-Textos.

_____ (1997). *Fuera del sujeto.* Barcelona. Barcelona: Caparros Editores.

Lindon, A. (2006). “Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social”. En revista: Economía, sociedad y territorio. Volumen II, número 6, julio-diciembre. El Colegio Mexiquense, A.C. Toluca, México.

Locke, J. (1927). Pensamientos sobre la educación. Madrid. Ed. La Lectura.

Lomas, C. y Osoro, A. (1998). El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua. Barcelona: paidós.

Lomas, C. (2001, Comp). ¿Educar o Segregar? Santa Fe de Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio-Universidad Nacional de Colombia.

López-Cadavid, D. (2008). La práctica pedagógica para otra concepción de escuela: una experiencia vivida por estudiantes y egresados al proyecto “patio 13” de la escuela María Auxiliadora. Tesis de Maestría. Medellín: Copacabana Normal Superior.

López-doblas, J. (2005). Herramientas para el trabajo sociológico, pp.57-90. En Iglesias de Ussel, J. & Trinidad Requena, A. (Coord.) Leer la Sociedad. Una introducción a la sociología general, Madrid: Tecnos.

Losada, A, Montaña, M, y Moreno, H. (2002). Métodos, técnicas y estrategias de enseñanza- aprendizaje. Bogotá: Ed. SEM.

- Lundgren, U. (1997).** Teoría del Curriculum y escolarización. Madrid: Morata Ediciones.
- Lucio, R. (1989).** Educación y pedagogía, Enseñanza y didáctica. Diferencias y relaciones. Bogotá: Publicaciones Universidad de la Salle.
- Luhmann, N. (1996).** Teoría de la sociedad y pedagogía. Madrid: Paidós Ibérica
- Luzuriaga, L. (1953).** Historia general de la pedagogía. México: Porrúa.
- _____. (1965). Historia de la educación y la pedagogía. Buenos Aires: Lozada.
- Lyotard, J. F. (1987).** La postmodernidad. Barcelona: Gedisa.
- McLaren, P. (1997).** Pedagogía crítica y cultura depredadora. Barcelona: Paidós-Educador.
- Magendzo, A. (1989).** Currículum y cultura en América Latina. Santiago de Chile: PIIE.
- _____. (1999). Simposio Internacional La investigación como práctica pedagógica, organizado por el Convenio Andrés Bello en 1999 Conferencia argumentativa sobre la investigación educativa. 3—43.
- Maldonado, F; y Otros. (2002).** Ontología y aprendizaje de la Geografía. Software para representar y software para comprender. Bogotá: Grupo Tecnice-UPN-Colciencias.
- Manheim, H. (1982).** Investigación sociológica. Perú: Ediciones CEAC, S.A
- Marchesi, A y Martín, E. (1998).** Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Editorial Alianza.
- Mardones, J. (1991).** Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Barcelona: Antropos promat

- Marrou, H. (1950).** *Historie de L'Éducation dans L' Antiqué.* Paris: La lectura.
- 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.
- Martin, C; Perera, M; Díaz, M. (1985).** “Introducción al estudio de la vida cotidiana desde la psicología social”. Pichon-Riviere, E. en “*Psicología de la vida cotidiana*”. Argentina: Ed Nueva Visión.
- Martin, P. y Turner, B. (1986).** “Grounded Theory and Organizational Research”. In: *The Journal of Applied Behavioral Science.* Vol 22, num. 2, pp. 141-157.
- Martínez-Boom, A, Noguera, C, y Castro, J. (1988).** “Las reformas de la enseñanza en Colombia: 1969-1980, en *Educación y Cultura,* Nª 5, Bogotá, CEID-Fecode.
- Martínez-Boom, A; Unda, M; Mejía, 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.
- Martínez-Boom, A, Noguera, C, y Castro, J. (2003).** *Currículo y modernización...Cuatro décadas de educación en Colombia.* Santa fe de Bogotá: Grupo Historia de la práctica pedagógica en Colombia-Universidad Pedagógica Nacional-Cooperativa Editorial Magisterio.
- Martínez-Boom, 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.

Martínez-Bonafé, J. (2005). La estructura del puesto de trabajo del profesorado. Un esquema para la interpretación crítica. Madrid: Paideia-Ediciones Morata.

Martínez, E. et al. (2000). Formación de profesores de la educación superior. Bogotá; ICFES.

Maturana, H. (1999). Transformación en la convivencia. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

_____. (2009). Sentido de lo humano. Santiago de Chile: Paperback.

Mead, G. (1982). Espíritu, persona y sociedad. Barcelona: Paidós

Medina-Rivilla, A. (2011). Innovación de la educación y la docencia. Madrid: Editorial universitaria Ramón Areces.

_____. (2014). Formación y desarrollo de las competencias básicas. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Medina-Rivilla, A. y Domínguez, M. (2012). Didáctica. Formación básica para profesionales de la educación. Madrid: Editorial Universitas S.A.

Mélich, J. (1997). Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana. Barcelona: Anthropos.

Mellas, O. (2003). Metodología cualitativa en ciencias sociales y educación. Orientaciones teórico-metodológicas y técnicas de investigación. Santiago de Chile: Primus.

Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa, pp.65-105. En Vasilachis de Gialdino, Irene (Coord.) Estrategias de investigación cualitativa, Barcelona: Gedisa.

Mendoza, E, y Fandiño, I. (2004). La producción del conocimiento en el aula. Bogotá: Magisterio Librería Ltda.

Messer, A. (1936). Historia de la educación. Barcelona: Octaedro.

Miles, M. B y Huberman, M. A. (1994). Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook. Thousand Oaks-California: Sage.

Mendoza, E. (2004). La producción del conocimiento en el aula. Bogotá: Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional. (1981). Antigua práctica docente. Bogotá: Autor.

_____. **(1995).** Nuestra escuela, un esfuerzo colectivo de construcción. Bogotá: Ediciones Lemer Ltda.

_____. **(1988-2016).** Lineamientos de la política colombiana de formación de educadores. Bogotá: Presidencia de la República.

Monroe, (1929). Historia de la educación. 4 Volumen. Madrid: La lectura.

Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Traducción al castellano Mercedes Vallejo Gómez. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio-Unesco.

Morgan, D. (1988). Focus Group As Qualitative Research. Newbury Park, California: Sage.

Moore, T. (1990). Introducción a la teoría de la educación. Madrid: Alianza Editores.

- Morse, J. (2003).** Emerger de los datos: los procesos cognitivos del análisis en la investigación cualitativa, pp.29-52. En Morse, Janice (Ed.) Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa, Medellín: Universidad de Antioquia.
- Moscovici, S. (2000).** Representaciones sociales: exploración en psicología social. Francia: Polyti press.
- Montañés, M. (2009).** Metodología y técnica participativa. Teoría y práctica de una estrategia de investigación participativa, Barcelona: UOC.
- Montiel, P. (1999).** Definiciones y dialógica de contexto. Montería: Universidad de Córdoba- Departamento de Psicopedagogía.
- Montero, M. (1987).** Las prácticas de la enseñanza en la formación inicial: sentido curricular y profesional. En: *La formación práctica de los profesores*. Vol. 1, Santiago: Tórculo.
- Montero, L (2002).** La construcción del conocimiento profesional docente. Buenos Aires: Homo Sapiens-ediciones.
- Municio, P. (2002).** La evaluación de la calidad en educación. Madrid: Narceo-Consudec.
- Munné, F. (1996).** Reflexiones sobre la crisis desde la epistemología social. Revista Avepso. Asociación venezolana de psicología social. XIX, 1,5162..
- Muñoz, J. (1990).** “Las prácticas pedagógicas y sus relaciones de poder”. En la compilación de Pedagogía, discurso y poder. Bogotá: Corprodic
- Muñoz-Repiso, M. y Murillo, F. (Coordrs-2003).** La mejora de la escuela: un cambio de mirada. Barcelona: Octaedro.

Murillo, F. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación. Vol. 1, Núm. 2, 2003.

Naradowski, M. (2005). Foucault, el Ayatollah, los intelectuales y la política. En Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Cooperativa Editorial Magisterio-Alcaldía Mayor de Bogotá.

Navarro, M. (2003). Administración y gestión escolar. México: CEDYD/CETEB.

Nietzsche, F. (1977). Sobre el porvenir de nuestras escuelas. Barcelona: Busquets.

_____. (1988).” De la utilidad los inconvenientes de la historia para la vida”. En Nietzsche, Antología (Joan B. Linares Chover, editor). Barcelona: Ediciones Península.

Niño, F. (2000). Antropología pedagógica...Intelección, voluntad y afectividad. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.

Noguera, C. (2003). “Reflexiones sobre la desaparición de la infancia. En revista Pedagogía y Saberes, N^a 18. Facultad de Educación, Universidad pedagógica, Pág., 75-82.

_____. (2005). La pedagogía como saber sometido. Un análisis del trabajo arqueológico y genealógico sobre el saber pedagógico en Colombia. En Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Cooperativa Editorial Magisterio-Alcaldía Mayor de Bogotá.

Not, L. (1982). La enseñanza dialogante. Barcelona: Herder

_____. (1993). Pedagogía del Conocimiento. México: F.C.E

- Novak, J, y Gowin, B. (1998).** Aprendiendo a aprender. Barcelona: Ed Martínez
- Nickerson, R y otros. (1994).** Enseñar a pensar. Aspectos de la actitud intelectual. Madrid: Ediciones Paidós.
- Ontoria, A, y otros. (1992).** Mapas conceptuales. Madrid: Narcea
- Ordoñez, Z. (2005).** Estudio exploratorio sobre las prácticas de la enseñanza aprendizaje adecuadas en los docentes. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Ogando, F. (2004).** Reporte sobre el estado de la investigación en gestión escolar, práctica pedagógica y calidad educativa. Chile: REDUC.
- Onwuegbuzie, A. & Leech, N. (2005).** On becoming a pragmatic researcher: The importance of combining quantitative and qualitative research methodologies, international Journal of Social Research Methodology, vol.8, N°5, pp. 375-387.
- Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura. (2004).** Informe de la Asamblea General sobre enseñanza en América Latina Santiago de Chile: UNESCO
- Ortega-Hurtado, J. (2000).** La construcción de las identidades pedagógicas. Popayán: Universidad del Cauca.
- _____. (2005). Poder y práctica pedagógica. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Orti, A. (1996).** “La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta y la discusión de grupos”. En García, M y otros (comp). El análisis de la realidad social, métodos y técnicas de investigación social. Pp. 153-185. Madrid: Alianza.

Palacio, A, Ruiz, M, & Zapata, J, (2013). Representaciones ambientales y prácticas pedagógicas de maestros, formadores de formadores. Medellín: Escuelas Normales Superiores.

Parra, C. (1994). La escuela vacía. Bogotá: CEP

Pastrana, (1997). Organización, dirección y gestión en la escuela primaria. Un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica. México: DIE/CINVESTAV.

Pestalozzi, J. (1925). Como enseña Gertrudis a sus hijos. Madrid: La lectura.

Perrenaud, P. (2004). Diez competencias para enseñar. Barcelona: Ed. Grao

_____. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Graó.

Pérez-Gómez, A. (1995). “Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa”. En volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos”. (Vol. II). Congreso Internacional de didáctica. La Coruña-Madrid: Fundación Paideia-Ediciones Morata.

_____. (2001). “La formación del profesorado y el cambio escolar”. En volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos”. (Vol. II). Congreso Internacional de didáctica. La Coruña-Madrid: Fundación Paideia-Ediciones Morata.

Pérez-Ransanz, A, y Velasco, A. (2011). “Introducción: los avatares de la racionalidad” en **Pérez Ransanz, Ana Rosa y Velasco Gómez, Ambrosio (Coords.) (2011).** Racionalidad en ciencia y tecnología. Nuevas perspectivas iberoamericanas. México DF: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Plotino (240-270 a.C.).** Citados por CONGRAIS, C. (1985) En: “Vida y obra de filósofos y pensadores”. Bogotá: Forja
- Poirier, J. et al. (1983).** Les récits de Vie Theorie et Practique. Paris: Presses Univversitaires de France.
- Popper, K. (1982).** La lógica de la investigación científica. Madrid: Ed. Tecnos.
- Porlan, R. (1995).** Constructivismo y escuela: Sevilla: Diada Editna.
- _____. **García, E; y Cañal, P. (1997).** Constructivismo y enseñanza de las ciencias. Sevilla: Diada Editorial.
- Posner, G. (2004).** Enseñanza efectiva. Una de la revisión más reciente en los países europeos y anglosajones. Revista Mexicana de investigación educativa. Vol IX, Número, 2.
- Potter, J. y Wetherell, M. (1987).** Discourse and social psychology. London: Sage
- Potestá, A. (2013).** El origen del sentido. Husserl, Heidegger, Derrida. Santiago de Chile: Ediciones/Metales Pesados.
- Priestley, M. (1996).** Técnicas y estrategias del pensamiento crítico. México: Ed. Trillas.
- Prieto, D. (1988).** El derecho a la imaginación. Buenos Aires: Editorial Paulinas.
- Quesada, M. y Frattini, E. (1994).** La entrevista: el arte y la ciencia. Madrid: Eudema.
- Quiceno, H. (1984).** Historia de la práctica pedagógica en Colombia. Siglo XX (1903-1927), Cali, Universidad del Valle, Facultad de Educación, s,p,i

_____. (2004). Pedagogía católica y escuela activa en Colombia 1900-1935. Bogotá: Grupo Historia de la práctica pedagógica en Colombia- Cooperativa Editorial Magisterio.

_____. (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.

Quintero, J. y otros. (2001) ¿Qué significa aula investigativa? Manizales: Universidad de Manizales.

Quintero, N. y otros. (1995). A la hora de leer y escribir el texto. Buenos Aires: Aique

Ranciere, J. (2003). El maestro ignorante. Barcelona: Editorial Alertes.

Real Academia Española. (2014). Etimología. Diccionario de la lengua española. 23ª edición. Madrid: Espasa.

Reales, A. (2003). Socioeducación. Análisis de la planeación educativa nacional y regional. Cuarta edición. Barranquilla. Editorial Antillas.

Red de Investigación y Renovación Escolar. (1999). México RED-IRES.

Red de Transformación de la Educación Básica. (2000). ESCUELA. RED-TEBES.

Restrepo, B. (1996). Investigación en educación. Santafé de Bogotá: Magisterio.

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.

_____. (2006). Sí mismo como otro. México: Siglo XXI editores, tercera edición en español.

Rodríguez, A. et al. (2002). Veinte años del movimiento pedagógico 1982-2002...Entre mitos y realidades. Hernán Suarez (comp). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio-Corporación Tercer Milenio.

Rodríguez-Martínez, P. (2008). La teoría fundamentada: un plan metodológico para respetar la naturaleza del mundo empírico, Praxis Sociológica, N°12, pp.137-172

Rodríguez-Izquierdo, R. (2003). Reaprender a enseñar una experiencia de formación para la mejora continua de la docencia universitaria. Revista interuniversitaria de formación del profesorado. Vol. 17 N° 2 Universidad de Zaragoza.

_____. (2004). La atención a la diversidad cultural: El reto de las organizaciones escolares. Tendencias pedagógicas. Numero 9 Págs. 189-201.

Rodríguez, R. (2013). El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua. Tesis doctoral: Universidad de Barcelona.

Rodríguez, T. y Castañeda, J. (2001). Los profesores en contexto de investigación e innovación. Bogotá: Magisterio.

Rojas, S (2007). La enseñanza de las ciencias de la naturaleza y las competencias cognoscitivas. Bogotá: Fundación de Educación Superior, investigación y profesionalización CEDINPRO.

_____. (2007). El estado del arte como estrategia de formación en la investigación. Santa Fe de Bogotá: Universidad Católica de Colombia.

- Rojano, J. (2008).** Una investigación cualitativa con enfoque fenomenológico-interpretativo. Documento maestría SUE-CARIBE. Universidad de Córdoba.
- Rojano, J. González-Arizmendi, Montiel P, y Florez, P. (2007).** Comprensión del contexto escolar desde la relación sociocultural, educativa y pedagógica en el departamento de Córdoba. Montería: CIUC-Universidad de Córdoba.
- Romero, F. (2002).** Problemas sociológicos de la educación. ISP. Pinar del Río
- Rotzer, G. (1996).** Teoría sociológica contemporánea. México: McGraw Hill
- Ruiz-Amado, R. (1925).** Historia de la educación y la pedagogía. Barcelona: Editorial Religiosa.
- Ruiz-Olabuénaga, J. (2007).** Metodología de la investigación cualitativa (4ª ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- 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.
- Sabater, F. (1991).** Ética para amador. Madrid: Ariel.
- Sacristán., G. (1997).** Docencia y Cultura Escolar. Reformas y Modelos Educativos. Ed. Buenos Aires.
- Sáenz, J. (2004).** “Hacia una pedagogía de la subjetivación”. En Zuluaga, Olga, y otros. Pedagogía y epistemología. Bogotá: Grupo de historia de la práctica pedagógica-Cooperativa Editorial Magisterio-Universidad Pedagógica Nacional, Pp, 230-260.

Salazar, M. C. (1992): La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos. Buenos Aires, Paidós.

Saldarriaga, O. (2005). Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Bogotá; Cooperativa Editorial Magisterio-Grupo Historia de la Práctica pedagógica.

Saldarriaga, O. y Sáenz, 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.

San Agustín. (1947). Confesiones. Paris: Editorial Belles Lettres.

Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa. En módulo de investigación social. Programa de especialización en teorías, métodos, y técnica de investigación social. Bogotá: ICFES-ARFO EDITORES.

Sarabia, B. (1987). Documentos personales de historias de vida. Madrid: Alianza.

Sartre, J. (1945). Citados por CONGRAIS, C. (1985) En: “Vida y obra de filósofos y pensadores”. Bogotá: Forja.

Scherer, R. (2005). A su disposición. En Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo. Bogotá: universidad pedagógica nacional. Cooperativa editorial magisterio-alcaldía mayor de Bogotá.

Schilling, K. (1965). Desde el renacimiento hasta Kant. Trad. Carlos Moreno Cañadas. Mexico: Uteha.

Schiefelbein, E. (1995). En busca de la escuela del siglo XXI ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia? Chile: UNESCO/UNICEF/OREALC.

Schmelkes, S. (2000). Calidad de la educación y gestión escolar nacional para directivos. En primer curso nacional para directivos de educación primaria. Lecturas. México: Biblioteca Nacional de actualización permanente.

Segundo Foro de Integración. (1999). El maestro como protagonista del cambio educativo. México. ANDRES BELLO

Semprún, J. (1997). La escritura o la vida. Barcelona: Tusquets, 1997. Citado por Jelin, E. (2002). Los trabajos de la memoria. España: Siglo XXI editores.

Segundo Foro. (1999). El maestro como protagonista del cambio educativo. México.

Serna, H. (1983). “Formación pedagógica de profesores universitarios y recursos para la docencia”. En pedagogía Universitaria: Antecedentes y perspectivas. Bogotá; PREDE-OEA-CINDA.

Shotter, J. (2001). Realidades conversacionales. Buenos Aires: Amorrortu Editores

Shutz, A. (1974). El problema de la realidad social. Buenos Aires: Amorrortu.

_____. (1972). Fenomenología del mundo social. Buenos Aires: Paidós.

_____. (1993). La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva. Barcelona: Paidós

Sierra, I. y Pacheco, L. (2002). Investigación para el discurso de un modelo de educación virtual desde la Universidad de Córdoba. Montería: Departamento de informática-Edunexo

Spiegelberg, H. (1994). “Analysis and interpretation of qualitative data in consumer research”. Journal of consumer Research. Vol. 21 pp 491-503

- Starr, Ch. (1974).** Historia del mundo antiguo: Madrid: Akal.
- Stenhouse, L. (1993).** La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Stewart, I. (2013).** 17 ecuaciones que cambiaron el mundo. Traducción al castellano Laura Sánchez Fernández. Barcelona: Editorial Planeta.
- Steward, D. And Samdsani, P. (1990).** Focus Group: Thehry and Practice. Newbury Park-California: Sage.
- Stoll , I. y Fink, D. (1996).** Changing our schools. Bristol: Open University Press
- Stone, E y Morvis, S. (1992).** Citados por Aracelli de Tezanos (1986). En maestros artesanos intelectuales. Santa fe de Bogotá: CIID.
- Strauss, A. (1987).** Qualitative analysis for social scientists, Cambridge and New York: Cambridge University Press.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1970).** Descubriendo nuevas teorías de teorías previas. En: tshibutani (comp): naturaleza humana y comportamiento colectivo. Ensayos en honor a helbert blumer, Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- _____. (1998). Basics of qualitative research: Grounded theory procedu res and techniques, London: Sage.
- Suppe, F. (1991).** La estructura de la teoría científica. Madrid: UNED.

- Suárez, D. (2006).** El saber pedagógico de los profesores de la universidad de los andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza. Investigación educativa-pedagógica. Cataluña: Universidad Rovira I Virgili.
- Sung, T, Chang, E. Y Chang, H.(2009).** Supporting teachers' reflection and learning through structured digital teaching portafolios. Journal of computer assisted learning, 25, 375-385.
- Szczurek, M. (1978).** "Tecnología educativa y Tecnología instruccional", en Revista de Tecnología Educativa, Vol. 4, Nª 3, Santiago de Chile, OEA.
- Tamayo, M. (2002).** El proceso de la Investigación científica. Limusa: México.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986).** Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós
- _____. (1992). "La observación participante: preparación del trabajo de campo". En: introducción a los métodos cualitativos de investigación.
- Tedesco, S. (1995).** El nuevo pacto educativo. Madrid: Alauda-Anaya
- 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. (1998).** Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado. Madrid: Ediciones Morata.
- Toulmin, S. (1987).** La comprensión humana: el uso colectivo y la evaluación de los conceptos. Madrid: Alianza Editorial.

Rodríguez, A. et al. (2002). Veinte años del movimiento pedagógico 1982-2002...Entre mitos y realidades. Hernán Suarez (comp). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio-Corporación Tercer Milenio.

Trinidad, A. y Jaime, A. (2007). meta-análisis de la investigación cualitativa. el caso de la evaluación del plan nacional de evaluación y calidad universitaria en españa, revista internacional de sociología (ris), vol.lxv, nº47, pp.45-71

Trinidad, A; Ayuso, L; Gallego, D; & García, J. (2003). La evaluación del Plan Nacional de Evaluación y Calidad Universitaria desde la Grounded Theory, Papers 70, pp.83-113.

Unda, M y otros. (2001). Una construcción colectiva del movimiento pedagógico. Bogotá: Expedición pedagógica nacional.

Universidad de Córdoba (2004-2016). Lineamientos generales de práctica pedagógica. Montería: Facultad de Educación y Ciencias Humanas-Comité de prácticas pedagógicas.

Uribe, J. (2010). Apropiación de las competencias declaradas en las prácticas de estudiantes de las carreras de educación parvularia y educación diferencial de una Universidad Chilena. Tesis doctoral. Granada: Fondo Editorial de la Universidad de Granada

Varela, J. (2005). El estatuto del saber pedagógico. En volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos (Vol. II). Madrid: Fundación Paideia-Ediciones Morata.

Vasco, C. (1993). Los valores implícitos en los libros de texto. Santa fe de Bogotá: Colegio Cafán.

_____. (1996). Reflexiones sobre pedagogía y didáctica. Santa fe de Bogotá: MEN.

Valles, M. (1997). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis s. a

Veiga-Nieto, A. (2005). “La actualidad de Foucault para la educación”. En Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Cooperativa Editorial Magisterio-Alcaldía Mayor de Bogotá.

Von Glasersfel, E. (1994). La construcción del conocimiento. En D. Fried Schnitman. Ed: nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Buenos Aires: Paidós.

Wajcman, G. (2009). El objeto del siglo. Buenos Aires. Amorrurtu editores.

Watzlawich, P. (1994). ¿Es real la realidad? Barcelona: Editorial Herder

Watson, J. (1947). El conductismo. Buenos Aires: Paidós

Weber, M. (1975). Sociología de la comunidad. Barcelona: Limusa

Weimer, H. (1961). Historia de la pedagogía. México: Editorial Hispanoamericana.

Wigger, L. (1984). Acción y educación. Un análisis crítico de las concepciones de acción en las teorías educativas. Madrid: Tubinga.

Woods, P. (1987). “Observación”. En: La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós. Pp 49-76.

_____. (1987). La escuela por dentro. Madrid: Paidós

- Wulf, C. (2000).** Introducción a la ciencia de la educación. Entre teoría y práctica. Asociación Nacional de Escuelas Normales. ASONEN. Traducción: Andrés Klaus Runge. Medellín: Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.
- Wundt, W. (1973).** The lenguaje of gestures. La Haya: Mouton.
- Zambrano, A. (2000).** La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro. Santiago de Cali: Fundación para la filosofía en Colombia.
- Zabala, A. (2001).** “¿Cómo enseñar? El análisis de la práctica educativa”. En ¿Educar o segregar? Carlos Lomas (compilador). Bogotá: Editorial Nomos- S.A- Cooperativa Editorial Magisterio-Universidad Nacional de Colombia.
- Zeichner, K. (1995).** “Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. En volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos”. (Vol. II). Congreso Internacional de didáctica. La Coruña-Madrid: Fundación Paideia-Ediciones Morata.
- Zemelman, H. (2005).** Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. Barcelona: Antropos.
- Zuluaga, O. (1976).** Filosofía y pedagogía. Medellín: Universidad de Antioquia-CEID
- _____. (1977). Didáctica y conocimiento. Medellín: Universidad de Antioquia-CEID.
- _____. (1978). Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX. Medellín: Universidad de Antioquia-CEID.
- _____. (1984). El Maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848. Medellín: Universidad de Antioquia CIED.
- _____. (1987). Pedagogía e historicidad. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.

_____. (1993). La investigación histórica en la pedagogía y la didáctica. En: Zuluaga, O. L. et al. Objeto y método de la pedagogía, pp. 119-125. Medellín: Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

_____. (1999). El saber pedagógico: Experiencias y conceptualizaciones. En: Echeverri, J. A. (ed.). Encuentros pedagógicos transculturales: Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania, pp. 81-88. Medellín: U. de Antioquia, Facultad de Educación.

_____. (2001). “El saber pedagógico: experiencias y conceptualizaciones”. En Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania. Centro consolidado de investigaciones educativas y pedagógicas. Medellín. Editorial Marín Vieco, Pp. 81-88.

_____. (2002). “Las facultades de educación y el movimiento pedagógico”. En veinte años del movimiento pedagógico 1982-2012. Entre mitos y realidades. Compilador Hernán Suarez. Bogotá. Cooperativa Editorial el Magisterio-Corporación tercer milenio.

_____. (2004). Pedagogía y epistemología. Bogotá; Cooperativa Editorial Magisterio-UPN-GHPP¹⁷.

_____. (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, Echeverry, J (1990). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. En Díaz, M. y Muñoz, J. (eds.). Pedagogía, discurso y poder, pp 177.201. Bogotá: Corprodic.

Zuluaga, O; Echeverry, A; Martínez, A; Restrepo, S; Y Quiceno, H. (1996). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. Revista Educación y Cultura, Págs. 4. Bogotá: Fecode-CEID.

Webgrafia

- Abad, J. (2006).** Configuración del espacio en la escuela infantil. La escuela como ámbito estético según la pedagogía Reggiana. Recuperado de <http://es.slideshare.net/CepLaredo1/>
- Castro-Pérez, M. y Morales-Ramírez, M. (Setiembre-Diciembre, 2015).** Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-32. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.11>
- Cisneros, C. (2003).** “Análisis cualitativo asistido por computadora”. (Documento en línea).http://www.aristidesvara.com/metodlogia/disenos/metodos_cualitativi/ancuali.pe.aristidesvara.pdf.
- Contreras, L. (2007).** Orígenes y desarrollo de la teoría fundamentada. Su inserción en la investigación cualitativa. (Documento en línea). Disponible en: <http://sociologia=ujmv.blogspot.com>. (Consultado: 2014, junio 11).
- De La Espriella, F, Echeverry, D, y Morales, N. (2010).** Representaciones sociales y prácticas de formación profesional. *Revista Aletheia, revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo*. [Revista electrónica], Vol. 2, Número 2. Disponible en: <http://aletheia.cinde.org.co/>.
- García, B., Loredó, J. Y Carranza, G. (2008).** Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>.

Gaete, R. (2005). Responsabilidad social universitaria: una nueva mirada a la relación de la universidad con la sociedad desde la perspectiva de las partes interesadas: un estudio de caso. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. Disponible en la Base de datos Tesis Doctorales en Red.

Ibáñez, T. (2008). La psicología social como ciencia teórica. Barcelona: [w.w.w.portalpsicología.org/pdfs/2008munne.pdf](http://www.portalpsicología.org/pdfs/2008munne.pdf). (Editorial PPU).

Lucio, R. (2001). La actividad meta cognitiva como desencadenante de procesos de autorregulación en las concepciones y prácticas de enseñanza en los profesores de ciencias experimentales. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en la Base de datos Tesis Doctorales en Red.

López, G. (2010) Sobre las sociedades de la información y la del conocimiento: críticas a las llamadas ciudades del conocimiento latinoamericanas desde el paradigma ecológico, Edición electrónica gratuita. Texto completo en <http://www.eumed.net/libros/2010f/877/>.

_____ (2010) “El próximo escenario global” de Kenichi Ohmae: momento cumbre de su tejido teórico y la socialización del paradigma de la economía global, Edición electrónica gratuita. Texto completo en <http://www.eumed.net/libros/2010e/832/>.

_____ (2017). Alteridad y Pedagogía Crítica en tiempos del Paradigma de la Economía Global y la Pedagogía de la Nos–Otridad en América Latina. REEA, Vol. 1, No. 1. Pp. 63-74 <http://www.eumed.net/rev/reea>

Magendzo-Kolstrein, A. y Toledo-Jofré, M. I. (Setiembre-Diciembre, 2015). Educación en derechos humanos: Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-16. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.2>

Osses, S; Sanchez, I; Ibañez, F. (2006). La investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0718-07052006000100007&scrip=sci_arttex.(consultado en febrero de 201).

Quintanilla, M. (2005). Competencias Científicas. Identificación y caracterización de competencias científicas en el aula, ¿qué cambia en la enseñanza y en los nuevos modelos de conocimiento? Foro Educativo Nacional. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-128237-archivo.pdf>

Rueda, R. (2010). La profecía de Flaubert: Rodrigo Parra Sandoval. El científico social y el novelista:http://www.tesisenred.nethttps://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas_9_17_la_profesia.pdf

Runge, A. (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga. *Revista de Pedagogía*, 23(68), 361-385. Recuperado en 11 de junio de 2016, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000300002&lng=es&tlng=es.

Zamudio, J. (2012). Epistemología y educación. RED TERCER MILENIO S.C. tomado en línea de www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Educacion/Epistemologia_y_educacion.pdf

ANEXOS

Anexo 1. Glosario 1.

TÉRMINOS Y CONCEPTOS UTILIZADOS EN LA INVESTIGACIÓN

Acción pedagógica: Es la interacción activa de aspectos curriculares y pedagógicos –didácticos que despiertan nuevas tendencias y nuevos centros de interés en el contexto del aula, de lo escolar y de lo educativo.

Aula investigativa: Es el espacio donde se presenta y confluyen una pluralidad de saberes con sentido y significado social, psicológico, antropológico, filosófico, cultural y gnoseológico en el cual siempre se podrán llevar a cabo procesos investigativos.

Comparación: Expresa las características o acciones de algo, relacionándolas con otros elementos.

Comprensión: Proceso de entendimiento que permite conocer la realidad en forma significativa, lógica, coherente y racional.

Comunidad: Agrupación de personas para la acción de transformación dentro de una clase o grupo social cuyos intereses y objetivos son comunes.

Comunidad educativa: Para la ley 115 de 1994, es el grupo de personas que hace referencia a los educandos, maestros, padres de familia, acudientes, directivos docentes, administradores escolares, egresados, al igual que el barrio, vereda y/o vecindario donde viven, así como el espacio donde se encuentra la escuela.

Desde la postura del autor del presente libro, plantea que la comunidad educativa se divide en interna, externa y anexa independiente. La primera la integran los administradores escolares, directivos docentes, estudiantes y trabajadores de oficio. La segunda, la componen los padres de familia, los egresados, acudientes. La tercera, la integra la comunidad que se encuentra en el mismo sitio de la institución, como los vecinos, la iglesia, instituciones de

diferente funcionalidad, como también otras instituciones educativas ubicadas en el mismo barrio o sector. En ésta parte, se conforman las comunidades interescolares.

Concepto: expresión del pensamiento manifestado como entidad lógica que resulta del conocimiento de los objetos, posibilitada por la descripción, la clasificación y la previsión de lo cognoscible, sean estos abstractos o concretos, universales o individuales.

Conocimiento: es el conjunto de representaciones de la realidad que la producen y/o la construyen almacenada en su memoria. Desde una perspectiva disciplinar, suele considerarse el conocimiento como una colección más o menos organizada de hechos y relaciones que las colectividades humanas han ido articulando progresivamente en diferentes disciplinas científicas.

Conocimiento científico: es el conocimiento que las comunidades académicas y científicas producto de la experimentación, aplicación, y juicio, validan, ya sean utilizadas en investigaciones cualitativas o cuantitativas.

Conocimiento de sí: saber objetivo que el hombre puede adquirir de sí mismo. A esto se refiere el aforismo socrático conócete a ti mismo. También se ha interpretado como una invitación a hacer un inventario de lo que se sabe (saber del saber platónico).

Conocimiento empírico: desde la concepción baconiana, es el conocimiento verificado a través de la experimentación. Ahora, si se mira desde la cotidianidad, se conoce como el conocimiento producto de las vivencias, prácticas y experiencias diarias de un buen oficio que logra alcanzar el manejo técnico y adecuado de la actividad realizada.

Cosmos: término con que los griegos se referían al mundo, al universo, como conjunto ordenado.

Construir sentido: Proceso del intelecto que permite construir y organizar reflexivamente conceptos, acciones y participaciones en su diario vivir, sin que esto se confunda con lo rutinario en las diferentes actividades donde incursiona el hombre y la mujer en búsqueda de rutas para entender la dinámica cotidiana que se da en el mundo de tensiones.

Contexto: conjunto de elementos que condicionan, de cualquier modo, el significado de un enunciado. Se ha tratado de explicar cómo lo que circunda algo determinándolo. Algunos autores lo definen como el conjunto de supuestos que posibilitan la aprehensión del sentido de un enunciado. Son varios los modos y grados del condicionamiento que ejerce un contexto. También puede ser aquello que hace parte de nosotros, razón por la cual se señalan los siguientes contextos:

Contexto educativo: es el subespacio que permite aumentar los niveles formativos y educativos de cualquier área del conocimiento.

Contexto escolar: es el espacio global que permite el desarrollo y la dinámica educativa, social y cultural de la escuela, tanto en su dimensión física como racional y emotiva.

Costumbres: peculiaridades de la conducta de las personas en sus relaciones mutuas y con la sociedad. Son determinadas por las condiciones históricas de la vida del hombre (moral).

Cotidianidad: se refiere a la forma en que se repiten los hechos y las situaciones en torno a una persona o a un grupo, es decir, lo de todos los días. Esto no significa, que la cotidianidad se confunda con el diario vivir, sin que se tengan en cuenta las diferentes acciones que realizan, ejemplo: hacer investigación en un laboratorio, orientar clase, ir al mercado, presentar un concierto, son actividades cotidianas de quien las ejerce.

Cotidiano: son todos los procesos diarios del mundo de tensiones del mundo de la vida que suceden paralelos a la intervención antrópica en la cual pueden ser frecuentes. Ahora, cuando estos son demasiados repetitivos aparece la rutina.

Cuerpos –alumnos: son los cuerpos sujetos que actúan con disponibilidad física y mental (ser vital) para perceptar, aceptar y apropiarse de saberes y elementos teóricos y prácticos que garantizan una futura intervención en cualquier actividad.

Cultura: comportamiento aprendido y adquirido socialmente característico de la humanidad durante todo el transcurso de la historia, haciendo referencia a los valores que persigue para integrar una sociedad, teniendo como fin emancipar al hombre.

Currículo oculto: es el conjunto de influencias formativas que la escuela ejerce sistemáticamente pero que no están explicitados ni formalmente reconocidos. Éste currículo es desarrollado simultáneamente con el currículo oficial (explícito) y el currículo operacional.

Deber: aquello que es debido. Necesidad o acto forzoso derivado de un mandato que puede proceder de diversas fuentes: la naturaleza, Dios, el mundo inteligible, el reino de los valores o la existencia humana. Es lo que tiene que ser, de derecho, independientemente de que sea o no efectivamente. El deber-ser deduce del bien supremo en las morales materiales, es el vivir con la naturaleza y conforme con la razón universal.

Deber-ser: postulado fundamental sobre el cual se construye toda la ética que Kant desarrolla en la crítica de la razón práctica y en la fundamentación de una metafísica de las costumbres.

Deconstrucción: método para acentuar el carácter no representativo del lenguaje, el cual se desenvuelve y fragmenta para dar lugar a la escritura.

Descripción: muestra las características de una persona, un objeto o un lugar, donde pueden ser objetivas o subjetivas.

Descripción objetiva: cuando se mencionan las características de un objeto, un lugar o una persona, tal como es.

Descripción subjetiva: realiza o modifica las características del objeto, la persona o el lugar del que se habla, según el punto de vista de quién la realiza.

Devenir: categoría filosófica que expresa la variabilidad sustancial de las cosas y de los fenómenos, su interrumpida transformación en otra cosa. La categoría de devenir está orgánicamente relacionada con la concepción dialéctica del mundo.

Dispositivos educativos: son estrategias educativas que le permiten al profesor interactuar con el discente, ya sea las que utiliza en el fenómeno de enseñanza y aprendizaje o cuando se refiere a fallas en el proceso educativo relacionadas con lo académico, lo conductual y lo social.

Doxa: era la opinión general que se expresa a través de proposiciones gramaticales correctas, que no emergen de un proceso racional de indagación. Desde ésta apreciación, se puede considerar como un punto de vista místico donde se describe un acontecimiento, articulándose en forma de narración, a diferencia de la explicación racional que muestra explicar reflexivamente la realidad, prevaleciendo el ejercicio de la razón.

Educación: es el proceso mediante el cual la sociedad facilita de una manera intencional o difusa, el crecimiento en sus miembros, por lo tanto, ésta es ante todo una práctica social que responde o lleva implícita una visión de hombre. Se concentra en hechos de la vida que mediatizan la incorporación del sujeto al todo social; en otras palabras, es el proceso en el cual la persona se vuelve social, en la que su actividad educativa comienza con el nacimiento y termina con la muerte.

Enseñanza: proceso mediante el cual se organiza la actividad cognitiva del hombre, en éste proceso se tiene en cuenta la asimilación por parte del alumno y la dirección que el docente le dé al quehacer educativo. Ella supone, por un lado, la institucionalización del

quehacer educativo, y por el otro, la organización alrededor de procesos intencionales de enseñanza y aprendizaje.

Instrucción: busca desarrollar hábitos, habilidades y asimilación del conocimiento en el individuo.

Entendimiento: facultad que posee el hombre de pensar las cosas y de formar conceptos y juicios.

Entorno: sector que rodea un punto específico, que puede ser un ambiente geográfico, natural, social y adyacente e inmediato a la escuela.

Escuela: espacio holístico donde el pensamiento conduce al saber ser, tener, hacer y estar en función de un conocimiento para encontrar el verdadero desarrollo humano integral.

Experiencia: es el hecho de vivir algo dado donde la condición o estado de estar enterado presupone las vivencias. Sin embargo, no puede usarse de una manera uniforme, ya que su definición supone diferentes puntos de vista.

Fenómeno: designa lo que se nos da en la experiencia, lo cual permite conocer a través de los sentidos.

Fenomenología: es la investigación sistemática de la subjetividad.

Fuerza–poder: es el empoderamiento producto de las relaciones de saber y poder.

Gestalt: (en alemán psicología de la forma). Teoría sobre la percepción que se opone al desmenuzamiento del psiquismo imaginado por los asociacionistas. Nacida de la reflexión fenomenológica sobre lo vivido. Ésta doctrina se basa en experiencias irrefutables relativas a la percepción en los animales y en el hombre. Constata que un elemento cambia de significado según que se encuentra en uno u otro conjunto. La misma figura en un cuadro

diferente no parece la misma figura. La psicología de la forma afirma también que el todo es vivido antes que las partes que lo forman. Ejemplo: Se oye una melodía sin que se tenga conciencia de las notas que la componen, se la puede transportar sin que cambie su carácter propio.

Idea-fuerza: es la idea central de un texto.

Imaginarios: son configuraciones de las imágenes que la cultura ha legado como impronta y la forma como ellos mismos recrean una y otra vez el marcaje de mundos posibles en los cuales se mueven y desenvuelven los sujetos. Es decir, nos representamos en el otro, nos identificamos con él, queremos conocerlo, aprehenderlo, robarle su imagen. Así, desde que se nace se asiste a la comunión que produce el contacto con los semejantes a través de los grupos que conformamos y participamos, ya sean religiosos, políticos, económicos, culturales o familiares.

Intuición: del latín “intuitis” y significa imagen, mirada, lo cual designa la percepción directa e inmediata de un objeto y de sus relaciones por parte del sujeto cognoscente. En tal percepción no puede haber ningún elemento intermedio, como podría ser el conocimiento discursivo o razonamiento al que la intuición se opone radicalmente.

Investigación educativa: según Restrepo (1996), es la centrada en lo pedagógico, referida fundamentalmente a los estudios históricos sobre la pedagogía, a la definición de su espacio intelectual o a la investigación aplicada a objetos pedagógicos en busca del mejoramiento de la educación, como es el caso de la indagación sobre el currículo, los métodos de enseñanza y demás factores inherentes al acto educativo, la cual puede realizarse sobre procesos y objetos que se llevan a cabo o se encuentran de puertas para adentro en la escuela, pero no sólo físicamente, sino que ocurren en el interior del proceso educativo, sean propios de lo pedagógico (pedagogía y didáctica), de lo sociológico (sociología de la enseñanza) o de lo psicológico (psicología educativa).

Lenguaje émico: es el lenguaje producto de la cultura, de la región, de su clase social, de su edad. Este lenguaje permite la posibilidad de entenderse entre grupos de diferentes edades cuando uno de ellos crea un clima de familiaridad.

Malla educativa: Es la interrelación de los procesos educativos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos y culturales que se dan en la sociedad permitiendo la intersubjetividad a través de la dinámica crítico-reflexiva que se da el mundo de tensiones.

Mundo de la vida: es un complejo que involucra a un mundo de tensiones, el cual a su vez se divide en varios submundos de tensiones que se entrelazan y se relacionan con todo aquello que se diga, se afirma, se analiza y se valida en el contexto social, educativo y/o académico, o de cualquier sistema axiológico, en cuyo centro se encuentra la persona humana, la cual tiene unos saberes que son obtenidos de su propia concepción de mundo.

Mundo exterior: ésta expresión es entendida como todo aquello que está por fuera de la conciencia humana, es decir, su entorno natural, social y cognoscitivo, sin que se deje por fuera sus fenómenos. El mundo exterior es la fuente de conocimiento. El hombre entra en conocimiento del mundo exterior, la naturaleza y la sociedad, en el proceso de la práctica social. Desde el punto de vista del idealismo, éste mundo es, o bien, producto de la creación de un ser espiritual que está por encima del mundo (idealismo objetivo), o creado de la conciencia del individuo (idealismo subjetivo).

Mundo vital: es el mundo donde el ser humano como ser vivo que es, no sólo nace, crece, se reproduce y muere, sino que es ser social, cultural, cristiano, político, humanista, comunitario, en donde su deber-ser debe estar en acción con las relaciones de saber-estar, saber-tener y saber-hacer.

Objeto: es el fin que un sujeto trata de conocer y sobre el cual actúa. Este acto del sujeto sobre el objeto puede ser de tipo cognoscitivo, volitivo o emotivo.

Observación: es considerada como un elemento básico del conocimiento. La observación puede ser interna o externa; siendo ésta última a la que se refiere la ciencia. La

observación es fundamentalmente de fenómenos dados de datos y hechos. La idea de observación lleva consigo la de la concentración en caracteres específicos del objeto observado (observación directa) enfocada hacia ciertos fines. También es el acto de darse cuenta de los objetos a través de los órganos de los sentidos con interpretación por medio de conceptos.

Obstáculo epistemológico: dificultad que se presenta para llegar al conocimiento verdadero de un objeto determinado. Por lo general se afirma, que no es posible el conocimiento de un modo absoluto, aunque si lo es de un modo relativo, de manera que hay límites u obstáculos insalvables para llegar al conocimiento absoluto.

Ocasión: acontecimiento externo a menudo causal y/o circunstancial que da el impulso para que se produzca otro acontecimiento. La ocasión se diferencia de la causa, dado que pueden ser hechos de los más diversos sin relación necesaria con la aparición de otros acontecimientos, de otras acciones. La ocasión puede dar origen a un determinado fenómeno esencial tan sólo cuando éste último se halla preparado por el curso necesario, sujeto a la luz, del desarrollo. Por ocasión se entiende también el pretexto, a veces elegible especialmente para algún acto y acción.

Opinión: la opinión se puede definir como un juicio que se tiene por verdadero, pero que puede llegar a ser falso. Éste concepto se opone al saber (episteme). El proceso del conocimiento atraviesa estos dos campos; pero este conocimiento imperfecto basado en la apariencia y en el lenguaje, debe superarse por el razonamiento y por la intuición.

Pedagogía general: encargada de establecer las bases generales de la educación, la instrucción y la enseñanza.

Práctica profesional docente: es la concreción de un sistema de ideas, conceptos, principios y proposiciones que se generan de un proceso de acciones crítico-reflexivas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje en ambos sujetos, cuyo sitio puede ser el aula o cualquier lugar determinado, cuya esencia fundamental requerida por la sociedad donde se lleva a cabo el acto socio-histórico de la enseñanza, relacionados con los fines educativos

que tienen que ver con la formación y educación del hombre y la mujer en el cumplimiento de un ideal socio político que se establece como directriz y modelo para cumplir las relaciones de fuerza-poder en un Estado social de derecho.

Raciocinio: argumento que apoya un razonamiento donde los conceptos que se deducen proceden de otros.

Realidad: el concepto de realidad depende de la concepción a que esté sujeto el investigador, ya sea por sus referentes teóricos previos, su disciplina de conocimiento, la corriente de pensamiento o el sistema cultural al que pertenece el investigador, lo que significa que nunca parte de cero frente al campo de realidad que pretende estudiar. Para efectos didácticos, se puede por lo menos, presentar las imágenes de realidad que predominan detrás del cuantitativismo y el cualitativismo.

Desde el enfoque cuantitativo, inspirado en el positivismo, la realidad es vista como el exterior de los individuos, como un orden social similar al natural, es decir, un mundo regido por la lógica de las relaciones causales y de las leyes inexorables, donde el margen de acción y decisión de los sujetos está condicionado por las referidas relaciones causales y leyes.

En consecuencia, el cometido de las ciencias sociales es explicar los hechos a partir del descubrimiento de tales determinantes y de las teorías existentes. Para la tradición interpretativa y los enfoques cualitativos, la realidad es una construcción social compartida por sus miembros. El hecho de ser compartida determina una realidad percibida como objetiva, viva y reconocible para todos los participantes en la interacción social. La preocupación de las ciencias sociales será en cambio, comprender dichas realidades desde el marco de referencia de la cultura de sus actores.

Relaciones de saber-poder: son las relaciones que aparecen juntas. Es decir, para ejercer el poder se requiere un saber y el ejercicio del saber se convierte en un instrumento de poder. Sin embargo, el hecho de que estén relacionados no implica que sean iguales, cada

una tiene formas particulares de emergencia. El saber se presenta más asociado a formas y aparece bajo condiciones que se ven y se hablan. El saber comprende, entonces, el cauce entre lo visible y lo invisible. El poder no se relaciona con formas, sino con fuerzas e implica la acción o reacción de una fuerza en relación con otra.

Representaciones sociales: son conjuntos más o menos estructurados o imprecisos de nociones, creencias, imágenes, metáforas y actitudes que funcionan implícitamente como esquemas de percepción, valoración y actuación. Ésta noción de representación social aparece como entidad operativa para el entendimiento, la comunicación y la actuación cotidiana, de tal manera que es una forma particular del conocimiento de sentido común, cuya finalidad es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos.

Resignificación: reacomodación y reelaboración del sentido discursivo de los componentes que integran la malla educativa y que se produce en la dinámica del mundo tensiones.

Saber: según Foucault (1984), es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificado. El dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no un estatuto científico.

Saber científico: es el saber que es descubierto y encontrado, el cual a través de él mismo busca descubrir las leyes de la naturaleza y la constitución física de todos los seres para poder controlarlos y obtener de ellos mejor utilidad. Entre estos tipos de saberes pueden establecerse vínculos orgánicos, ya que el conocer humano es siempre un conocer histórico, social, mediado por los múltiples condicionamientos estructurales en los cuales se desenvuelve su conocimiento concreto, incluido el conocimiento científico.

Saber cotidiano: son aquellos saberes que logran identificar y orientar las actividades diarias de las personas quienes por decisión espontánea y natural toman del medio y de las costumbres el bagaje de informaciones útiles para desenvolvimiento rutinario. Esto lo lleva

a que sea una suma de ideas y saberes sobre la realidad que una persona utiliza de modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo, como guía para las acciones y como temas de conversación. Es un saber utilizado de manera efectiva en la vida práctica por el hombre común y corriente, como también puede ser utilizado por el no común, de acuerdo al contexto donde se encuentre, que les permita existir y funcionar socialmente. Este saber, antes de ser cotidiano, fue espontáneo. Al pasar a cotidiano sino se valida, sigue siendo ordinario, elemental, aislado, ocasional, superficial, no sistemático, por lo tanto, es ametódico.

Saber enciclopédico: son los saberes que se han condensado en las obras clásicas, lo cual al consultarlas garantizaba la conquista del conocimiento científico.

Saber espontáneo: es el saber que se va obteniendo del contacto con la realidad y que emerge, fluye, o va naciendo de lo ya, de lo instantáneo, de lo de pronto, pero que necesita de una o múltiples experiencias, mediadas por la integración que se haga en un contexto social y cultural determinado; por ello es heredado y deducido del grupo social al que se pertenece. Su permanencia y transmisibilidad depende más de una imposición del medio que al análisis y posturas críticas.

Saberes estéticos: son los saberes que hacen parte de los modos y de las estructuras del sentir y que entrañan las formas de lo expresivo, que pasan por el cuerpo, la emoción, el placer, de tal manera, que generan un desdibujamiento de lo que está amarrado y ordenado de manera lineal, transformándolo en un conjunto intertextual, polisémico y polifónico, ya que son saberes que duran toda la carrera y toda la vida.

Saber filosófico: es el saber reflexivo y emergido del hombre para superar el y/o los niveles de creencia y existencia del origen del mundo, apoyándose en las indagaciones hechas en su realidad vivida a partir de los últimos acontecimientos que se van dando.

Saberes indispensables: según Martín-Barbero (2002:30), son aquellos saberes que no siendo directamente funcionalizables son socialmente útiles, pero no son tampoco saberes temáticos, pues, operan unas veces sustentando y otras subvirtiendo los saberes temáticos.

Estos saberes se hayan ligados a materias históricas, no responden a las condiciones epistémicas ni a los operadores de funcionamiento de las disciplinas académicas. Se está hablando de los saberes lógicos-simbólicos, los saberes históricos y los saberes estéticos. Estos saberes indispensables también son conocidos como saberes generales o transversales.

Saberes previos: según Ausubel, et tal. (1976), son saberes relacionados con el diario vivir, formados por concepciones espontáneas, por transmisión social y por analogías, los cuales se exteriorizan mediante predicciones, explicaciones y comportamientos.

Saber religioso: son los saberes emergidos de la fe de un ser superior, omnipotente y clarividente, pretendiendo dar respuesta a los interrogantes que se plantea el hombre frente a los misterios y enigmas de la naturaleza y de la creación del mundo.

Saber sapiencial: es un saber elaborado que ha cumplido cierto análisis, producto de las codificaciones de las experiencias, las tradiciones y las luchas seculares de los diferentes grupos culturales. Es manifestado con frecuencia en el sistema simbólico de la cultura a través de mitos, cuentos, leyendas, máximas, proverbios, coplas.

Saber tradicional: son los saberes elaborados por el imaginario colectivo originando un propio modelo de saber, que permite ser transmisible y heredable esencialmente en culturas indígenas, lo que los hace tradicionales y colectivos en el contexto donde emerge. Este tipo de razones es lo que de alguna manera no le permite insertarse fácilmente en la legislación sobre derechos intelectuales, ya que éstos se aplican a invenciones no a descubrimientos, si se tiene en cuenta que el conocimiento tradicional se refiere fundamentalmente a las propiedades de animales o plantas, elementos naturales, no creaciones humanas, sin que tengan un titular individual. Ante éstas circunstancias no está claro cuál sería la limitación temporal apropiada para saberes que corresponden a una comunidad (o sea sin límites biográficos) y que ya se presentan como milenarios.

Sentido común: es un subproducto de la ciencia divulgada por los medios de comunicación y un producto de los intercambios comunicativos cotidianos. Ésta

caracterización del sentido común abona la concepción particular y restringida de las representaciones sociales, pero resulta insuficiente para una comprensión universal de las mismas.

Texto: es una palabra de origen latino que significa un conjunto de enunciados orales o escritos que forman el cuerpo de un discurso u obra. El texto tiene, como la palabra y la oración, unas reglas o leyes y un orden.

Texto-libro: es el producto de la reunión de por lo menos 20 textos abiertos conceptuales, pero para el caso en particular, deben ser de carácter socio pedagógico, con el objetivo de que se construya teoría relacionada con lo que la investigación asume como literatura tensiva, originada a partir del mundo de tensiones de la vida.

Texto pretexto: según Rojano, J. y otros. (2008), es la escritura o narrativa de un texto en el que se articulan y contextualizan los saberes, problemas e intereses propios, con los conocimientos de las distintas disciplinas en torno a una situación dada, con el pretexto de comprenderlo, encontrarle sentido y proponer alternativas que favorezcan la sostenibilidad de la vida.

Transformaciones incorporales: son las transformaciones del cuerpo producto del lenguaje, lo cual tiene que ver con las maneras de actuar, de sentir y de pensar, máxime si se tiene en cuenta que ella se reconoce en su instantaneidad, en la simultaneidad de lo que expresa el enunciado y en el efecto que ella produce. Se cree que las transformaciones son de los cuerpos, pero no en el sentido de lo incorporal.

Transposición didáctica: es el proceso por el que un saber sabio o saber científico se convierte en un saber objeto de enseñanza. La educación formal es un proceso en el cual ciertos contenidos a enseñar son transformados en contenidos de la enseñanza. Para ello, el docente entra como autoridad transmisora y reproductora de los contenidos curriculares y en su tarea se gestan resultados nuevos, que nunca son exactamente equivalentes a los contenidos dispuestos con anterioridad. La transposición didáctica es el proceso por el cual

ciertos contenidos seleccionados como aquellos que se deben enseñar en un tiempo y lugar dados, son transformados en contenidos enseñables. Para que ello sea posible debe operar un doble proceso de descontextualización y recontextualización, que transforma el contenido inicial en un contenido con fines pedagógicos.

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 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”.

Vida cotidiana: son las diferentes situaciones que se dan en el mundo de tensiones de la vida y que se encuentran relacionadas con las diferentes actividades que el niño, la niña, el hombre y la mujer realizan en la medida en que la vida misma les exige responder a sus necesidades diarias.

Verstehen: es un término alemán que traducido al español significa comprensión. El comprensivísimo es una rama de la filosofía de la ciencia que surge en Alemania durante el siglo XIX en oposición al positivismo como método científico, ya que se planteaba que las ciencias sociales o ciencias del espíritu, debían estudiarse en un único lenguaje, el físico-matemático y que la base de la fundamentación se hallaba en la observación. Dilthey, W. (1890), como impulsor del comprensivísimo, afirmaba que las ciencias sociales no se pueden reducir a leyes generales en lenguaje matemático, sino que se debe aplicar, la verstehen, la cual intenta comprender al individuo, entender y buscar motivos racionales de su proceder.

Anexo 2. Glosario 2.

TÉRMINOS Y CONCEPTOS EMERGENTES COMO RESULTADOS DE LA PERSPECTIVA TEÓRICA EDUCATIVA DE LA SUVIDAGOGÍA PARA CONFIGURAR LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Actividad cíclico asistémica del docente: es la actividad que realiza el docente y que le permite conocer sobre el recorrido que hace y las emergencias que se van dando. Ahora, lo de cíclico está relacionado con todo aquella actividad que inicia y termina done inició, y lo de asistémica, se refiere a que el todo si puede funcionar sin alguna parte, como también estas pueden hacerlo sin el todo. Aquí el todo se representa en la comunidad educativa y las partes en los componentes de esta.

Animador de procesos educativos: es el concepto que asume la investigación para referirse al docente, profesor, tutor, asesor, mentor.

Cazadores con olfato pedagógico: son los expertos que los dirigentes políticos consiguen a través del olfato fino que tienen, y que saben diferenciar entre los intelectuales serviles y los intelectuales serios que no acceden a las pretensiones politiqueras, por lo tanto, no son tenidos en cuenta.

Comodato pedagógico: es el mecanismo a través del cual el docente o el alumno o una de las partes ofrece gratuitamente a la otra el saber y/o el conocimiento para que lo utilice, no por un cierto tiempo, sino que su devolución obedece a la forma de recibimiento (de aprendizaje), es decir, es un proceso de dar-recibir-dar, ya sea con el sujeto comodatario y/o comodante, en la que ninguno conserva la propiedad del saber, por lo que no hay un traslado con opción de ser dueño, sino que por su carácter de ser circulativo, no puede estacionarse como dominio, sólo se puede exhibir, mostrar o darlo a conocer través de la relación de intersubjetividad, ya sea en medios textuales, electrónicos, poster, arte, galerías.

Contertulio académico e intelectual: es el sujeto que en estado permanente genera con el Otro o en grupo dialogicidad con experticia de su fortaleza académica, de la cual se toman posturas frente a las temáticas propuestas.

Contrarios: es el concepto que le da el grupo político a un sufragante cuando no pertenece a él, sino que es de otro grupo.

Construcción científica: se define en la presente investigación doctoral como el proceso que empieza desde las relaciones de intersubjetividad que se dan diariamente en la dinámica de la cotidianidad hasta convertirse en acciones prácticas y puntuales para la resolución de cualquier problema de la sociedad, situación que se asemeja a lo que es una cadena productiva en otras aéreas.

Construcción socio cognitiva interaccional: son las construcciones generadas en el aula a partir de actividades provocadas por estrategias de tipo cooperativo-colaborativo, en la que se parta de los intereses previos e inocuos de cada participante, pues se parte de la premisa, de que la realidad se construye socialmente, y que el conocimiento no es generado en la mente sino a partir de las pautas de relación social.

Construcción suvidagógica: es la recuperación, resignificación y comprensión de la vida socioeducativa y pedagógica del sujeto desde la escuela a la universidad, la cual 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 (Habermas, 1982).

Cuadrangulación: es la interrelación que se da entre el concepto de saber que tiene el docente sobre los conocimientos validados por la ciencia, el concepto de saber que el estudiante tiene sobre los conocimientos validados por la ciencia, el concepto validado y establecido por la ciencia, más el saber sustrato que tiene el profesor y el estudiante que han aprendido en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran, en los cuales se han desenvuelto desde la niñez hasta donde están.

Currículo axiosocio vital: es el conjunto de procedimientos, actividades y procesos socio-pedagógicos, cognitivos y administrativos que debe desarrollar un sujeto desde que inicia en su niñez la educación institucionalizada hasta que la finaliza como adulto en su

nivel más alto con el objetivo que percipite, acepte, se apropie y pueda actuar con los saberes conocidos (saberes científicos) y saberes ignorados (saberes cotidianos) en el mundo de tensiones y los submundos que integran la Escuela, la Familia y la Sociedad. De igual manera, es el currículo que desarrolla valores en cualquier tipo de sujeto, lo cual tiene como pretensión convertir al sujeto estudiante en un tipo de sujeto que por sus acciones humanas se le pueda llamar ser-sociedad, el cual es el preámbulo para transformarse en un ser vital. En éste caso, para que esto pueda darse, son los valores los que tienen que transversalizar a las disciplinas, en donde, desde éstas, se generen filtros pedagógicos para entender la estructura de la sociedad y pueda formarse y educarse, no a un ser vivo, sino a un ser vital, es decir, a un sujeto que sea un ser-sociedad.

Decantación pedagógica: es el ejercicio que se le hace a un término, concepto, proyecto o cualquier material escrito con la pretensión de llevarlo a su expresión de máxima revisión y resignificación con la idea de alcanzar la finura pedagógica, con lo cual puede ser visibilizado y utilizado para efectos aplicación y de enseñanza y aprendizaje.

Desarrollo biopsicosocial y antropoeducativo: entendido desde la investigación como el desarrollo progresivo y simultaneo en sus diferentes dimensiones que conducen a formar interdisciplinariamente al sujeto, con el objetivo que le permita percipitar, aceptar, apropiarse y actuar en la escuela, la familia y la sociedad con un pensamiento racional y sustentable del recurso natural renovable, en pro de salvar la vida en el planeta, alternativa socio pedagógica que es pensada desde ésta perspectiva por la suvidagogía, como subjetividad pedagógica. Por otro lado, la adición de lo antropológico y lo educativo a lo biopsicosocial, es con la finalidad de hacer énfasis en éstas dimensiones.

Dinámicas crítico-reflexivas de las instituciones: son todas aquellas actividades que contribuyen a formar el concepto global de prácticas educativas, prácticas de enseñanza, práctica profesional docente, prácticas pedagógicas y prácticas suvidagógicas, en las que el profesor dinamiza su saber, pero que no sólo deambula en una de estas, sino que su actuar en clase las utiliza en cualquier orden, pero lo cierto es, que en ellas se da la retroalimentación de su saber, de lo que va a decir, orientar, enseñar, su esencia, la clase como acto educativo.

Disposición de cuerpos docentes: es el momento de disponibilidad física y mental (ser vital) relacionados con la percepción, aceptación, apropiación y actuación del docente sobre las acciones y saberes tanto conocidos (científicos) como ignorados (saberes cotidianos).

Dispositivos educativos de la enseñanza: son las estrategias, elementos y/o mecanismos didácticos que debe tener y utilizar un docente para interactuar, tramitar y orientar el fenómeno de enseñanza y aprendizaje en el discente, con lo cual regula las fallas en el proceso educativo relacionadas con lo académico, lo conductual y lo social, entre las cuales se tienen la enseñanza, la evaluación, las estrategias, las metodologías, y los contenidos, voluntad del docente, ubicación pedagógica e investigativa del docente, percepción, aceptación y apropiación del saber por parte del docente, y el diseño de textos interdisciplinarios.

Docente como león salvaje: es el profesor que actúa como el león salvaje que va no por la presa, sino por el animal entero a saciarse, a diferencia del león en cautiverio, que se acostumbra a que le lleven la ración, tal cual como lo hace el docente que se acostumbra al aula y al texto guía.

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 de que en las instituciones educativas 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. Ahora, 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 plantea Dewey de: “que la educación es un proceso de vida y no una preparación para la vida ulterior...” o para Decroly, cuando afirma: “El fin de la educación es el desarrollo de la vida, ya que el destino de todo ser vivo es ante todo vivir”, o según Dilthey: “Es sólo a partir del sentido de la vida que se puede deducir el de la educación”.

Ecdisis conductual: es el proceso mediante el cual el docente realiza cambios internos conductuales que se reflejan externamente en cambios actitudinales y aptitudinales, de manera similar como lo realizan los animales que realizan ecdisis cambiando sus estructuras externas como consecuencia de los cambios hormonales que realizan. Es decir, mientras los animales cambian externamente como consecuencia de su fisiología interna, el cambio en el humano es interno para que se refleje en acciones externas.

Escuela asistémica e inalámbrica: es la escuela que siendo estatal se encuentra en condiciones desfavorables y deprimentes, debido a que están conectados y desconectados de toda posibilidad real para que el niño y la niña reciban dignamente su proceso de formación y educación.

Escuela divertida: es la escuela que brinda unas condiciones en que los niños y niñas todos los días amanezcan con ganas de recibir clases porque se les volvió divertida.

Facetas de la vida cotidiana: son los procesos que emergen de las actividades formales que pueden estar o no dirigidas por un animador socio-pedagógico, por ejemplo: el asistir diariamente a clase en busca del conocimiento es una faceta de la vida cotidiana, lo que indica que dentro de ésta cotidianidad de la clase se dan procesos de la vida diaria que retroalimentan la formalidad de la clase. Ésta apreciación incluye las diversas prácticas que se dan desde el clan y la familia, y que hace transgresión en las diversas actividades que suceden en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran, es decir, la formación y la educación del ser humano no sólo se realiza en situaciones planeadas desde la formalidad, sino que paralela a ésta se producen otras construcciones sociales que ayudan a los mencionados procesos. El desarrollo de éstos en algunas sociedades se instituye como prácticas educativas, prácticas de enseñanzas, práctica profesional docente, prácticas pedagógicas y prácticas suvidagógicas.

Facetas de la vida suvidagógica: son los procesos que emergen de las actividades formales que pueden estar o no dirigidas por un animador socio-pedagógico, por ejemplo: el asistir diariamente a clase en busca del conocimiento es una faceta de la vida cotidiana, lo

que indica que dentro de ésta cotidianidad de la clase se dan procesos de la vida diaria que retroalimentan la formalidad de la clase. Ésta apreciación incluye las diversas prácticas que se dan desde el clan y la familia, y que hace transgresión en las diversas actividades que suceden en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran, es decir, la formación y la educación del ser humano no sólo se realiza en situaciones planeadas desde la formalidad, sino que paralela a ésta se producen otras construcciones sociales que ayudan a los mencionados procesos. El desarrollo de estos en algunas sociedades no se instituye en el orden de la práctica profesional docente: prácticas educativas, prácticas de enseñanzas, prácticas pedagógicas y prácticas suvidagógicas.

Filtro suvidagógico: es el proceso de revisar detalladamente durante un determinado tiempo un término, concepto, escrito, documento, artículo, libro y/o proyecto que es generado desde la intimidad pedagógica y que posteriormente se coloca visiblemente con la pretensión de realizarle visibilidad decantiva y llegar a obtener la finura suvidagógica.

Finura suvidagógica: es la posibilidad que tiene un término, concepto, escrito, documento, artículo, libro y/o proyecto relacionado con la pedagogía suvidagógica de llegar a su máxima expresión de calidad, lo que le permite circular para efectos de su utilización.

Gajes de los oficios educativos: son todas aquellas vueltas u oficios que hacen parte del esfuerzo que el profesor hace para poder construir o elaborar una actividad con la pretensión de que su práctica pedagógica pueda ser reflexionada como producto de la planeación educativa, y no se le convierta en una práctica pedagógica emergente, que por lo general, en los novicios, no genera dialogicidad y reflexión, sino que se convierte en un oficio, como los que utiliza para planear cualquier tipo de actividad.

Gama de saberes: son aquellos saberes que han recibido diferentes denominaciones de acuerdo al contexto y a los autores que los acuñan, por ejemplo: saberes cotidianos, populares, sapienciales, ingenuos, insuficientemente elaborados, sometidos, subyugados, intuitivos, espontáneos, estéticos, ocultos, saberes previos, saberes de la cultura y saberes ignorados.

Insumos suvidagógicos: son todas las situaciones, aspectos, sucesos, fenómenos y/o eventos que son detectados por las visiones de esencia que realiza el docente vital en los contextos socio culturales y educativos, como también en espacios fuera de la institución que hayan sido asumidas como visiones de esencia para lo que estás necesitando.

Intimidad pedagógica: es el encuentro intrínseco que tiene el docente vital con el saber pedagógico que adquieres de las diferentes lecturas que realizadas en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran.

Intelectuales para sí de otro: son aquellos intelectuales que gozan de un alto nivel académico, pero que son regulativos de acuerdo al tipo de auditorio, es decir, tienen en cuenta el nivel educativo, social y cultural de los asistentes, recurriendo a ejemplos prácticos vivenciales con el objeto que el otro entienda, haciendo uso del comodato pedagógico didáctico.

Intelectuales para sí mismo: son los intelectuales que cuando exponen sus planteamientos no tienen en cuenta el auditorio, de tal manera que si nos encontramos ante personas poco preparadas no se va a dar el acoplamiento entre el ponente y el auditorio, mucho menos hacen uso del comodato pedagógico didáctico.

Investigador voraz: es el docente investigador que actúa como el león salvaje, que va no por la presa, sino por el animal entero, a saciarse, y no como el león en cautiverio que se acostumbra a que le lleven la ración.

Invasividad discursiva: es el proceso mediante el cual un discurso académico y científico sin que te des cuenta va colonizando e invadiendo los espacios que ocupan tu discurso. Es decir, para el caso en comento, es cuando el discurso por su invasión reemplaza a otro, de tal manera que no lo deja prosperar al otro, lo que puede ocasionar metástasis pedagógica; es decir, cuando se ha dado la invasión total y sólo ha prosperado el nuevo discurso.

Irsica: sigla significa: Identificación, registraci3n, sistematizaci3n, resignificaci3n, comprensi3n y acci3n.

Juglares de la educaci3n: es el docente que no solo se dedica al ejercicio pr3ctico de la docencia, sino que tambi3n realiza investigaci3n dando a conocer sus resultados a trav3s de la escrituralidad publicada, triangulando su actividad de sujeto con la vida y la disciplina a la que se dedica.

Lectura del s3 de la subjetividad: es la posibilidad que tiene el hombre de construirse como sujeto, como Otro.

Literatura tensiva: es la literatura que emerge de la resignificaci3n de los saberes que el curr3culo ignora, producida a partir de la din3mica critico-reflexiva que se da en el mundo de tensiones del mundo de la vida.

Matriz esencia del saber: Desde la postura del autor del presente texto, se entiende como la condensaci3n y profundidad del saber que maneja el sujeto docente vital, producto de su formaci3n y educaci3n.

Met3stasis pedag3gica: es el proceso mediante el cual cuando un docente no realiza su proceso suvidag3gico descuida su salud pedag3gica, permiti3ndole que otros discursos empiecen a invadir su discurso, o tambi3n puede darse cuando despu3s de diez o veinte a3os de docencia se sigue repitiendo lo mismo, sin que hayas contextualizado un discurso, en donde tu saber, el de la ciencia y el del estudiante no lo hayas resignificado servido para reformular nuevos saberes, estrategias y mecanismos de ense3anza. lo que puede ocasionar met3stasis pedag3gica; es decir, cuando se ha dado la invasi3n total y s3lo ha prosperado el nuevo discurso.

Micro-esferas de la vida: es todo aquel micro-mundo que hace parte del mundo de tensiones y de los cinco submundos que lo integran.

Mundo de tensiones: es el mundo tenso y compulsivo donde se desenvuelve el hombre y la mujer, el estudiante, la estudiante, el niño, la niña, el docente, la docente, viviendo y desarrollando la dinámica de la cotidianidad.

Posibilidad de auto reconocerse pedagógicamente: es el autorreconocimiento que se da en el sentido del deber-ser del sujeto, con la pretensión de que el Otro identifique tus aspiraciones pedagógicas.

Practica pedagógica: es la relación del sujeto con la vida en el mundo de tensiones, la pedagogía, el Otro, las realidades y la institucionalidad.

Práctica pedagógica emergente: es la práctica que emerge en un momento determinado durante el abordaje de un proceso de enseñanza y aprendizaje sin que se haya planeado.

Práctica suvidagógica: es el proceso comprensivo y escritural de lo que se da en las prácticas educativas, prácticas de enseñanzas y prácticas pedagógicas. Su esencia se centra en dos procesos.

Rastro pedagógico: es la señal u orientación que genera y deja un docente de acuerdo con lo que hace en su práctica pedagógica, en la cual una de las formas de dejar rastro pedagógico es empleando la relación de sujeto con la vida y la disciplina a la que se dedica.

Receptor primario: es el sujeto que estando en cualquier nivel de formación académica conoce por primera vez un concepto, el cual cumplirá la norma primicia de entrar en acción dialogal con un nuevo saber.

Saberes Conocidos: son todos aquellos saberes que resultan de la ciencia y se encuentran validados en el currículo y son mediados durante el fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje para formar y educar a un sujeto de acuerdo con el ideal de hombre y mujer que requiere una sociedad determinada.

Saberes ignorados: son todos aquellos saberes que estando por fuera del currículo no son mediados por el fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje, pero que emergen de la intersubjetividad de estudiantes y profesores dada en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran.

Saber sustrato: es el saber base con que llegan los niños y docentes a la escuela, el cual es aprendido a través de las dinámicas cotidianas que se dan en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran.

Ser independiente: es el sujeto que sabe relacionarse en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran, pues el ser humano es un ser de interdependencia, ya que lo independiente está es relacionado con la posibilidad de poder hacer cosas que son del resorte de cada quién. Ninguno es igual al otro, cada uno necesita de subsistir, porque él devenga particularidades en su razón de ser él. Ej. Cada docente traza sus dinámicas de sostenimiento en una clase.

Ser-profesor: es el sujeto que se distingue ética y moralmente tomando postura frente a los otros profesionales cuando ofrece conocimiento científico.

Ser-sociedad: es el sujeto que está en correlación permanente, actuando e interpretando los diferentes procesos que suceden en su contexto desde el ideal de su formación, planteándose la educación como posibilidad de comprenderse desde todas las dimensiones, diversidades, alteridades, semejanzas y disensiones en el mundo de tensiones que lo envuelve, desde que fue sacado de la laguna aséptica de la mamífera más bella del universo: la mujer.

Ser vivo y vital: es el ser vivo que no sólo nace, crece, se reproduce y muere, sino que sirve para la vida y la sociedad. Es el ser que mantiene intercambios de materiales con el entorno, pero además, está en correlación permanente actuando e interpretando los diferentes procesos que suceden en su contexto. Servir para la vida no sólo es existir como ser vivo,

sino también como ser vital, y esto es es poder identificar, registrar, sistematizar, resignificar, comprender y actuar sobre lo que logra ver en su contexto que otros no ven, de tal manera que lo pueda replantear.

Sujeto desprendido: es el individuo que llega por adopción a un nuevo hogar. Si logra acoplarse a una nueva estructura familiar se convierte en huésped imbricado.

Sujeto de aprendizaje y enseñanza: está relacionado con el hecho de que el docente pueda convertirse en sujeto de aprendizaje, y que el estudiante sea sujeto de enseñanza, ya que es supremamente claro, que ambos sujetos enseñan y aprenden juntos durante la relación de intersubjetividad que se da con el fenómeno de la enseñabilidad: es decir: aprendibilidad-enseñabilidad-educabilidad-aprendibilidad. A^2E^2 .

Submundo de tensiones: son mundos tensos y compulsivos 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, entre los cuales 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 en relación con 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 éstos 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, y comprender. **e. Submundo simbólico-**

émico: es éste quien mueve el alma de los pueblos y de todas las culturas a través del lenguaje y de múltiples manifestaciones corporales. Según Husserl, el mundo de la vida, no el de tensiones, es el que entrelaza y relaciona todo aquello que se diga, se afirma, se analiza y se valida en el contexto social, educativo y/o académico, o de cualquier sistema axiológico, en cuyo centro se encuentra la persona humana, la cual tiene unos saberes que son obtenidos de su propia concepción de mundo.

Suvidagogo: Docente que revitaliza su saber y hacer a través de la práctica pedagógica como manera de ser un ser-sociedad (es decir modelo), para contribuir en la estructuración de una institución que funja como verdadera formadora y educadora para un ideal de hombres y mujeres que luego por roce social y cultural consoliden la estructura de una seria sociedad.

Suvidagogía: 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 de la otredad, lo cual permite que por roce social y cultural transforme a los sujetos que intervienen en el acto educativo. Esto significa una percepción, aceptación, apropiación y actuación desde el proceso de subjetivación como respuesta a la productividad, la cual, no solo afecta a los que la producen, sino que se hace extensiva a la comunidad educativa, con la intención de que éstas sirvan para la vida del sujeto, del docente, lo que significa que también debe ser una pedagogía vital, porque resignifica toda una concepción de vida, ya que a partir de la intersubjetivización que se da en la práctica pedagógica, debe emerger del docente y el alumno una transformación académica. Además, también puede relacionarse con la enseñabilidad del sistema de conocimientos que establece la normatividad, debido a que la metodología con que se aborda la suvidagogía es la del texto abierto conceptual (TAC), la cual sirve como una denuncia a la pasividad y exclusión histórica que ha tenido la pedagogía tradicional, así también como de múltiples tendencias pedagógicas contemporáneas, en relación con la reflexividad en la construcción y transformación del sujeto en sus múltiples funciones. De aquí que sea una pedagogía que reconstruye el ser desde sus acciones sociales, pensamiento y subjetividades producto de su producción teórica generada en las acciones de la práctica pedagógica.

Tacto pedagógico: es la sensibilidad que se adquiere del roce social, cultural y académico que se produce en la práctica pedagógica, producto de la suvidagogía del

enseñante. Cuando el docente no se encuentra con estas dinámicas crítico-reflexivas se torna insensible en relación con lo que sucede en su vida pedagógica.

Texto abierto conceptual es una estructura escritural producto de lo que origina el desarrollo del pensamiento del hombre, de la mujer, del niño, la niña, del estudiante, la estudiante, durante los momentos socioeducativos que realizan dentro y fuera del contexto escolar, a través de la identificación, registración, sistematización, resignificación y comprensión de un saber que conduce a mirarse como posibilidad abierta de conocerlo cada día más; por lo tanto, no se escriben para comunicar ideas, sino para generar sentido.

Texto socio pedagógico: es el resultado de la organización del texto abierto conceptual, que para el caso en comento, debe ser de carácter socio pedagógico, connotación que la da lo que sucede en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran, razón por la cual al contenido del texto en mención se asume desde la investigación con el nombre de literatura tensiva.

Visiones de esencias: es la mirada que logra ver lo que otros no ven, y esto es, mirar cosas que los profesores enclaustrados y sometidos no pueden hacer, impidiendo que se conviertan en sujetos docentes vitales. Esta es la razón por la cual no han logrado alcanzar la condición de suvidagogo, lo que les ocasiona que continúen comulgando con la reproductibilidad de los saberes.

Vecino escolares interaulas: son los estudiantes vecinos entre salones.

Visibilidad decantiva: es el ejercicio de observación que cotidianamente realiza el investigador en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran sobre un enunciado expuesto y/o fenómenos con la pretensión de pasarlo por filtro suvidagógico y llevarlo a su máxima expresión de finura pedagógica: la decantación pedagógica

Anexo 3. Mapa Político de Colombia.



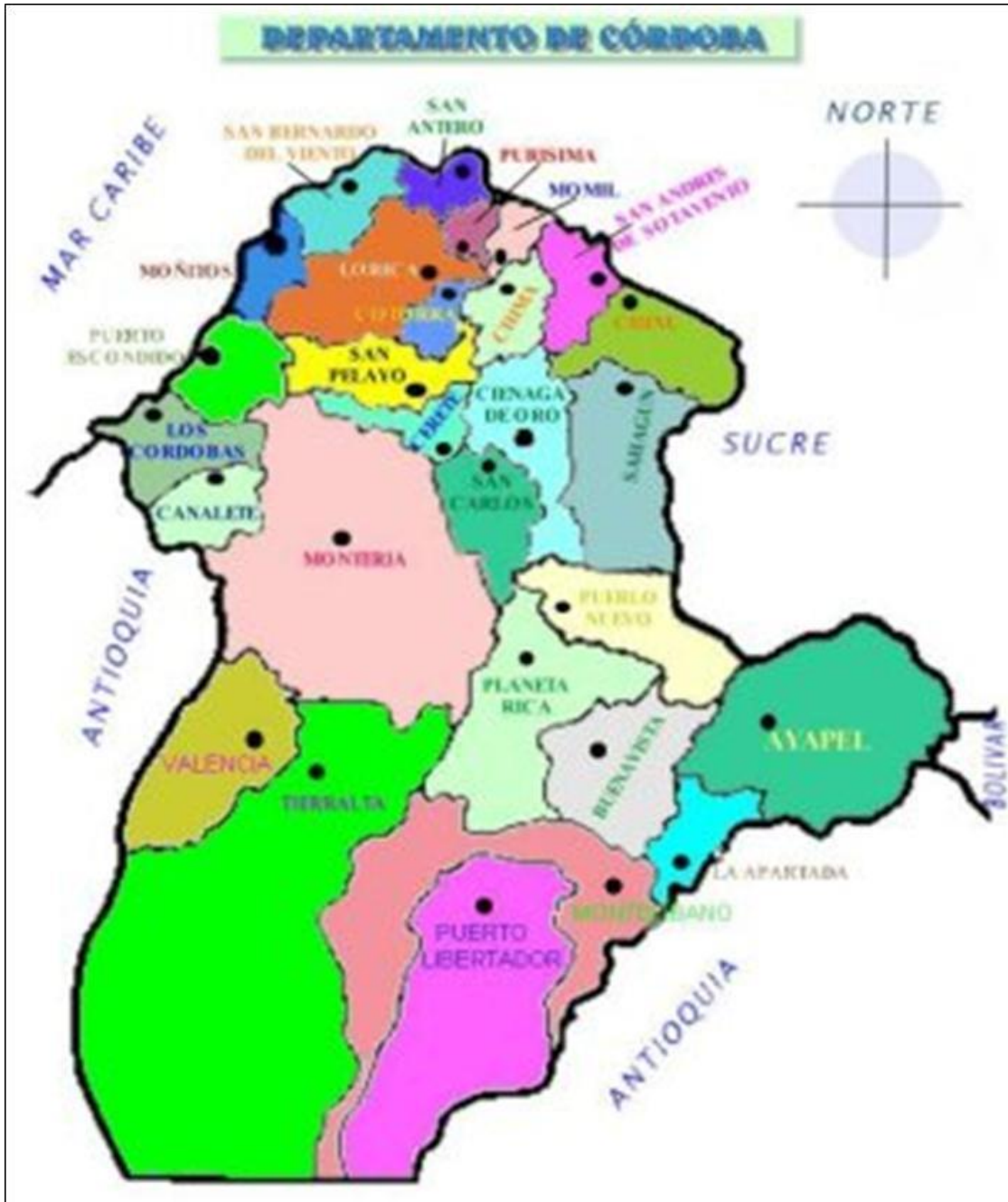
Anexo 4. Mapa de Colombia por Regiones.



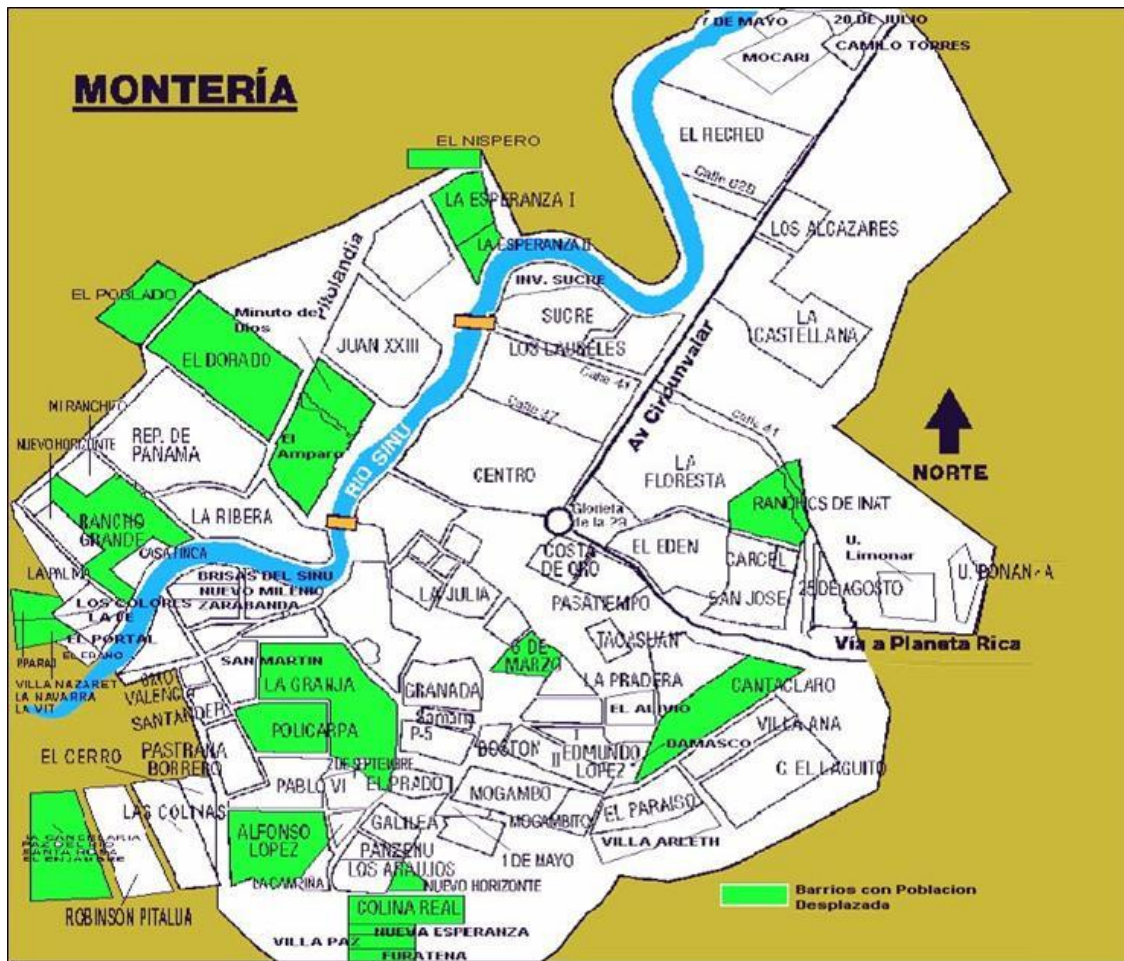
Anexo 5. Mapa de La Región Caribe.



Anexo 6. Mapa del departamento de Córdoba.



Anexo 7. Mapa del municipio de Montería.



Anexo 8. Entrada principal de La Universidad de Córdoba.



Anexo 9. Fachada del Edificio de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas.



Anexo 10. Formato para realizar la entrevista en profundidad en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de La Universidad de Córdoba.

Samuel González-Arizmendi¹⁸⁴

Entreista N° 1

1. Identificación Inicial.

Lugar: Universidad de Córdoba. Facultad de Educación y Ciencias Humanas.
Identificación del grupo entrevistado: Docentes del departamento de Psicopedagogía.
Conceptos claves: Configuración, práctica pedagógica, sujeto, vida, pedagogía, teoría fundamentada.
Recursos físicos utilizados: papel bond 350 gramos, bolígrafos, portátil, aulas de clases, silletería.

2. Introducción. Apreciado docente, la finalidad de aplicar esta entrevista, es determinar cómo los docentes a través de la relación sujeto-vida-pedagogía pueden configurar la identidad, el sentido y el significado de la práctica pedagógica en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba. La información que se obtenga será utilizada con propósitos investigativos, requerida para el desarrollo de la investigación **“Configuración de la práctica pedagógica fundada en la relación-sujeto-vida-pedagogía: un estudio desde la teoría fundamentada”**, estudio para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación de la Red de Universidades de Colombia **“RUDECOLOMBIA”** sede Universidad del Atlántico.

De igual manera, el diseño metodológico que se está utilizando es el de la teoría fundamentada en la que se plantea que durante el muestreo teórico la información solicitada

¹⁸⁴ Docente adscrito al Departamento de Psicopedagogía. Facultad de Educación y Ciencias Humanas. Universidad de Córdoba. Doctorando en Ciencias de la Educación. Universidad del Atlántico. RUDECOLOMBIA

debe llegar al nivel de saturación, procedimiento necesario para desarrollar la configuración que tendrá la práctica pedagógica en la Facultad de educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba y pueda dársele visibilidad a través de la escrituralidad sobre la misma.

Esta información será de índole confidencial, por lo que no es necesario que escriba su nombre en este manual. Tu participación es de gran importancia, por lo que se le agradece su colaboración. **Gracias!**

3. Título: “Configuración de la práctica pedagógica fundada en la relación-sujeto-vida-pedagogía: un estudio desde la teoría fundamentada”.

4. Objetivo.

4.1 Objetivo general. Determinar cómo los docentes a través de la relación sujeto-vida-pedagogía pueden configurar la identidad, el sentido y el significado de la práctica pedagógica en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba.

4.2 Objetivos específicos

a. Proveer desde la relación sujeto-vida-pedagogía identidad, sentido y significado a la práctica pedagógica en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas en la Universidad de Córdoba

b. Promover acciones desde la relación sujeto-vida-pedagogía que permitan construir fundamentos teóricos educativos para enriquecer el saber pedagógico y empoderar a los docentes como sujetos del pensamiento educativo en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba.

c. Describir como los docentes a través de la relación sujeto-vida-pedagogía puedan diferenciar las limitantes conceptuales y procedimentales de la práctica pedagógica en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas.

5. Temáticas a Tratar:

- a. La configuración.
- b. Práctica pedagógica.
- c. Configuración de la práctica pedagógica.
- d. Estructura y componentes de la práctica pedagógica.
- e. El saber pedagógico del docente.
- f. El docente como sujeto de pensamiento educativo y pedagógico.
- g. La pedagogía como campo conceptual e intelectual de la educación.
- h. Relación sujeto-vida-pedagogía.
- i. Identidad, sentido y significado de la práctica pedagógica.
- j. Campo conceptual e intelectual de la educación y la pedagogía.
- l. Perspectivas social, cognitivista y sociocognitivista.

6. Preguntas. Las preguntas que van a desarrollar los sujetos en estudio son las siguientes:

a. ¿Qué entiendes por configuración?

b. ¿Qué entiendes por práctica pedagógica?

c. ¿Qué entiendes por configuración de la práctica pedagógica?

d. ¿Crees que la práctica pedagógica es lo mismo que práctica educativa, práctica de enseñanza, y práctica profesional docente. Si no es lo mismo ¿Cuál sería el orden?-

e. ¿De qué forma el docente podrá comprender la práctica pedagógica?

f. ¿Qué es el saber pedagógico?

g. ¿Cuáles son los elementos que hacen parte de la estructura de la práctica pedagógica?

h. ¿Cuáles son los componentes que hacen parte de la práctica pedagógica?

i. ¿Cuál es la identidad de la práctica pedagógica?

j. ¿Cuál es el sentido de la práctica pedagógica?

k. ¿Cuál es el significado de la práctica pedagógica?

l. ¿De qué manera el docente podría constituirse como sujeto de pensamiento educativo y pedagógico en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba?

m. ¿A qué se refiere la pedagogía como campo conceptual e intelectual de la educación?

n. ¿De qué manera un docente de una Facultad de Educación podría mejorar y/o nutrir el campo conceptual e intelectual de la educación y la pedagogía?

o. ¿Cree usted que la práctica profesional docente que diariamente utilizas en el proceso de formación y educación que adelantas en los programas de licenciaturas en la Facultad de Educación y Ciencias de la Universidad de Córdoba la determina o la influencia una perspectiva netamente cognitiva, socioconstruccionista, o socio-cognitiva?

Gracias por su amabilidad

FIRMA DEL INVESTIGADOR

Formato para realizar la entrevista en profundidad en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de La Universidad de Córdoba.

Samuel González-Arizmendi¹⁸⁵

Entrevista N° 2

1. Identificación Inicial.

Lugar: Universidad de Córdoba. Facultad de Educación y Ciencias Humanas.
Identificación del grupo entrevistado: Docentes del departamento de Psicopedagogía, Ciencias Naturales, Educación Física.
Conceptos claves: Configuración, práctica pedagógica, sujeto, vida, pedagogía, teoría fundamentada.
Recursos físicos utilizados: papel bond 350 gramos, bolígrafos, portátil, aulas de clases, silletería.

2. Introducción.

Apreciado docente, la finalidad de aplicar esta entrevista, es determinar cómo los docentes a través de la relación sujeto-vida-pedagogía pueden configurar la identidad, el sentido y el significado de la práctica pedagógica en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba. La información que se obtenga será utilizada con propósitos investigativos, requerida para el desarrollo de la investigación “**Configuración de la práctica pedagógica fundada en la relación-sujeto-vida-pedagogía: un estudio desde la teoría fundamentada**”, estudio para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación de la Red de Universidades de Colombia “RUDECOLOMBIA” sede Universidad del Atlántico.

¹⁸⁵ Docente adscrito al Departamento de Psicopedagogía. Facultad de Educación y Ciencias Humanas. Universidad de Córdoba. Doctorando en Ciencias de la Educación. Universidad del Atlántico. RUDECOLOMBIA

De igual manera, el diseño metodológico que se está utilizando es el de la teoría fundamentada en la que se plantea que durante el muestreo teórico la información solicitada debe llegar al nivel de saturación, procedimiento necesario para desarrollar la configuración que tendrá la práctica pedagógica en la Facultad de educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba y pueda dársele visibilidad a través de la escrituralidad sobre la misma.

Esta información será de índole confidencial, por lo que no es necesario que escriba su nombre en este manual. Tu participación es de gran importancia, por lo que se le agradece su colaboración. **Gracias!**

3. Título: “Configuración de la práctica pedagógica fundada en la relación-sujeto-vida-pedagogía: un estudio desde la teoría fundamentada”.

4. Objetivo.

4.1. Objetivo general.

Determinar cómo los docentes a través de la relación sujeto-vida-pedagogía pueden configurar la identidad, el sentido y el significado de la práctica pedagógica en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba.

4.2 Objetivos específicos

a. Proveer desde la relación sujeto-vida-pedagogía identidad, sentido y significado a la práctica pedagógica en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas en la Universidad de Córdoba

b. Promover acciones desde la relación sujeto-vida-pedagogía que permitan construir fundamentos teóricos educativos para enriquecer el saber pedagógico y empoderar a los

docentes como sujetos del pensamiento educativo en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba.

c. Describir como los docentes a través de la relación sujeto-vida-pedagogía puedan diferenciar las limitantes conceptuales y procedimentales de la práctica pedagógica en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas.

5. Pregunta.

¿Qué tipo de relación pedagógica necesita un profesor durante su práctica docente para involucrarse significativamente con el contexto que lo envuelve, en la que su saber hacer también afecta de la misma manera al estudiante en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba?

Formato para realizar la entrevista en profundidad en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de La Universidad de Córdoba.

Samuel González-Arizmendi¹⁸⁶

Entrevista N° 3

1. Identificación Inicial.

Lugar: Universidad de Córdoba. Facultad de Educación y Ciencias Humanas.
Identificación del grupo entrevistado: Docentes del departamento de Psicopedagogía. Artística, Informática educativa,
Conceptos claves: Configuración, práctica pedagógica, sujeto, vida, pedagogía, teoría fundamentada.
Recursos físicos utilizados: papel bond 350 gramos, bolígrafos, portátil, aulas de clases, silletería.

2. Introducción.

Apreciado docente, la finalidad de aplicar esta entrevista, es determinar cómo los docentes a través de la relación sujeto-vida-pedagogía pueden configurar la identidad, el sentido y el significado de la práctica pedagógica en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba. La información que se obtenga será utilizada con propósitos investigativos, requerida para el desarrollo de la investigación “**Configuración de la práctica pedagógica fundada en la relación-sujeto-vida-pedagogía: un estudio desde la teoría fundamentada**”, estudio para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación de la Red de Universidades de Colombia “RUDECOLOMBIA” sede Universidad del Atlántico.

¹⁸⁶ Docente adscrito al Departamento de Psicopedagogía. Facultad de Educación y Ciencias Humanas. Universidad de Córdoba. Doctorando en Ciencias de la Educación. Universidad del Atlántico. RUDECOLOMBIA

De igual manera, el diseño metodológico que se está utilizando es el de la teoría fundamentada en la que se plantea que durante el muestreo teórico la información solicitada debe llegar al nivel de saturación, procedimiento necesario para desarrollar la configuración que tendrá la práctica pedagógica en la Facultad de educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba y pueda dársele visibilidad a través de la escrituralidad sobre la misma.

Esta información será de índole confidencial, por lo que no es necesario que escriba su nombre en este manual. Tu participación es de gran importancia, por lo que se le agradece su colaboración. **Gracias!**

3. Título:

Configuración de la práctica pedagógica fundada en la relación-sujeto-vida-pedagogía: un estudio desde la teoría fundamentada”.

4. Objetivo.

4.1. Objetivo general.

Determinar cómo los docentes a través de la relación sujeto-vida-pedagogía pueden configurar la identidad, el sentido y el significado de la práctica pedagógica en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba.

4.2 Objetivos específicos

a. Proveer desde la relación sujeto-vida-pedagogía identidad, sentido y significado a la práctica pedagógica en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas en la Universidad de Córdoba

b. Promover acciones desde la relación sujeto-vida-pedagogía que permitan construir fundamentos teóricos educativos para enriquecer el saber pedagógico y empoderar a los docentes como sujetos del pensamiento educativo en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba.

c. Describir como los docentes a través de la relación sujeto-vida-pedagogía puedan diferenciar las limitantes conceptuales y procedimentales de la práctica pedagógica en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas.

5. Pregunta.

¿Cómo profesor que necesitas replantear en tu vida académica para pasar de ser un docente tradicional que ejerce una práctica pedagógica pragmática a un docente alternativo que lideraría una práctica pedagógica emergente?

Formato para realizar la entrevista en profundidad en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de La Universidad de Córdoba.

Samuel González-Arizmendi¹⁸⁷

Entrevista N° 4

1. Identificación Inicial.

Lugar: Universidad de Córdoba. Facultad de Educación y Ciencias Humanas.
Identificación del grupo entrevistado: Docentes del departamento de Psicopedagogía, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales
Conceptos claves: Configuración, práctica pedagógica, sujeto, vida, pedagogía, teoría fundamentada.
Recursos físicos utilizados: papel bond 350 gramos, bolígrafos, portátil, aulas de clases, silletería.

2. Introducción.

Apreciado docente, la finalidad de aplicar esta entrevista, es determinar cómo los docentes a través de la relación sujeto-vida-pedagogía pueden configurar la identidad, el sentido y el significado de la práctica pedagógica en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba. La información que se obtenga será utilizada con propósitos investigativos, requerida para el desarrollo de la investigación “**Configuración de la práctica pedagógica fundada en la relación-sujeto-vida-pedagogía: un estudio desde la teoría fundamentada**”, estudio para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación de la Red de Universidades de Colombia “RUDECOLOMBIA” sede Universidad del Atlántico.

¹⁸⁷ Docente adscrito al Departamento de Psicopedagogía. Facultad de Educación y Ciencias Humanas. Universidad de Córdoba. Doctorando en Ciencias de la Educación. Universidad del Atlántico. RUDECOLOMBIA

De igual manera, el diseño metodológico que se está utilizando es el de la teoría fundamentada en la que se plantea que durante el muestreo teórico la información solicitada debe llegar al nivel de saturación, procedimiento necesario para desarrollar la configuración que tendrá la práctica pedagógica en la Facultad de educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba y pueda dársele visibilidad a través de la escrituralidad sobre la misma.

Esta información será de índole confidencial, por lo que no es necesario que escriba su nombre en este manual. Tu participación es de gran importancia, por lo que se le agradece su colaboración. **Gracias!**

3. Título:

Configuración de la práctica pedagógica fundada en la relación-sujeto-vida-pedagogía: un estudio desde la teoría fundamentada.

4. Objetivo.

4.1. Objetivo general.

Determinar cómo los docentes a través de la relación sujeto-vida-pedagogía pueden configurar la identidad, el sentido y el significado de la práctica pedagógica en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba.

4.2 Objetivos específicos

a. Proveer desde la relación sujeto-vida-pedagogía identidad, sentido y significado a la práctica pedagógica en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas en la Universidad de Córdoba

b. Promover acciones desde la relación sujeto-vida-pedagogía que permitan construir fundamentos teóricos educativos para enriquecer el saber pedagógico y empoderar a los docentes como sujetos del pensamiento educativo en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba.

c. Describir como los docentes a través de la relación sujeto-vida-pedagogía puedan diferenciar las limitantes conceptuales y procedimentales de la práctica pedagógica en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas.

5. Pregunta.

¿De qué forma como docente puede configurar la práctica pedagógica que viene adelantando de manera pragmática para llevarla a una práctica alternativa que le permita adelantar procesos de construcción de saber y de convertirse en sujeto de pensamiento educativo y pedagógico?

Anexo 11. Guía para realizar la Observación Participante en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de La Universidad de Córdoba.

Samuel González-Arizmendi¹⁸⁸

I. Objetivo. Analizar y comprender la forma como desarrollan en su quehacer docente la práctica pedagógica los docentes de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba.

II. Reconocimiento de la Teoría Relacionada con la Técnica de Observación Participante.

2.1 Concepto de observación participante. La observación se considera como la técnica y el espacio exploratorio de investigación cualitativa, la cual permite recoger la información en el momento que sucede, y /o que se vivencia. En una participación activa, (observación participante) el observador maximiza su intervención de integrar su rol con los demás y adentrarse en las tareas cotidianas que los individuos desarrollan (Fraser, 1990). Para Goffman (2006) la observación “*es la que permite ver la base de la realidad social a través de la vida cotidiana y no las abstracciones estadísticas o conceptuales*”. Para este tipo de observación se utilizarán parámetros como los que propone (Rojano, 2008):

¹⁸⁸ Doctorando en ciencias de la educación CADE-Universidad del Atlántico. Doctorado en Ciencias de la Educación-Rudecolombia.

III. Formatos de Observación Participante.

3.1 Registro de observación y reflexión

Lugar fecha - hora	Situación temática	Protocolo de entrada	Registro de observación	Notas de reflexión

3.2 Guía de observación de clases

OBSERVACIÓN DE CLASES EN DOCENTES FORMADORES DE MAESTROS					
Institución	Universidad de Córdoba.				
Facultad	Facultad de Educación y Ciencias Humanas.				
Programa	Licenciatura en informática y medios audiovisuales.				
Docente	Galo Alarcón Contreras.				
Fecha		Hora		No. Estudiantes en clase	
ASPECTOS A OBSERVAR			DESCRIPCIONES		
ESTRUCTURA DE LA CLASE					
Actividades del docente:					

De Iniciación:	
De desarrollo:	
De Finalización:	
Metodología utilizada:	
Interacción Profesor – Estudiantes:	
Uso de Recursos y mediaciones tecnológicas:	
Tipo de Evaluación utilizada:	
OBSERVACIONES:	
FIRMA DEL INVESTIGADOR	