



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

**Investigación pedagógica: la práctica pedagógica como experiencia de formación de
maestros y construcción de saber**

**Trabajo presentado para optar al título de Magister en Educación, modalidad
Investigación, Línea de la Enseñanza de la Lengua y la Literatura**

SANDRA LILIANA OCAMPO LÓPEZ

Asesora

TERESITA OSPINA ÁLVAREZ

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MEDELLÍN
2017



“La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para avanzar”

Eduardo Galeano

Siempre hay personas maravillosas que nos acompañan y acompañan nuestros empeños, personas que hacen que algunos mundos sean posibles, y hacen, también, que esos mundos posibles sean la apertura a una ficción sin fin. Quiero agradecer muy profundamente a mi maestra Teresita Ospina Álvarez, un ser humano que me ha enseñado a construir la vida desde el ocaso de las palabras, desde la sombra de una posibilidad remota. Le agradezco su mano siempre abierta, su paso lento cuando mi caminar perdía fuerza, le agradezco su hombro y su morral que cargaron con mi angustia durante tanto tiempo.

Le agradezco a la utopía por enlazar mis pasos a la incertidumbre, por encontrar un lugar para mí en ningún lugar y obligarme a seguir en el resquicio del abismo, aun sabiendo que la puerta no se abriría. Le agradezco a la utopía la vida que me inventa cada vez que se va.

Le agradezco a una mujer sin nombre que pudo huir de su mundo para traerme a la vida, una mujer de años curtida que vendió su cama blanca por un paso, que arrancó del lecho su corazón cansado para permitirme ser. Le agradezco a esa mujer de palabras cortas y pasos largos, el camino que me ha mostrado mientras se aleja.

Le agradezco también a la Universidad San Buenaventura, a la Facultad de Educación, a los Programas de Licenciatura, a la coordinación de prácticas, a la disposición de los profesores y estudiantes, por abrirme posibilidades para llevar a cabo esta pesquisa; a todos ellos, gracias por la disposición para repensarse a través de una mirada externa.



Tabla de contenido Facultad de Educación

RESUMEN.....	5
PALABRAS CLAVE: Investigación pedagógica; Saber pedagógico, prácticas pedagógicas, formación de maestros, estética.	5
ABSTRACT.....	5
CAPÍTULO I.....	6
CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	6
1.1 Acontecimiento problémico: un sujeto afectado por el mundo.....	6
1.2. Breve contextualización sobre Proyecto Pedagógico y su relación con la práctica docente y la investigación en la Facultad de Educación de la Universidad San Buenaventura.....	9
1.3 A manera de preguntas de investigación:	19
1.4 Objetivo.....	19
1.4.1 Objetivos Específicos:	19
1.5 JUSTIFICACIÓN	20
2. CAPÍTULO II: HORIZONTE CONCEPTUAL.....	21
2.1 La investigación en la práctica pedagógica como experiencia de formación de maestros.....	21
2.2. Construcción de saber pedagógico como producto de la investigación en las prácticas docentes.....	28
3. CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	32
3.1 RUTA METODOLÓGICA.....	32
Abriendo caminos posibles: justificación de una posible ruta metodológica.....	32
3.2 Criterios, contexto e instrumentos del desarrollo metodológico	35
3.3 Recolección de la información.....	37
3.3.1 Conversaciones y Grupo focal	38
3.3.2 Criterios de formación y experiencia para los maestros y maestras que participaron del grupo focal	39
3.3.3. Criterios de formación y experiencia para las y los estudiantes que participaron del grupo focal	40
3.4 ANÁLISIS Y HALLAZGOS.....	41
Conversación entre experiencias y saberes	41
4. CAPÍTULO IV: APERTURAS Y NUEVAS MIRADAS	52



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

4.1 Investigar en la práctica pedagógica: una postura estética del maestro frente al saber y su formación 52

5. RECOMENDACIONES Y POSIBILIDADES: UNAS RECOMENDACIONES O APERTURAS SOBRE EL LUGAR VITAL QUE JUEGA LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA EN LA PRÁCTICA Y LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS..... 57

REFERENCIAS 64

ANEXOS..... 67



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Este trabajo de investigación tiene como objetivo realizar un análisis crítico y propositivo sobre las relaciones que se tejen entre investigación pedagógica y construcción de saber, a partir de las Prácticas Pedagógicas que realizan los maestros en formación de la Facultad de Educación de la Universidad San Buenaventura de Medellín. Habla acerca de la importancia de reconocer la investigación pedagógica como un camino para la transformación del investigador y para la construcción de saber, que puede hacer el docente desde la experiencia y el acontecimiento mismo en que deviene su práctica. En consecuencia, la investigación plantea el papel fundamental de la estética, entendida como dimensión humana, en la construcción de éste saber pedagógico y en general, en las formas de conocer y saber del ser humano.

PALABRAS CLAVE: Investigación pedagógica; Saber pedagógico, prácticas pedagógicas, formación de maestros, estética.

ABSTRACT

This research work has as an objective to do a critical and propositional analysis about the relations between the pedagogical research and construction of knowledge, starting from the pedagogical training that teachers in formation do at faculty of education of San Buenaventura University, Medellin. We explain the importance to recognize the pedagogical research as a path to the transformation of the researcher and construction of knowledge, where the teacher takes part from her/his experience and his/her practices. As a consequence, we will talk about the essential part the esthetic has, understood as a human dimension of this pedagogical knowledge and in general, in the ways of knowing and understanding the human being.

KEY WORDS: Educational research; Pedagogical knowledge; Pedagogical practices; Teacher training; Esthetic.



CAPÍTULO I

CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Acontecimiento problémico: un sujeto afectado por el mundo

“Cuando una logra ver un poco de sí en aquello que hace, se abre un camino que no tiene más retorno que sus propias preguntas”
(Ocampo 2017).

Un ser expuesto al mundo, eso somos; el problema está en la coraza que desarrollamos con los años y que nos aísla de él. Pues la lógica con la que lo transitamos nos va formando por fuera de un vínculo sensible con la realidad y con los otros, es así, que el hecho de no sentir los espacios que habitamos y no complejizarlos, significa que solo podemos verlos desde una lógica de la verdad generalizada y dogmática. Así las cosas, encontrar una pregunta propia, se convierte en una lucha incesante, casi siempre fallida, porque nos dedicamos a buscar en aquello que está por fuera de nosotros; nos centramos en encontrar un objeto, algo que podamos explicar, analizar, comprender, ver desde una distancia que nos permita emitir juicios razonables sobre él, y bueno, aceptables para la comunidad científica que nos respalda.

Fueron muchos meses así, tratando de encontrar algo, algo que me permitiera comenzar el proceso de la maestría, un objeto y una pregunta sobre éste para poder comenzar a investigarlo. Con este intento realicé y entregué trabajos en los primeros cursos de la Maestría en Educación, pasé noches devanándome los sesos, tratando de ver algo, un problema que me permitiera plantear una ruta investigativa con algunas ideas de lo que pudiese convertirse en un proyecto de dos años. Sin embargo, ese no fue el camino y solo



Facultad de Educación

hasta que mi vida estalló en miedos y angustias, de maestra, de mujer, supe que ese no era el camino. ¿Qué significa que una mujer investigue? ¿Cuál puede ser el sentido de la investigación de una mujer cuya vida cae al fuego asfixiada por la figura de súper-mujer que nos ha vendido la contemporaneidad? Detenerme y sentir, parar en cada dolor como extranjera de mí misma, fue el inicio para ver algo, al menos algo de mí, de mi quehacer como maestra. Del darme cuenta de eso que hago en Proyecto Pedagógico o Práctica Pedagógica, y, lo más importante, no sólo saberlo sino percibirlo en el hacer, en la naturaleza modificada por ese accionar en el aula. Que la Práctica Educativa sea un objeto de investigación, interesarnos por el trabajo de clase, donde se aprende más de lo que se cree.

¿Investigar hacia adentro? Tal vez, así como lo dice J. Contreras (2010) “investigar es abrirnos a la posibilidad de tener una experiencia” (p. 46), por ello, la investigación es siempre autoinvestigación, un mirarse que está en relación con los espacios que habitamos; pero entender esto no es un asunto únicamente racional, sino también de lo sensible, por esta razón es tan complejo encontrar una pregunta vital, porque, como lo planteo desde el inicio de mis reflexiones, hemos roto nuestra relación sensible con el mundo. Sin embargo, es acá, donde el acontecimiento tiene su lugar para desestabilizar, para mover y hacer que algo pase, ¿cómo permitirle a ese acontecimiento que llegue y sea visible? No tengo una respuesta para ello, lo único que puedo decir es que dejé de buscar y me entregué a la vida, y, en esa vida comencé a escucharme y a escuchar los espacios que habitaba y que ahora habito.

Después de este trayecto, he sentido que la inconformidad con ciertas prácticas, formas de comprensión y formas de ser mías y de mi entorno, es lo que me ha permitido llegar al presente trabajo de investigación, pues la pregunta justo por la investigación en las Prácticas docentes, no sólo incluye a los estudiantes a quienes acompaño, sino a mí misma como maestra y mujer, pues mis Prácticas Pedagógicas están permeadas todas por la vida que he ido construyendo, investigando tal vez sin saberlo, transformando y haciendo algo con eso que me pasa, para estar en la instancia en que me encuentro hoy. La pregunta diaria por el sentido de lo que hago, la pregunta de los estudiantes por el sentido de lo que hacen



en sus prácticas, de sus proyectos, la pregunta por la exigencia investigativa, que deriva más en la apropiación de un saber, que en una investigación propiamente dicha, ha generado confusiones que desalientan, en ocasiones, nuestras formas de hacer, de saber, de pensar.

Dichas confusiones en los asesores y en los estudiantes, generan tensiones constantes que rompen el vínculo entre las Prácticas Pedagógicas, la Investigación Pedagógica y la Producción de Saber, ejes fundamentales éstos, que desde la construcción epistemológica de la Facultad de Educación de la Universidad San Buenaventura¹, son nombrados como relaciones entre teoría, práctica e investigación. Tal vez es aquí donde comienza la dificultad, en las formas de nombrar y en los discursos que se construyen con esas formas de comprender dichos vínculos. Aquí comienzan mis preguntas, en la inconformidad e incomodidad de los estudiantes respecto al desarrollo de sus proyectos formativos en relación con la Práctica docente; angustias más, también, porque los acompaño, pero en ocasiones sin comprender muy bien aquello que está tras bambalinas de la Propuesta Formativa de la Facultad, por la historia que habita a estos estudiantes del sinsentido, de repetición sin intención pedagógica, a lo largo de los semestres, de sus Proyectos Pedagógicos que son los que articulan los ejes de teoría, práctica y formación. ¿Cuál es mi lugar como maestra ante tal panorama? La angustia de ser una repetición más, un peso más; esto me pone de frente las preguntas sobre el sentido de la vida, de ser maestra, de ser un referente para otros; y así, ¿cómo pensar otros caminos? ¿Desde cuál perspectiva? ¿Para qué? ¿Por qué ser maestra de Proyectos Pedagógicos y no sólo cómo ser maestra de estos Proyectos que nos conectan directamente con nuestras maneras de ser y de hacer en el aula, y de articularnos y articularlos con el mundo circundante?

Lo que planteo, se constituye en una de las muchas razones que hace posible esa búsqueda de sentidos de lo pedagógico y de lo investigativo, en relación con los discursos y prácticas de los maestros que acompañamos a los estudiantes de la Facultad de Educación de la

¹ La Universidad de San Buenaventura es una institución de educación superior en Colombia, de carácter privado, católica, fundada en 1708 por los hermanos Franciscanos. En: <http://www.usbmed.edu.co/>



Universidad San Buenaventura², en todo lo relacionado con sus Proyectos Pedagógicos. Una búsqueda que tiene que ver, por supuesto, con mis miedos como maestra, con el temor ético latente de no estar a la altura de los otros, a la altura de aquello que los estudiantes esperan de mí, y por supuesto, de lo que la sociedad espera de una Facultad de Educación que forma maestras y maestros éticos y comprometidos con su labor.

Por consiguiente es importante, además de expresar mis miedos en este quehacer, también proponer un breve recorrido por la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura (de aquí en adelante nombraré con la sigla USB); recorrer sus concepciones epistemológicas sobre las Prácticas Pedagógicas, el Proyecto Pedagógico y la Investigación en la formación de los maestros. En este apartado podremos ver cómo se estructura la formación de los maestros desde las relaciones entre esas tres dimensiones educativas y cuál es el lugar de la investigación dentro de las Prácticas Pedagógicas.

1.2. Breve contextualización sobre Proyecto Pedagógico³ y su relación con la práctica docente y la investigación en la Facultad de Educación de la Universidad San Buenaventura.

Es importante partir de una definición que plantea la Facultad de Educación acerca de lo que representa Proyecto Pedagógico:

“Estrategia de aprendizaje articuladora e integradora de la teoría-práctica-investigación...a través de la cual los maestros en formación realizan reflexión-

² La Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura Medellín es una unidad académica que asume desde su naturaleza la reflexión sobre el proceso educativo y formativo en los diferentes niveles, modalidades y escenarios. Desde esta orienta la formación profesional y la gestión de la educación para el desarrollo personal y social. Realiza su acción formativa por medio de procesos integrados de docencia, investigación, proyección social y bienestar, al interior y exterior de la Universidad.

La Facultad fue creada en 1973 y adquiere la autorización de inicio de labores en 1974 con el programa de Licenciatura en Administración Educativa, dos años después se crea la Licenciatura en Educación Preescolar. Desde entonces la Facultad ha contribuido a la formación integral de maestros en la región, en los diferentes niveles de pregrado y posgrado. Para el año 2016 contaba con 43 años de existencia y con más de 12.000 egresados, que ocupan diferentes cargos en el sector educativo. En:

<http://www.usbmed.edu.co/Facultades/Educacion>

³ <http://proyectopedagogico.webnode.com.co/news/proyecto-pedagogico-una-estrategia-de-aprendizaje-que-articula-teoria-practica-investigacion/>



acción de su proceso personal y profesional formativo en los diferentes niveles, modalidades y escenarios” (2009, p. 2)

Esta estrategia es la que le permite al maestro en formación planificar metodológicamente los contenidos para ser llevados a los Centros de Práctica. Desde esta perspectiva está planteado de manera holística como el centro articulador de la práctica docente, y los fundamentos disciplinares e investigativos de los maestros. La carrera del docente se divide en tres momentos o niveles agrupados así: fundamentación, profundización y profesionalización y el proyecto pedagógico está en cada uno de estos niveles con intenciones formativas diferentes, por lo tanto, en el primero, a través de los proyectos pedagógicos, se busca un acercamiento al centro de práctica en el que los fundamentos investigativos son de observación y del acercamiento al manejo de recursos para recolección de la información, diagnósticos, análisis de aula. En el segundo, se identifican problemas y se generan propuestas de intervención pedagógica como alternativas de solución. En el tercero, se siguen generando propuestas pedagógicas desde una mirada de mejoramiento de las condiciones socioeducativas y se diseña la investigación. Es decir, acercarse, intervenir y transformar las realidades educativas desde estos tres momentos. Pero si nos detenemos en el componente investigativo, nos damos cuenta de que, hay un enfoque fuerte en investigación en los tres momentos mencionados, pero falta claridad respecto de la finalidad, el camino y las formas de recorrer ese trayecto investigativo dentro de la Práctica Pedagógica. Ahora explicaremos las razones de esta mirada.

Ahora bien, en la actualidad esta es la propuesta que tiene a este respecto la Facultad de Educación de los tres niveles de las Prácticas Pedagógicas; sin embargo, si damos una mirada a las propuestas que anteceden, vemos cómo también se planteaban estas relaciones entre Práctica e Investigación, pues si miramos lo que expresa la profesora Beatriz Ríos, actual decana de la Facultad de Educación de la USB y quien hizo el recorrido por las reestructuraciones anteriores de la práctica pedagógica, para generar la propuesta vigente, encontró que en el año 2002 se decía: “Un primer diagnóstico muestra la falta de integración entre práctica docente e investigación para que ambas se articulen en un proceso dinámico en el tiempo y en el espacio” (2009, p. 13) Asunto que sigue latente y



que se refleja en la difusa claridad y de impacto formativo e investigativo que tiene el Proyecto Pedagógico en el interior de cada uno de los niveles de formación.

Así mismo, en 2008 encontró que “los diferentes procesos de evaluación que se llevan a cabo con fines de mejoramiento en la Facultad, evidencian la poca efectividad que en los últimos años ha tenido la implementación de proyecto pedagógico tanto en los encuentros académicos como en el desarrollo del mismo en los diferentes centros de práctica” (2009, p. 17), es así que encontramos que las Prácticas Pedagógicas se han convertido en un proceso que requiere actualizaciones y revisiones constantes, debido a su importancia capital en la formación de los diferentes Licenciados y por algunos asuntos de fluctuación de los docentes y cambios constantes de los decretos ministeriales nacionales que las rigen. Habría que preguntarse por qué persiste la misma inquietud, la misma inconformidad.

Pues desde la voz de los estudiantes y algunos maestros, seguimos en este proceso de búsqueda del camino que genere relaciones claras, formativas y que se constituyan en un impacto investigativo, no solo para el estudiante, sino para la Facultad, para los Centros de Práctica y para la sociedad en general. De la misma forma, los acercamientos investigativos que percibimos en la realidad y en la descripción de las Prácticas hechas en el 2008, nos muestran que “Los proyectos pedagógicos son entonces formas de aprendizaje que favorecen la indagación sistemática por el hecho educativo, donde la investigación aporta las maneras de hacer dicha indagación” (2008, p. 63), es decir, Proyecto Pedagógico, aporta el aprender a investigar, cosa que es muy distinta a un proceso de investigación. Por lo que podemos pensar en una Investigación Formativa, la cual es guiada por un docente de apoyo, mas no en una investigación propiamente dicha en la que se produzca saber sobre una práctica continua, sistematizada y revisada con posterioridad para entender lo que allí se ha venido tejiendo: saber, conocimiento.

Pues Investigación Formativa no es lo mismo que Investigación Educativa y también distan de lo que es Formación en Investigación. El asunto es que parecen faltar claridades conceptuales respecto a los componentes investigativos en el ejercicio de la Práctica, y sobre todo faltan claridades epistemológicas en los maestros asesores. Tal vez estas confusiones sean dadas, de otro lado también, porque para todos los niveles de formación



(Fundamentación, profundización y profesionalización) se tiene un mismo formato de síntesis de los proyectos, es decir, pareciera que sin importar el nivel en que se encuentra el estudiante, debe generar el mismo proceso y cumplir con unos parámetros de elaboración del proyecto que son iguales desde el semestre I hasta el 10. (Se adjunta el formato de síntesis de los proyectos en el anexo # 1).

Esto genera una percepción de no progresión y de repetición en los estudiantes y también en los asesores. Pues no es posible hablar de diferentes procesos formativos en cada uno de los niveles, cuando todos deben caber en unos mismos formatos y criterios de evaluación. En parte por estas razones, a los maestros en formación se les dificulta reconocer las intenciones que subyacen a la Práctica misma y terminan reduciéndola a la elaboración de un proyecto (formato) que muchas veces se queda en la planeación y en la estructura para cumplir con el requisito del curso. Por eso se hace urgente y necesario replantear, no sólo desde lo teórico, sino también desde lo concreto en la formación de los maestros, y en las tutorías de los profesores asesores, los criterios de evaluación e investigación de cada nivel formativo.

Como se detallará más adelante, y como lo hemos visto en esta breve mirada, es necesario también, resignificar y reorientar los procesos investigativos, pasar de una Investigación Formativa a una Investigación Pedagógica que cobre sentido y relevancia en la producción de saber en la Práctica Pedagógica. También rediseñar, de acuerdo con las necesidades formativas de cada nivel, un formato de síntesis de los proyectos que respondan a ellas de manera clara y precisa. Pues si bien hay unas definiciones teóricas sobre lo que es un proyecto, aún falta la claridad, no solo conceptual, sino práctica, sobre lo que es un Proyecto Pedagógico y sobre sus intereses dependiendo del nivel en el que se desarrolle.

Debemos entender que Proyecto Pedagógico es una estrategia de Facultad que ayuda a ajustar las propuestas de intervención de los maestros, pero no es la práctica en su totalidad, cosa que, en ocasiones, está en el imaginario de los estudiantes, hacer el proyecto significa realizar la práctica, es acá donde esta última pasa a un segundo plano y pierde todo su potencial formador, de investigación y de producción de saber asociado a la escritura reflexiva de lo que allí pasa para ser mirado como propuesta de transformación. Como



estos, hay otros asuntos que se integran a los vacíos que se van creando en el desarrollo de algunas propuestas y que van dejando intersticios por donde enfocaremos nuestra investigación.

Al mismo tiempo, el Ministerio de Educación Nacional MEN, en su resolución N° 02041 del 03 de febrero de 2016, decreta un mínimo de 50 créditos que deben ser dedicados para la Práctica Pedagógica, lo cual pone de manifiesto la importancia que esta tiene para la formación de los maestros, pues es allí donde se podrían integrar los procesos de investigación que permitan la innovación en educación que tanto necesita nuestro país, por cuanto en los procesos sociales y políticos que en la actualidad se ponen de manifiesto, hay una urgencia de comprenderlos y tramitarlos. El proceso de paz, por ejemplo, políticas de pos acuerdo y pos conflicto deben irse configurando en un entramado histórico y social de total pertinencia para los procesos de transformación, en los que las escuelas, y las Facultades de Educación de las Universidades en Colombia tiene gran injerencia.

Vemos pues, que la investigación formativa no permite desplegar grandes transformaciones de las realidades, debido a que es un acercamiento a los métodos, instrumentos y demás formas, es un aprender cómo investigar en educación, que permite algunas estrategias y propuestas didácticas para desarrollar en los centros de práctica, pero son intervenciones que no llegan al estatuto de saber pedagógico en su condición de nuevo conocimiento, ni de innovación educativa.

Por consiguiente, pensar la formación de maestros en los campos de la investigación y la pedagogía implica considerar las formas que hasta hoy han mantenido su hegemonía dentro de estos procesos de formación. Pues sabemos que se han sostenido por largos años las miradas objetivistas sobre la investigación en educación y que los enfoques aceptados por las comunidades científicas, han considerado que los criterios de acceso a una verdad, producto de dichas investigaciones, están relacionados con la apropiación del saber especializado, con la producción de nuevo conocimiento, estable y riguroso, y por un impacto en el campo en el que ha sido delimitado el objeto de estudio. Estas formas hegemónicas no se preguntan, como nos dice Ortega y Gasset citando a Kant:



Qué es o cuáles es la realidad, qué son las cosas, qué es el mundo, se preguntan, por el contrario, cómo es posible el conocimiento sobre la realidad...siendo así una mente que se vuelve de espaldas a lo real y se preocupa de sí misma” (1983, p. 27).

Esta forma de comprender el mundo, constituida como la única válida, ha excluido, como nos dice Denzin y Lincoln, otras formas de relación y comprensión de la sociedad, la historia y las prácticas sociales diversas (2012, p. 13). Esto ha significado un sesgo en la mirada del sujeto frente la pluralidad que lo habita y que habita el mundo, volcándolo a una intención investigativa que está por fuera de sí y que, además, lo obliga a intencionar y a tratar de explicar una realidad desde un imperativo categórico que no solo lo escinde como sujeto de la experiencia, sino que no busca transformarlo ni transformar la realidad investigada. Pues, la realidad o aquello que asumimos como foco de nuestras investigaciones no son realidades *per se*, sino que son nuestras interpretaciones de aquello que nos es tangible y que, además, cobra múltiples sentidos dentro de su entorno. Por tanto, pretender *arrancar* un pedazo de mundo para tratar de explicarlo por fuera de la complejidad y el tejido social, cultural e histórico que lo constituye, es pretender que el ser humano es sólo producto de su razón instrumentalista o práctica y que aquello sensible que también lo habita, por ser mudadizo y relativo, solo proporciona un conocimiento inestable y no válido.

Por consiguiente, plantear una resistencia con una mirada propositiva en términos investigativos, nos implica pensar en la búsqueda de “*otras*” posibilidades de conocer, en “*otras*” formas de comprender el mundo y en el lugar que ocupa la investigación en la transformación de los sujetos y las realidades que se vinculan a estos procesos. Así, podemos plantear la investigación en términos de una mirada interna, de subjetivación, que no implica un centrarse solo en el sujeto, sino más bien, en una mirada estética que del investigador puede salir hacia el mundo; pues comprender la subjetivación en términos de constitución de lo público como nos dice Arendt (1993, p. 66) nos posibilitará ver la diversidad de dimensiones de lo humano, en relación con la construcción del conocimiento, de las verdades y las formas de saber sobre la realidad.



Por consiguiente, haremos un breve recorrido por investigaciones que se han hecho en relación con las diferentes maneras en las que se ha pensado y llevado a cabo la investigación en educación, para así entender la delimitación del objeto (subjetivado)⁴ que nos ocupa en esta investigación y comprender la importancia de las perspectivas pedagógica y estética como complementos a lo ya hecho en este campo y que se constituirán en parte del problema investigativo.

Así pues, las Prácticas Pedagógicas han sido pensadas y replanteadas por la Facultad de Educación de la Universidad San Buenaventura de acuerdo con las exigencias formativas que van surgiendo para los docentes según los contextos y momentos que atraviesa la sociedad, estas exigencias son guiadas por la normatividad que sustenta estos cambios desde el Ministerio de Educación Nacional MEN y que luego son trasladadas a las Facultades de Educación de todo el país. Respecto del lugar de la investigación en la formación de docentes y en sus prácticas pedagógicas, ha habido en los últimos años una fuerte inclinación hacia la formación de maestros investigadores. Con la ley 30 de 1992 se le dio un gran impulso a la importancia de la investigación en las universidades para todos los programas de pregrado, que continuó con la obligatoriedad de incluirla en ellos como condición básica para el otorgamiento de su registro calificado en todos los programas profesionales con el Decreto 2566 de 2003.

La Facultad de Educación de la USB, ha incorporado en su currículo esa necesidad de formar a los maestros desde una perspectiva investigativa, la cual se intenciona desde las Prácticas Pedagógicas que realizan los maestros en formación desde sus primeros niveles actuación en las Licenciaturas. Esta necesidad de incorporar la investigación en la formación de los maestros ha generado, a mi parecer, ciertas confusiones sobre la forma y la finalidad de llevar a cabo este cometido en el espacio de la Práctica, tal como lo dijimos antes, pues esta experiencia de intervención no tendría por qué convertirse en la elaboración de un cúmulo de actividades experimentales para concluir, si al final de su aplicación, sirvieron o no para el objetivo inmediato planteado, para hacer unas reflexiones, diarios o bitácoras que, en ocasiones, quedan en el olvido semestre a semestre. Es decir, el objetivo

⁴ Para consolidar esta concepción, leer Estética cotidiana y juegos de la cultura, prosaica uno, pp. 73-80.



de aquella no trasciende, las más de las veces, a una esfera de profundización investigativa o de producción de Saber Pedagógico.

La Facultad desde su conceptualización de las Prácticas Pedagógicas ha instaurado la investigación como un elemento crucial; desde su visión de relación entre teoría y práctica, ha propuesto la investigación, con pocas claridades epistémicas, *la investigación como eje articulador de las Prácticas pedagógicas y como lo más relevante, incluso, por encima de las prácticas mismas* (2009, p. 36). Para esta articulación se toma como centro de acción el Proyecto Pedagógico que es concebido “como una propuesta metodológica válida para acceder a una experiencia de aprendizaje en donde se integran los diferentes saberes de un plan de estudios” (2009, p. 15). Desde esta perspectiva se prioriza la investigación a través de una metodología específica (Proyecto Pedagógico) y el Proyecto Pedagógico se convierte, entonces, en la vía para que los estudiantes lleven a escena lo aprendido.

Sin embargo, aquí la investigación pareciera cumplir un papel para la apropiación del conocimiento, es decir, según Elvia M. González (2006, p. 108) parte de una concepción de investigación formativa que se concibe como una posibilidad para generar un modelo didáctico (que en este caso es el Proyecto Pedagógico) que parte de la enunciación y la solución de problemas. Esto debido a que se ha pensado la investigación desde diferentes posturas en relación con la formación y la práctica docente.

De otro lado, Arturo de la Hoz (2007) propone que la investigación en pedagogía debe procurar producir conocimiento “que permita saber con precisión *qué se debe hacer y cómo hacer lo que se debe* para optimizar la educación” (p.20), es así, que nos enfrentamos a la cuestión de qué es lo que debe investigar y para qué investiga un maestro. ¿Debería volcarse hacia una investigación experimental con la aplicación de procedimientos rigurosos y sistemáticos para obtener conocimiento válido y fiable, factible de ser generalizado? La mayoría de las universidades se han vinculado a esta perspectiva de investigación debido a que la mayor agencia mundial de financiación de la investigación en este campo, la Administración Educativa Norteamericana (AEN) pone como condición para estos apoyos, que la práctica escolar tenga un carácter de investigación “científicamente apoyada”. (De la Hoz, 2007, p. 10).



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Es decir, hay detrás de todas estas ideologías unos intereses neoliberales y hegemónicos inocultables. Sin embargo, hay quienes que, como Herrera González (2010, p. 57), siguen creyendo y pensando que la Investigación Pedagógica no puede equipararse con la investigación en ciencias exactas, debido a que no pretende universalizar conceptos, además de creer que las Prácticas Pedagógicas no pueden ser explicadas a partir de regularidades de los fenómenos educativos. Frente a estas posturas nos sigue habitando la incertidumbre sobre esa relación entre Investigación Pedagógica y Práctica Pedagógica que están vinculadas con las formas de orientar la formación de maestros. Pues si no hay claridades sobre qué es lo que hace un maestro en su práctica y cuál es el papel que la investigación juega en ellas, será complejo que los Proyectos Pedagógicos y las prácticas mismas, se tornen en un espacio de formación, reflexión y producción de saber por parte de los maestros.

A este respecto, es importante resaltar la investigación que hace Daniel Suárez (2007), titulada *Docentes, narrativa e investigación educativa* donde presenta de manera clara las discusiones que se dan entre Investigación Educativa y Prácticas Pedagógicas. Esta relación, como bien lo dice Suárez, se ha tornado cada vez más fragmentada, en tanto, los docentes no se sienten incluidos en las formas de nombrar el conocimiento que se produce a partir de ellos y sus propias prácticas, pues tal como lo dice Suárez:

...gran parte del aparato teórico y metodológico con el que la investigación educativa convencional interviene sobre la escuela y sus actores se orienta a cubrir necesidades y expectativas externas, más vinculadas a la administración, predicción y control de los acontecimientos de los sistemas de enseñanza, que a informar la producción y recreación de comprensiones pedagógicas que tienen lugar en los escenarios de la práctica escolar y como protagonistas principales a los docentes (2017, p. 4).

Esta realidad nos invita a buscar otras maneras de visibilizarnos y visibilizar todo aquello que pasa y nos pasa en la particularidad de los lugares que habitamos y transformamos cada



día en nuestras Prácticas Pedagógicas. Pues bien parece que la investigación que tiene lugar desde la observación solamente, no permite una profundidad pedagógica que es la que se logra desde la vivencia de los saberes y conocimientos en una realidad que no es homogénea y que no es susceptible a las generalidades de verdades concebidas por fuera de ella. Es así, que los maestros quedan excluidos de los saberes que se producen en su propia práctica.

En esta investigación, entonces, la narrativa se presenta como alternativa a la investigación hegemónica que no vincula al sujeto investigado ni a quien investiga, y la propone como una forma de transformar las prácticas pedagógicas a partir de las reflexiones de los docentes involucrados que tienen relación con el saber, la experiencia profesional y la rotación de producciones didácticas y saber pedagógico entre maestros. Si bien tenemos aquí una perspectiva de las intenciones de la Práctica en relación con la narrativa, no se aborda de manera explícita el lugar de la investigación en las prácticas de los maestros en formación, ni cuál ha de ser su enfoque, es decir, qué forma de investigación debe plantearse a los estudiantes de pregrado en alguna licenciatura. Si bien podemos ver que la narrativa es una alternativa investigativa, pensamos, también, que el narrar-se de los maestros, no debe quedarse en el lugar de la experiencia, sino, más bien, transformarse en el deseo de comprender eso que pasa y nos pasa, para construir con ello nuevas formas de pensar y de actuar.

Frente a estas posturas, pensamos que es de suma importancia proponer algunas claridades sobre la concepción de Investigación Pedagógica y su relación con la Práctica, pensar en “*otras*” posibilidades de entenderla y llevarla a la realidad. Por tanto, desde lo dicho en los primeros apartados de este trabajo de investigación, comenzamos a esbozar esa “*otras*” posibilidades de vincular la Investigación Pedagógica y la Práctica Pedagógica desde una noción de devenir y de formación, de reflexión y de producción de saber, saber que está en relación con la experiencia misma de la práctica y con las particularidades co-subjetivas de los lugares y los sujetos que los habitan. Este saber es una forma de conocimiento sobre lo pedagógico (formativo) que se distancia de la investigación convencional en la metodología



y los fines que pretende alcanzar, como meros instrumentos, si bien importantes, pero trascendidos a la formación de maestros dentro y fuera de la escuela.

Por consiguiente, estas cuestiones planteadas nos permiten generar una ruta de investigación que indaga los asuntos que nos quedan confusos sobre las relaciones entre la investigación y la pedagogía en las Prácticas Pedagógicas de los maestros en formación. Proponemos unas preguntas que guían esta pesquisa, de manera que podamos pensar cómo tramitar y agenciar las formas en las que Investigación y Prácticas Pedagógicas acontecen en la formación de los maestros de la Facultad de la USB.

1.3 A manera de preguntas de investigación:

¿Cuál es el lugar de la Investigación Pedagógica en la Práctica Pedagógica y en la formación de los maestros de la Facultad de Educación de la Universidad San Buenaventura de Medellín?

¿De qué manera(s) desplegar procesos de reflexión, análisis y posturas críticas frente a la investigación pedagógica en los Proyectos Pedagógicos en la Facultad de Educación de la USB?

1.4 Objetivo

Analizar la incidencia de la Investigación Pedagógica en las prácticas y en la construcción de saber de los maestros en formación de la Facultad de Educación de la Universidad San Buenaventura.

1.4.1 Objetivos Específicos:

Develar las formas en las que acontecen la Investigación y la Pedagogía en las Prácticas Pedagógicas de la Facultad de Educación de la Universidad San Buenaventura Medellín.

Desplegar procesos de reflexión, análisis y posturas críticas frente a la investigación pedagógica en los Proyectos Pedagógicos en la Facultad de Educación de la USB.



1.5 JUSTIFICACIÓN

El Proyecto de investigación *Investigación pedagógica: la práctica pedagógica como experiencia de formación de maestros y construcción de saber*, tiene su importancia, al desplegarse en tres vertientes; la primera, centra la mirada en el funcionamiento de las prácticas en la Facultad de Educación de la USB, vinculada a una propuesta de reflexión sobre las relaciones que se tejen alrededor de este importante proceso de formación para los maestros. Es aquí, en este repensar las prácticas, donde pretendemos visibilizar la epistemología que orienta las prácticas docentes y reconsiderar estas maneras de nombrar, en tanto la relación entre teoría, práctica e investigación que proponen desde la dirección de prácticas, podría ser un detonante para las dificultades actuales en las que se lleva a cabo el Proyecto Pedagógico, sobre todo en la forma de ser guiado por los asesores de práctica. Pues las distintas posturas frente a estas relaciones y a la importancia de un componente sobre los otros, hace que haya una tensión que irrumpe con las intenciones propuestas para la formación de estos maestros y para su fortalecimiento en el campo práctico e investigativo.

La segunda vertiente, despliega la mirada en la transformación que generan los hallazgos del presente proyecto, sobre todo en la propuesta epistemológica de las prácticas en relación con la investigación, la fundamentación conceptual de los asesores de práctica y la formación de los maestros en sus prácticas y en lo investigativo. En este sentido, los movimientos que puedan generarse a partir de este proceso investigativo son el motor de la propuesta, pues se constituye en la apuesta inicial y final de este trabajo. Ya que investigamos, no para dar recetas como soluciones finales a problemas planteados, sino para transformar los espacios, las prácticas y las formas de estar y relacionarnos con el mundo, para transformarnos, para formar en nosotros una sensibilidad que nos posibilite una apertura al conocer, al saber.



Por último, ha sido lo que esta investigación ha movilizadado en mí, la experiencia que me ha atravesado como investigadora, maestra, mujer. No podría este ejercicio movilizar otra cosa si no lo ha hecho primero en mí, pues comprender cuál es mi lugar como asesora de práctica de otros maestros en formación y comprender las relaciones entre investigación, práctica y formación de maestros me permite tener un panorama de mi propio quehacer docente, de mí ante el saber pedagógico que he construido y que los otros pueden construir en su propia práctica. Pensar que el componente pedagógico debe atravesar todo el proceso de práctica e investigación de un maestro, es comprender nuestra particularidad como agentes en el campo de la educación.

2. CAPÍTULO II: HORIZONTE CONCEPTUAL

2.1 La investigación en la práctica pedagógica como experiencia de formación de maestros

No hay forma de expresar la experiencia de la investigación sin expresarse subjetivamente como quien ha realizado ese recorrido, quien ha vivido las incertidumbres del aproximarse a lo que quería investigar y ha pasado por las vicisitudes entre entender y no entender, entre entender y entender-se , entre vivir el encuentro con esa realidad y preguntarse por lo que le suscitaba, entre dejarse decir por esas circunstancias y sentirse puesto en cuestión, o tener que enfrentarse a sus dificultades para dejarse decir. (Contreras José y Pérez Nuria, 2010, p.47).

Siempre hay, en el camino, personas que nos ayudan y nos dan qué pensar sobre ciertas cosas y discursos en los que centramos nuestro interés, para entenderlos, verlos y actuar sobre éstos de una manera diferente. El reconocimiento a estos intelectuales preocupados por transformar su vida y ayudar a otros a vivir mejor, es lo que nos permite, a nosotros,



seres corrientes, subimos en hombros de estos gigantes, para ver más allá, entender mejor, no por la agudeza de nuestra vista o por nuestra elevada estatura, sino porque estamos alzados sobre ellos y nos elevamos en su altura. Traerlos es comprender que sin ellos no sería posible pensar ciertos asuntos, enfrentar ciertos problemas o proponer nuevas alternativas, nuevos caminos, pero siempre de la mano de su palabra, también pensada en la palabra de otros.

Por consiguiente, en este apartado, se darán a conocer las condiciones de posibilidad y el lugar de la investigación en relación con la práctica y la producción de saber, desde una perspectiva pedagógica, en tanto es la alternativa y el camino para abordar la problemática planteada en el primer capítulo. ¿Cómo han de tejerse las relaciones entre estos componentes para entender y llevar a la práctica⁵ unas formas que satisfagan los criterios de formación de los maestros de la Facultad de Educación de la USB?

Para comenzar, Jan Masschelein (2006 p. 129) nos propone cuestionarnos sobre cuál es la dimensión formativa de la actividad misma de investigar, sobre qué tipo de verdad podríamos buscar y sobre cómo puede constituirse un criterio de verdad sobre un saber, conocimiento o experiencia a la que llega un investigador. Pues la Investigación Pedagógica dentro de aquella mirada hegemónica en occidente, tiene como objetivo principal la producción de conocimiento válido –reconocido por una comunidad científica– para mejorar las prácticas educativas. Nos dice Masschelein (2006, p. 132) que dicha optimización puede darse en diversas vías, poniendo toda su atención en proporcionar conocimientos científicos relevantes para las prácticas educativas o en formar pedagogos con una base de conocimientos científicos importantes; de todas maneras, sea cual sea el camino, parece haber una división del trabajo muy marcada en lo referente a los campos de

⁵ Las prácticas pedagógicas en la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura son el proceso por el cual las personas en formación en educación se acercan, intervienen y transforman la realidad educativa desde una racionalidad crítica inherente al perfil de un profesional licenciado comprometido en la transformación socioeducativa desde la articulación teoría-práctica-investigación, donde la investigación aporta las maneras de hacer la indagación y acercamiento. La pedagogía, las disciplinas y saberes, objeto de formación propician la fundamentación conceptual que iluminan la búsqueda permanente por la formación del profesional licenciado bonaaventuriano. Las prácticas pedagógicas proporcionan la experiencia como un modo de ser, una forma de funcionamiento, permite la apropiación de los saberes, investigación, experimentación, conocimientos y reconceptualización. Las prácticas pedagógicas van permitiendo la incorporación de los principios de indagación, contextualización, compromiso ético-político, dialogicidad, participación y compromiso científico-creativo. En: <http://proyectopedagogico.webnode.com.co/proceso-de-pp/>



la investigación, la pedagogía y las prácticas educativas, dado el lugar que en éstos ocupan el maestro y el investigador.

Debido a esto, Contreras (1999, p. 453), dice que entre la práctica educativa y la producción de saber, que gira en torno de ella, se ha abierto una brecha que ha puesto a los maestros como meros ejecutores de lo que se produce en el ámbito de la investigación en educación. Esta dolorosa realidad tiene todo un marco político, económico y social que la promueve y la sustenta desde un régimen de verdad unívoco, científico y experimental, que descansa sobre un universo sedimentado de ideas admitidas y verdaderas. De esta manera, se nos pone como reto inmediato pensar cómo y para qué se están formando los maestros en Colombia y cuál es la razón que nos lleva a querer y a sentir la necesidad de transformar las maneras predominantes del conocer y del pensar en el campo educativo.

Para plantear, como lo dijimos antes, otra perspectiva, que vincule la mirada investigativa y pedagógica desde el ser del maestro y que se enfoque en las dimensiones de formación de este hacer y pensar, proponemos aquí, de la mano de Jan Masschelein (2006) una concepción de verdad que se distancia del positivismo y que tiene que ver con la transformación del yo del maestro investigador, dentro y fuera de las prácticas pedagógicas y que, además, comprende éstas últimas como acción, realidad e interacción, y como algo expuesto siempre al acontecimiento, a lo incierto, a lo equívoco, es decir, al devenir de las relaciones humanas y a las posibilidades de ser de cualquier ser humano. Esta forma de acceder a una verdad, verdad que pasa por el cuerpo y la experiencia de quien investiga y se hace palpable a través de su discurso, es una forma de ver la investigación que se constituye en una posibilidad para que el investigador construya una relación ética y estética con el saber y con un conocimiento que lo habite y que lo transforme; para que así, su mirada, también trastocada, le permita comprender las Prácticas Pedagógicas de otra manera. Transformarnos para transformar; inquietarnos por nosotros mismos como lo dice Foucault (2005) implica una forma de atención de la mirada sobre lo que pensamos y sobre lo que sucede en nuestro pensamiento, “un trasladar la mirada, desde el exterior, los otros, el mundo, hacia uno mismo” (p. 26).



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

La investigación desde una perspectiva pedagógica, se pregunta por el carácter formativo de esta acción, es decir, por lo que le acontece al sujeto, maestro investigador, antes, durante y después de este proceso, pues la duda que lo arroja a la búsqueda de caminos posibles ante las inconformidades que siente frente a las formas de la vida, de la educación y demás, está directamente relacionada con la certeza de una crisis que pone de manifiesto, como nos dice Masschelein (2006), el fracaso de aquella hegemonía científica dueña de la verdad y de las maneras de conocer y de entender el mundo. ¿Por qué siguen sucediendo las cosas que se supone no deberían pasar si educamos y nos educamos? Esta crisis de lo humano ha puesto en duda los criterios de verdad de las ciencias que se amparan en los paradigmas positivistas y cuantitativos que construyen conocimientos sobre las prácticas educativas, pues estos conocimientos giran alrededor de un sistema funcional que busca homogeneizar la mirada de los sujetos sobre el conocimiento de la realidad, desde generalizaciones logradas a partir de la experimentación.

Generalizaciones que no tienen cabida, y lo decimos taxativamente, en las prácticas pedagógicas que se caracterizan por su particularidad, por la particularidad de sus contextos, de sus acontecimientos y de los sujetos que las habitan. La experiencia de la práctica pedagógica en la que el maestro se encuentra sumergido es un campo rico para la producción de un saber que tiene que ver con este oficio del enseñar, del acompañar, del escuchar, del *dar la palabra*⁶. Dar la palabra es hacer que las palabras duren diciendo cada vez cosas distintas. Dar la palabra para dar el porvenir de la palabra. Aquella palabra que no transporta lo único y lo común sino que crea lo múltiple, lo diferente. En este sentido, entonces, dar la palabra es dar la posibilidad de decir otra cosa de lo que ya dicen.

Por consiguiente, es importante en este punto, hacer una diferenciación entre pedagogía como disciplina que produce conocimiento sobre la educación, conceptos y generalizaciones sobre las prácticas educativas y saber pedagógico que tiene que ver con la reflexión sobre el qué hacer del maestro, con la escritura y sistematización de formas de enseñar, de pensar y de estar *entre* sujetos; como nos dice Araceli De tezanos “ La

⁶ Dar la palabra es un artículo del filósofo español Jorge Larrosa, que nos ilustra sobre la importancia del discurso del otro (estudiante) para su proceso de subjetivación y constitución. El maestro tiene que darle el lugar al otro en su propio trabajo de pensar.



producción de saber no tiene su origen en la investigación científica, sino en la intervención del maestro en una realidad particular” (2016, p. 2).

La pedagogía como disciplina que piensa las formas de la educación desde lo normativo, lo institucionalizado, busca como nos dice Zuluaga (2005, p. 100) producir una moral, para que el sujeto se identifique con la institución, este es un sujeto sujetado a las normas del saber, que piensa solo dentro de los parámetros establecidos dentro de lo hegemónicamente bueno o malo, desde esa moral cartesiana. Mientras que el saber pedagógico busca transformar la realidad de los sujetos que están inmersos en un discurso y unas prácticas, pues como lo dice Foucault (1999, p.44) “¿Cómo es que ha aparecido tal enunciado y ningún otro en su lugar? Esto implica una construcción de una ética que se opone a la moral mencionada antes, y que busca la libertad del pensar que las cosas y que el sujeto mismo pueden ser de otro modo, es decir, puede haber otros discursos que nombren y hablen sobre lo que es el saber pedagógico, por lo que no debemos quedarnos con una única mirada. Aquí el concepto de formación que subyace como objeto de estudio de la pedagogía es primordial, pues desligarse de la moral de la educación institucionalizada y buscar la libertad y el cuidado de sí mismo es lo que persigue la formación.

Por lo tanto, no implica que las investigaciones que se llevan a cabo en una u otra perspectiva sean más o menos importantes, implica que hay diversas formas de acercarse a la realidad, de conocerla y de interactuar con ella, cada una sustentada en diversos discursos. Por esto, si el maestro no se ocupa de pensarse, cuidarse a sí mismo, de investigar su práctica para proponer formas y concepciones que respondan a las particularidades de las mismas y que entren en conversación con el conocimiento pedagógico, seguiremos guiados por las generalidades del conocimiento, que nutren su hegemonía e invisibilizan la labor de los maestros, el saber pedagógico y por tanto, la investigación pedagógica como formación y transformación de los discursos y las prácticas educativas.

Aquí cabe preguntarnos ¿cómo podría contribuir el saber pedagógico a la investigación en educación y, a su vez, la investigación en educación cómo se vincularía con las prácticas pedagógicas, si los maestros no se ocupan de investigar-reflexionar lo que acontece en su



práctica? Por consiguiente, nos adentraremos un poco más en las reflexiones alrededor de lo que es la investigación pedagógica en relación con la práctica y la construcción de saber pedagógico, relaciones necesarias para la formación de un maestro en la sociedad actual.

En consonancia con lo anterior, el problema de no comprender la investigación como un proceso que va más allá de la experimentación y los hallazgos que se constituyen en teorías o en verdades generalizables, aunque sea de manera temporal, nos ha llevado, al menos en educación, a un ocultamiento de los discursos y acontecimientos que se dan dentro de los escenarios educativos, y por tanto de las preguntas investigativas que surgen desde las relaciones singulares entre los sujetos y todo lo que el acto educativo implica. Como lo dice Contreras (2010) “Hay un aprendizaje pedagógico cuando nos vemos de otra forma en las relaciones educativas, cuando entendemos de otra manera lo que hacemos o buscamos como educadores” (p. 48) ¿Y qué es la investigación sino un aprendizaje?

Por lo tanto, investigar en la práctica docente, más que una exigencia para la formación del maestro contemporáneo, es una construcción de sentidos constante que debe ser visibilizada por él mismo; en el caso de los maestros en formación (con esto no quiero decir que todo maestro, sin excepción, viva un proceso de formación constante), es decir, por ejemplo, quienes cursan su pregrado en alguna Licenciatura en la USB, viven un proceso en compañía de un maestro tutor, que acompaña el proceso, orienta las maneras en las que el docente en formación puede acercarse a las diversas realidades y cómo puede tramitar lo que allí sucede para transformarlo en experiencia, en formación y en un camino investigativo, dar pistas sobre la reconfiguración de las relaciones que se tejen entre el conocimiento y la realidad. Relaciones que se constituyen en caminos para la construcción del saber pedagógico, saber que se distancia del conocimiento, particularmente en las vías de acceso para llegar a cada uno.

Por consiguiente, si nos preguntamos qué es lo pedagógico en las prácticas educativas, podemos decir que es lo que le permite a un sujeto pensar y reflexionar lo que hace y la forma como lo hace, en tanto, desde éstas subyace una intención formativa. Es así, que hay una conexión *per se* entre práctica e investigación desde una perspectiva pedagógica, porque el maestro siempre está pensando, cómo hacer mejor, cómo entender mejor, cómo



transformar, y en este pensar se transforma a sí mismo también. Por esto, como nos dice Contreras (2010) “La razón de la investigación pedagógica es aportar la pregunta que nos permite sostener nuestra propia práctica y la de los otros” (p. 44), es así, que ese saber que se va produciendo, tiene que ser vivido como por primera vez, cosa que no pasa, en la mayoría de las veces, con el conocimiento que nos viene dado como verdad para ser aplicado, experimentado y casi siempre, apartado de la realidad, como una generalidad de las prácticas educativas que ocultan el rostro de los contextos y las particularidades del acto educativo.

Por lo tanto, las prácticas pedagógicas podrían comprenderse como construcciones siempre en devenir, sincretismos culturales e históricos de las formas simbólicas en que nos relacionamos con el mundo. Debido a esto, los conocimientos puestos allí no pueden ser estáticos o considerados como verdades generales, pues si bien, hablan sobre las maneras de educar a un ser humano, no consideran la particularidad de ese ser en tanto histórico y subjetivo. Este asunto está estrechamente relacionado con las formas hegemónicas de investigar y producir conocimiento, pues sabemos que los signos son construidos en nuestro imaginario de acuerdo a las representaciones de intereses particulares superiores dados por entidades, sistemas e instituciones que guían intencionalmente nuestra comprensión de las cosas. Así crean un territorio común del lenguaje predeterminado para éste. Territorio que nos cuesta transgredir, justamente porque nos hemos acomodado en él.

Así, comprender que la investigación en educación se ha hecho desde los préstamos de métodos experimentales de otras ciencias y saberes, otros discursos, nos ayuda a ver, como nos dice Contreras (2010), que los resultados de la investigación se dan en términos científicistas y no pedagógicos (p. 43), por consiguiente, la búsqueda de caminos propios de la pedagogía para producir saber, se sustentan en un ideal, las más de las veces fallido, debido a que no es posible aprender sobre las prácticas o sobre investigación con miradas que no tienen nada que ver con pedagogía. Así como dice Kafka, citado por Nuria Pérez “No se aprende la vida en el mar con ejercicios en un charco y, en cambio, un exceso de entrenamiento en un charco puede incapacitarnos para ser marineros” (2010, p. 117).



No es nuevo pensar que la investigación pedagógica deba tener sus propios métodos y la producción de un saber, que si bien entra en relación con muchas otras ciencias, puede ser autónomo en tanto parte de la experiencia y la vivencia de una práctica educativa concreta. Investigar en pedagogía es poder ver eso que se vive, con la mirada no agitada del que toma decisiones en un acto formativo, en el día a día, sino con la mirada pausada sobre lo que ha acontecido, es decir, hay un reposo de la experiencia en la escritura, en la observación, pues cuando es vista de nuevo, serán otros ojos los que la interpreten. Maestro e investigador en la vivencia de la práctica o maestro investigador de su propia práctica.

Las instituciones de educación superior, se han empeñado en los últimos años en formar maestros que investiguen sus prácticas, este es el caso de la USB sede Medellín, pero se ha hecho desde una mirada lógica que aún poco asume la experiencia, el aprendizaje o la formación del maestro como parte del proceso investigativo, pues casi siempre se exigen resultados medibles, generalizables que están por fuera de la propia transformación de quien investiga su práctica. Por consiguiente, las facultades de educación, han de repensar constantemente las formas de acceso al saber pedagógico, tanto propias, como aquellas que se le brindan a los estudiantes desde los centros de práctica, pues esta experiencia es el fundamento de la formación de los maestros. Esto debido a que los conceptos sin una realidad que los confronte y los problematice mueren en la petrificación del dogma y la repetición, por esto, la investigación pedagógica es aquella que propicia, como nos dice N. Pérez (2010, p. 119) “el paso del saber de la experiencia a la experiencia de saber”, un saber que se comprende y ayuda a comprender muchas cosas que acontecen en el acto educativo. Para hablar de manera más clara sobre la relación entre investigación pedagógica y producción de saber, abordaremos el siguiente apartado.

2.2. Construcción de saber pedagógico como producto de la investigación en las prácticas docentes

Como ya se ha dicho en el presente trabajo, la pedagogía permite generar relaciones entre investigación y saber a partir de la práctica docente. Para comenzar avanzaremos un poco sobre la diferencia entre el conocimiento y el saber desde una mirada pedagógica.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Según Araceli de Tezanos (2016, p.1) “Los modos de producción de conocimiento se originan en la relación entre teoría y realidad en tanto tienen como finalidad última la búsqueda permanente de explicación e interpretación de lo real” es decir, la relación que está en el origen de estas búsquedas y construcciones disciplinares, no es la de teoría y práctica, dado que los aparatos disciplinarios buscan comprender los fenómenos que nos rodean, explicarlos, no transformarlos.

De la misma forma, cuando surgen preguntas que nacen de la práctica, de la experiencia de un sujeto con el mundo y no encuentran asidero en los marcos conceptuales existentes, hay una ruptura de las fronteras disciplinarias que busca la apertura a otras formas del conocer. Es aquí, donde nacen nuevas disciplinas o donde hay una disidencia de los sujetos hacia otras formas de comprender la práctica que no necesariamente deban encajar en unas teorías preconcebidas.

De otro lado, la producción de saber se sostiene y articula sobre la relación práctica de un oficio o intervención en una realidad y la reflexión. Esta relación apela a los contenidos de los aparatos disciplinarios pertinentes y a un diálogo crítico con las tradiciones que sustentan el oficio. Los contenidos de los aparatos disciplinarios contribuyen en el avanzar de la comprensión e interpretación de la práctica pero nunca se asumen en totalidad. Pues la práctica no tiene ninguna disciplina fundante, porque tiene un carácter eminentemente casuístico, ya que responde al acontecer de lo real.

Podemos decir entonces, con Contreras (2010, p. 48) “...que en la práctica no hay conocimientos, sino procesos dinámicos y subjetivos del conocer, hay saber en cuanto que acción: podríamos decir un ir sabiendo” porque el saber a diferencia del conocimiento, en los términos cientificistas que lo hemos enunciado, siempre está dispuesto a transformarse, a lo inesperado, abierto y nunca concluido.

Éste está a la espera de lo no sabido, del acontecimiento, como una posibilidad para repensar, mientras que el conocimiento busca fortalecerse cada vez más en su propio marco disciplinar. Debemos decir también, que el saber es una forma de conocer las realidades



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

desde una interacción con ellas, pues no las miramos desde lejos como un objeto que escudriñar, sino que las vivimos.

Por consiguiente, y en consonancia con lo que dice Klaus (2007, p.7) citando a Aristóteles, hay tres actividades que producen tres formas de conocimiento, de estas actividades nos interesa el concepto de praxis. Pues ya en otro apartado hablamos de la poiesis como esa capacidad de creación del ser humano que está en relación con su experiencia y que le permite una comprensión y recreación de la realidad.

De la misma manera el concepto de praxis abordado por Klaus, tiene que ver con la configuración, ya no solo de la realidad, sino de la vida misma, por esto dice que "...a diferencia de un simple hacer, una práctica obedece a reglas, valores, es contextualizada, temporal, corporal, social, histórica...es contingente..." (2008, p. 7) produce un tipo de conocimiento que nosotros aquí, en este trabajo, hemos nombrado saber, por todas las implicaciones que tiene en el sujeto y en su entorno. Es así que si hablamos de práctica pedagógica, no hablamos solo de la intervención del maestro, del hacer de la enseñanza, sino también, de un cúmulo de aparatos y disposiciones discursivas que rodean el acto educativo.

La intervención-práctica del maestro en una realidad singular, concreta, historizada, puede entrar en relación con la producción de saber teniendo como mediadora la perspectiva pedagógica, la investigación pedagógica, es decir una investigación que no indague por la producción de teoría especializada, sino que indague para construir nuevas formas de comprender la particularidad del acontecer de esa práctica, y que pueda no solo crear hacia afuera – poiesis- sino transformar la propia vida del maestro en relación con lo que en ese lugar le pasa – praxis- Entender cómo hace lo que hace y qué disposiciones posibilitan o no ese hacer de un modo o de otro, le permitirá actuar pedagógicamente al transformarse para transformar sus prácticas.

El maestro encarna lo que conoce, lo que vive y lo transforma constantemente a partir de la pregunta constante, pues él solo puede llegar a saber algo, si se da cuenta de que no lo sabía, experiencia que el conocimiento científico no reclama. Por esto como lo dice N.



Pérez (2010, p. 59) “El saber pedagógico, más que conocimiento, es una disposición, un dejarse decir, un mirar de nuevo”.

Ya hemos dicho antes, como lo dice Contreras (2010), que la diferencia más honda entre el conocimiento y el saber, son las vías de acceso y de transmisión, es decir, al saber solo puede llegar, producto de una práctica específica de un sujeto en relación con esa realidad específica, por lo que tiene como base la experiencia y la transformación, el devenir y el acontecimiento, la contingencia, el no saber.

La producción de saber no tiene su origen en la investigación científica sino en la interacción con una realidad particular, en este caso los escenarios educativos, en los que pueden converger múltiples saberes, ciencias, conocimientos que ayudan al sujeto a relacionarse con éstos de diversas formas.

Por lo tanto, como lo hemos sugerido desde el comienzo, el camino para hacer explícito aquello que no se sabe, que no se comprende y transformarlo en saber, en nuevas miradas, nuevas prácticas es la investigación pedagógica, pues el componente pedagógico, es justamente el que permite la reflexión sobre asuntos relacionados con la formación del ser humano en una práctica o contexto determinado.

Para ir concluyendo este apartado, el asunto pedagógico, tiene como propósito no solo la transmisión de saberes de una generación a otra, sino una intención formativa que apela a la condición de finitud, formabilidad e inacabamiento del ser humano. Es justo por algo tan inasible, y que solo sería posible observar en conductas a largo plazo en la vida social, familiar, intelectual, que no es posible medir ni analizar, ni preguntar desde las provisiones científicas con verdades que no deban reconfigurarse en la realidad de la práctica pedagógica en sí. Por consiguiente y como también ya lo hemos dicho, la investigación desde un horizonte pedagógico, busca que quien investiga se abra a un mundo de acontecimientos, se abra a la posibilidad de que el proceso investigativo haga algún efecto en él, pues como ser inacabado y contingente, en devenir, no debe mirar lo otro, eso que investiga, con una mirada llena de verdades para tratar de explicarlo a partir de ellas.



Hablamos, pues, de la investigación pedagógica como una experiencia de aprendizaje, de encuentros con los otros, las otras, el mundo, con las disciplinas, pero sobre todo de un encuentro con nosotras mismas. Donde hay investigación pedagógica, hay preguntas constantes, no respuestas ni caminos ciertos, donde hay investigación pedagógica hay una relación con las formas del saber, del conocer, que están por fuera de los dogmas y se transforman constantemente, en la contingencia de lo humano y en medio de las prácticas pedagógicas; prácticas entendidas como un campo de relaciones complejas que nos permite vivir la experiencia de lo que nos acontece y acontece allí, como una puerta a nuevos saberes y caminos investigativos.

3. CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1 RUTA METODOLÓGICA

Abriendo caminos posibles: justificación de una posible ruta metodológica

...Ahora que poseo el secreto, podría enunciarlo de cien modos distintos y aun contradictorios. No sé muy bien cómo decirle que el secreto es precioso y que ahora la ciencia, nuestra ciencia, me parece una mera frivolidad.

Agregó al cabo de una pausa:

-El secreto, por lo demás, no vale lo que valen los caminos que me condujeron a él. Esos caminos hay que andarlos.

U
DE.

-Borges, Jorge (1969, p.11)

La presente ruta metodológica se presenta en tres momentos fundamentales:

Un primer momento teórico que vinculó la revisión de fuentes bibliográficas para analizar, comprender e interpretar los conceptos de la investigación pedagógica, las prácticas y la formación de maestros.

Un segundo momento de trabajo de campo que se consolidó a partir de la observación, las conversaciones y un grupo focal.



Y, un tercer momento dedicado a la interpretación, en términos de la traducción de los resultados a través del proceso hermenéutico.

Por último, se dedicó un capítulo final al proceso de creación, desde donde se construye una serie de reflexiones y se dan unas pistas y unas recomendaciones o aperturas sobre el lugar vital que juega la Investigación Pedagógica en la práctica y la formación de los maestros.

Para dar inicio es entonces, vale la pena resaltar que si bien lo dicho hasta este apartado metodológico es una aproximación a una comprensión epistemológica sobre cómo vincular la investigación a las prácticas y a la formación de maestros, no cabe duda de que nos atraviesa un deseo de generar una transformación del contexto de las prácticas en la USB, pues como nos dice Araceli de Tezanos (2016) mientras que la investigación científica busca explicar e interpretar la realidad, y la temática de la transformación y el cambio solo tienen para ella estatuto de objeto de estudio, la investigación en términos pedagógicos como la comprendemos en este trabajo, tiene la intención de producir saber para transformar los contextos y las formas de pensar y de hacer del maestro, pues aunque ambas formas tienen estatuto de conocimiento, ambas tienen caminos y finalidades diferentes. Por lo tanto, para este trabajo haremos un diseño cualitativo que nos permita entrar en contacto con la realidad sociocultural de la práctica pedagógica y nos posibilite una interacción en términos dialógicos con los participantes de las entrevistas y grupos focales.

Por esto, la mirada hermenéutica nos da los elementos para la comprensión de aquella realidad de la práctica a partir de lo que Gadamer (1993) llama *el giro hermenéutico*, en el que se describe el movimiento entre la forma el ser del investigador y el ser que de él es revelado por el contexto de la investigación. Es decir, hay una inserción del sujeto investigador en el devenir de la experiencia de su práctica que lo transforma y le posibilita devenir en sujeto sensible a lo que le acontece, en sujeto de saber, en otro de sí mismo.

Algunos de los métodos que para estos fines caminamos, fueron el grupo focal, por su disposición a la conversación, a la escucha, a conocer, a través de la reflexión, la



experiencia de los maestros asesores, para dilucidar qué es para ellos la investigación, cómo la relacionan con las diferentes modalidades de práctica y con qué finalidad proponen la investigación. Fue relevante el grupo focal, porque como dice Casilimas (2002 p. 145) permite discusiones de problemáticas importantes que afectan a conglomerados humanos específicos y se focalizan en pocos tópicos de interés en los que se pretende profundizar. Estos grupos permiten centrar la atención en la experiencia, el conocimiento y los criterios de un grupo seleccionado de personas que están en relación directa con el objeto de estudio que se está investigando. De la misma forma hablamos con algunos estudiantes de los últimos semestres para indagar cómo fue su proceso en las prácticas, cómo vivieron la investigación en sus prácticas y cuál fue su proceso formativo a partir de ellas. Es muy importante conocer su experiencia, pues son ellos, en últimas, quienes dan cuenta de la propuesta investigativa y de prácticas de la USB.

Nuestra intención ha sido la de realizar un trabajo de interpretación, en términos de la traducción de los resultados encontrados, proponiendo una lectura por fuera de los regímenes de verdad, por fuera de una comprensión del lenguaje como mera representación de lo visto, dicho y escuchado. Por esto proponemos un camino del acontecimiento durante estos análisis, que nos permita encontrar una nueva mirada sobre la investigación pedagógica, las prácticas pedagógicas y la formación de maestros. Bajo estos términos, Bordeamos el análisis investigativo con una mirada decolonial, análisis que busca un exterior posible al de la ideología hegemónica sobre las formas de conocer y de producir saber; pues así como dice Alejandro Haber (2011, p. 43) podemos pensar en un territorio que esté más allá de estos límites colonizados donde podamos intentar una deconstrucción de los imaginarios culturales y abordar un desprendimiento del lenguaje y de esas formas de nombrar en las que se nos ha inscrito históricamente y que por tanto, nos han dado una visión única posible de la verdad sobre la forma de conocer la realidad.

Es para nosotros importante, ese desplazamiento que propone Haber (2011) de una investigación desde la objetualización hacia una de la situacionalidad, debido a que investigamos lo que sucede en un escenario de práctica, en situaciones concretas de enseñanza, de aprendizaje, de decisión del maestro frente a sus interacciones con los otros.



En palabras de Deleuze, trabajamos por una desterritorialización del escenario de la práctica pedagógica como objeto para investigaciones por fuera del campo de la pedagogía, tal y como la hemos explicado en apartados anteriores de este trabajo.

3.2 Criterios, contexto e instrumentos del desarrollo metodológico

La presente investigación se desarrolla respecto a la problemática inscrita en la reflexión sobre el lugar de la investigación pedagógica en la práctica y en la formación de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad San Buenaventura de Medellín.

Y, para avanzar en esta cuestión metodológica, circunscribimos nuestra investigación en el objeto de estudio de la formación de maestros, y la limitamos al campo de acción de la investigación pedagógica. Por tanto, centramos la mirada en el objetivo de analizar el sentido de las prácticas pedagógicas en relación con la formación de maestros y producción de saber; es decir, la incidencia de la investigación pedagógica en las prácticas docentes y en la construcción de saber de los maestros en formación de la facultad de educación de la Universidad San Buenaventura, esto en términos de las experiencias, de lo que allí se instaure, de lo que allí se produce y se constituye como experiencia para la formación. Así mismo, deseamos proponer una manera de comprender el lugar de la investigación pedagógica en la formación de los futuros licenciados. Pues como lo hemos dicho de manera reiterativa, la investigación pedagógica tiene que ver con la experiencia de la práctica y con lo que allí es pensado y reconfigurado a partir de las preguntas vitales y prácticas que se detonan en el investigador.

Para ello, el diseño metodológico acorde para este tipo de investigación, que tiene que ver con la experiencia, es prioritariamente cualitativo⁷ porque estudiamos un objeto sociocultural, acerca del lugar de la investigación pedagógica, en la práctica pedagógica, en

⁷ Por su enfoque metodológico y su fundamentación epistemológica, la Investigación Cualitativa tiende a ser de orden explicativo. Utiliza, preferiblemente información cualitativa, descriptiva y no cuantificada. Estos paradigmas cualitativos e interpretativos, son usados en el estudio de pequeños grupos: comunidades, escuelas, salones de clase, entre otros. Se caracteriza por la utilización de un diseño flexible para enfrentar la realidad y las poblaciones objeto de estudio en cualquiera de sus alternativas. En: Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Investigación Cualitativa. Carlos Sandoval Casilimas. Módulo 4. ARFO Editores. Diciembre de 2002.



la construcción de saber y en la formación de los maestros de la Facultad de Educación de la Universidad San Buenaventura de Medellín, donde los sujetos profesores y maestros en formación, son abordados en sus vivencias educativas sin alterar sus procesos de interacción en el interior y fuera del aula universitaria.

El enfoque⁸ es hermenéutico⁹ porque se instaura en los procesos de formación de maestros, en particular, Proyecto Pedagógico como lugar de experiencia de los maestros en formación; Proyecto pedagógico como estrategia central y vital para la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. Los procesos hermenéuticos, coherentes para estudiar procesos humanos, los centramos, en la presente investigación, en los profesores y maestros en formación como seres históricos, sociales que participan de un contexto determinado: las prácticas pedagógicas en la formación de maestros que vinculan afectos y sentimientos propios de los seres humanos.

La reflexión hermenéutica ha construido una teoría de la interpretación que está más allá de los textos, centrándose en lo que Gadamer denominó “estructuras de sentidos concebidas como textos, desde la naturaleza pasando por el arte, hasta las motivaciones conscientes o inconscientes de la acción humana”. (Agudelo, 2006, p.38).

El investigador tiene su experiencia hermenéutica, la cual vive a partir del círculo hermenéutico que describe el movimiento entre la forma de ser el intérprete y el ser que es revelado por el texto; donde hay una fusión de horizontes en tanto la comprensión de la

⁸ Los enfoques cualitativos, a su vez, derivan algunas modalidades como: historias de vida, etnociencia, etnometodología, macro y microetnografía, teoría fundada, estudios de caso, entre otros. En: Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Investigación Cualitativa. Carlos Sandoval Casilimas. Módulo 4. ARFO Editores. Diciembre de 2002.

⁹ El enfoque hermenéutico se ocupa de la comprensión de la realidad social que se asume desde la metáfora de un texto, el cual es susceptible de ser interpretado mediante el empleo de caminos metodológicos con particularidades muy propias que la hacen distinta a otras alternativas de investigación. El trabajo interpretativo que pretenden adelantar las distintas corrientes identificadas con la hermenéutica, parte de reconocer como principio, la posibilidad de interpretar cualquier texto, en una de dos formas principalmente. La primera, como una interpretación literal, y, la segunda, como una interpretación a partir de la construcción del mundo del texto.

En: Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Investigación Cualitativa. Carlos Sandoval Casilimas. Módulo 4. ARFO Editores. Diciembre de 2002.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación
cultura y la tradición, donde estamos inmersos, y donde se establecen varias relaciones del todo y las partes: la investigación pedagógica y la práctica, la formación de maestros y la producción de saber de los maestros en formación de la Facultad de Educación de la Universidad San Buenaventura de Medellín.

3.3 Recolección de la información

La información se recogió de la siguiente manera:

Conversamos con dos personas importantes en el proceso de formación en Proyecto Pedagógico de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura; la primera, la coordinadora de Prácticas de todas las licenciaturas ofertadas por la Facultad de Educación, profesora Adriana Obando. Y, la segunda, la profesora Beatriz Ríos, actual Decana de la Facultad de educación y profesora investigadora que en el año 2009 realizó toda la propuesta de proyecto pedagógico para el desarrollo del proceso formativo de los futuros licenciados de esta facultad.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Para la selección de las docentes que participaron de la conversación se tuvieron en cuenta criterios del orden de la coordinación de prácticas de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura, donde reposa la información concerniente a información disponible acerca de la planeación, desarrollo y ejecución de Proyecto Pedagógico como estrategia transversal de la Facultad de Educación. También hicimos una revisión de los documentos que sustentan teórica y metodológicamente los proyectos pedagógicos. Tuvimos en cuenta algunos criterios de formación y experiencia en docencia y en acompañamiento de las prácticas pedagógicas para los profesores que participaron en el grupo focal.

Ficha para el desarrollo de la conversación

Universidad de San Buenaventura
Facultad de Educación

La conversación con la coordinadora de Prácticas y la Decana giró alrededor de las siguientes temáticas:

- Fundamentación teórica de las prácticas, comprensiones e intenciones
- Prácticas y formación de maestros
- Prácticas pedagógicas e investigación
- ¿Cuál es la finalidad de la investigación en las prácticas docentes?
- ¿Cuál es la finalidad de la investigación en las demás modalidades de práctica?
- ¿Para qué investiga un maestro? ¿Qué es investigar en las prácticas pedagógicas?
- ¿Cuál debe ser el resultado de la práctica en términos de las exigencias de cada uno de los proyectos pedagógicos?
- Papel que juega el proyecto pedagógico como eje articulador de la práctica y la investigación.

aplicaciones prácticas, el análisis de textos, y los estudios de los actos de habla, han permitido hacer reformulaciones a cosas tan disímiles que van desde la estructura de una entrevista psicológica hasta el estudio de la agresión humana, pasando por los procesos de comunicación masiva.

¹¹ Esta técnica de recolección de información es una de las que en los últimos tiempos ha recibido más atención en su uso. La primera característica, que se evidencia de este medio de recolección de información, es su carácter colectivo, que contrasta con la singularidad personal de la entrevista en profundidad. Recibe su denominación de focal por lo menos en dos sentidos: el primero se centra en el abordaje a fondo de un número muy reducido de tópicos o problemas; en el segundo, la configuración de los grupos de entrevista se hace a partir de la identificación de alguna particularidad relevante desde el punto de vista de los objetivos de la investigación, lo que lleva a elegir solamente sujetos que tengan dicha característica, por lo general entre seis y ocho. En: Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Investigación Cualitativa. Carlos Sandoval Casilimas. Módulo 4. ARFO Editores. Diciembre de 2002.



Ahora bien, el Grupo focal fue realizado con los docentes de diversos programas de la Facultad de Educación. Participaron 10 profesores y profesoras de la Facultad de Educación, quienes acompañan el proceso de Proyecto Pedagógico y son de diferentes áreas del conocimiento: Licenciatura en Educación Física; Entrenamiento deportivo; Educación Preescolar; Licenciatura en Educación Artística y Cultural y Licenciatura en Lengua Castellana.

De la misma manera, el grupo focal de estudiantes fue realizado con maestros en formación de la licenciatura en Lengua Castellana, Participaron 10 estudiantes del nivel 2, y 4 estudiantes del nivel 4. Es importante señalar que realizamos solo un encuentro en cada uno de los grupos (Docentes, estudiantes), esto debido a que hay una gran dificultad para reunirlos a todos, maestros o estudiantes, en un mismo espacio, por sus tiempos tan variados, pero además, porque no vimos necesario otro encuentro, dado que la información recolectada en el primero fue suficiente para el análisis que aquí realizamos.

3.3.2 Criterios de formación y experiencia para los maestros y maestras que participaron del grupo focal

- Que al menos dos de ellos hallan asesorado prácticas en los ciclos de profundización y profesionalización.
- Que al menos haya asesores de tres licenciaturas diferentes de la facultad para generar contrastes y abrir posibilidades de otras líneas de trabajo.
- Que dos de ellos tengan como mínimo tres años de experiencia asesorando prácticas docentes.
- El tiempo de duración de la conversación del grupo será máximo de una (1) hora.
- En principio haremos un encuentro.

Ficha para el desarrollo del grupo focal



Facultad de Educación

El grupo focal con los docentes de Proyectos Pedagógicos, giró alrededor de las siguientes temáticas:

- ¿Qué es la práctica docente?
- Experiencia y práctica docente
- Relación con la formación docente en las distintas modalidades de práctica
- Relación con la investigación en la práctica docente
- Relación con la investigación en los distintos centros de práctica
- ¿Para qué investiga un maestro?
- Experiencia con el proyecto pedagógico como eje articulador de las prácticas
- Relación entre el proyecto pedagógico y la investigación

3.3.3. Criterios de formación y experiencia para las y los estudiantes que participaron del grupo focal

- Que sean estudiantes que se encuentren en los proyectos 2, 3 y 4 (Nivel de profesionalización,)

Ficha para el desarrollo del grupo focal

Universidad de San Buenaventura
Facultad de Educación

El grupo focal con los estudiantes de Proyectos Pedagógicos, giró alrededor de las siguientes temáticas:

- ¿Desde su experiencia qué es y cómo han vivido proyecto pedagógico?
- ¿Qué les ha dejado proyecto pedagógico para su formación como maestros?
- ¿Qué relaciones ven entre investigación y proyecto pedagógico?
- ¿Para qué investiga un maestro?
- Formatos de síntesis y experiencia de formación en las prácticas docentes



Tanto la conversación como los grupos focales en mención, fueron grabados y transcritos en Word para su posterior análisis. Ver anexo # 2

3.4 ANÁLISIS Y HALLAZGOS

Conversación entre experiencias y saberes

A continuación, el análisis sobre lo recogido en las entrevistas y los grupos focales. Este es sobre las temáticas y aportes más relevantes que se lograron en el desarrollo de estos instrumentos. No discriminaremos este análisis por instrumento, sino que será continuo en forma de reflexión sobre los temas que nos convocan en esta investigación. Para profundizar más sobre lo dicho en cada encuentro, el lector deberá dirigirse a la tabla de anexos. Además debemos tener en cuenta que no nombraremos a los maestros ni a los estudiantes por sus nombres, sino que utilizaremos la figura de “maestro” o “estudiante”.

Según la idea de Prácticas esbozada en la fundamentación de las mismas en la USB, si bien no se habla de construcción de saber, se habla de una experiencia que el maestro tiene y que le permite transformarse y transformar su relación con el mundo que habita. En éstos términos, el saber que va acumulando el maestro parte del vínculo que éste teje, desde su intervención, con todo lo que allí converge. El diario de campo o bitácora que hace parte de las exigencias del proyecto pedagógico, es fundamental a la hora de sistematizar estas nuevas relaciones.

Sin embargo, todos estos asuntos quedan a disposición de los asesores, pues al parecer las líneas de trabajo establecidas aún no presentan claridades para los cursos de Proyecto Pedagógico, por lo que cada asesor diseña y acompaña estos proyectos desde sus propias perspectivas conceptuales y metodológicas.



Facultad de Educación

Hay una ruptura entre los intereses de la práctica y lo que de ella se obtiene al final, aquí cabe preguntarnos en manos de quién recae la responsabilidad de estas brechas formativas. Pues es en el proceso de las diversas prácticas en el que pareciera oscurecerse un poco la relación entre teoría, práctica e investigación y por tanto la formación de los maestros. Porque estos no tejen una relación formativa ni investigativa con los proyectos, sino, las más de las veces, instrumentalista e intervencionista.

Cuando la profesora Beatriz Ríos habla de investigación, podemos ver que hace alusión a dos tipos de abordarla en la Facultad: la una es aquella que se lleva a cabo desde la ejecución del Proyecto Pedagógico en las diversas prácticas – que es investigación formativa y la otra es la investigación que se debería hacer desde una línea más amplia para aportar a la construcción curricular en relación con los saberes específicos y las prácticas – investigación en educación.

Estas dos formas de investigar, en la realidad, poco se evidencian; es decir, aún hay una confusión al realizar un Proyecto Pedagógico, pues en muchos casos se hace como si fuera una investigación en educación o investigación científica, y, se dejan de lado criterios que constituyen el Proyecto Pedagógico y su funcionalidad.

Desde esta perspectiva investigativa, la primera forma de investigar que propone Ríos en la conversación realizada, esboza que se trata de una investigación pedagógica en tanto indaga por la construcción de saber desde la experiencia de la intervención en el campo práctico del docente. Indaga también por la transformación del maestro, de su entorno y de sus prácticas particulares, es decir, el componente pedagógico hace que la investigación se torne en una búsqueda no generalizable de saber y de transformación. Mientras que la segunda forma de investigación que propone, hace alusión a una investigación en educación, de corte científicista que busca obtener conocimientos generalizables para la construcción de los currículos y la fundamentación de las prácticas y los saberes específicos de las licenciaturas.



Facultad de Educación

El proyecto pedagógico según esta conversación, no es una asignatura ni tiene que ver con contenidos, más bien es una herramienta que permite articular las distintas asignaturas y sus contenidos en pos de la práctica pedagógica que vaya a realizar el docente. Por eso, pareciera que la función del proyecto pedagógico es intervencionista y que en tanto planea, ejecuta, evalúa y propone planes de mejoramiento, se circunscribe a un asunto que culmina al entregar los resultados que se dan en cada semestre.

Podríamos pensar que la investigación que puede vincularse al proyecto es aquella que mencionamos antes como *investigación pedagógica* y que desde la orientación del proyecto parece que se pierde, en pos de suplir unas necesidades inmediatas de los centros de práctica y de cumplir con un diseño investigativo que no prioriza la mirada pedagógica del maestro.

Por lo tanto, si el proyecto pedagógico busca la construcción de saber, la transformación del docente y de su entorno, ha de ser más una construcción que se caracterice por estos ejes y no por los criterios de una investigación educativa o científica. Comprendemos que el proyecto pedagógico puede hacer aportes desde lo que consigue de modo particular, a generar líneas de investigación científica o educativa que nutran a la licenciatura y a las prácticas en términos generalizables. Pero la función e intención del proyecto es pedagógica antes que nada y que sea pedagógica significa que se investiga desde una perspectiva del hacer reflexivo del maestro y que se pone en conflicto la teoría científica educativa con una realidad particular. Cosa distinta cuando se busca producir conocimiento riguroso, pues en este caso el proyecto sería solo una estrategia que podría generar aportes a líneas investigativas macro.

1 8 0 3

De otro lado, en las distintas licenciaturas, la carrera de un maestro pasa por estos tres niveles: formativo, de profundización y profesionalización, sin embargo, aunque hay diferencias explícitas sobre el énfasis de cada nivel, el formato de proyecto pedagógico es el mismo para todos, desde sus finalidades y entregables cada fin de semestre. Esto es algo



problemático, pues no es lo mismo hacer una práctica de acercamiento a una realidad educativa, observar, que generar propuestas didácticas o realizar una intervención en la que se busque una investigación propiamente dicha.

Queda claro acá, que el enfoque investigativo que tiene la Facultad de Educación de la USB, es de investigación formativa, es decir, durante el proceso formativo los asesores debemos acercar al estudiante a la forma de utilizar unos instrumentos, unas metodologías, unas formas de aprender a investigar, pero no a hacer investigación propiamente dicha. El estudiante juega a investigar, pero en este aprendizaje del cómo podría hacerlo, se disuelve un poco la intención pedagógica del proyecto pedagógico, pues la indagación desde una perspectiva pedagógica, se abocaría por otros métodos que le permitirían al estudiante dejar de jugar, para mirar su práctica como un centro de experiencias e investigación.

Hay una exigencia de que los maestros que acompañamos las prácticas, tengamos una formación y experiencia en este campo. Pues se supone que debemos acercar a los estudiantes a los elementos necesarios para sus ejercicios posteriores de investigación.

Sin embargo, el trabajo colegiado no se da y por tanto hay una ruptura en la escala que cada nivel (formativo, de profundización, de profesionalización) de formación debería brindarle al estudiante.

Un escenario de acompañamiento de prácticas sin criterios definidos para asesores de práctica, genera rupturas como ya lo habíamos dicho, en la escala de ascenso de los distintos niveles formativos. Pues como bien lo dice Beatriz, hay unas brechas en las exigencias relacionadas con el proyecto pedagógico y cada uno de sus niveles de desarrollo (formativo, de profundización y de profesionalización) pues los asesores, al no tener criterios claros de dichas exigencias, hacemos nuestro trabajo desde nuestras propias elecciones de lo que es más importante según nuestros propios criterios y expectativas.

Por esto, un grupo colegiado de asesores de prácticas que conozca el campo y proponga nuevas formas de entender lo que pasa, es necesario; no podemos continuar con la pérdida



de, por ejemplo, la sistematización de las prácticas como nos dice Beatríz, pues, en su decisión personal, cada asesor utiliza un instrumento diferente, que en ocasiones no responde a los intereses reflexivos de proyecto, o en su defecto no lleva ninguno. Algo muy preocupante dado que este es un insumo capital para la reflexión del maestro y su propia producción de saber

Hemos visto que el proyecto en su propuesta teórica y conceptual tiene claridades importantes respecto a sus finalidades e intereses, también hemos visto, que si bien en esta fundamentación no se hace explícito el tipo de investigación que se hace allí, Beatriz es muy clara en decir que es una investigación formativa, también lo es, en decir que falta conceptualizar y generar criterios de base, aunque no inamovibles, para entender qué ha de hacerse y cómo han de utilizarse los instrumentos investigativos a los que se supone deben acercarse los estudiantes en cada nivel. Es decir, se hace necesaria una claridad respecto a las líneas gruesas de sentido, objetivos y caminos para cada nivel de formación. Que esto lo tenga claro el asesor de práctica. Atendiendo a lo que dice Beatriz, falta formación de los asesores respecto a las formas, exigencias y resultados que se esperan de estos procesos. Formación respecto a esas líneas gruesas de sentido sobre el papel del proyecto pedagógico en las prácticas docentes.

Es de suma importancia que los centros de práctica respondan a las necesidades formativas de los estudiantes, que puedan ser un espacio de reflexión, sin embargo no debemos desconocer la realidad de gran parte de nuestras escuelas y entender que los practicantes, en la mayoría de los casos, deben llegar allí a ejercer como maestros sin procesos previos de contextualización, observación o detección de algún asunto que pudiese intervenir, deben llegar a ejecutar los planes de área ya establecidos por las escuelas. ¿Entonces el maestro asesor, cómo enfrenta estos acontecimientos? ¿Qué rutas de reflexión o sistematización le propone al practicante por fuera sus planeaciones de clase? ¿Cuáles son las herramientas investigativas para abordar los escenarios bajo estas condiciones? El asesor debe tener claro que en la práctica no se llevará a cabo una investigación propiamente dicha, sino un



entrenamiento, un aprender a hacerlo, desde lo que plantea conceptualmente las intenciones de proyecto pedagógico.

Este enfoque en investigación formativa es uno de los asuntos que problematizamos en esta investigación, pues pensamos que por todo lo que hemos dicho en los apartados anteriores sobre la importancia de la investigación pedagógica, la forma de acercamiento investigativo que tiene la facultad puede generar confusiones y una pérdida de las intenciones que deben tener las prácticas pedagógicas. Que como ya lo hemos dicho es la construcción de saber que parte de una investigación pedagógica y no científicista. Por esto cuando los estudiantes se acercan a los instrumentos investigativos, que como hemos dicho también, varían de acuerdo al asesor, no le encuentran mucho sentido ni relación con su campo de acción, sus dificultades, sus angustias, sus miedos, sus intereses. La investigación pedagógica indaga por el carácter formativo y experiencial de la práctica y por tanto sus medios o métodos de acceso son distintos.

Recordemos que los caminos de acceso al conocimiento o al saber son diferentes y por lo tanto, proyecto pedagógico, debería definir de manera clara, cuál de los dos caminos fundamentar y proponer. Pensamos que desde la coordinación, fundamentación y ejecución de las prácticas a nivel de facultad, podría pensarse en reevaluar esta fundamentación investigativa para generar una conexión más estrecha entre el practicante y su práctica pedagógica. Una relación que genere un sentido formativo e investigativo desde unas perspectivas no hegemónicas como ya lo hemos enunciado a lo largo de este trabajo.

Vemos que hay una articulación entre los referentes fundantes de lo que es la Práctica Pedagógica en la Facultad enunciados por la profesora Adriana Obando, en la conversación sostenida, en coherencia con los de Ríos (2017); mas esto no implica, de por sí, que desaparezcan las problemáticas enunciadas por la profesora Beatriz Ríos. Pues Adriana aduce que la investigación formativa que el maestro realiza en su práctica debe formarlo como un sujeto reflexivo, investigador, innovador de los contextos de práctica, es decir como un agente activo en su proceso de formación y de transformación de los lugares que



habita. Sin embargo, aduciendo a la realidad de los procesos actuales de práctica en la facultad, vemos que este propósito se ve enrarecido por las apuestas de los asesores, que en ocasiones distan de los criterios de proyecto pedagógico y se convierten en apuestas individuales de acuerdo a las concepciones formativas y pedagógicas de cada uno.

Además, el tipo de investigación formativa, no deja mucho espacio para la reflexión y la criticidad en sentido pedagógico, en tanto, conocer los instrumentos de la investigación, generar propuestas de intervención, evaluar y proponer herramientas de mejoramiento son asuntos que terminan convirtiendo el proyecto pedagógico en una herramienta meramente funcional e instrumental que no genera procesos y que se cortan fácilmente semestre a semestre.

Este problema de fragmentación es uno de los más destacadas por los estudiantes, pues aluden a él como el principal factor de pérdida de sentido de las prácticas y la investigación pedagógica. Así lo enuncia uno de los estudiantes:

(...) acá vivimos un choque, porque cada semestre tenemos un asesor, con metodologías distintas, todos muy bien capacitados, pero siento que cada semestre estamos volviendo a empezar y a empezar lo mismo. Son muchas ideas diferentes por lo que se da un proceso fragmentado, por lo que a veces no sé si estoy haciendo bien o no mi trabajo (Estudiante 2, 2017)

Es inevitable pensar en la falta de consecuencia, entre lo propuesto como ideal de proyecto y lo que es proyecto en la realidad para los estudiantes, pues ellos muestran una apatía explícita frente a esta asignatura, en tanto así la ven, como un curso más, al que hay que responder con unas entregas a final de semestre. Vemos que la vivencia de la práctica como un escenario formativo en el que podría primar la reflexión y la investigación, se termina convirtiendo para estos estudiantes en un sinsentido para su formación docente. Por esto, las apuestas individuales de los docentes – no pretendo que desaparezca la subjetividad ni la singularidad de los maestros, pues son fundamentales, con esto, me refiero más bien, a la ausencia de criterios comunes en términos de contenidos, metas y propósitos de cada nivel de proyecto pedagógico- en lugar de enriquecer las miradas sobre las prácticas pedagógicas



e investigativas de los maestros en formación, se tornan en una incertidumbre de la repetición y sistematización diferente de un mismo proceso, que no les permite a los estudiantes una progresión en su formación.

Desde la fundamentación teórica de las prácticas, y desde lo visto hasta ahora en las entrevistas, hay una honda preocupación por la pérdida del sentido formativo del proyecto pedagógico y de la práctica docente. Los maestros en formación no viven un proceso pedagógico en la experiencia de la práctica, primero porque la mirada investigativa no es pedagógica, segundo porque su práctica se convierte en un asunto intervencionista que no genera ningún proceso a largo plazo, es decir, cada semestre se desarrolla un proyecto que puede ser en cualquier modalidad (docente, investigativa, social comunitaria, administrativa) y que no necesariamente deben conectarse entre sí.

Así lo enuncia un estudiante (Estudiante 8, 2017) “También deberían pensar (Facultad, asesores) cómo cada modalidad le aporta a esas líneas de sentido que estamos buscando y no cambiar de proyecto porque cambiamos de modalidad” Es evidente la incomodidad de los estudiantes frente a las fracturas de sus procesos formativos, por esto, la facultad debe repensar cuál es la manera de conciliar su ideal de proyecto y de prácticas docentes e investigación, con la vida y la labor concreta de asesores y estudiantes, porque las vivencias de los estudiantes en relación con proyecto están llenas de brechas, de incomprendiones y de falta de sentido, pues “queremos que se vea un proceso y no una repetición sin sentido” (Estudiante 6, 2017)

Por consiguiente, cada semestre el o la estudiante hace propuestas nuevas que tienen un desarrollo mínimo, y mueren al finalizar un semestre que dura 4 meses, o en el caso de que un estudiante se sostenga en una línea de sentido, no se nutre su propuesta, sino como ellos lo dicen “(...) cuando pasamos por varios profesores, siempre quedamos en lo mismo, la síntesis siempre hace que reduzcamos nuestro trabajo a lo mismo...no pasamos de lo inicial (pregunta, metodología, objetivos...) (Estudiante 5, 2017).



Vuelve a ser reiterativa la necesidad de que haya un grupo colegiado de maestros que se dedique a este proceso, que se les forme desde las intenciones formativas que persigue la Facultad de Educación. Esto implicaría que sea un grupo formado en relación con las exigencias y objetivos del proyecto pedagógico en cada uno de sus niveles y modalidades, no necesariamente cerrado, pero sí con exigencias, procesos de inducción, formación y criterios claros al momento de admitir un maestro para este proceso.

Por consiguiente, como consecuencia de estos vacíos, se pierde como lo dice Adriana, la mirada reflexiva del estudiante, cosa que implica una pérdida del sentido de la producción de saber a partir de la escritura y reflexión de lo que acontece en los escenarios de práctica. Por lo tanto, la apuesta es nuevamente por reconfigurar una epistemología de la investigación pedagógica y de la producción de saber pedagógico que son las que deben movilizar las prácticas de los estudiantes. Pues formar un maestro crítico que pueda transformarse a sí mismo y a los contextos y prácticas que habita es una exigencia cultural contemporánea.

Los mismos estudiantes expresan esta necesidad en una voz agotada de la repetición, uno de ellos dice:

Proyecto pedagógico se convirtió en algo sistemático y creo que se perdió su fin último que es la reflexión pedagógica sobre nuestras prácticas docentes. Porque finalmente no hay conexión en ninguno de los proyectos porque siempre se ve esa diferencia en cambios metodológicos de los profes y porque uno se siente en un vaivén, no hay continuidad y termina uno cayendo en esa sistematización. Se supone que estamos investigando, y que esa investigación que hacemos en nuestras aulas nos va a dar herramientas que van a hacer que reflexionemos sobre esas prácticas, pero ya no hay ninguna reflexión ni cuestionamiento sobre ellas. Y creo que eso es lo esencial porque no sabemos qué estamos haciendo, solo sabemos que estamos consignando información (Estudiante 4, 2017)

Es importante retomar lo dicho de manera literal por los estudiantes porque son ellos los que ponen de manifiesto, aquella ruptura mencionada entre la propuesta de la Facultad y sus resultados, resultados que se ven reflejados en estos chicos. Ellos enuncian una brecha



importante, entre práctica, investigación y reflexión sobre su quehacer docente (saber pedagógico), lo que nos permite pensar en la ausencia de una perspectiva pedagógica, tanto en la práctica como en la investigación. Y este es un problema que hemos venido enunciando desde el inicio de este trabajo, porque consideramos que la investigación formativa a la que aduce Adriana Obando en párrafos anteriores, no es una propuesta suficiente, en los procesos de formación de maestros.

De otro lado, Proyecto Pedagógico lleva alrededor de 10 años como estrategia de la Facultad de Educación para la realización de las prácticas docentes. Dentro de la relación que se plantea en la fundamentación teórica de las prácticas y de proyecto pedagógico, es claro lo que se desea: que el estudiante genere relaciones entre teoría-práctica e investigación para que transforme los escenarios educativos y sea crítico y reflexivo frente a su propia formación. Sin embargo, grosso modo, se comprende en el fondo como una herramienta para hacer lecturas de contextos, problematizar e intervenir.

Para hablar un poco sobre esta relación propuesta por la universidad, traemos a colación una de las respuestas a la pregunta ¿para qué investiga un maestro? que le hicimos a los estudiantes, uno de ellos respondió:

Yo creo que uno en esas investigaciones lo que quiere es mejorar su práctica pedagógica, uno siempre está buscando nuevas maneras de conocer (...)Para eso uno necesita saber de su contexto (de los estudiantes), de las situaciones que lo rodean, de cosas que uno muchas veces no se percata y que pueden verse a partir de la investigación como tal. Pero eso se da gracias a la reflexión como lo decía la compañera, entonces me pregunto ¿hasta qué punto el proceso que se lleva en la universidad nos permite esto? Porque uno viene a la u con la expectativa de buscar ese proceso para mejorar, pero nos encontramos con el choque que todos han dicho: el retroceso, cada semestre la misma pregunta, cambiar algunas cositas, palabras y volver a empezar. Entonces no hay un proceso continuo que me permita dar una respuesta acerca de lo que yo quiero investigar en el aula (Estudiante 8, 2017)

Como hemos visto, la percepción, la experiencia y la realidad que viven los estudiantes, son un síntoma de que algo no marcha del todo bien, de que el proceso de formación de estos chicos y chicas necesita ser evaluado y reformulado, tanto desde su epistemología, como lo



hemos dicho ya, como también desde sus agentes activos, que son quienes se encarnan de hacer concreto dicho proceso para la vida del estudiante, para los fines formativos de la Universidad y para los requerimientos de la sociedad contemporánea. Pues no podemos olvidar que la formación ética, estética y política de un sujeto, se ve reflejada en sus prácticas profesionales, personales y públicas, y que el maestro como un actor público debe tener convicciones claras, además de una sensibilidad que le permita ver en los otros, siempre nuevas posibilidades de transformar el mundo.

A lo largo de este análisis hemos visto que la reflexión del maestro se ha tornado confusa, no se menciona mucho o no se piensa aún, qué hace el maestro con lo que reflexiona, cuando lo hace, en qué se convierte esta reflexión, más allá de que eso pudiese calar en su proyecto de vida y formación intelectual. Y esa es una de las preguntas o líneas de sentido que en esta investigación nos planteamos ¿cómo producimos saber pedagógico, si nuestra mirada investigativa no es pedagógica?

El enfoque, los modos de acercamiento, de comprensión, de sistematización y de producción son la base para la producción de saber y de pensamiento pedagógico que transforme tanto al estudiante como a los contextos con que interactúa. Lo cual, presupone un avance en términos formativos, reflexivos e investigativos de los estudiantes desde una mirada pedagógica. Sin embargo, por falta de claridades en cada curso, esto no pasa y proyecto pedagógico se estanca en la reproducción de estrategias de intervención escolar, como ya bien lo han dicho los estudiantes.

Es importante retomar las distintas inconformidades que hemos venido mencionando en este análisis. Y replantear que una de las exigencias que tiene proyecto semestre a semestre es la entrega de una síntesis del proyecto realizado. En esta síntesis, se pide relacionar: temática, objetivos, justificación, metodología, referentes teóricos, descripción de etapas y conclusiones. Sobre este tema se pronunciaron los estudiantes, algunos dijeron que en él “no hay espacio para que el estudiante exprese cómo se sintió en su práctica, no hay un aporte de la experiencia del estudiante (...) es sólo repetición” (Estudiante 6, 2017). El



hecho de que en esta síntesis tengan más fuerza otros aspectos formales de proyecto, significa para los estudiantes una pérdida del sentido de este trabajo, pues sin reflexión es muy difícil construir saber sobre lo que se hace de manera sistemática.

Los estudiantes sienten esto como una posibilidad para la repetición, a veces sin sentido, de lo que hacen semestre a semestre. Por esto proyecto pedagógico se agota en el intervencionismo y se convierte en la práctica misma, es decir, los estudiantes sienten que realizando el proyecto y entregándolo a fin de semestre, ya pasaron la experiencia de la práctica. Algo que no debería pasar, puesto que el proyecto es un instrumento y no la práctica en sí. Por tanto, el estudiante no se abre a la experiencia, ni al aprendizaje desde una pregunta pedagógica, preguntas que no se resuelven en 4 meses, en tanto se vuelven vitales en la labor docente.

4. CAPÍTULO IV: APERTURAS Y NUEVAS MIRADAS

4.1 Investigar en la práctica pedagógica: una postura estética del maestro frente al saber y su formación

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

“...estamos tratando en primera instancia con el sujeto y su relación con el mundo, su sensibilidad y abertura a la vida” (Mandoki 2006, p.65)

1 8

Cuando hablamos de estética, hablamos de un sujeto que es afectado por el mundo y que a su vez, aquel afecta al mundo con la forma en la que lo ve, lo siente, lo piensa y lo nombra. Por esto lo puramente objetivo o subjetivo queda en entredicho, debido a que la condición de objetividad o subjetividad que es otorgada a las cosas, a los conceptos, a nosotros, es



construida por una dialéctica inseparable entre el sujeto y el mundo, relación esta que posibilita una estrecha experiencia del conocer, del constituirnos, que no podemos eludir en el proceso de aprehender todo lo que nos rodea y lo que nos pasa.

Es así, que entender cualquier cosa por fuera de nosotros, de nuestra experiencia, en su cosicidad, su conceptualización o, por el contrario en su mera subjetividad, se convierte en un eterno retornar a la división cartesiana que nos ha creado muchas dificultades por endiosar la lógica de la razón y deponer el cuerpo como inservible a la hora de pensar, o, en su defecto, venir a la posmodernidad con su laxitud incontenible que nos lanza por fuera de todo vínculo con la razón y antepone el ser emocional por fuera de cualquier estructura. Ambos caminos, extremos dañinos para un pensamiento abierto, ético y estético.

Por consiguiente, pensar en la experiencia de la práctica pedagógica de un maestro, implica pensar en qué es lo que se pone en juego en este espacio, desde lo didáctico, lo investigativo, lo pedagógico y lo disciplinar y cómo estas dimensiones formativas convergen y se relacionan con la dimensión estética de lo humano. De manera particular, pero no aislada, haremos una consideración sobre la relación entre lo práctico e investigativo desde una perspectiva pedagógica y estética.

Para comenzar es necesario pensar la estética como condición de la vida del ser humano, pues la aprehensión y conceptualización del mundo solo es posible por esta condición particular de relación con la realidad que tiene el ser humano. La condición de la estesis como centro del estudio de la estética, tal como lo dice Mandoki (2008, p. 67) es entendida como “sensibilidad o condición de abertura, permeabilidad o porosidad del sujeto al contexto en el que está inmerso”. Esta definición se acerca a una comprensión sobre cómo el ser humano conoce el mundo, cómo sabe sobre él y sobre sí mismo. Pues desde una mirada estética, se entiende que las formas en las que el sujeto se relaciona con el mundo son las que le permiten aprehenderlo, vivirlo y tematizarlo de un modo determinado. Pensar en estos términos, es reconocer que existen otras maneras de conocer y de saber, pues la racionalidad como dios entronizado a partir del renacimiento, ha expropiado la experiencia, el cuerpo y la sensibilidad de toda forma de conocimiento.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Por consiguiente, si pensamos que una de las formas de construcción de saber y conocer por excelencia es la investigación, aquella que indaga por nuevas formas de entender el mundo, mejorarlo, impactarlo de manera positiva, rápidamente nos damos cuenta de que hablar de investigación en relación con la sensibilidad produce un extrañamiento. Pues estamos acostumbrados al discurso de la lógica y la verdad, como el único riguroso y que produce resultados y conocimientos válidos. Lo que planteamos entonces, es la importancia de reconocer la investigación, en términos pedagógicos y estéticos como un camino para la transformación de estas maneras hegemónicas del conocer y que si bien, sabemos que han aportado teorías muy valiosas en el campo de la educación, han expropiado la sensibilidad de la formación de los sujetos y de sus formas de relacionarse con el mundo, asunto este que nos ha llevado al detrimento de las relaciones humanas, la ciudadanía y la convivencia, en otras palabras ha contribuido a la deshumanización del ser.

Por consiguiente, pretender darle un lugar a la dimensión estética en los procesos formativos, es pretender volver la mirada hacia la importancia que tienen la percepción y la sensibilidad asociadas a las formas en las que un sujeto conoce, conceptualiza y piensa el mundo, además de recuperar la experiencia que del mundo y los otros ha tenido el sujeto en su devenir.

La estética por defecto, entonces, si la comprendemos de su objeto que es la estesis, nos lanza a considerar la percepción como una de las primeras puertas del sujeto hacia el mundo; ésta es considerada por Merleau Ponty (2003) como forma primera de conocer (p.60), nos permite comprender cómo el sujeto se constituye de huellas o impresiones estéticas provenientes del mundo que lo rodea y que, al pasar por su cuerpo, por sus sentidos, se instalan en su mundo inconsciente y consciente como acontecimientos que marcarán sus formas de relación con el mundo y con los otros y sus posibles búsquedas en relación con su formación. Es decir, búsquedas que resuenan desde lo investigativo, por lo que es más que necesario hablar de pedagogía y estética como elementos inseparables.

En este orden de ideas, vemos la necesidad de reconocer los fundamentos sensibles del pensamiento, en tanto nuestros sentidos son los que nos permiten aprehender el mundo,



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

son una puerta de entrada para todo lo que devendrá en conocimiento; es decir, la experiencia en el mundo del sujeto, es la base para sus indagaciones y reflexiones. Y si nos vamos al contexto particular de las prácticas pedagógicas, a este espacio por excelencia de interacción entre subjetividades, donde la experiencia y los acontecimientos están en un devenir continuo, entendemos que es allí donde la investigación tiene cabida para develar eso que acontece, eso que genera inconformidad y que podría transformarse desde la mirada y la práctica misma del maestro.

En este punto, comprendemos la práctica como una experiencia, es decir, un lugar donde el sujeto puede disponer de su arsenal de vida, de aquello que lo ha constituido, pero también de un saber que siempre está a la espera de lo inesperado, de lo no sabido y recibe cada acontecimiento como un no saber, como algo que hay que indagar y resignificar, es decir, como una posibilidad de saber, de entender de otra forma, de vivir de otra manera. Esta sensibilidad, llamada por Katia como apertura al mundo del sujeto es una condición inherente al ser humano y que nos hemos empeñado en desaparecer en aras de la racionalidad absoluta. Contreras nos dice:

Porque lo que pretende la investigación de la experiencia no es transformar la experiencia en otra cosa, sino acompañarla, interrogarla, desvelando significados y sentidos potenciales, a la vez que reconociendo su imposibilidad de saturación (...) para poder pensar pedagógicamente en relación con lo que ella nos sugiere o nos provoca (2010, p.45).

La experiencia, por ser investigada, no pretende dejar de serlo y convertirse en un estatuto de verdad replicable, sino más bien, le permite al ser sensible abrirse al mundo de lo que esto vivido le permite pensar, reconfigurar, volver a ver de otra manera.

En esta instancia, ponemos de manifiesto que la práctica pedagógica es el lugar que permea al sujeto, maestro-estudiante- y le permite configurarse dentro de ese mundo nombrado discursivamente como escuela o centro de formación, cualquiera que sea el lugar donde acontezca ese acto formativo. Por esto es tan importante no perder de vista la relación formativa que el maestro tiene desde su ser sensible y experiencial con esos entornos. Así,



también Merleau Ponty nos pone de cara frente a la importancia de darle un lugar trascendente a la posibilidad de sentir antes de tematizar, a comprender que nuestro cuerpo es lo visible del ser y que es el que se enfrenta a la realidad del mundo haciéndose parte de su tejido y entrelazándose en contacto con él. Ponty (1986) nos dice:

Es necesario que el pensamiento de ciencia se vuelva a situar en un “hay” previo, en el sitio, en el suelo del mundo sensible y del mundo trabajado, tal como está para nuestra vida, para nuestro cuerpo; no ese cuerpo posible del que fácilmente se puede sostener que es una máquina de información, sino ese cuerpo actual que llamo mío, el centinela que asiste silenciosamente a mis palabras y mis actos. (p.11)

Es así que las cosas que existen, que están ahí entre nosotros, lo están porque despiertan un eco en nuestra sensibilidad, en nuestro cuerpo, porque a través de éste las hemos hecho conscientes; es decir, nuestro cuerpo es un modo de surgimiento del mundo. Dicho de otra manera, nuestra experiencia, y particularmente en la práctica pedagógica, debe pasar por una indagación de la particularidad de lo que allí acontece, sin que esto quiera decir, que lo investigado en un contexto particular no pueda dar qué pensar a otros maestros, solo que ese ejercicio tendrá que ser vivido, pensado y reconfigurado en la experiencia particular del sujeto que la toma como algo que le da un horizonte de sentidos.

Para recapitular un poco, la investigación pedagógica y la construcción de un saber por parte del docente parte de su experiencia y del acontecimiento mismo en que deviene su práctica. En consecuencia, planteamos el papel fundamental que juega la estética, entendida como dimensión humana, en la construcción de éste saber pedagógico y en general, en las formas de conocer y saber del ser humano.

Esta relación entre estética, investigación pedagógica, práctica pedagógica y construcción de saber, se piensa en la vía de la formación del maestro (a), dado que todo conocer y saber implican una sensibilidad del sujeto con aquello que lo rodea, es decir, la razón como único instrumento de conocimiento ya no es suficiente. Y el maestro como artífice de realidades posibles, ha de formarse en la reflexión sobre su propio qué hacer. Pretendemos, entonces, comprender la práctica pedagógica desde una noción de devenir y de formación, de reflexión y producción de saber, saber que está por fuera de



los parámetros experimentales de la investigación científica, pero que es igualmente riguroso y que parte de la experiencia como detonante esencial para la producción de saber del maestro, experiencia que solo es posible por la sensibilidad que pueda tener frente al mundo que lo rodea.

Para concluir decimos con certeza, no con verdad, que la búsqueda de sentido nos lanza a una esfera de lo estético, a un lugar de lo sensible donde se pone en juego la subjetivación del ser humano, sus formas de relación con la realidad a través de la percepción y la sensibilidad, es decir, a todo aquello que ha configurado en él formas de ser, de sentir y de saber, por esto, como lo dice Cynthia (2013, p. 14), el instrumento pedagógico de la educación es estético, pues apela a lo que el ser humano es, a su cuerpo y no solo a lo que puede razonar.

Hay unas condiciones de posibilidad para que el saber pedagógico sea un saber posible dentro de las prácticas pedagógicas y es la afectación que la experiencia de la práctica puede causar en el maestro y que ésta sea investigada desde un lente pedagógico y formativo. Construir saber para dar qué pensar a otros y a nosotros mismos y para sostener nuestras propias preguntas investigativas, es lo que en última instancia proponemos para el desarrollo de los proyectos pedagógicos en la Facultad de Educación de la USB.

5. RECOMENDACIONES Y POSIBILIDADES: UNAS RECOMENDACIONES O APERTURAS SOBRE EL LUGAR VITAL QUE JUEGA LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA EN LA PRÁCTICA Y LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS.

La presente investigación centró la mirada en la transformación que se podría generar en los maestros en formación de la Facultad de Educación de la USB, a través de su estrategia transversal de Proyecto Pedagógico desde la propuesta epistemológica de las prácticas en relación con la investigación, la fundamentación conceptual de los asesores de práctica y el acompañamiento de los asesores a partir de su quehacer docente y en la



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

mirada investigativa. También, como investigadora, tengo que decir que este trabajo de investigar ha calado hondo en mis prácticas docentes, en tanto como asesora, vivo las angustias, no solo de mis propias prácticas, sino de las que llevan a cabo los estudiantes a quienes acompaño en la Facultad. Por esto la investigación como *autoinvestigación* ha de hacerse presente en la vida de todos los que, de alguna manera, buscamos transformar algo, en este caso en el mundo de la educación. Solo si observamos nuestras acciones con detenimiento e interrogación, podremos mínimamente entender cuál es nuestra concepción de maestro, de estudiante, de práctica, de investigación, debido a que nuestras acciones están cargadas de condicionamientos categóricos, los cuales en la vida cotidiana no alcanzamos a ver, si no es por el ejercicio de la reflexión y la escritura de lo que eso que hacemos.

Dicho esto, los movimientos que podrían generarse a partir de lo hecho en la presente investigación son movimientos de transformación de los espacios, de las prácticas y las formas de estar y relacionarnos con el mundo, para transformar-nos, para formar una sensibilidad que nos posibilite una apertura al conocer y al saber. Que la práctica docente sea un objeto de investigación, sea un espacio donde la sensibilidad del maestro permita que los acontecimientos sean nombrados, pensados, analizados, vividos. Mi propia práctica docente e la USB, ha estado cargada de miedos, de retos, donde los mismos estudiantes me han abierto caminos de posibilidades para convertir mi quehacer y el suyo, aunque vivencias tan íntimas, en asuntos políticos de discusión y de posibilidad de formación, en términos de apertura a aquello que nos pasa en ese escenario. Ponernos de manifiesto desde nuestras experiencias docentes, ha sido lo que nos ha permitido una conversación en términos pedagógicos en nuestros encuentros.

Como asesora, tramitar las incomodidades de los estudiantes, las que ya hemos mencionado antes, implica también, tramitar su propia comodidad, tan incorporada en la repetición que se vuelve casi imperceptible. Aunque es doloroso, incorporamos las estructuras de poder que nos rodean, las subjetivamos y nos convertimos, sin saberlo muchas veces, en su mecanismo de reproducción. Ha sido una tarea difícil, porque no a todos nos interesa entender o vivir la práctica desde una perspectiva pedagógica, pues



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

muchas veces se reduce a lo intervencionista para algunos estudiantes; planear y planear actividades es lo primordial, además porque es una exigencia del centro de prácticas.

Ser maestra siempre implica un reto, reto que animo a mis estudiantes a seguir con el arma del pensamiento sobre ellos mismos, de la resistencia frente a las cargas pesadas de la institucionalidad, de la defensa de sus deseos en términos investigativos y formativos como un proceso que ha de verse nutrido, pero no fragmentado por las subjetividades de los asesores. Conversar, escuchar, pensar colectivamente en los seminarios lo que ocurre en las prácticas docentes de todos, ha sido vital para sostener y nutrir estas líneas de sentido que esbozo en esta investigación. Sé que no es suficiente, que nunca es suficiente, y que la vida del maestro se mueve en la ficcionalidad de lo imposible en la realidad, pero posible en lo real desconocido y por ello temido por muchos. Porque los asesores también nos acomodamos a las estructuras y las reproducimos, algo harto peligroso para nuestra formación y para la formación de nuestros estudiantes.

Por esto, es necesario pensar la educación en escenarios contemporáneos, escenarios que nos proponen otras formas complejas de entender lo que pasa, de proponer y de generar nuevas posibilidades como aperturas a toras miradas no hegemónicas del ámbito educativo. Por tanto, pensar Proyecto Pedagógico en escenarios contemporáneos, implica *dislocar* los conceptos para pensar los problemas educativos, problemas políticos, éticos y por supuesto estéticos que nos atañen como maestros, así, Proyecto Pedagógico podría pensar el papel fundamental de la estética, entendida como dimensión humana, en la construcción de éste saber pedagógico y en general, en las formas de conocer y saber del ser humano.

A su vez, resignificar y reorientar los procesos investigativos, pasar de una Investigación Formativa a una Investigación Pedagógica que cobre sentido y relevancia en la producción de saber en la Práctica Pedagógica. Donde la experiencia tenga un lugar preponderante y pueda ser la que detone los procesos reflexivos y de construcción de saber pedagógico a través de la escritura y la conversación de lo que acontece en las prácticas pedagógicas.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Si bien hasta este punto hay un camino recorrido, quedan muchas preguntas y vacíos de procesos que no pudieron abordarse. Por ejemplo, no fue posible abordar el análisis de las prácticas docentes desde la especificidad de la línea que es Enseñanza de la Lengua y Literatura, es decir, no fue posible mirar de manera singular la Licenciatura en Lengua Castellana de la USB, en tanto el tiempo y la disposición de los asesores de ésta línea, pues no fue posible convocarlos. La mayoría de estos maestros (dedicados a Proyecto Pedagógico), eran de cátedra, al momento de realizar la presente investigación. Tal vez el programa y la Facultad en general podría pensar-se para que en un futuro no muy lejano, los maestros de Proyecto Pedagógico sean profesores con trayectoria en investigación, maestros investigadores vinculados que posibiliten un proceso y continuidad en el tiempo. Sabemos que los profesores de cátedra son un poco más itinerantes. Es importante pensar en la permanencia y en los procesos consolidados en el tiempo.

Tampoco fue posible abordar las relaciones entre investigación, práctica y construcción de saber pedagógico en cada una de las modalidades que ofrece la Facultad de Educación para la realización de las prácticas pedagógicas de los estudiantes, pues esta mirada implicaba hacer un trabajo mucho más profundo dentro de cada línea; tal vez con estudios de caso, dado que estas modalidades, si bien están explicadas y presentan sus posibilidades acción, aún carecen de una conceptualización precisa frente a las posturas investigativas y pedagógicas que deben desarrollarse en cada una. Tal vez en un trabajo de investigación doctoral, se pueda desplegar la minucia de esta mirada interesante para la Facultad, para los maestros asesores y para los maestros en formación.

Estos caminos quedan por andar, por pensar, por seguir transitando; sin embargo se logró hacer una revisión de las prácticas y de la investigación en términos formativos, asunto que nos permite trazar rutas de sentido.

La búsqueda de la Facultad de Educación de la USB ha sido incansable, se destaca la mirada centrada en mejorar los procesos de formación y de prácticas docentes, tanto así que ha habido revisiones permanentes sobre estos asuntos. Sin embargo, dentro de esas revisiones, sigue habiendo brechas que hacen que los procesos de práctica no se lleven a



cabo tal como se piensan y se conceptualizan. Esta ruptura, que en este caso también parte de la fundamentación, no porque no la tenga, sino porque los enfoques y las relaciones que se generan entre los aspectos relevantes como la práctica, la investigación, la producción de saber y la formación, podrían tramitarse de otras formas, formas alternativas que podrían dinamizar el trabajo hecho, tanto por asesores como por los mismos estudiantes.

Estas relaciones alternativas son, grosso modo, proponer un enfoque de investigación pedagógica en lugar de investigación formativa, pues esto, como ya lo explicamos largamente le permitiría a los estudiantes dejar de *jugar* a investigar y comenzar a ver los escenarios educativos como espacios de experiencia para la producción de un saber que tiene que ver con su oficio de enseñar. Si el maestro investiga desde una sistematización seria y continua que no se interrumpe en la terminación de cada semestre, podrá entender que el saber pedagógico, ese saber de su profesión en conversación con las teorías educativas, es el instrumento que tiene para transformar sus entornos y a sí mismo. Es decir, generar una relación alterna, en lugar de teoría-práctica, una relación entre saber y experiencia.

También es importante que para el desarrollo de estos procesos, -haya criterios claros sobre las intenciones investigativas y prácticas en cada nivel de formación (formación, profundización y profesionalización), pues cada nivel exige una construcción de propuestas investigativas que van en ascenso y de las cuales los maestros asesores debemos tener claridad, porque de lo contrario, seguirá pasando lo que hasta ahora en muchos casos, y es la repetición sin sentido de propuestas intervencionistas que no avanzan en lo pedagógico o de otro lado, proyectos con propuestas de investigación formativa que enrarecen o desplazan lo pedagógico. Para esto es de vital importancia que los asesores tengamos claro qué es investigar desde lo pedagógico, para qué se hace y cuáles son las formas de acceder a un saber desde esta perspectiva.

Es importante replantear, en este orden de ideas, el entregable o síntesis de los proyectos pedagógicos que se hace semestre a semestre, primero para generar un sentido formativo en su realización y segundo para ajustarlo a las necesidades de cada nivel formativo, que



según el formato actual, serían las mismas para un chico de primer semestre que del último. Por lo tanto, este formato y las exigencias mismas de cada nivel deben ser aclarados en el cuerpo de docentes asesores, para que realmente haya una continuidad y un ascenso en el proceso de formación de los estudiantes. Porque la práctica y toda su riqueza experiencial terminan reduciéndose al diligenciamiento de un formato que no tiene nada que ver con las realidades de sus niveles formativos ni de sus contextos de práctica.

Esta estrategia de proyecto para la práctica, debe repensarse desde lo pedagógico y lo investigativo, para establecer criterios claros, líneas de sentido en la investigación y procesos de largo alcance para los estudiantes. Pues la ruptura que se genera semestre a semestre, por cambios de asesor, por falta de claridad en las intenciones de la práctica o el enfoque investigativo de las mismas, es un limitante para la formación de maestros que investiguen su quehacer y que al hacerlo se formen y puedan producir saber desde su labor docente para dar qué pensar a otros, que en su defecto pueden ser sus pares o aquellos estudiantes que vienen detrás de ellos y que necesitan entender los escenarios de práctica desde una mirada experiencial.

Para concluir este espacio, podemos decir que la estrategia de proyecto pedagógico como eje de las prácticas docentes, necesita ser reconfigurada a la luz de lo pedagógico y de la *praxis* del maestro en formación. Esto implica que tengamos claridad sobre la manera en la que investigamos en estos contextos y para qué lo hacemos.

Además de estos asuntos, hay uno que es más de orden administrativo y que solo mencionaremos como parte de lo recogido en el trabajo de campo. Hay una honda preocupación por quiénes son los docentes que acompañan la práctica de los maestros, pues como ya hemos dicho, estos deberían conformar un grupo que esté constantemente en interacción y tenga criterios claros de acción sobre proyecto y su relación con la investigación y la producción de saber pedagógico en cada uno de los niveles por los que pasan los estudiantes. Debería formarse o inducirse más bien, a los maestros asesores, en unos criterios definidos de líneas de sentido para los seminarios de la práctica



pedagógica. De tal manera que haya continuidad en el proceso y no ruptura cada que un estudiante cambie de nivel o de asesor.

Vale la pena traer a colación lo conversado una vez más con los asesores, pues escucharlos es poder evidenciar que esas concepciones de práctica pedagógica, investigación y proyecto pedagógico, son también un sincretismo de miradas y enfoques que se ven reflejados en los procesos de los estudiantes. Este contraste entre las incomodidades de los estudiantes por falta de continuidad en los procesos y las posturas *académicas* de quienes los acompañamos, evidencian una ruptura, en tanto hay un interés, si bien por la formación profesional de los maestros, la hay aún más por asuntos administrativos que derivan en una falta de vínculo genuino con lo que significa la práctica pedagógica y lo que esta conlleva. No es preciso detallar lo que acabo de decir, pero sí mencionar algunas generalidades, como las condiciones de posibilidad que tiene un asesor de llevar un proceso exitoso con grupos muy numerosos, donde cada uno elabora un proyecto, donde estos estudiantes están ubicados en centros de práctica muy diversos y geográficamente lejanos unos de otros, entre otras preocupaciones. Habría que pensar acá, hasta qué punto podrían converger lo que esperan los unos y los otros, cómo la Facultad puede hacer para conciliar y generar intereses comunes de ambos lados.

Pues por lo dicho por los maestros, en algunos casos la postura es clara y defienden la investigación formativa como parte fundamental del proceso de aprendizaje de los estudiantes y dicen que “en el pregrado uno aprende a investigar y en los posgrados uno investiga” (maestro, 2017). Otros en cambio, pensamos, que la investigación, en el caso de los maestros se hace siempre, no desde una mirada científicista, donde quien investiga está detrás de un escritorio o detrás del maestro en acción, sino que es el maestro mismo el que piensa pedagógicamente su práctica, por esto la investigación pedagógica no ha de confundirse, ni mucho menos solaparse en la investigación formativa, pues esta le resta importancia a la experiencia de la práctica docente, viéndola solo como un nicho donde se puede recolectar información, para aprender a usar los diferentes instrumentos de análisis metodológicos.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Es muy importante resaltar que la estrategia de proyecto pedagógico es fundamental para la Facultad, y que si bien debe repensarse en algunos asuntos, es vital su sostenimiento como columna de las prácticas que buscan la formación de un maestro que investiga, reflexiona y transforma realidades. Somos los agentes, docentes y administrativos, sobre quien recae la responsabilidad de comprender la intención y la epistemología de las prácticas desde una perspectiva pedagógica.

REFERENCIAS

Arendt, Hanna (2005) La condición humana. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina. Versión digital disponible en: <https://clea.edu.mx/biblioteca/Arendt%20Hanna%20-%20La%20Condicion%20Humana.pdf>

Bruner, Jerome (1998) Realidad mental y mundos posibles. Editorial Gedisa S.A. Barcelona.

Contreras Domingo, José (1999) Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica. Ediciones Akal S.A. Pp. 449-462.

De Tezanos, Araceli (2016) Conversación vía skype, realizada el día 22/07/2016 a la 5:00 pm. Se anexa texto hecho en conversación. Anexo # 3

_____ (2007) “El oficio de enseñar – saber pedagógico: la relación fundante” en: revista del Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico, IDEP N° 12. Bogotá, Colombia. Pp. 8-26



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Denzin, Norman k & Lincoln, Yuonna s. (2012) Manual Sage de Investigación cualitativa vol. I. Editorial Gedisa s.a. Barcelona, España

Eisner, Elliot W. (1998) El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona.

Farinha, Cynthia (2013) Cosméticas y políticas del cuerpo. Educación de lo sensible. Editorial Cynthia Farinha, Cali, Colombia.

Foucault, Michael (2005) Hermenéutica del sujeto. Ediciones Akal S.A. Versión digital disponible en:
<https://books.google.com.co/books?id=LchtmFBo7JkC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

Foucault, Michael (1999) La arqueología del saber. Siglo XXI editores, Barcelona, España.

Gadamer, Hans George (1993) Verdad y Método I. Salamanca. Sígueme.

Haber, Alejandro (2011) Nometodología Payanesa: notas de metodología indisciplinada en: revista de Antropología N° 23 primer semestre. Popayán, Colombia. Pp.9-49.

Liston, Daniel P. (1997) Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Ediciones Morata S.L. Madrid.

Mandoki, Katya (2006) Estética cotidiana y juegos de la cultura. Prosaica I. Siglo XIX editores S.A. de c.v. México D.F.

Masschelein, Jan & Simons, Maarten (2006) (Mensajes educativos desde tierra de nadie). Laertes, Barcelona. Sobre el precio de la investigación pedagógica.

Ponty, Merleau (1986). *El ojo y el espíritu*. España: Paidós.

_____ (2010). *Lo visible y lo invisible*. Buenos Aires: Nueva visión.

_____ (2003). *El mundo de la percepción. Siete conferencias*. Fondo de cultura económica.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Ranciére, Jacques (2014) *El reparto de lo sensible: estética y política*. Ediciones Prometeo Libros. Buenos Aires.

Restrepo, G. Bernardo (1997) *Investigación en Educación*. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. ICFES-ASCUN. CORCAS editores. Santafé de Bogotá. *Diferencia entre educación y pedagogía*

Runge P. Klauss (2007) “Orientación arqueológico-genealógica de la pedagogía: el trabajo de Olga Lucía Zuluaga en: *Revista educación y pedagogía* vol. XIV No. 33

Sánchez Gamboa, Silvio (1998) *Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador*. Editorial Magisterio. Bogotá.

Suárez, D. H. (2007). *Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares*. Sverdlick, I (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: *Novedades Educativas*.

Weill, Simone (2001) *La atención y la voluntad en: “La gravedad y la gracia”*, Traducción, introducción y notas de Carlos Ortega. Publicado por Editorial Trotta. (Colección Estructuras y Procesos, serie religión, Madrid, 3ª ed. Pp. 153-158.

Zuluaga, Olga Lucía & otros (2005) *Foucault, la Pedagogía y la Educación*. *Pensar de otro modo*. Colección Pedagogía e historia. Cooperativa editorial Magisterio, Bogotá.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

ANEXOS


Anexo # 1 Formato de síntesis de proyecto pedagógico



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3





 UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA MEDELLÍN	FACULTAD DE EDUCACIÓN SÍNTESIS DE LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS	
	Elaborado por: Beatriz Elena Ríos Estrada	Segunda fecha de actualización 16 de mayo de 2011
		PÁGINA 1 de 3

<input type="checkbox"/>
NOMBRES COMPLETOS DEL PRACTICANTE:
PROGRAMA EN EL CUAL SE ENCUENTRA MATRICULADO:
NOMBRE DEL CURSO MATRICULADO DE PROYECTO PEDAGÓGICO:
TEMA Y TÍTULO DEL PROYECTO:
OBJETIVOS:
BREVE JUSTIFICACIÓN:





 UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA MEDELLÍN	FACULTAD DE EDUCACIÓN SÍNTESIS DE LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS	
	Elaborado por: Beatriz Elena Ríos Estrada	Segunda fecha de actualización 16 de mayo de 2011


REFERENTES TEORICO CONCEPTUALES: (FUNDAMENTACION)
METODOLOGIA UTILIZADA:
DESCRIPCIÓN DE LAS ETAPAS DEL PROCESO REALIZADO:
LOGROS ALCANZADOS:
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES: -
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y/O CIBERGRAFIA:
FECHA DE ENTREGA DE LA SÍNTESIS: DOCENTE QUE ASESORÓ EL PROYECTO PEDAGÓGICO:



Anexo # 2

Instrumento de análisis de la información

**Universidad de Antioquia
Maestría en Educación**

Prácticas pedagógicas: investigación pedagógica como experiencia de formación de maestros y construcción de saber

**Ejercicio desde la estrategia de entrevista semiestructurada y grupo focal
Propuesta de instrumento de sistematización de la información**

Fuente	Concepto articulador	Corpus	Línea de análisis	Análisis
Entrevista a Beatriz Ríos, ex directora de prácticas pedagógicas y actual Decana de la Facultad de Educación de la USB	Práctica pedagógica	... las prácticas son las que le dan sentido a la reflexión pedagógica del maestro, una práctica que articula en su propia naturaleza teoría práctica e investigación , una práctica centrada en un componente pedagógico, que se refiere al hacer del maestro pero un hacer reflexionado como lo dice Stenhouse REFLEXION ACCION es una relación permanente, a	Práctica pedagógica como espacio de construcción de saber	Según la idea de prácticas que está esbozada en la fundamentación de las mismas en la USB, si bien no se habla de construcción de saber, se habla de una experiencia que el maestro tiene y que le permite transformarse y transformar su relación con el mundo que habita. En éstos términos, el saber que va acumulando el maestro parte del vínculo que éste teje, desde su



	<p>Facultad de Educación</p>	<p>medida que el maestro va haciendo va pensando sobre eso que hace y va transformado su propia realidad (p.1).</p> <p>En términos de la fundamentación de práctica entonces qué manera tiene el maestro de intervenir, qué hace un maestro, con quién se relaciona, cómo planea su clase, cómo la ejecuta, cómo evalúa, cuál es concepto de ser humano, cuál es su concepto de sociedad, cultura, educación; a medida que pregunta hacia fuera se va pensando a sí mismo, por eso pensamos que esas primeras prácticas formativas son otra manera de intervención, no es el dar clase como tradicionalmente se ha visto, es un maestro que sabe que hay un</p>		<p>intervención, con todo lo que allí converge. El diario de campo o bitácora que hace parte de las exigencias del proyecto pedagógico, es fundamental a la hora de sistematizar estas nuevas relaciones. Sin embargo, todos estos asuntos quedan a disposición de los asesores, pues al parecer no hay líneas de trabajo establecidas de manera clara para los cursos de proyecto, por lo que cada docente diseña y acompaña estos proyectos desde sus propias perspectivas de los mismos.</p> <p>Hay una ruptura entre los intereses de la práctica y lo que de ella se obtiene al final, aquí cabe preguntarnos en manos de quién recae la responsabilidad de</p>
--	------------------------------	---	--	--



	<p>Facultad de Educación</p>	<p>entorno que puede ser visto desde lo pedagógico, ¿quién lo ve así? el maestro. Puede que en un museo no haya maestros, pero si va uno allá con seguridad se hará preguntas de tipo pedagógico allá, y podrá pensar una práctica en ese sentido (p.3).</p>		<p>estas brechas formativas. Pues es en el proceso de las diversas prácticas es en el que pareciera oscurecerse un poco la relación entre teoría, práctica e investigación y por tanto la formación de los maestros. Porque estos no tejen una relación formativa ni investigativa con los proyectos, sino, las más de las veces, instrumentalista e intervencionista.</p>
<p>Investigación pedagógica</p>		<p>...Una investigación que favorece la transformación de la realidad de la práctica, no es posible un maestro que no aporte a la transformación de la realidad así esté en formación. O sea las prácticas como están pensadas, buscan a través de la investigación los procesos de</p>	<p>Formas de investigar en educación (investigación pedagógica, formativa, en educación, cinética)</p>	<p>Cuando Beatriz habla de investigación, podemos ver que hace alusión a dos tipos de abordarla en la Facultad: la una es aquella que se lleva a cabo desde la ejecución del proyecto pedagógico en las diversas prácticas y la otra es la investigación que se debería hacer desde una línea</p>



	Facultad de Educación	<p>transformación de la persona y del entorno en el que está y de esa realidad socioeducativa (p. 1).</p> <p>...es importante la investigación ahí, no solo del proyecto pedagógico, sino de la licenciatura, cómo está pensada la investigación, las líneas de investigación que soportan el pregrado que tanto lo están oxigenando así mismo para decirle al pregrado mira tenemos que trabajar más didáctica de, o procesos de evaluación de o competencias en, que haga eco pero proyecto pedagógico no tendrá que resolverlo (p.5).</p>		<p>más amplia para aportar a la construcción curricular en relación con los saberes específicos y las prácticas.</p> <p>Estas dos formas de investigar, en la realidad práctica no se evidencian, es decir, hay una confusión al realizar un proyecto pedagógico, pues en muchos casos se hace como si fuera una investigación en educación o investigación científica y se dejan de lado los criterios que constituyen el proyecto pedagógico y su funcionalidad.</p> <p>Desde nuestra perspectiva investigativa, la primera forma de investigar que propone Beatríz, es una investigación pedagógica en tanto indaga por la</p>
--	------------------------------	--	--	---



	Facultad de Educación		<p>construcción de saber desde la experiencia de la intervención en el campo práctico del docente. Indaga también por la transformación del maestro, de su entorno y de sus prácticas particulares, es decir, el componente pedagógico hace que la investigación se torne en una búsqueda no generalizable de saber y de transformación.</p> <p>Mientras que la segunda forma de investigación que propone, hace alusión a una investigación en educación, de corte científicista que busca obtener conocimientos generalizables para la construcción de los currículos y la fundamentación de las prácticas y los saberes específicos de las</p>
--	------------------------------	--	---



Facultad de Educación			licenciaturas.	
As	Proyecto pedagógico	<p>Desde el 2003 se habla de proyecto pedagógico como ese concepto articulador, esa estrategia de aprendizaje que tiene el maestro para ir estructurando su propia practica pedagógica entonces entendemos el proyecto no como un solo proyecto que el maestro debe hacer sino que hay diversidad, diferentes formas de realizar un proyecto, el proyecto lo que busca es que el maestro pueda planear su práctica, la pueda ejecutar, la pueda evaluar y pueda hacer un plan de mejoramiento (P. 4).</p> <p>Sabemos que proyecto pedagógico no tiene que cubrir el contenido de todos los niveles, de</p>	<p>Proyecto pedagógico en relación con la investigación y la construcción de saber</p>	<p>El proyecto pedagógico según esta entrevista, no es una asignatura ni tiene que ver con contenidos, más bien es una herramienta que permite articular las distintas asignaturas y sus contenidos en pos de la práctica pedagógica que vaya a realizar el docente. Por eso, pareciera que la función del proyecto pedagógico es intervencionista y que en tanto planea, ejecuta, evalúa y propone planes de mejoramiento, se circunscribe a un asunto que culmina al entregar los resultados que se dan en cada semestre.</p> <p>Podríamos pensar que la investigación que puede vincularse al proyecto es aquella que mencionamos antes como <i>investigación</i></p>



<p>Facultad de Educación</p>	<p>todas las asignaturas. El plan de estudios aquí tiene unos elementos comunes a todas la licenciaturas, que va hasta el 5 semestre, en el 6 ya se empieza a trabajar el área de profundización, entonces proyecto pedagógico es como esa estrategia de articulación de los saberes, es decir si el plan de estudios está cojeando, proyecto pedagógico también va a cojear, si no hay claridad en términos del plan de estudios y en el concepto curricular que se tenga y de lo que se busca con la licenciatura, o sea cuál es el perfil de la licenciatura, el proyecto pedagógico no podrá desarrollarse como eje articulador. Pues esas son preguntas de tipo curricular</p>		<p><i>pedagógica</i> y que desde la orientación del proyecto parece que se pierde, en pos de suplir unas necesidades inmediatas de los centros de práctica y de cumplir con un diseño investigativo que no prioriza la mirada pedagógica del maestro. Por lo tanto, si el proyecto pedagógico busca la construcción de saber, la transformación del docente y de su entorno, ha de ser más una construcción que se caracterice por estos ejes y no por los criterios de una investigación educativa o científica. Comprendemos que el proyecto pedagógico puede hacer aportes desde lo que consigue de modo particular, a generar líneas de investigación científica o</p>
------------------------------	---	--	--



	Facultad de Educación	<p>que no solo responde el proyecto pedagógico. Es decir, ese proyecto pedagógico coge de todas las asignaturas, el estudiante construye un mapa referencial y con ese mapa se pregunta por la realidad. Lo que hace el proyecto pedagógico en términos del pregrado es favorecer los procesos de reflexión que se están viendo en el semestre y de los saberes previos que han ido construyendo de niveles anteriores entonces si no hay una mirada de cada asignatura pensada así para la básica para la media... es muy probable que el estudiante no lo vea (p.5).</p>		educativa que nutran a la licenciatura y a las prácticas en términos generalizables. Pero la función e intención del proyecto es pedagógica antes que nada y que sea pedagógica significa que se investiga desde una perspectiva del hacer reflexivo del maestro y que se pone en conflicto la teoría científica educativa con una realidad particular. Cosa distinta cuando se busca producir conocimiento riguroso, pues en este caso el proyecto sería solo una estrategia que podría generar aportes a líneas investigativas macro.
	Modalidades de práctica en la USB	Hay unas prácticas de fundamentación, de profundización		De otro lado, en las distintas licenciaturas la carrera de un



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

	Facultad de Educación	y de profesionalización.		maestro pasa por estos tres niveles, sin embargo, aunque hay diferencias explícitas sobre el énfasis de cada nivel, el formato de proyecto pedagógico es el mismo para todos, desde sus finalidades y entregables cada fin de semestre. Esto es algo problemático, pues no es lo mismo hacer una práctica de acercamiento a una realidad educativa, observar, que generar propuestas didácticas o realizar una intervención en la que se busque una investigación propiamente dicha.
Investigación formativa		Cuando hablamos de acercamiento, intervención y transformación hablamos a su vez de un maestro que tiene unos saberes, que tiene unos elementos de tipo investigativo y de tipo práctico para	Investigación que se realiza en las prácticas pedagógicas	Queda claro acá, que el enfoque investigativo que tiene la Facultad de Educación de la USB, es formativo, es decir, durante el proceso formativo los asesores debemos acercar al



	<p>Facultad de Educación</p>	<p>poder aportar a la transformación de su propia realidad y la realidad del entorno. Ahí es muy importante hacer la aclaración de que el proceso de acercamiento, intervención y transformación está permeado por la práctica investigativa. Efectivamente ahí nos podrían decir en términos de la investigación qué elementos se requieren para hacer un buen acercamiento, entonces el asesor tiene que tener un perfil integrador, es decir, que tenga elementos de investigación, sabiendo que no va a hacer investigación propiamente, pero que sí sea capaz de decirle al maestro en formación como se debe sistematizar una observación, cómo se hace una observación, para qué se observa,</p>		<p>estudiante a la forma de utilizar unos instrumentos, unas metodologías, unas formas de aprender a investigar, pero no a hacer investigación propiamente dicha. El estudiante juega a investigar, pero en este aprendizaje del cómo podría hacerlo, se disuelve un poco la intención pedagógica del proyecto pedagógico, pues la indagación desde una perspectiva pedagógica, se abocaría por otros métodos que le permitirían al estudiante dejar de jugar, para mirar su práctica como un centro de experiencias e investigación.</p>
--	------------------------------	---	--	---



	Facultad de Educación	qué se espera observando, cómo se hace un entrevista; Nosotros nos acogemos a lo planteado por la Universidad, y ésta habla de investigación formativa, investigación aplicada e investigación avanzada; nosotros estamos hablando desde una investigación formativa, es decir que el estudiante se acerque a procesos de investigación		
	Investigación formativa	El asesor por esto, debe tener un perfil muy integrador, donde sepa sobre procesos de investigación pedagógica, y de allí deducir si se necesita asesorar desde procesos cualitativos, cuantitativos o mixtos	Asesor de proyecto pedagógico como un agente fundamental en la formación del maestro.	Hay una exigencia de que los maestros que acompañamos las prácticas, tengamos una formación y experiencia en este campo. Pues se supone que debemos acercar a los estudiantes a los elementos necesarios para sus ejercicios posteriores de investigación. Sin embargo, el



	Facultad de Educación			trabajo colegiado no se da y por tanto hay una ruptura en la escala que cada nivel (formativo, de profundización, de profesionalización) de formación debería brindarle al estudiante.
Ausencia de la investigación pedagógica		... aunque sí nos falta en la conceptualización decir qué es acercamiento, y éste lo hemos definido como esos procesos que necesita el estudiante para llegar a un escenario, que sepa cómo se hace una observación, como se hace una entrevista. El diario de campo para nosotros, es muy importante, pero yo sé que no todos los maestros lo están solicitando, entonces ha habido muchos elementos que ha quedado también a decisión del maestro asesor. No	Práctica pedagógica y criterios de investigación por nivel	Un escenario de acompañamiento de prácticas sin criterios definidos para asesores de práctica, genera rupturas como ya lo habíamos dicho, en la escala de ascenso de los distintos niveles formativos. Pues como bien lo dice Beatríz, hay unas brechas en las exigencias relacionadas con el proyecto pedagógico y cada uno de sus niveles de desarrollo (formativo, de profundización y de profesionalización) pues los asesores, al no tener criterios claros de dichas exigencias,



	Facultad de Educación	<p>es por justificarlo, pero a pesar de que se ha venido pensando las practicas, falta sistematizarlas, y falta investigar más sobre ellas, y ésta no puede quedar solo a disposición de quien esté coordinando, sino que hayan procesos serios de las investigaciones propiamente dichas, con presupuesto o con tiempo para poder hacer una indagación con los asesores, poder revisar los contenidos temáticos de las asignaturas, visitar sitios de prácticas; pero eso ha quedado aún más a prácticas de los estudiantes, y por éstas hemos podido hacer una clasificación de los centros de prácticas. Investigaciones muy simples, no estructurales como para decir, con</p>		<p>hacemos nuestro trabajo desde nuestras propias elecciones de lo que es más importante según nuestros propios criterios y expectativas.</p> <p>Si bien el trabajo de la facultad ha sido arduo en la fundamentación de proyecto pedagógico como eje articulador de la formación de los estudiantes, faltan claridades para los asesores, en tanto no sabemos las intenciones de proyecto para cada nivel. Información que debería ser estudiada con los asesores, puesta en común y transformada por ellos y los acontecimientos que tienen relación directa con la práctica. Por esto, un grupo colegiado de asesores de prácticas que conozca el campo</p>
--	------------------------------	--	--	--



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

<p>Facultad de Educación</p>		<p>cuales elementos hay que seguir conceptualizando prácticas en la facultad.</p>		<p>y proponga nuevas formas de entender lo que pasa, es necesario, no podemos continuar con la pérdida de, por ejemplo, la sistematización de las prácticas como nos dice Beatríz, pues, en su decisión personal, cada asesor utiliza un instrumento diferente, que en ocasiones no responde a los intereses reflexivos de proyecto, o en su defecto no lleva ninguno. Algo muy preocupante dado que este es un insumo capital para la reflexión del maestro y su propia producción de saber.</p>
		<p>Entonces la pregunta es ¿el asesor si está cumpliendo la labor de develar en el estudiante cuáles son sus necesidades formativas o está</p>	<p>Proyecto pedagógico como instrumento de intervención funcional a los centros de práctica</p>	<p>Hemos visto que el proyecto en su propuesta teórica y conceptual tiene claridades importantes respecto a sus finalidades e</p>



	<p>Facultad de Educación</p>	<p>pensando más en él para pensar en lo que él tiene que hacer? Inclusive hay centros de prácticas que lo que menos hacen es apoyar la formación del estudiante, y se vuelven instrumentales, entonces también pregunta uno ¿hasta qué punto ese entorno hace que el estudiante se pregunte por él mismo, sino también por responder a lo Instrumental? ¿Qué tipo de preguntas son las que la asesora debe ayudar a que el estudiante vaya configurando? ¿Preguntas instrumentales o que realmente apunten a su formación? El proyecto en sí lo que requiere son procesos de capacitación.</p>		<p>intereses, también hemos visto, que si bien en esta fundamentación no se hace explicito el tipo de investigación que se hace allí, Beatriz es muy clara en decir que es una investigación formativa, también lo es, en decir que falta conceptualizar y generar criterios de base, no inamovibles, para entender qué ha de hacerse y cómo han de utilizarse los instrumentos investigativos a los que se supone deben acercarse los estudiantes en cada nivel. Es decir, se hace necesaria una claridad respecto a las líneas gruesas de sentido, objetivos y caminos para cada nivel de formación. Que esto lo tenga claro el asesor de práctica. Atendiendo a lo</p>
--	------------------------------	--	--	---



Facultad de Educación

que dice Beatriz, falta formación de los asesores respecto a las formas, exigencias y resultados que se esperan de estos procesos.

Formación respecto a esas líneas gruesas de sentido mencionadas antes.

Es de suma importancia que los centros de práctica respondan a las necesidades formativas de los estudiantes, que puedan ser un espacio de reflexión, sin embargo no debemos desconocer la realidad de gran parte de nuestras escuelas y entender que los practicantes, en la mayoría de los casos, deben llegar allí a ejercer como maestros sin procesos previos de contextualización, observación o



Facultad de Educación

detección de algún asunto que pudiese intervenir, deben llegar a ejecutar los planes de área ya establecidos por las escuelas.

¿Entonces el maestro asesor, cómo enfrenta estos acontecimientos?

¿Qué rutas de reflexión o sistematización le propone al practicante por fuera sus planeaciones de clase? ¿Cuáles son las herramientas investigativas para abordar los escenarios bajo estas condiciones?

El asesor debe tener claro que en la práctica no se llevará a cabo una investigación propiamente dicha, sino un entrenamiento, un aprender a hacerlo.

Este enfoque en investigación formativa es uno de los asuntos que problematizamos en esta



	Facultad de Educación		<p>investigación, pues pensamos que por todo lo que hemos dicho en los apartados anteriores sobre la importancia de la investigación pedagógica, la forma de acercamiento investigativo que tiene la facultad puede generar confusiones y una pérdida de las intenciones que deben tener las prácticas pedagógicas. Que como ya lo hemos dicho es la construcción de saber que parte de una investigación pedagógica y no científicista. Por esto cuando los estudiantes se acercan a los instrumentos investigativos, que como hemos dicho también, varían de acuerdo al asesor, no le encuentran mucho sentido ni relación con su campo de acción, sus dificultades, sus angustias, sus</p>
--	------------------------------	--	---



Facultad de Educación

miedos, sus intereses. La investigación pedagógica indaga por el carácter formativo y experiencial de la práctica y por tanto sus medios o métodos de acceso son distintos. Recordemos que los caminos de acceso al conocimiento o al saber son diferentes y por lo tanto, proyecto pedagógico, debería definir de manera clara, cuál de los dos caminos fundamentar y proponer. Pensamos que desde la coordinación, fundamentación y ejecución de las prácticas a nivel de facultad, podría pensar en reevaluar esta fundamentación investigativa para generar una conexión más estrecha entre el practicante y su práctica pedagógica. Una



	Facultad de Educación			relación que genere un sentido formativo e investigativo desde unas perspectivas no hegemónicas como ya lo hemos enunciado a lo largo de este trabajo.
Entrevista a Adriana Obando. Directora de prácticas de la Facultad de Educación de la USB	investigación	<p>... formar profesores, autónomos, reflexivos e investigadores innovadores, investigadores en acción, que resuelven problemas, que investigan alternativas de la práctica pedagógica. Desde ésta perspectiva el profesor se considera como un agente activo en su formación y como un investigador de los contextos que se articulan en la práctica</p> <p>Se supone que el maestro debe hacer una investigación formativa en tanto se generan unas oportunidades y</p>	Investigación formativa y proyecto pedagógico	Vemos que hay una articulación entre los referentes fundantes de lo que es la práctica pedagógica en la facultad enunciados por Adriana O. con los de Beatriz R. pero esto no implica, de por sí, que desaparezcan las problemáticas enunciadas desde lo dicho por la Decana de la Facultad. Pues Adriana aduce que la investigación formativa que el maestro realiza en su práctica debe formarlo como un sujeto reflexivo, investigador, innovador de los contextos de práctica, es decir como un agente activo en su



	Facultad de Educación	unas posibilidades de desarrollar elementos además de críticos, también de búsquedas y de oportunidades de contraste; no para validar, sino para poder generar otras nuevas ideas o re-pensar las que ya están.	proceso de formación y de transformación de los lugares que habita. Sin embargo, aduciendo a la realidad de los procesos actuales de práctica en la facultad, vemos que este propósito se ve enrarecido por las apuestas de los asesores, que en ocasiones distan de los criterios de proyecto pedagógico y se convierten en apuestas individuales de acuerdo a las concepciones formativas y pedagógicas de cada uno. Además, el tipo de investigación formativa, no deja mucho espacio para la reflexión y la criticidad en sentido pedagógico, en tanto, conocer los instrumentos de la investigación, generar propuestas de intervención, evaluar y proponer
--	------------------------------	---	--



Facultad de Educación				herramientas de mejoramiento son asuntos que terminan convirtiendo el proyecto pedagógico en una herramienta meramente funcional e instrumental.
Sandra Ocampo-interlocutora	Formación de maestros	<p>El problema es que a veces nos vamos a los dos extremos, o se hace mucho y no se le da mucha prioridad a las reflexiones, o se hace poco, y le exigimos al estudiante que produzca saber... ¿Pero entonces uno que piensa y hace sobre lo que reflexiona con eso que pasa alrededor de la práctica? ¿Sólo se convierte en un producto para entregar y responder? Porque a eso me refería yo con el lugar de la experiencia, es decir, el lugar de la formación del otro a partir de lo que vive. Porque no es escribir para</p>	Investigación y formación de maestros	Desde la fundamentación teórica de las prácticas, y desde lo visto hasta ahora en las entrevistas, hay una honda preocupación por la pérdida del sentido formativo del proyecto pedagógico y de la práctica docente. Los maestros en formación no viven un proceso pedagógico en la experiencia de la práctica, primero porque la mirada investigativa no es pedagógica, segundo porque su práctica se convierte en un asunto intervencionista que no genera ningún proceso a



	<p>Facultad de Educación</p>	<p>entregar un informe, pero eso es lo que uno ve que pasa. El estudiante puede reflexionar, tener una postura crítica frente a alguna situación, pero una vez esa producción haya sido entregada, se olvida; y el otro semestre vuelve y hace lo mismo.</p> <p>Adriana O: Pero hay un asunto mucho más delicado, ¿dónde queda entonces la parte de la teorización, de la sistematización, de todo lo que tiene que ver con la cotidianidad en los escenarios educativos? Los estudiantes están perdiendo la mirada reflexiva.</p> <p>Es muy cuestionable cuando a mí me dicen que un maestro va como asesor de</p>		<p>largo plazo, es decir, cada semestre se desarrolla un proyecto que puede ser en cualquier modalidad (docente, investigativa, social comunitaria, administrativa) y que no necesariamente deben conectarse entre sí. Es decir, cada semestre el o la estudiante hace propuestas nuevas que tienen un desarrollo mínimo, y finalizan al finalizar un semestre que dura 4 meses. Además porque esto depende, también de la propuesta curricular que tenga el asesor de ese semestre.</p> <p>Vuelve a ser reiterativa la necesidad de que haya un grupo colegiado de maestros que se dediquen a este proceso, que se les forme desde las intenciones</p>
--	------------------------------	---	--	---



	<p>Facultad de Educación</p>	<p>prácticas, y uno no tiene ni idea de quién es el maestro.... porque son precisamente los coordinadores de las prácticas quienes deberían conformar el equipo de maestros asesores.</p>	<p>formativas que persigue la Facultad de Educación. Esto implicaría que sea un grupo formado en relación con las exigencias y objetivos del proyecto pedagógico, no necesariamente cerrado, pero sí con exigencias, procesos de inducción, formación y criterios claros al momento de admitir un maestro para este proceso. También como lo dice Adriana</p> <p>Por consiguiente, como consecuencia de estos vacíos, se pierde como lo dice Adriana, la mirada reflexiva del estudiante, cosa que implica una pérdida del sentido de la producción de saber a partir de la escritura y reflexión de lo que acontece en los escenarios de</p>
--	------------------------------	---	---



Facultad de Educación				
Grupo focal conformado por 10 profesores asesores de proyecto pedagógico, la Decana de la Facultad de Educación Sandra Posada y la coordinadora de prácticas Adriana Obando.	Proyecto pedagógico	Proyecto pedagógico ha sido una estrategia de facultad , en el 2005 se logra consolidar el equipo de trabajo; en estos momentos es una estrategia que cada vez procuramos sostener y mejorar. Hoy en día reconocemos los frutos; de hecho el ministerio está pidiendo más	Proyecto pedagógico como estrategia de facultad	Proyecto pedagógico lleva alrededor de 10 años como estrategia de facultad para la realización de las prácticas docentes. Dentro de la relación que se plantea en la fundamentación teórica de las prácticas y de proyecto pedagógico, es claro lo que se desea: que el



<p>Facultad de Educación</p>	<p>tiempo de prácticas, y nosotros ya veníamos con ésta estrategia hace mucho tiempo, entonces para nosotros no fue una novedad dicha exigencia por parte del ministerio. Hoy hay un reconocimiento frente a la necesidad de los procesos de formación de los maestros en cuanto a esa actitud y disposición investigativa para revisar lo que hace en su rol de maestro, para revisar la relación que sostiene con sus estudiantes, las estrategias que implementa; hoy la invitación es a que el maestro sea capaz de hacer lecturas y que de allí problematice e intervenga; y esto es lo que hemos venido desarrollando con la propuesta de</p>	<p>3</p>	<p>estudiante genere relaciones entre teoría-práctica e investigación para que transforme los escenarios educativos y sea crítico y reflexivo frente a su propia formación. Sin embargo, grosso modo, se comprende en el fondo como una herramienta para hacer lecturas de contextos, problematizar e intervenir. Como hemos visto, a lo largo de este análisis no se menciona mucho o no se piensa, qué hace el maestro con lo que reflexiona, cuando lo hace, en qué se convierte, más allá de que eso cale en su proyecto de vida y formación intelectual. Y esa es una de las preguntas o líneas de sentido que en esta investigación nos planteamos ¿cómo producimos saber pedagógico, si nuestra mirada</p>
------------------------------	---	----------	---



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

	Facultad de Educación	proyecto pedagógico.		investigativa no es pedagógica? El enfoque, los modos de acercamiento, de comprensión, de sistematización y de producción son la base para la producción de saber y de pensamiento pedagógico que transforme tanto al estudiante como a los contextos con que interactúa.
Profesor 1	Asesoría de proyectos	Hay muchos aspectos a evaluar, uno de ellos el de las visitas a los sitios de prácticas, pues es muy difícil cuando estás asesorando 9 proyectos y todos están en una Institución diferente, lo ideal sería que las 9 estuviesen máximo, en 2 Instituciones	Acompañamiento de asesores a practicantes y sus proyectos pedagógicos.	Otro asunto que es importante, pero que hace más eco desde lo administrativo y que no es un asunto que acá nos compete directamente, es la cantidad de proyectos por asesor y la distribución de los practicantes en los centros de práctica. Esto genera un cúmulo de tareas a las que el asesor, probablemente, no pueda acompañar debidamente.
Profesor 2		Otro asunto que es importante es la		Acá se evidencia lo que ya



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

	Facultad de Educación	transversalidad en la investigación; proyecto pedagógico tiene énfasis en formación en competencias investigativas y en la formación en investigación. Pero me he encontrado con estudiantes en proyecto 2 que pasan a 3 y al 4 con metodología de Investigación en un proyecto pedagógico, cuando hay una gran diferencia entre ambas		veníamos hablando desde el inicio de este análisis, no hay unión de líneas conceptuales claras entre maestros - más allá de las metodologías particulares de cada asesor- pues semestre a semestre, se supone un avance en términos formativos, reflexivos e investigativos desde una mirada pedagógica. Sin embargo por falta de claridades, en cada curso, esto no pasa y proyecto pedagógico se estanca en la reproducción de estrategias de intervención escolar.
Profesor 3	Investigación	Algo que hay que revisar son los entregables de cada semestre en proyecto pedagógico. Pues para todos los niveles es el mismo y uno no sabe qué debe	Investigación y proyecto pedagógico	Es importante retomar las distintas inconformidades que hemos venido mencionando en este análisis. Y replantear que una de las exigencias que tiene proyecto



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

	Facultad de Educación	<p>tener de investigativo o de pedagógico, pues se exigen unos ítems que obedecen a la investigación como metodología y enfoques. Entonces a veces terminamos extraviando la reflexión pedagógica</p>	<p>semestre a semestre es la entrega de una síntesis del proyecto realizado. En esta síntesis, se pide relacionar: temática, objetivos, justificación, metodología, referentes teóricos, descripción de etapas y logros alcanzados. Este entregable es el mismo para todos los proyectos de todos los niveles, desde el primer semestre hasta el último. Esto significa que no hay unos criterios claros de lo que cada nivel debe trabajar en términos de práctica e investigación. Por lo tanto, este formato debe reconfigurarse de acuerdo al pensamiento reflexivo que debe formarse en los estudiantes y que no reduzca a un semestre un proceso</p>
--	------------------------------	---	--



Facultad de Educación

pedagógico que debe ser de largo aliento.

Los estudiantes sienten esto como una posibilidad para la repetición, a veces sin sentido, de lo que hacen semestre a semestre. Por esto proyecto pedagógico se agota en el intervencionismo, y no se abre a la experiencia, ni al aprendizaje desde la pregunta pedagógica, preguntas que no se resuelven en 4 meses.

Por cuanto pueden comenzar con la angustia de un contexto, con la inconformidad y se vuelven vitales en la labor docente.

Pero esto sería posible desde una indagación pedagógica que se pregunte por el potencial formativo de la misma.



TRANSCRIPCIÓN DE GRUPO FOCAL CON ESTUDIANTES

¿Desde su experiencia qué es y cómo han vivido proyecto pedagógico?

Estudiante 1:

Yo vengo de la normal, allí nuestros proyectos eran con un enfoque investigativo predominante, dado que estos tenían un impacto en el contexto. Pero siempre se estaba investigando y reflexionando en son de esa investigación. Acá nos encontramos desubicados porque, primero, un profesor de proyecto pedagógico debe ser continuo en el acompañamiento del estudiante, dos, en lugar de sentir un apoyo uno siente es una presión para responder a las entregas del semestre. Los profes orientan, ayudan, pero no se logra una articulación por el cambio constante de asesor. En este semestre estoy en modalidad investigativa pero no veo el aporte que yo hago al proceso investigativo de la línea, porque hacemos cosas que están alejadas de nuestros intereses. He tratado de investigar en estos dos semestres para que cuando llegue el año docente poder aplicar y analizar lo que allí sucede, pero la verdad siento que no hay un proceso continuo, es fragmentado.

Estudiante 2: También soy normalista y allí se evidenciaba el proceso de investigación porque teníamos el mismo asesor hasta el final. Acá, apoyando lo dicho por la compañera, es un choque que vivimos porque cada semestre tenemos un asesor, con metodologías distintas, todos muy bien capacitados, pero siento que cada semestre estamos volviendo a empezar y a empezar lo mismo. Son muchas ideas diferentes por lo que se da un proceso fragmentado, por lo que a veces no sé si estoy haciendo bien o no mi trabajo.

En mi lugar de trabajo, tengo acercamientos constantes con el cuerpo docente y directivo para socializar los avances de mi trabajo investigativo, y ellos mismos que son una mirada externa, me dicen que el proceso ha sido cambiado muchas veces, lo



que se debe a que cada semestre tenemos un asesor distinto. Por lo que no es fácil mantener un proceso de proyecto hasta el final con los mismos intereses.

La realidad que vivo en la universidad, hace que sienta que estoy haciendo las cosas por cumplir, aunque no lo quiera, porque no me quedan otras opciones. Y es muy triste ver el trabajo que hacemos en la universidad como carente de sentido. ¿Cómo podemos decir que vivimos un proceso bueno cuando este ha sido fragmentado y al final nos sentimos en un limbo donde no encontramos caminos? He recibido muy buenas herramientas acá, pero pensé que iba a encontrar ideas para fortalecer mi pensamiento crítico como maestro, pero lo que he logrado es confusión en lo que respecta a mi práctica pedagógica, una investigación, como docente en formación.

Estudiante 3: la parte administrativa es problemática. No hay continuidad de los docentes, no hay cupos. Aunque inscribimos previamente proyecto y práctica y no nos abren cupos, lo que corta nuestro proceso. Nosotros pagamos para ver las materias, y estas que son las más importantes en muchos casos no tienen maestros disponibles, horarios, los cursos aparecen cerrados...entonces se ven afectados los procesos de quienes tenemos trabajos en equipo, porque unos alcanzan y otros no a la matrícula, cosa que no debería pasar, pues si ofrecen un curso y nos piden preinscripción, deberían respetar nuestro proceso. Todo esto nos afecta a nivel académico, del proceso, a nivel económico y emocional.

Estudiante 1: para complementar lo que dijo el compañero anteriormente, pongo un ejemplo: este semestre estamos tratando de responder a todo; la profe trata de que respondamos a todo: la pregunta, los objetivos, antecedentes...ya vamos por la metodología.-¿muchachos lograron avanzar?

- Si.

Entonces uno es como el correccaminos. Y llega uno al otro proyecto y le dicen “eso no es así” entonces uno dice: yo qué hice en el otro proyecto. Esa es una gran pregunta que yo siempre me estoy haciendo ¿qué estoy haciendo en este proyecto? Que marque



este proyecto, que diga, bueno, logré una pregunta de investigación, porque una investigación no es realmente no es de cuatro meses. Yo me siento presionada. Uno envía avances y el profe dice: vas bien, pero el otro semestre tienes que volver a pagar para lo mismo, porque no vas tan bien, se vuelven a reestructurar las mismas cosas, a corregir, pero no a avanzar.

Cuando hablamos de proyecto, quisiera que éste se vinculara con trabajo de grado, porque muchos compañeros se encuentran haciendo una cosa en proyecto y en trabajo de grado otra. Y yo creo que ambos deben ser unidos y articulados. O sea cuando yo llegue a trabajo de grado, yo ya debo tener claridades sobre una línea de trabajo que he venido desarrollando en los proyectos. Yo quisiera que se tenga en cuenta esto.

¿Qué les ha dejado proyecto pedagógico para su formación como maestros?

Estudiante 4: Proyecto pedagógico se convirtió en algo sistemático y creo que se perdió su fin último que es la reflexión pedagógica sobre nuestras prácticas docentes. Porque finalmente no hay conexión en ninguno de los proyectos porque siempre se ve esa diferencia en cambios metodológicos de los profes y porque uno se siente en un vaivén, no hay continuidad y termina uno cayendo en esa sistematización. Se supone que estamos investigando, y que esa investigación que hacemos en nuestras aulas nos van a dar herramientas que van a hacer que reflexionemos sobre esas prácticas, pero ya no hay ninguna reflexión ni cuestionamiento sobre ellas. Y creo que eso es lo esencial porque no sabemos qué estamos haciendo, solo sabemos que estamos consignando información.

Estudiante 5:

Hemos visto algo que preocupa en cuanto ya hemos visto varios proyectos y no pasamos de lo mismo (metodología, objetivos, pregunta....) por ejemplo, en mi equipo de trabajo tomamos la decisión de llevar nuestro trabajo hasta el final, y cuando pasamos por varios profesores y siempre quedamos en lo mismo, la síntesis siempre



hace que reduzcamos nuestro trabajo a lo mismo. Cosa que no nos abre las puertas para la complejidad de un trabajo de grado, no nos enseñan otras cosas que son necesarias para esto. No trascendemos semestre a semestre. Siempre es lo mismo. Y sería muy bueno entender cada parte de un proyecto de investigación bien logrado en cada semestre, para que cuando llegemos a líneas tengamos más claridades.

¿Cuál es la relación que ustedes ven entre investigación y el proyecto pedagógico?

Estudiante 6: siempre se ha tratado de enfocar los proyectos a la investigación, desde lo conceptual, se construyen algunas categorías; cuando nos piden que averigüemos a nivel local o nacional qué se ha investigado de una problemática específica, así uno aprende a investigar, no en una forma muy amplia, porque siempre nos vamos por lo pedagógico, a mirar cómo intervenir, reflexionar sobre lo que pasa en el aula, pero de cierta forma se ha dado.

¿Para qué investiga un maestro?

Estudiante 7: uno investiga a los seres humanos que están en la práctica, porque trabajamos con seres humanos.

Estudiante 8: yo creo que uno en esas investigaciones lo que uno quiere es mejorar su práctica pedagógica, uno siempre está buscando nuevas maneras de conocer y mirar cuáles son las orientaciones de los estudiantes que uno tiene, cómo proyectar mejor los pensamientos que tienen. Como apoyar lo que ellos desean. Para eso uno necesita saber de su contexto, de las situaciones que lo rodean, de cosas que uno muchas veces no se percata y que pueden verse a partir de la investigación como tal. Pero eso se da gracias a la reflexión como lo decía la compañera, entonces me pregunto ¿hasta qué punto el proceso que se lleva en la universidad nos permite seguir creciendo o nos estanca, en ese proceso pedagógico que llevamos en la escuela. Porque uno viene a la u con la expectativa de buscar ese proceso para mejorar, cambiar e intervenir, pero nos



Facultad de Educación

encontramos con el choque que todos han dicho: el retroceso, cada semestre la misma pregunta, cambiar algunas cositas, palabras y volver a empezar. Entonces no hay un proceso continuo que me permita dar una respuesta a cerca de lo que yo quiero investigar en el aula, pues más que ponerlo en un papel, uno desearía desarrollarlo dentro del aula. Porque lo que uno quiere es transformar esa realidad que uno ve como una problemática.

También pensar cómo cada modalidad le aporta a esas líneas de sentido que estamos buscando y no cambiar de proyecto porque cambiamos de modalidad.

¿Qué piensan del formato de síntesis que deben entregar cada final de semestre? ¿qué lugar cobra allí la experiencia docente?

Estudiante 8: hay muchas cosas que quedan por fuera. Pues todo es muy estructurado. Y hay narraciones que se hacen durante todo el proyecto y lo que se debe entregar no permite que ello se ponga allí. Y en muchas ocasiones se nos pide poner cosas que no se han alcanzado a hacer aún. Porque en muchos semestres uno no alcanzaba sino a un avance pequeño. Y en muchas ocasiones el profe tenía que enviarnos qué poner ahí, en esos espacios que no alcanzábamos, era información general para todos igual.

Por esto sería muy importante que se pensara en lo que se debe desarrollar en cada nivel de proyecto, porque no siempre debería ser lo mismo, ya que esto no nos permite avanzar. Para que se vea un proceso y no una repetición sin sentido, como lo es para muchos de nosotros.

Ese formato debería responder a lo que se plantea para cada semestre de proyecto, que no debería ser lo mismo.

Estudiante 6. En ese formato no hay espacio para que el estudiante exprese cómo se sintió durante su práctica, no hay un aporte de la experiencia del estudiante. Les soy sincera, la síntesis, por ser algo sin sentido pedagógico, es algo que yo hago en 20



Facultad de Educación
minutos, yo copio y pegó lo que ya hice. No hay espacio para la apropiación del proceso ni para la reflexión sobre lo que se debe mejorar en las prácticas, ni como maestro. No hay lugar para la experiencia, es solo repetición.

Estudiante 3: la universidad debería pensar en dejar el afán del cumplir, cumplir sin importar cómo, pues cada semestre pensamos en entregar lo que la universidad nos pide y no pasa nada. Pues ¿de qué se trata el campo docente? De uno sentarse a reflexionar sobre el que hacer pedagógico, qué está bien, qué no lo está y pensar cómo transformar esto. Ese formato de síntesis debe tener un espacio para la reflexión del maestro. Pues depende de la reflexión que se haga uno puede darse cuenta de lo que hace, cómo lo hace, cómo podría hacerlo. Pues lo que aparezca en este formato debe ser lo verdaderamente significativo en el proceso de formación que están teniendo los docentes de la universidad y más cuando el lema de la U es calidad humana y profesional. Pensar cómo ese ser humano se está transformando y cómo está transformando los campos en donde se está desarrollando.

Anexo #3

Reflexión hecha por Araceli de Tezanos, tras conversación que sostuvimos el 22 de julio de 2016.

A propósito de las distinciones entre saber y conocimiento y su relación con la formación de maestros y la pregunta sobre el maestro-investigador.

1. Una primera interrogante a resolver dice en relación con los modos de producción de conocimiento y los modos de producción de saber.

El primero se origina en la relación entre teoría y realidad en tanto tiene como finalidad última la búsqueda permanente de explicación e interpretación de lo real. Es decir, no



se funda sobre la relación teoría-práctica como se afirma desde el sentido común. Si uno mira la historia de la producción de conocimiento en la física y en la biología por ejemplo, esto es de una claridad meridiana. No es la relación teoría-práctica la que está en el inicio sino la búsqueda de explicación de los fenómenos físicos y biológicos que nos rodean.

Estas explicaciones e interpretaciones constituyen los aparatos diferentes aparatos disciplinarios. Un segundo tema importante dice referencia con el surgimiento de nuevas disciplinas. Esto se produce cuando una pregunta no encuentra ni la respuesta ni los modos de búsqueda al interior de los límites de una disciplina específica. Esto lleva a la ruptura de las fronteras disciplinarias. Un ejemplo típico es el surgimiento de la sociolingüística, como disciplina específica. Los diferentes modos de acercarse a los procesos de producción de conocimiento son discutidos por la Epistemología.

Es decir, los oficiantes de cada disciplina son los que adoptan diferentes posiciones epistemológicas, que no siempre se hacen explícitas en la exposición de los trabajos de investigación. En general, y reitero en general, me atrevo a afirmar que hay dos posiciones fundacionales. Una que proviene de la tradición del empirismo inglés con Bacon a la cabeza, y otra que viene del idealismo alemán con Kant como jefe de fila, y Hegel como consolidar de las ideas sustantivas. Por último, la investigación que es el procedimiento por el cual se produce conocimiento disciplinario, tiene un carácter esencialmente causal.

3. Por otra parte, la producción de saber se sostiene y articula sobre la relación práctica del oficio (intervención) - reflexión.

Esta relación apela a los contenidos de los aparatos disciplinarios pertinentes y a un diálogo crítico con las tradiciones que sustentan el oficio. Los contenidos de los aparatos disciplinarios contribuyen en el avanzar de la comprensión e interpretación de



la práctica y nunca se asumen en totalidad. Pues la práctica no tienen ninguna disciplina fundante, pues tiene un carácter eminentemente casuístico, ya que responde a la inmediatez del acontecer de lo real. Por ello, práctica siempre tiene una condición específica; por ejemplo, la práctica médica es diferente a la práctica del enseñar, a la práctica del litigar.

Es decir, el saber solo puede ser producto de un oficio específico y producido por los oficiantes en su relación con la realidad. La producción de saber no tiene su origen en la investigación científica sino en la intervención en una realidad particular. Pues esta práctica busca siempre la transformación de dicha realidad y no su explicación y comprensión. Esta última, la comprensión de la realidad, es un a-priori de la producción de saber.

4. Por último, el saber y el conocimiento no pueden ser asumidos como uno más importante o relevante que el otro. Cada uno tiene su propio territorio intelectual, puesto que tanto aquellos que producen saber, como los que producen conocimiento son intelectuales.

COMENTARIO FINAL

En el caso particular de los maestros, la historia del oficio muestra cómo se ha tratado de exiliarlos de lo esencial que es el enseñar, entendido como el proceso de intervención, que media al transmitir los elementos sustantivos de la cultura, que articulan la formación de sujetos (ciudadanos) capaces de desarrollar y transformar la sociedad a la que pertenecen. Inventarse los maestros investigadores ha sido una contribución a este exilio, que es una de las maneras más perversas de borrar su identidad. Identidad que está marcada por el enseñar.

El sistema científicista borra lo que emerge de la cotidianidad como posibilidad de



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

conocimiento.

La producción de saber que se da en la práctica es producto de la intervención y la acción profesional del enseñar, mientras que la producción de conocimiento está en una relación teoría y realidad que busca la comprensión de ésta última.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3