

**UN NUEVO SOL ILUMINA EL LLANO: RELATOS, VOCES Y PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS DE DOCENTES TOMASINOS**

**IRMA BEJARANO GARCÍA
MYRIAM MERCEDES CALA AMAYA
OSCAR YESID CÉSPEDES GUTIÉRREZ
GILMA YAMILE CUBILLOS GUTIÉRREZ**

**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C**

2015

**UN NUEVO SOL ILUMINA EL LLANO: RELATOS, VOCES Y PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS DE DOCENTES TOMASINOS**

**IRMA BEJARANO GARCÍA
MYRIAM MERCEDES CALA AMAYA
OSCAR YESID CÉSPEDES GUTIÉRREZ
GILMA YAMILE CUBILLOS GUTIERREZ**

**Trabajo de grado para optar al título de
Magister en Educación**

**Director (a):
LUZ HAYDEE GONZÁLEZ OCAMPO
Doctora en Educación**

**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C
2015**

Nota de aceptación:

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Bogotá, D.C. 2015

A Dios, creador inefable, por su infinita benevolencia; a nuestras familias por su compañía constante; a nuestros tutores por todos los momentos críticos donde fueron luz; a nuestros estudiantes razón de ser de gran parte de nuestras vidas.

Contenido

Introducción

Posicionándonos en la sistematización de experiencias.....	14
Contando la experiencia.....	24
La recuperación de las experiencias.....	35
Polifonía de voces.....	43
Interpretando la experiencia.....	63
Empoderamiento desde la reflexión de las prácticas pedagógicas.....	73
Un nuevo humanismo para los Llanos Orientales colombianos.....	88
Conclusiones.....	101
Bibliografía.....	106

Anexos

Tabla de Ilustraciones

Ilustración 1.....	13
Ilustración 2.....	23
Ilustración 3.....	34
Ilustración 4.....	42
Ilustración 5.....	62
Ilustración 6.....	72
Ilustración 7.....	87

Lista de Tablas

Tabla 1.....	59
Tabla 2.....	60
Tabla 3.....	60
Tabla 4.....	61
Tabla 5.....	66

Lista de Gráficas

Gráfica 1.....	67
----------------	----

Introducción

La investigación se desarrolló a partir de la metodología de la sistematización de experiencias con un enfoque biográfico narrativo. Se utilizó como estrategia para la recolección de información los relatos pedagógicos de los docentes actores de la experiencia, relatos que dan cuenta de sus prácticas educativas.

El informe de investigación está dividido en siete capítulos que narran la experiencia, su recuperación, comprensión e interpretación, contrastación y sobre esta base se plantea la viabilidad de posibles transformaciones.

En el primer capítulo realizamos un acercamiento a la metodología de la sistematización de experiencias a partir del diálogo con distintos autores, permitiéndonos proponer nuestro saber desde los fundamentos metodológicos y epistemológicos.

En el segundo capítulo narramos de manera contextualizada nuestra experiencia pedagógica. Dado que la sistematización se caracteriza por tener una dimensión temporal, definimos sistematizar nuestras prácticas pedagógicas en el período comprendido entre 2013 y 2014.

Para el tercer capítulo, nos ubicamos frente a frente con la recuperación de la experiencia. Allí planteamos el relato pedagógico como estrategia de recolección de información, posicionándonos de esta manera en el enfoque biográfico narrativo.

En el cuarto capítulo, abordamos las voces de los actores; nos escuchamos a nosotros mismos; nos leímos, leímos nuestros relatos y nos pensamos; luego, el grupo de sistematización nos reunimos y realizamos un ejercicio de coevaluación a partir de preguntas como ¿Por qué somos maestros?, ¿Cómo ingresamos al profesorado?, seguido de una autoreflexión y el análisis de nuestras prácticas pedagógicas.

Las voces son las de los cuatro actores, que utilizando el relato cruzado generó una polifonía de voces. En este capítulo, se interceptan algunas de sus apreciaciones, se cruzan, se escuchan. Quisimos encontrar una relación metafórica, por supuesto literaria, entre las cuatro cuerdas del cuatro llanero y las cuatro voces de los actores de la experiencia.

El quinto capítulo corresponde a la interpretación de la experiencia; para ello tomamos los relatos y los fragmentamos en busca de unidades de análisis para contrastarlos. Desde estas unidades emergen las primeras subcategorías hasta llegar a la construcción de categorías.

En el sexto capítulo abordamos el desarrollo de la primera categoría, la comprensión de nuestras prácticas, su fundamentación desde la teoría pedagógica y con éstas reflexiones contribuir al empoderamiento docente, en función de propiciar sus transformaciones.

En el último capítulo desarrollamos la segunda categoría, referida a la aplicación del enfoque tomista de la Universidad Santo Tomás, en el contexto

regional. Planteamos algunas posibilidades de desarrollo sobre la base del pensamiento de Martha Nussbaum.

Si bien es cierto, la Universidad Santo Tomás, donde desarrollamos nuestras prácticas como maestros, es una institución de educación superior de carácter nacional y privada, a la postre es reconocida como el claustro universitario más antiguo de Colombia; deseamos encontrar el código único de la sede Villavicencio, que la hace singular, también distinta a las otras sedes; más joven, más altiva, más esperanzadora.

Desde nuestra lectura, se trata de una universidad con su propia identidad en un contexto particular. Es importante para nosotros descifrar el mensaje que Santo Tomás, el teólogo y pensador tiene para los Llanos Orientales colombianos, existe uno claro, de compromiso, de autoresponsabilidad, de perfeccionamiento, de humanismo, de ecologismo, de sentido histórico.

Finalmente, para el grupo investigador es pertinente indicar que esta sistematización de experiencias es muy nuestra, muy de la tierra, muy de la región; no hemos querido que se asemeje a ninguna otra; queremos que se parezca a sí misma, a nosotros, que tenga nuestras voces y relatos, nuestros aciertos y también que refleje nuestros errores e impericia.

No deseamos que se sienta como de otros lugares, no queremos que sea extranjera, ni norteamericana, ni inglesa, ni francesa, ni uruguaya, ni mexicana, ni argentina; queremos que sea colombiana. Pero tampoco queremos que se sienta

cachaca, costeña, boyacense o pastusa, aunque amamos y respetamos a todos nuestros hermanos compatriotas. Ambicionamos que sea para el Llano.

Pretendemos que refleje nuestras costumbres, lo que somos, nuestra gente, nuestro contexto; queremos que nazca del Guatiquia, del Meta, del Orinoco; queremos que vadee como el ganado en las planicies de Apiay.



Ilustración 1

Se calza la alpargata, señal de que inicia la fiesta llanera, su majestad el joropo, recia música de la sabana, de corazón bravío, manifestación cultural característica de la Orinoquía. La mujer y el hombre se enlazan en un baile centenario y místico.

Todo tiene su principio, pero yo no lo sabía, si los luceros brillaban y las rosas florecían: posicionándonos en la sistematización de experiencias.

El título del presente capítulo hace referencia al tema del joropo llanero Predestinación, del compositor y cantautor Aries Vioth, hijo emérito de los Llanos Orientales colombianos, nacido en el Hato de Corozal, en la hermosa e inmensa tierra del Casanare.

Tal como nos señala el poeta, todo tiene su principio, un momento de iniciación, una primera vez, un momento para que se siembre y se florezca, un momento para que los luceros brillen, así aconteció con el grupo de investigación compuesto por los profesores Miriam Mercedes Cala, Irma Bejarano, Gilma Yamile Cubillos y Oscar Yesid Céspedes. Hubo un primer instante para arribar a la sistematización, calzar la alpargata de esta singular metodología y avanzar.

La sistematización estaba allí, como metodología, desarrollándose como una alternativa en Latinoamérica desde los años setenta, una opción diferente del como conocer, una apertura epistemológica distinta, ante el positivismo tradicional occidental, que hace aguas por todo lado, en una crisis propia de la modernidad, que trasciende al método que la misma engendró, que se olvidó de los sujetos, que dejó a un lado lo humano, así lo vemos también con Bolívar (2002), cuando plantea:

Unida a nuestra condición postmoderna, estamos pues, en una crisis de los modos paradigmáticos establecidos de conocer, donde se replantea el papel del sujeto

investigador y la necesidad de incluir la subjetividad en el proceso de comprensión de la realidad. Narrativas de gente y narrativas del investigador se funden productivamente para comprender la realidad social. (p.5)

La sistematización de experiencias viene a recuperar lo humano, lo que se dice, sin intentar establecer verdades absolutas, sin reglas universales, sin intenciones de globalización mercantilista del conocimiento, eficientísimos y otros males de la modernidad. Y parodiando a Aries Vigoth, poeta llanero, todo tiene su principio, así no lo supiéramos, la sistematización estaba allí desarrollándose, aun cuando nosotros ignoráramos su existencia como metodología.

Así fue como arribamos a la sistematización, de manera colectiva en un inicio acudimos al llamado que sobre perfeccionamiento docente realizó la Universidad Santo Tomás, para adelantar la Maestría en Educación. En febrero de 2014, reunidos en el salón de tutorías de la sede Aguas Claras, en Villavicencio, con la directora Ana Elvira Castañeda, comenzamos la ruta, el sendero.

En principio, cada quien traía su propia idea de lo que debía investigar, Miriam Cala le interesaban temas de evaluación, Irma Bejarano los Derechos Humanos en la Educación, Oscar Yesid Céspedes el uso de las TIC en los procesos de aprendizaje y en la conceptualización del Derecho a la Educación como un Derecho Fundamental y Yamile Cubillos estaba cerca de los procesos de acreditación y las políticas del Ministerio de Educación. Estos intereses eran todos muy diversos, algunos incluso divergentes.

Los grupos de investigación fueron conformados en los encuentros de Epistemología a cargo del profesor David Jiménez, seminario al que llegamos a designar cariñosamente como “deseπισtemología” en un juego de palabras, que señalaba lo difícil que era para nosotros profesionales de distintas disciplinas abordar el tema en la educación y lo perdidos que en ocasiones llegamos a estar. También conocimos a la profesora Luz Haydee González Ocampo, quien estaba a cargo de la metodológica del curso; bajo la aquiescencia de los dos docentes se integraron los equipos de trabajo.

Nuestro grupo no fue el único que se conformó en la maestría, también estaban los profesores de la Normal de Villavicencio, los docentes que querían estudiar el tema del conflicto armado, y los profesores que quisieron analizar el tema de la muestra empresarial. Nuestros compañeros también se subieron en el tren de la sistematización, aunque en ese momento ni ellos ni nosotros sabíamos muy bien de que se trataba.

El grupo de prácticas pedagógicas tomasinas, como lo nombramos afectuosamente quedó integrado por cuatro docentes: Irma, Oscar, Myriam y Yamile; tres de ellos abogados y una economista, los abogados muy centrados en el tema de ser docentes, y Yamile ocupando un cargo de dirección dentro de la Universidad. Además de ser profesionales, la mayoría tenía otros estudios de posgrado, Irma Bejarano había terminado una Maestría en Derechos Humanos, Myriam Cala, especialista en pedagogía y tenía 2 años formando en competencias en el Sena, Oscar Yesid Céspedes especialista en Contratación Pública y Pedagogía, también con la USTA.

Uno de los primeros escollos, aparte de como sucede tradicionalmente en este mundo funcional, donde las personas trabajan todo el día en los mismos lugares o empresas pero en realidad no se conocen, es que no teníamos la ocasión de saber cómo eran los otros, porque en realidad hasta la iniciación y desarrollo de la maestría, poco habíamos interactuado entre nosotros.

Esto implica un primer reto o crisis porque implica, pasar del desconocimiento, del no saber cómo es el otro, a trabajar en grupo por un objetivo común, sacar adelante el trabajo de grado. Dentro de las vicisitudes del grupo debemos traer a colación el hecho de que hubo un quinto miembro, en sus inicios la profesora Luna, quien infortunadamente se retiró de la maestría.

Todos muy distintos en sus personalidades, con formas de trabajar diferentes, algunos muy solidarios, otros muy gregarios, enfrentados a un primer reto determinar el tema de investigación, perfilarlo, era evidente que las ideas que traíamos no iban a ser porque la metodología planteada era si no nueva en el contexto académico e intelectual si novísima para nosotros como docentes investigadores.

En todo caso, cuando en febrero de 2014 iniciábamos nuestros estudios de Maestría en Educación, lejos estábamos de imaginarnos, que la metodología propuesta desde ésta nos pondría de cara a nuestras prácticas como maestros.

Nuestras vidas cotidianas giraban en torno a nuestra labor como docentes de la Universidad Santo Tomás en la sede Villavicencio, y en términos regulares, para una ciudad intermedia colombiana, eran bastante normales.

La sistematización llegó a nuestras vidas, como maestrantes, en las primeras clases con el profesor David Jiménez y la doctora Luz Haydee González, y poco a poco empezamos a percibir que otros docentes de la maestría como el profesor Tito Pérez, también tenía un gran dominio de la misma.

La elección de la experiencia, fue quizás el primer momento de crisis durante el proceso, resultaba difícil definir que nos interesaba sistematizar, poco a poco, fuimos dilucidando un primer horizonte que deberíamos sistematizar una experiencia de carácter educativo dado nuestro rol de docentes universitarios.

Con Barnechea y Morgan (2010, p.103) habíamos visto que “Quien sistematiza pretende producir conocimiento sobre su propia práctica, es decir, sobre sí mismo, su acción en el mundo que transforma a su entorno y a la vez, lo transforma a sí mismo”. Al pararnos en Barnechea, percibimos que nuestra propia práctica estaba referida esencialmente a nuestro quehacer como docentes.

Junto con Barnechea, el pensamiento de Healp (1999), nos resultó también pertinente para la sistematización de nuestras prácticas pedagógicas, en especial cuando precisa que:

Nos interesa construir una estrategia en la cual los distintos actores aporten sus propias interpretaciones y las confronten; se establezcan, además, las relaciones, lógicas y movimientos que conforman la experiencia, más allá de la percepción de cada uno de los actores (como experiencia socialmente estructurada), sin perder la densidad que la hace relevante al contrastarla con las otras. (p.62).

Al profundizar en el término experiencia, identificamos que deviene etimológicamente del latín *experientia*, práctica o costumbre, y está referido a un quehacer humano, que se repite en el tiempo o por lo menos durante algún tiempo, cualidad esencial para que pueda ser susceptible de ser considerado para ser sistematizado, la experiencia debe darse en un lapso o interregno temporal.

La sistematización de experiencias es una metodología que pretende reconstruir una experiencia particular que vivió alguien y que resulta de especial interés para ser sistematizada, busca responder a dos preguntas, ¿Qué ocurrió?, y ¿Por qué sucedió lo que sucedió?

Parte de dos supuestos: A toda “sistematización” le antecede una práctica, por eso es inductiva y es segundo lugar, reconoce que todo sujeto es sujeto de conocimiento. En el transito del saber practico al conocimiento práctico, resulta indispensable tener como referente, que toda practica produce un saber, por ello Borjas (2003) señala como:

Además, para sistematizar una experiencia hay que dominar una metodología, muy próxima a las investigaciones de tipo cualitativo, que sea capaz de aprender el desarrollo en el tiempo de una práctica, pero que permita comprender su significado para los actores y para la misma persona que investiga. (p.11)

Al entender la sistematización como producción de conocimiento se deben distinguir distintas fases o momentos: reconstrucción de la experiencia, interpretación, teorización, socialización y transformación.

La sistematización de experiencias es un tipo de investigación inscrita en el paradigma de las investigaciones cualitativas, Lerna (1998) considera que la investigación cualitativa:

Se refiere a los estudios sobre el quehacer cotidiano de las personas o de grupos pequeños. En este tipo de investigación interesa lo que la gente dice, piensa, siente o hace; sus patrones culturales; el proceso y el significado de sus relaciones interpersonales y con el medio. (p. 65)

De otro lado, Cifuentes resalta el “carácter participativo y colectivo del proceso de sistematización y relieves su intencionalidad transformadora de la práctica” (1997, p.8). Por su parte, con Val de Verde (2012, p.2) comprendimos que: “el proceso de sistematización debe contribuir sustancialmente a la transformación de la realidad en que vivimos, lo que implica su carácter político –ideológico y por ende, su vínculo con la esencia de la Educación Popular”.

Este planteamiento muestra la sistematización de experiencias como un conocimiento tendiente a la emancipación, un verdadero acto político, ya que el transformar la realidad no implica únicamente comprenderla, sino que además es necesario asumir una postura crítica, autónoma y responsable frente a la misma.

En este punto encontramos una primera conexión entre lo que la sistematización pretende y el pensamiento de Santo Tomás y sobre todo con la filosofía institucional de la Universidad, que propende por una formación integral, por el desarrollo integral del ser humano, que pretende un ser humano perfecto, que se centra en el sujeto para que este sea capaz de ser responsable de sí

mismo, de los demás y de su papel histórico, sobre este tema volveremos en el presente trabajo de investigación. Por lo pronto es importante acotar que con Borjas (2003) logramos comprender que:

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo. (p.16)

Por su parte con Barnechea y Morgan (2010, p.102) comprendimos que: “la sistematización de experiencias está vinculada estrechamente al concepto de experiencia, entendida como lo sucedido en la ejecución de un proyecto, que expresa una propuesta”.

Comprender la experiencia implica volver sobre ella para entender las razones por las que surgieron las cosas de determinada manera, esto sin duda alguna plantea un proceso de autorreflexión que genera no solo conocimiento crítico, sino también emancipatorio. De igual manera con Güiso (2004) nos fue posible dilucidar la dimensión creativa, lúdica y artística de la sistematización:

Entender, también la sistematización como una práctica social, en la que se construyen comprensiones y explicaciones, nos lleva a pensar en que esta hace parte de un proceso, que permite a los sujetos involucrados reconocerse, reconocer, reinventar y reinventarse. La construcción no es iterativa, repetitiva, es una práctica transformativa, artística, dinamizada por tensiones gnoseológicas y el goce estético que genera el descubrimiento y la creación. (p.11)

Finalmente, con Val de Verde (2012, p.2) comprendimos que “el proceso de sistematización debe contribuir sustancialmente a la transformación de la realidad en que vivimos, lo que implica su carácter político –ideológico...”



Ilustración 2

El arpa, el río, el estero, el morichal, el sombrero, la sabana son elementos propios de la cultura llanera, el arpa es un hermoso instrumento de cuerda, que adorna los poemas llaneros, diatónico, ingreso por Venezuela a los llanos colombianos, su uso primigenio en la época de la conquista fue el que le dio la iglesia para difundir el credo católico a través de la música, de 32 a 33 cuerdas, poco a poco dejó de ser un instrumento religioso europeo, para engrosar el repertorio de las andanzas llaneras.

II

El joropo ha comenzado, lo más hondo del compás, el joropo sigue dando lo más hondo del compás: contando la experiencia

Los cuatro aires o ritmos del joropo son el *corrio*, el pasaje, el contrapunteo y el más destacado de *todos*, el poema llanero. La Negra del Maraquero, de donde tomamos el título del presente capítulo, es un poema llanero que nos da la sensación de una experiencia que inicia y que se desarrolla, en este caso una experiencia de tipo musical, un *parrandón* llanero. El poema llanero es herencia de los grandes compositores y cantautores llaneros, como es el caso del ilustre intérprete Juan Harvey Caicedo, cuya voz es un patrimonio intangible de la cultura llanera.

La experiencia que hemos elegido también tiene una génesis y un desarrollo, igual que el pasaje llanero, se inscribe en un interregno de tiempo, el cual ha sido definido entre 2013-2014, en este lapso los cuatro docentes sujetos de la experiencia estábamos vinculados como profesores de tiempo completo en los programas de Contaduría y Derecho y Yamile ejercía un cargo directivo en la Universidad Santo Tomás, en la sede Villavicencio.

De manera que cada uno de nosotros trabajaba en sus cátedras, de forma particular y gregaria. En el año 2013 los sistematizadores realizamos nuestras prácticas educativas como docentes, sin realizar sobre ella ningún tipo de reflexión pedagógica.

Finalizando el año 2013, las directivas de la Universidad, conformada por los padres de la Orden Dominica, propusieron la realización de la Maestría en Educación. Dentro de los que acudieron al llamamiento de la Orden, se encontraban los cuatro docentes sistematizadores, también se vincularon al proceso otros docentes de la universidad como: Orlando, Javier, Naur, Joaquín, Martha, Adriana, Jacqueline, Said, Cristian, Carlos y Lorena, de distintos programas y dependencias.

Iniciada la Maestría en Educación, en febrero de 2014, desde el componente investigativo se nos propone la sistematización de experiencias para la realización de nuestros trabajos de grado. Nos ilusionamos con la idea porque vislumbramos la utilidad y una posibilidad para mejorar nuestro rol de maestros. Así lo señala Jara (2011) cuando plantea:

Las utilidades son múltiples: para que los educadores y educadoras nos apropiemos críticamente de nuestras experiencias; para extraer aprendizajes que contribuyan a mejorarlas; para aportar a un diálogo crítico entre los actores de los procesos educativos; para contribuir a la conceptualización y teorización; para aportar a la definición de políticas educativas (p.67).

En la génesis de nuestro debate por identificar la experiencia, tuvimos un primer consenso, “nuestra experiencia como educadores”. Definimos entonces el objeto de investigación: Reflexionar sobre nuestras prácticas pedagógicas, en el contexto de la USTA Villavicencio.

Se trata del relato conjunto de un acontecimiento, de un hecho educativo, situado en el contexto universitario, participan unos sujetos, una actividad, una

institución, un escenario y se teje una historia, es decir un enlace por lo menos ordenado y razonable, que debíamos descubrir en nuestras prácticas como docentes.

Era claro para nosotros que la experiencia educativa a sistematizar debíamos hallarla en el terreno de lo vivido, lo proyectado, lo diseñado, lo que ha sido vivido por los sujetos que hacen parte de la experiencia, por los actores.

Percibíamos gracias a las clases de la maestría, y a conceptos tales como el currículo oculto, que la experiencia educativa tiene un plan explícito, manifiesto, pero también uno implícito, vedado, latente, y que según donde nos situemos existen distintas intencionalidades, que se manifiestan, ya sea expresa o subrepticamente.

Por ello fue preciso para delimitar las distintas aristas de la experiencia, preguntarnos, reconstruirla, repensarla, categorizarla, interpelarla en muchas ocasiones, siempre hacíamos crisis, sufríamos, y desesperábamos; en otras ocasiones parecía que la teníamos y luego se difuminaba, se hacía etérea, la perdíamos.

Fue necesario problematizarnos aún y para ello formulamos la siguiente pregunta como eje de sistematización: ¿Cuál es la comprensión que sobre las prácticas pedagógicas en el contexto institucional de la Universidad Santo Tomás, sede Villavicencio, tienen cuatro docentes de la Facultad de Derecho y Contaduría, período comprendido entre el 2013 y el 2014 y cómo la reflexión empodera y transforma las prácticas educativas?

La formulación de la pregunta fue un nuevo momento de crisis pero permitió tener claridad, desarrollaríamos un ejercicio de autoreflexión relacionado con nuestras prácticas como docentes, es decir, sobre lo que cotidianamente hacemos, un asunto pretensioso, pero finalmente necesario.

Como maestros en muchas ocasiones nos vimos preparando clases y desarrollándolas para nuestros estudiantes, en un ejercicio, cotidiano, quizás en ocasiones repetitivo, y la pregunta nos reveló todo el potencial que existía si nos dábamos la oportunidad de hacer un ejercicio reflexivo sobre nuestra actividad.

Surge un interrogante para el grupo sistematizador, ¿es posible que en el ejercicio cotidiano de los docentes existan conocimientos sobre el hacer, sobre el pensar, que permanezcan ocultos, nuevos saberes, que están condenados a fenecer, si no se sistematizan? Allí, en la práctica, en potencia, yace un conjunto de saberes, que es necesario hacer emerger, que es necesario textualizar, darle cuerpo y color. Con De Tezanos (s.f, p.12) comprendimos que “Solo cuando la escritura de una lección ya desarrollada, es sometida al juicio riguroso, objetivo y sistemático, que trasciende la mera opinión de los colegas, se puede afirmar que se está construyendo saber pedagógico”

Ahora bien, nuestra práctica tiene un contexto institucional, la Universidad Santo Tomás, que tiene como fundamentación la pedagogía de la pregunta y del saber que se problematiza. Un pienso me pregunto luego existo. Acompañado de esto, un norte poderoso, un retorno al sujeto, un enfoque humanista, centrado en la formación integral del sujeto, y fue claro para nosotros el punto de encuentro

existente entre la sistematización de experiencias y el tomismo, el sujeto. El humano. El ser, que vive, siente, se apasiona, se equivoca, se perfecciona, se pregunta.

Para éste propósito de profundizar en esa dislocación o defenestración del sujeto como actor, y aunado a la discusión sobre la crisis de la modernidad, que implica también una crisis en la educación tradicional, y en la universidad como modelo reproductor de la modernidad, es pertinente traer a Bolívar (2002) cuando enfatiza como:

Unido a nuestra condición postmoderna, estamos pues, en una crisis de los modos paradigmáticos establecidos de conocer, donde se replantea el papel del sujeto investigador y la necesidad de incluir la subjetividad en el proceso de comprensión de la realidad. Narrativas de gente y narrativas del investigador se funden productivamente para comprender la realidad social. (p.5)

De otro lado, la pregunta utiliza la palabra “reconfiguración”, que procura señalar el potencial transformador de la sistematización de experiencias; el actor no vuelve a estar en el mismo punto, donde inicio el proceso, el río de Heráclito, nunca es el mismo.

Reconfigurar implica la existencia de un cambio, que se refiere a la posibilidad de transformarse, de reinventarse. Hoy en día la comprendemos, luego de llevada a cabo la investigación como una de las máximas capacidades (o competencias), sino no la más relevante, de los seres humanos, la notoria posibilidad reinventarse, de repensarse, de no permanecer estáticos.

En esta transformación la educación es entendida como un derecho fundamental de todo ser humano, en la medida que desempeña un rol central, dado que posibilita la transformación cultural y del sujeto.

Entonces ya no se trata de aprender contenidos, sino de entender cómo es que aprendo; ya no se trata de enseñar textos sino de propiciar que el estudiante realice procesos de comprensión. Y así también recuperamos al estudiante como sujeto, y le vamos a permitir que el mismo se transforme.

Poco a poco, la experiencia, fue adquiriendo, también desde el punto de vista metodológico, más raigambre, más matiz, más cuerpo, a medida que avanzábamos teníamos una mayor claridad, lo que nos permitió perfilar un objetivo general para la investigación, el cual radica en comprender las prácticas pedagógicas en el contexto universitario humanista tomista a partir de la autoreflexión de las prácticas educativas de cuatro docentes en el período 2013-2014.

Además de señalar que la experiencia se desarrolla en un contexto institucional que de por sí implica un tipo de posicionamiento teórico en la pedagogía tomista, el enfoque problémico y la pedagogía de la pregunta. Eso desde el punto de vista epistemológico, pero en sí misma, la experiencia de nuestras prácticas se desarrolla en un escenario, tiene una puesta en escena.

Ese tablado, ese proscenio, esa estructura en la cual deambulamos, en la cual se desarrolla la experiencia, como una historia, como una escena, como un acto teatral, y esto es muy particular, porque en el fondo el maestro también tiene algo

de actor, de recreador, es la Universidad Santo Tomás, Campus Aguas Claras, en Villavicencio.

Entendida como espacio, como campus, que se construye de las prácticas de los sujetos que participan de ella, pero también con un corpus, una realidad física y tangible, un decorado, una escenografía, y obviamente un marco majestuoso y rutilante, los Llanos Orientales, no perceptibles en su totalidad a simple vista.

Pues, en esta historicidad de la experiencia, el marco, el escenario también tiene una narrativa, que se ha construido desde hace muchos años, a la cual habremos de referirnos brevemente.

La pregunta por el contexto institucional donde se desarrollan nuestras prácticas pedagógicas, que es la sede de Villavicencio, de la Universidad Santo Tomás, agrega un ingrediente especial a la experiencia, con Gaitán, Martínez, Gatarahiya, Romero, Saavedra y Alvarado (2005) comprendimos que la práctica pedagógica

Está enraizada en un contexto institucional, a su vez es un proceso de formación; es considerada una acción intencional, reflexiva, es una relación entre el docente y el estudiante, orientada a construir un saber. Teniendo en cuenta que la práctica pedagógica está inmersa en una institución educativa, refleja todas las actividades que dicha institución desarrolla, en este sentido, en el campo universitario, refleja actividades de docencia, investigación y extensión. (p.10).

Cabe señalar, que específicamente, el campus aguas claras toma su nombre, del pequeño riachuelo que lenitivo corre a su costado, es una sede que

tuvo un costo de \$17 mil millones de pesos y fue inaugurada en el año 2013, aunque no debemos olvidar que la sede de Loma Linda, ubicada al margen derecho de la vía Acacias, funcionaba desde el año 2007.

La Universidad es regentada, por la Orden de los Dominicos, que es una Orden que para 2015 cuenta con 799 años de antigüedad, pues fue fundada en el año 1216, en el siglo XIII. Son ocho siglos de historia y tradición de la Orden. Lo que le da un matiz de profundidad y señorío, de regencia a la Universidad.

La Orden de los Dominicos, ha tenido una relación histórica particular con los Llanos Orientales colombianos, escenario que funge, como contexto regional de la experiencia, está enraizada en el siglo XIX, desde cuando se tienen datos de su presencia en el territorio, Sánchez, Otero, Cortés, Gómez, López, Montero, Pedraza, Bacca y Serrano (1997) nos precisan que:

También llegan a esta región, a raíz del problema entre el presidente Mosquera y la iglesia, en 1861, un grupo de sacerdotes dominicos, destacándose el padre José de Calazanz, quien junto con su deseo de propagar la fe, también impulso el progreso moral y material del territorio. (p.48).

Otro elemento de tipo contextual importante, que debemos tener en cuenta al analizar la historia de la experiencia es que ella se desarrolla en un contexto regional, particular, diferente a otros contextos que puedan presentarse en Colombia, incluso en las otras sedes de la Universidad Santo Tomás, resulta pertinente hacer una referencia siquiera suscita al respecto.

La sede de Aguas Claras, escenario privilegiado de la experiencia, está ubicado en la ciudad de Villavicencio, ciudad conocida como la puerta al Llano, y que se constituye en la ciudad más poblada de la Orinoquia colombiana.

La ciudad de Villavicencio, se ha constituido en una ciudad crisol, donde coinciden gran cantidad de migrantes de otras regiones del país, que históricamente han migrado hacia los llanos en busca de oportunidades y de riqueza, tal como lo documenta García (2003) cuando indica que:

Llega así a la zona del piedemonte una primera oleada migratoria procedente del Oriente de Cundinamarca, la cual da origen a Villavicencio, que con el transcurrir del tiempo se convierte en la principal ciudad de la Orinoquia colombiana. Con posterioridad a la guerra civil de 1859-62, un segundo movimiento de población se desplaza hacia el sector, esta vez en cabeza de comerciantes bogotanos, quienes estimulados por el boom de las exportaciones, a partir de las económicas extractivas, y gracias a sus contactos políticos y económicos mantenidos en el interior abren nuevas perspectivas de desarrollo para la región. (p.108)

Por su parte, los Llanos Orientales están constituidos por un conjunto de planicies que van más allá de lo que el ojo humano puede percibir a simple vista, nuestros quehacer como profesores se desarrolla en esta región, que históricamente estuvo apartada del país, y la que por su belleza, riquezas naturales y extensión, merece un reconocimiento especial, al respecto la socióloga estadounidense Rausch (1999, p.16) manifiesta “la investigación demuestra que los Llanos, en cuanto región y como frontera natural han jugado un papel mucho más importante en la evolución de Colombia de lo que hasta

ahora se ha reconocido”. Los llanos son petróleo, ganadería, turismo, agricultura, biocombustibles, entre otros.



Ilustración 3

Los esteros y morichales son figuras pictóricas recurrentes en el imaginario de la comarca llanera, constantemente mencionados en himnos y poemas llaneros, están íntimamente ligados a las faenas de llano, al descanso espiritual, el remanso, y al paisajismo.

III

Y siguiendo este relato se desenvolvía la fiesta en el hato de don Ramón un hombre de gran faena de esos viejos tan llaneros que no toma caldo de lengua para decirle verdades a cualquier sute de escuela: La recuperación de las experiencias

El poema llanero, El ánima de Santa Helena, en voz de Juan Harvey Caicedo, compositor Héctor Paul Vanegas, es quizás una de las composiciones más representativas del Llano, evidentemente sin desconocer temas musicales como Carmentea, Ay mi llanura, himno del Departamento del Meta, del compositor Arnulfo Briceño, Alma Llanera, entre otros muchos, pero la referencia del poema al relato como productor de un sentido, de un recuerdo, de una experiencia, hace que sea pertinente.

El relato del ánima de Santa Helena es en realidad un poema llanero de sentido trágico, dos hombres se prenden en combate mortal por una dama, quien fallece, es épico, el espanto, el ánima, animus, el alma, que deambula sin paz, amedrantando a los forasteros que se aproximan al hato, a la hacienda.

Recordemos que la cultura llanera está plagada de relatos, de espantos, que por regla general amilanan a quienes no han tenido un comportamiento probo, o en un determinado sentido que se considera ético o moralmente ajustado. En ese orden de ideas, a partir del relato se construye sentido para la vida cotidiana del llanero.

Por su parte, el relato pedagógico, “es una forma de documentar narrativamente experiencias pedagógicas” de los docentes (Ochoa, Dávila y Suárez, 2007: p.7). El relato se centra en las prácticas del educador. Una narrativa del quehacer del maestro, encaminado a identificar las prácticas educativas, de los docentes sujetos de la experiencia, para reflexionar sobre estas, al fin identificar un saber pedagógico en ellas.

Reflexionar sobre la práctica a partir de la construcción de los relatos pedagógicos, hallar innovaciones pedagógicas que permitan la transformación del sujeto educador. El relato es una estrategia de recolección de información para la recuperación de la experiencia, que permite la reflexión sobre las prácticas educativas de los docentes.

En el relato se narran las prácticas educativas de los actores de la experiencia, en el contexto institucional tomasino, el relato se centró en la reconstrucción de las prácticas educativas de nosotros como docentes, escribir el relato, se constituyó en un ejercicio de reminiscencias sobre nuestras actividades y pensamientos.

En los relatos no se recaba la historia de la experiencia, sino las historias de las experiencias de los actores, que son construidas a partir de las distintas relaciones, la finalidad del relato, no es explicar la experiencia, sino permitir su comprensión.

Los relatos son subjetivos, están contruidos desde la voz de cada uno de los actores, en tanto sus prácticas educativas particulares, son 4 voces distintas, 4 interpretaciones sobre la práctica, 4 significaciones distintas.

El relato hace narrativa la experiencia, permite que sea tangible, texto, y por lo tanto que se puedan generar análisis sobre estos, los primeros análisis surgen de cada sujeto actor de la experiencia, el mismo lee su propio relato, pero el grupo sistematizador también lo hace, compuesto por los 4 docentes, allí se dan las primeras reflexiones pedagógicas sobre la experiencia.

De la misma manera, se trata de las voces de los 4 actores, a partir de sus vivencias particulares como docentes universitarios, los relatos son las memorias de los docentes respecto de lo que hacen, piensan y sienten, en torno a labor que desempeñan, sobre su actividad educativa cotidiana.

El célebre escritor argentino Borges (1975) nos brinda una singular aproximación cuando escribe “Mi relato será fiel a la realidad o, en todo caso, a mi recuerdo personal de la realidad, lo cual es lo mismo”. Es claro para Borges que el relato es ante todo una reminiscencia, un recuerdo, en nuestro caso una memoria que se desarrolla en un contexto educativo institucional y en un escenario regional.

En este mismo orden, Ricoeur (1986) considera que a partir del relato el sujeto construye su identidad narrativa, perfilando el carácter permanente de un personaje, tal como lo propone cuando manifiesta que:

El relato es la dimensión lingüística que proporcionamos a la dimensión temporal de la vida. Aunque es complicado hablar directamente de la historia de una vida,

podemos hablar de ella indirectamente gracias a la poética del relato. La historia de una vida se convierte en una historia contada. (p.342)

La experiencia como hecho social encierra un conocimiento, o a partir de ella se puede intentar obtener un aprendizaje, pero como hecho social en sí mismo tiene una dificultad para su total aprehensión, son las evocaciones de la experiencia los verdaderos artefactos que generan comprensión y los distintos niveles de análisis que se realicen sobre el fenómeno, sobre la experiencia.

Para la recuperación de la experiencia, los cuatro docentes sistematizadores y actores de la experiencia tuvimos que reflexionar sobre nuestras propias prácticas educativas en el contexto de la universidad tomista y el de los llanos, por tanto nos planteamos preguntas como: ¿Qué significa ser maestro en un contexto institucional humanista y una región en particular?

La experiencia en particular está delimitada a los años 2103 y 2014, entonces los relatos se centran en aspectos de pensamiento y posicionamiento teórico de los profesores, respecto de aspectos centrales de la educación. Es decir, existe una temporalidad. El relato cumple una particular función dentro de la investigación, permite convertir en texto la experiencia, o por lo menos parte de ella, la experiencia como tal en sí misma es intangible, se encuentra situada en el mundo de los sucesos. El relato, como estrategia pretende a través de la narración autobiográfica de los actores, transformarse en unidades lingüísticas escriturales, volver texto la experiencia, para poder trabajar con ella en varios niveles, como el comparar los relatos entre sí, dialogar con la teórica pedagógica, categorizar.

El diseño metodológico de la investigación implica recabar información a partir de los relatos autobiográficos de los cuatro docentes, sistematizadores y actores de la experiencia, a partir de los relatos individuales construir categorías que nos permitan plantear un nuevo tipo de conocimiento en el terreno de la educación.

Respecto de los objetivos, como general se ha establecido el comprender las prácticas pedagógicas en el contexto universitario humanista tomista a partir de la autoreflexión de las prácticas educativas de cuatro docentes en el período 2013-2014.

Mientras que se han formulado cuatro objetivos específicos, el primero de ellos identificar las prácticas educativas de cuatro docentes en el contexto humanista tomista.

Por su parte el segundo objetivo específico, consiste en reconstruir las prácticas educativas a partir de la autoreflexión de cuatro docentes tomasinos en el contexto humanista tomista.

En tercer lugar, reconocer las prácticas pedagógicas a partir de la reflexión sobre las prácticas educativas. Finalmente, el cuarto objetivo radica en reflexionar sobre los saberes y aprendizajes que genere la reflexión sobre las prácticas pedagógicas.

Se espera también que a partir de una reflexión sobre las prácticas pedagógicas, luego la comparación, la categorización, además de la producción de un sentido, se genere una transformación de los actores, en sí mismos como docentes.

En este punto de la investigación comprendimos que la etapa de recuperación de la experiencia es una fase fundamental en el proceso de sistematización. No se trata de cualquier tipo de recuperación, sino una mediada por la reflexión en búsqueda de comprensiones, nuevos elementos, innovaciones, aprendizajes, a partir de la sistematización. En efecto, con Martínez y León (2005, p.53), vimos que la sistematización de experiencias debe ser “Entendida como la construcción de conocimiento a partir de la recuperación reflexiva y analítica de la propia experiencia”. Reflexión y análisis en el proceso de recuperación de la experiencia.

Entonces fue necesario iniciar la recuperación de la experiencia, para ello, se planteó principalmente, el relato como estrategia de recolección de información. Con Pereira de Queiroz citado por Veras (2010) comprendimos que:

El relato de un narrador sobre su existencia a través del tiempo, intentando reconstituir los acontecimientos que vivió y transmitir la experiencia que adquirió. Narrativa lineal e individual de los acontecimientos que él considera significativos, a través de la cual se delinean las relaciones con los miembros de su grupo, de su profesión, de su clase social, de su sociedad global, que cabe al investigador mostrar. De esa forma, el interés de ese último está en captar algo que trasciende el carácter individual de lo que es transmitido y que se inserta en las colectividades a que el narrador pertenece. (p.144).

Ya sobre terreno la recuperación de la experiencia, resultó un punto crítico, por muchas razones, aunque somos docentes, no todos estamos acostumbrados a escribir, trabajar en equipo es sumamente complicado, existen lobos solitarios del estudio, una forma individualista de hacer las cosas, que de entrada no

podemos calificar como correcta o incorrecta, pero la sistematización como metodología impone el trabajo en equipo, el trabajo colectivo, y entonces, allí existe un escollo a superar para quien sistematiza, ya de orden práctico. Dialogando con Bolívar, Domingo y Fernández (2001) vimos respecto del relato que:

En estos casos se hace un uso heurístico de la reflexividad, transformando al sujeto informante en coninvestigador de su propia vida, pues no es sólo el sujeto empírico el que se nos presenta, sino el que interpreta y analiza lo que han sido las acciones realizadas, las decisiones tomadas o, en fin, el sentido que le otorga a su recorrido de vida. (p.36).

No resulto fácil construir un relato, éste en sí mismo implica una nueva forma de aproximación del actor a la experiencia, y una transformación “no somos los mismos antes que después de escribir algo, sobre todo, si nos tomamos en serio la escritura, nos dejamos traspasar, sentir y pensar con ella” (Ochoa, Dávila y Suárez, 2007, p.9).

De manera que finalizando el segundo semestre de 2014 se construyeron los 4 relatos de los docentes investigadores, la información obtenida de los relatos fue abundante, diversa, surgida de las vivencias de los profesores. Todo un reto para la interpretación.

Los relatos, que fungen como anexos de la investigación, en términos generales tratan principalmente de la vida de los maestros, de las motivaciones que tuvieron para ser docentes, de la manera como se presentó su ingreso al profesorado, de cómo se hizo docente de la Santo Tomás de Villavencio, de cómo ve el ser docente en los Llanos, de cómo involucra la pedagogía tomista en

sus clases, de cómo construye sus prácticas pedagógicas a partir de su comprensión de la pedagogía, la didáctica y el currículo, evaluación, ¿desde dónde construyen sus prácticas?.



Ilustración 4

El cuatro llanero, descende musical de las guitarras, es un instrumento básico en el folklore de los llanos, las cuatro cuerdas tienen una afinación en Si, Fa#, Re, La, desde la primera cuerda hasta la cuarta, de agudo a grave, usualmente se ejecuta rasgueado, puede fungir como solita o instrumento acompañante. Le trasmite su magia al joropo.

IV

Las cuatro cuerdas del cuatro en pecho de quien las pulsa, salpica el tono en el traste como en la piedra la espuma: polifonía de voces

La frase que da nombre al presente capítulo, es tomada de Florentino y el Diablo, uno de los relatos más representativos del Llano, de autoría del folclorólogo Miguel Ángel Martín, araucano, nacido en la población de Tame, y reconocido por ser compositor de la célebre Carmentea, llamada también la novia del Llano.

El relato hace referencia a un contrapunteo que se sucede en las sabanas llaneras entre Florentino y el mismito Satanás, imaginario presente en muchas grandes obras artísticas y literarias de carácter universal, por ejemplo en el Fausto de Goethe (1980). El hombre se enfrenta al mal, y lo vence, recurriendo a sus valores, a su valentía y a su fe. En efecto, al inicio de la obra se lamenta Fausto:

Ahora ya, ¡ay!, he estudiado a fondo filosofía, leyes medicina y por desgracia también teología, con ardoroso esfuerzo. Y ahora me encuentro ¡pobre de mí! Tan sabio como antes. Me llaman maestro y doctor, y diez años llevo ya zamarreando a mis discípulos, cogidos de la nariz, arriba, abajo, a este lado y al otro...y veo que no podemos saber nada.

Demasiadas implicaciones, incluso pedagógicas en tan corto texto, Fausto lamenta su condición, es un ilustre que se queja de la imposibilidad de conocer, tiene una relación pedagógica con sus alumnos, e incluso ha ejercido la docencia, por diez años, tiempo más que suficiente para conocer muy a fondo

el asunto de la docencia. Sin profundizar demasiado en el Fausto, este sentido profundo de Fausto, lo llevará a involucrarse en un trato oscuro. Es el hombre enfrentando al mal y vencíéndolo. Es épico. Fausto vs Satanás, Florentino contra el Diablo.

Retornando al tema desde un punto de vista lúdico y estético, para nosotros las cuatro cuerdas del cuatro llanero representan las cuatro voces de los profesores actores de la experiencia, que regalan su tonalidad, en algunas ocasiones recia y en otras armoniosa respecto de sus prácticas educativas en la USTA Villavicencio, que se entrelazan como acordes, como melodías para crear la polifonía que trasciende al relato particular de cada actor, con Bruzos (2009, p.9) dilucidamos como “La polifonía es una condición natural del discurso, ligada a su carácter social”. La polifonía tiene en lo colectivo su escenario predilecto. El mundo en sí mismo es polifónico, la realidad es construida desde diferentes ópticas presentes en la sociedad. La sociedad está construida de voces.

Para que el cuatro llanero suene preclaro debe ser bien afinado, la afinación del maestro no es otra, que su sendero, su recorrido, su experiencia, el camino del maestro, que a base de equivocaciones y aciertos le va mostrando como ser mejor docente cada día.

En ese orden de ideas, el ser maestro es algo que se lleva en el alma y en el corazón, un verdadero estilo de vida, forma de ser en el mundo, una actitud frente a la vida. Cuando el maestro termina su clase, y los alumnos salen por la puerta

del aula, él no deja de ser maestro, no es un vestido o una postura que se abandona, para luego tomar o asumir otra.

El ser maestro es un aire que se respira en muchos de los espacios vitales. Un ethos, por ello, una de las grandes reflexiones que hacemos a partir de esta sistematización es que el alumno debe descubrir en la personalidad del maestro mucho más que un saber disciplinar, debe descubrir en las prácticas cotidianas de su maestro también una posibilidad de vida para él, un escenario de posibilidades, muchas aristas de los temas.

Las voces de los maestros, están escritas desde el “yo” particular de cada uno de ellos, para luego generar entre ellas un primer acercamiento intercontextual, donde se contrastan, se cruzan esos “yoes”, opinan sobre temas convergentes, y otros también disonantes.

Se construyen apreciaciones, basadas en la experiencia y en la realidad del día a día, obtenidas más que en estudios formales en la vivencia misma del día a día como educador. En este punto fue especialmente importante para nosotros Bajtin (1975) cuando señala como:

El lenguaje no es un sistema abstracto de formas normativas, sino una opinión plurilingüe concreta acerca del mundo. Todas las palabras tienen el aroma de una profesión, de un género, de una corriente, de un partido, de una cierta obra, de una cierta persona, de una generación, de una edad, de un día, de un momento. Cada palabra tiene el aroma del contexto y de los contextos en que ha vivido intensamente su vida desde el punto de vista social; todas las palabras y las formas

están pobladas de intenciones. En la palabra son inevitables las resonancias contextuales. (p.110)

Las voces han sido ordenadas por una primera tipificación, o a partir de unas categorías preliminares, que surgen de la práctica, la experiencia y los relatos, se trata de conformidad con Ducrot (1989, p.179) de “la puesta en escena de diferentes actitudes, independientes las unas de las otras o que dialogan entre ellas”.

Las voces de los actores de la experiencia, son en principio literales, son la materia prima, las palabras mismas de estos, enunciados contruidos desde la experiencia particular de cada uno de los educadores.

La intercontextualidad por su parte la entendemos como el cruce de los relatos, el cruce de las voces de los docentes actores de la experiencia, un primer nivel de análisis, muy simple por lo pronto, en el cual interrelacionamos los relatos, cruzamos las voces, para ver si emergen de ellas puntos de encuentro y desencuentro, factores persistentes y divergentes, con Noval (2010, p.142) logramos comprender que “El análisis del lenguaje en su totalidad, conduce al análisis translingüístico, es decir, a la polifonía, al conjunto de las "voces"; en las que aparecen relaciones lógicas” .

Esa denominada intercontextualidad será en términos lúdicos del Llano, el contrapunteo entre los cuatro copleros, actores de la experiencia, con Bruzos (2009, p.5) comprendimos que “todo sistema lingüístico (toda lengua), bajo cuya aparente unidad abstracta subsiste una intersección e interacción de voces, las

cuales son el reflejo de diferentes estructuras sociales e ideológicas que se manifiestan inequívocamente en el discurso (el habla).”

Además de lo literal, la intersección de las voces nos permite, ir en un primer análisis más allá de lo meramente literal, y empezar a buscar lo implícito, lo sobreentendido, lo inferencial, en búsqueda de aumentar el nivel de complejidad del análisis, Gallardo (1996) nos indica la posibilidad de existencia de estos significados sobreentendidos en los enunciados:

Tal vez uno de los temas que la pragmática ha desarrollado con mayor interés sea el de los significados no explícitos, es decir, la transmisión de ciertos significados mediante la emisión de enunciados que, al menos en una interpretación descontextualizada, parecen significar otra cosa. (p.1)

En fin, lo que quiere reflejar el presente capítulo, al escuchar las voces de los actores, es que existe una pluralidad de perspectivas desde las cuales se construye la experiencia, cuyas posiciones no pueden ser tomadas como verdades absolutas, porque entre otras cosas, no pretenden constituirse en ello, pero que pueden aportar al conocimiento de lo que son las prácticas pedagógicas.

Los fragmentos del relato pedagógico se toman en las palabras literales de los docentes, y se abre la puerta al lector, para que dialogue con sus voces, y a partir de ese dialogo saque sus propias conclusiones. Entendemos con Borjas (2003,26) que “Todo proceso de sistematización es un proceso de interlocución entre sujetos”.

En los relatos, tiene particular importancia la manera como los cuatro sujetos llegaron a ser docentes, sus motivaciones, necesidades, expectativas, condicionamientos, la manera como se presentó su ingreso al profesorado y especialmente como llegaron a ser docentes tomasinos, sus perspectivas de aspectos centrales en la educación como son la pedagogía, el currículo, la didáctica, la evaluación, dejemos que sean ellos mismos quienes nos cuenten:

Relatando desde lo polifónico

En primer lugar, por tratarse de las voces de 4 docentes, hemos querido conservar el nombre del actor de la experiencia, en cada caso, sin asignarle un código.

Las trayectorias de los actores, sus vivencias particulares, incluso reminiscencias de la infancia, de maestros que han influido la decisión de ser docente, constituyen el tejido de cómo los actores tomaron la importante decisión para sus vidas de ser maestro. Esto es patente cuando Oscar Yesid Céspedes afirma en su relato que “Es algo que siempre estuvo allí, siempre he sido un asiduo lector, recuerdo que en mi adolescencia leía en los parques de Villavicencio, en las tardes insondables llaneras, en algún momento sentí la necesidad de comunicar lo que estudiaba, pero la verdadera oportunidad de hacerlo solo se daría años después, en el aula 113 de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional, cuando me desempeñe como monitor académico, fueron

mis primeros pasos en la enseñanza. En ese momento ignoraba totalmente el tipo de proyecciones que me iba a permitir mi actividad como educador”.

En otros casos la decisión de ser docente está vinculada con el hecho de tener una formación para realizar esta actividad como en el caso de Irma Bejarano García “El interés por ser docente surge por mi formación para ser docente, desde que me formo como bachiller, estoy formada para ser educadora, entonces he trabajado durante muchos años por mi formación en el magisterio y con el sector de educación”.

En otras ocasiones, la decisión de ser docente esta cimentada en perspectivas de tipo laboral, como lo señala Myriam Cala en su relato “Debo decir que no es en sus inicios la docencia el sueño de desarrollo profesional y que más bien llego a ejercer este oficio como una solución temporal de empleo; sin embargo, a medida que voy aprendiendo del proceso y le encuentro significado en función de mi crecimiento personal y de aporte a la sociedad, lo he venido asumiendo como una decisión de vida. Precisamente porque he encontrado en el desarrollo de mi profesión como docente la razón de crecimiento personal; la excusa perfecta para estar en permanente búsqueda; el espacio para crear ambientes de discusión con el entorno y desde allí enriquecerme y así contribuir con la construcción y evaluación de soluciones desde la perspectiva del pensamiento de desarrollo local donde se combina en franco equilibrio a las personas, con lo ambiental, lo social y lo económico”.

Eventualmente, el ser docente, ni siquiera es algo vocacional, planteado laboralmente, o por formación particular sino que es más cuestión del azar y del desarrollo profesional, como lo señala Yamile Cubillos “En realidad nunca me imaginé llegar a ser docente, no me llamaba mucho la atención, cuando estaba pequeña nunca me fue bien en matemáticas y una de las estrategias de mi familia fue que mi tío que es licenciado en matemáticas me llevara a las clases en el Colegio Claretiano de Bosa. sin embargo, mi debilidad en las matemáticas surgió desde las tablas de multiplicar, las cuales nunca me aprendí, y por esta razón la parte de la enseñanza no me llamaba la atención, de igual manera cuando uno estudia en la universidad está más centrado en salir a ser abogado, a litigar, otras partes no necesariamente vinculada con la docencia”.

En su relato pedagógico Irma Bejarano García hace reminiscencias de su infancia, y las relaciona con su inclinación por la docencia “Recuerdo de mi niñez que nosotros jugábamos mucho a ser profesores, de ver las clases de la profesora, y nos peleábamos por ser docentes, entonces yo era siempre la que dirigía y la que era a profesora del grupo de la escuela, del patio de la casa, y yo era la que daba las órdenes, en el momento que deciden si me voy a ir a estudiar, porque estudio mi bachillerato pedagógico en una normal, que era un internado, me preguntan si quiero ir a estudiar en un colegio comercial, en uno de bachillerato clásico o en un colegio pedagógico, pues yo escojo el de bachillerato pedagógico, y desde ese momento me inclino por esa área, y luego un hermano también es profesor, inclusive casi a la par él estudiaba su carrera en Bogotá y yo en el bachillerato.”.

En otras oportunidades el ser docente, nos llega de manera contingente, sin que este previsto, se presenta una oportunidad, y la persona se inicia en la actividad, como le ocurrió a Yamile Cubillos “Fue algo accidental, porque yo estaba trabajando en una universidad, trabajaba en una asistencia, en la parte administrativa, y el decano me ofreció una cátedra para que laborara, esta cátedra la podía dictar en las horas de la noche, y no me cruzaba con mi labor administrativa y así fue como empecé en Bogotá la labor docente”.

Existen contextos que particularmente pueden llevar a un sujeto a dedicarse a una actividad, pensamos, que se pueden tratar de contextos intelectualmente enriquecidos, como las universidades, donde además suelen desempeñarse profesores que inspiran en sus estudiantes el querer dedicarse a la práctica docente, Oscar Yesid Céspedes reconoce en su relato pedagógico que “Tenía maestros que han inducido seriamente en mi decisión de enseñar, se trata de los dos maestros del Derecho Civil colombiano, los doctores José Alejandro Bonivento Fernández y Pedro Lanfont Piannetta, profesores de Contratos y de Sucesiones en la Nacional para mi época de estudiante. Mi vida transcurría por los pasillos, de la Facultad de Derecho, y mis maestros de privado, eran grandes eminencias en el área, el profesor Bonivento era un hombre incluyente, amable, muy inteligente y portador de un aire de grandeza, Lafont era un maestro, en algún sentido temible, pero en el fondo un verdadero maestro, muy señor, lucía muy serio en su faceta como profesor, incluso indescifrable”.

Otro aspecto importante, del relato pedagógico, está centrado en cómo los docentes realizan sus actividades, como hacen sus clases, Oscar Yesid Céspedes

menciona “utilizó el cine, tanto el cine arte como el cine comercial, como instrumento para plantear luego discusiones en el aula, en estas ocasiones los estudiantes se organizan en mesa redonda para realizar un análisis colectivo de la problemática que se plantea a partir del filme. Desde mis épocas de estudiante universitario desarrolle un gran interés por el cine, existen películas, especialmente en el género denominado cine arte, que se presta muchísimo para el debate académico, por regla general invito a mis estudiantes a reunirse en grupo o con sus familias, a ver una película, que he seleccionado, en particular soy admirador de David Lynch, como director, desarrollando toda la actividad particular de verse una película, crispetas, bebidas, toda la lúdica de verse un filme, etc, luego cuando nos vemos en clase, nos organizamos en círculo o mesa redonda, en primer lugar escucho a quienes estuvieron muy interesados en la actividad, pero luego entablo diálogo con los estudiantes que no han estado participativos, todos hablamos, todos los asistentes al acto pedagógico, y extractamos un aprendizaje y unas reflexiones, por ejemplo, Guerre du Feu, la Guerra del Fuego, una película francesa, sirve para que los estudiantes debatan acerca de cómo funcionaría la sociedad sin estructuras jurídicas”.

Algunos docentes privilegian el trabajo colectivo sobre el trabajo individual, bajo la concepción de que el conocimiento se construye de forma colectiva, Myriam Mercedes Cala reflexiona “Que me gusta y que prefiero hacer, depende del muchacho, cuando el muchacho está empezando, yo necesito que el muchacho haga mucho ejercicio de trabajo con el otro, empezar a mostrarse en equipo, yo arranco con el haciendo exposiciones magistrales, yo arranco desde lo magistral

pero el muchacho siempre tiene que leer, mucho quiz, mucha evaluación, para que el empiece a volverse responsable, empiezo a soltarle poco a poco las exposiciones, siempre el muchacho expone, él tiene que hacerse dueño del conocimiento, exponga a partir de lo que usted entendió y yo le voy ayudando, para que todos construyamos el conocimiento. Pero soy muy amiga, muy muy amiga, de aplicar el tema didáctico desde la evaluación. Entonces para mi es importante, que el muchacho, todo lo que vio aquí, más lo que aprende en la calle, más lo que ve en los periódicos, todo, todo me lo entregue aplicado, en una clase todo tiene que ser aplicado, y además, y además debe hablar en estrato 1 menos 1, debe ser capaz de lo que ve en la clase no embolatarme al otro, tiene que ser capaz de llegar a un campesino de segundo o tercero primaria a que le entienda lo que estamos viendo en una Universidad, a nivel de Economía, si no lo logra hacer no sabe economía.”

Para otros, la clave está en creer que el estudiante tiene capacidad de gestionar su propio conocimiento, en darle confianza en el proceso, Yamile Cubillos relata: “Yo creo mucho en el estudiante, una de las cosas que trato de hacer, es que el mismo estudiante me sorprenda, juego mucho, trato de utilizar que los estudiantes creen sopas de letras y cuestiones que se pueden manejar en las cátedras de derecho, la participación en clase, que si en algún momento alguien propone actividades diferentes como videos, y que podamos hacer en clase, que ellos me digan y lo podamos realizar. Cuando hago las exposiciones lo primero que les advierto es que no me lean, y cuando pasan al tablero con una hoja no los dejo, porque lo que pido primeramente es creatividad.”

Particularmente, para Irma Bejarano García, lo que suceda en el aula va a depender del espacio académico que se está manejando, de manera que existen muchas posibilidades de plantear el desarrollo de las asignaturas, el maestro debe ir seleccionando las estrategias, didácticas, y recursos, al respecto expresa: “Tenemos que tener en cuenta el espacio académico, por ejemplo en ética profesional, al ser temas magistrales con ellos se asumen diferentes actividades como hacer las líneas de tiempo de la ética a través de la historia, hacemos los estudios de los antecedentes por medio de cuadros, narrativas, y si hace una exploración del tema. Algo muy práctico es el análisis de casos, y los estudiantes lo resuelven a través de la norma y finalmente trabajo con las audiencias simuladas, en las cuales manejas el tema del derecho disciplinario, con todos los requisitos y a través del semestre se trabaja el expediente. En otras materias como analítica, en introducción al derecho, sociología, filosofía maneja uno largometrajes, análisis de obras, lecturas contextualizadas y revisar los contextos de los autores en el tiempo que vivieron y traerlos a colación a el tiempo de hoy, contar la impresión de los libros relacionarlos con situaciones anecdóticas de Colombia, que ellos mismos comparen con los textos que estás leyendo y también mucho análisis de casos, por ejemplo en filosofía se hace la resolución de casos difíciles, para que ellos aprendan a hacer argumentación jurídica para que ellos aprendan a manejar la agenda de los tiempos, hacer el recorte y preguntas de contexto, hacer glosarios de los temas, manejar frases en latín. Hay muchas situaciones que uno maneja para ese tipo de clases”.

Hasta aquí hemos visto como el ser maestro depende de muchas variables, condiciones y trayectorias vitales, y que el hacer, y nos referimos al hacer una clase, hacer una clase de contaduría, hacer una clase de derecho, en el caso particular de los actores, encierra todo un saber, particular, ese saber se obtiene de la práctica, pero aquí queremos defender que también se obtiene de la reflexión sobre esa práctica, de la práctica educativa de cada maestro, de la reflexión de esa práctica, pero también de la reflexión sobre las prácticas de otros maestros, que comparten el contexto.

Reflexionar sobre lo que hacen los otros en el contexto que compartimos, en este caso la Universidad Santo Tomás Villavicencio, también es enriquecedor para la práctica pedagógica, señala Oscar Yesid Céspedes: “Me llamo la atención una práctica realizada por los profesores de inglés de la Universidad pues pusieron a los estudiantes a construir video clips de terror, donde ejecutaban el idioma. Fue muy divertido para ellos y tuvieron una experiencia significativa. Cuando los estudiantes construyeron los pequeños filmes, se involucraron de manera muy positiva en la actividad, de manera que en forma colectiva, generaron un aprendizaje. Los estudiantes todos tienen mucho potencial, yo creo que depende de nosotros los maestros identificarlo y ponerlo al servicio del aprendizaje, pero no puedes perder de vista que no todo el mundo es lo mismo, ni aprende de la misma forma, ahora las experiencias colectivas de aprendizaje, son estratégicas de aula, que involucran muchas dimensiones del aprendizaje y en determinado momento pueden ser más beneficiosas para el desarrollo de la clase, o sea en el sentido práctico, ya cuando estas sobre terreno desarrollando la clase, allí si la actividad

involucra a todos en torno de un suceso significativo, intencionado, es de más utilidad. Hay que potenciar los distintos puntos de análisis, que los muchachos no solo estudien el asunto de manera particular, sino que exploren, exploren y exploren posibilidades sobre éste”.

En ocasiones, observar la práctica particular de un maestro puede brindarnos múltiples saberes, Irma García Bejarano narra: “recuerdo un profesor del área de sucesiones y él llegaba con una serie de expedientes terminados y llevaba a sus estudiantes sucesiones donde había diferentes clases de actores, donde están por sesión, herederos, determinados, indeterminados, algunos testamentos, sucesiones por notaria, por juzgado de diferentes situaciones, entonces colocaba muchos expedientes y de eso se desarrollaba los temas de las clases, y con las preguntas de los estudiantes, y ellos realmente aprendían. Otra de la experiencia, es la recopilación de información por parte de los estudiantes, y luego la sustentan en clase, para profundizar los temas, incluso un docente de la universidad usa esta herramienta”.

En el caso particular de Myriam Mercedes Cala, se puede incluso hacer reflexiones pedagógicas y extraer aprendizajes de docentes de otros contextos institucionales y regionales, no existe un límite para la reflexión, el análisis y el pensamiento sobre la práctica, relata como: “Unas práctica didácticas que vi en una profesora de la Universidad Javeriana, ella da economía a partir del análisis de las caricaturas de Vladdo, o sea, Vladdo es realmente quien le está dando las clases de economía, me gustó muchísimo, es espectacular, cual es la cuestión de eso, que yo debiera estar siguiendo a Vladdo, hacer que los muchachos lean más

de periódico y que siguieran a Vladdo, y realmente yo no me meto en eso, porque requiere mucho trabajo porque sale el documento el domingo, me tengo que sentar, mirarlo, estructurarlo, yo saber de lo que él está hablando, mirarle todas las aristas, y para mí eso significa un proceso de investigación muy fuerte, pero si esto pensando en organizar mi clase de macroeconomía el otro semestre a partir de caricaturas, y mis clases de economía a través de películas. Incluso no la caricatura desde Vladdo, sino que el estudiante, la haga”.

En la narración de las prácticas educativas de los docentes actores de la experiencia, hecha en los relatos, se da cuenta de la incidencia que tiene la pedagógica tomista en las mismas, para Yamile Cubillos “Para mí es muy importante la formación integral del estudiante, y esta se logra no solo con conocimiento, porque la formación integral va en valores, en sentido crítico, ético y creativo. Entonces lo que yo trato de hacer en clase es precisamente eso buscar que mis estudiantes hagan la crítica social de la asignatura que estamos viendo, que sean creativos en el momento de presentar sus trabajos, sus soluciones a la vida cotidiana”.

Por su parte Irma Bejarano García reconoce que la pedagogía tomista “Está centrada en todo lo que es el humanismo, y en el sistema de llevar las preguntas a una solución, seguida por un contenido que deben ser motivadas las respuestas y las soluciones, lo hago en los análisis de casos y ellos deben hacer ese seguimiento, de preguntarse porque las cuestiones que se están trabajando y hacer soluciones de los contenidos motivadas tratando de resolver lo que allí se está preguntando, y frente al sentido del tema del humanismo la colaboración

entre los grupos de trabajo, el respeto, la colaboración y que compartan sus apuntes socializándolo con el grupo, porque de esa manera puede demostrar si sabe compartir lo que sabe con los demás”.

Mientras que en las prácticas educativas de Oscar Yesid Céspedes “Es importante en clase, la voz del otro, de mi estudiante, en su nivel particular de formación, siempre le insisto que quiero escucharlos a ellos, y no a los grandes teóricos del derecho, que piensa, desde donde está parado, sé que el enfoque de la pedagogía tomista es humanista, por ello siempre trato de que las discusiones y debates que se forman en torno a los temas jurídicos, tomen en consideración el humanismo. Existen materias de Derecho que potencian mucho la introducción del humanismo en la cátedra, por ejemplo Derechos Humanos, existe muchísimo que hacer, sacar los derechos humanos del texto, y empezar a reconocerlos en las distintas situaciones de la cotidianidad de las personas, en la casa, en la universidad, con los amigos, con los desconocidos, etc”

En el caso particular de Myriam Mercedes Cala, reconoce una problemática frente a como se entiende la pedagogía tomista en el contexto “Realmente yo soy egresada de la Santo Tomás, hay un conocimiento básico, hay cosas que no comparto, a nivel universitario cuando empiezo a trabajar con la Universidad Santo Tomás, me asusto mucho, porque observo, que son muy pocos profesores, que son capaces de ser el ejemplo, con su ser y su saber, con la gente, y que están haciendo realmente formación de seres humanos, estamos formando contadores, antes que hacer formación de personas que saben del oficio de ser contador público, filosofía tomista, mucha teoría, pero pa’ Dios santísimo, a que se refiere

la pedagogía tomista, entonces en este momento estoy haciendo lo que a mí me parece , ni si quiera en la maestría he visto claro el asunto de la pedagogía tomista.

Primer análisis desde el biograma:

Siguiendo con el enfoque biográfico- narrativo, el biograma se constituye en otra forma de producción. La elaboración del biograma de cada uno de los actores de la experiencia brinda una aproximación a la trayectoria y a sus sentires frente a la misma, respecto de Bolívar et al. (2001, p.177) reseñan “...una forma inicial de análisis de un relato de vida profesional es mediante la elaboración de un mapa de su trayectoria, que conjugue los acontecimientos y la cronología”.

Tabla 1 Biograma Oscar Yesid Céspedes

BIOGRAMA DE TRAYECTORIA PROFESIONAL		
<i>Cronología</i>	<i>Acontecimientos</i>	<i>Valoración</i>
Primaria y bachillerato	En la ciudad de Villavicencio. Escuela Pública. Colegio Inem Luis López de Mesa.	Época en la que la ciudad no era tan grande.
Docencia (2003-2005)	Inicios en la Universidad Nacional de Colombia, monitor académico.	Este fue el momento donde desarrolle una fuerte inclinación intelectual por la docencia
2007-2011	Primeras clases como profesor universitario, distintas instituciones.	Era docente como complemento laboral, no tiempo completo.
	Docente tiempo completo	En este tiempo consolido mi

2011-2014	Universidad Santo Tomás, sede Villavicencio	vocación docente.
-----------	---	-------------------

Fuente: Adaptado de Bolívar, Domingo y Fernández (2001, p. 179)

Tabla 2 Biógrama Myriam Mercedes Cala

BIOGRAMA DE TRAYECTORIA PROFESIONAL		
<i>Cronología</i>	<i>Acontecimientos</i>	<i>Valoración</i>
Primeros aprendizajes – primaria (1970 – 1979)	Veredas San Pedro y Santa Ana de Flórez del Municipio de Simacota Departamento de Santander.	Aprender a leer en textos de 4 primaria y a escribir con mi papá.
Universitaria (1989 – 1994)	Universidad Santo Tomás Seccional Bucaramanga	Inicios como docente de compañeros. Opción de generación de ingresos.
Primeras épocas como docente 2003 -2006	Vinculación laboral docente catedrático.	Ser docente, opción de empleo transitorio.
De lleno en la docencia 2006 – 2008	Docente tiempo completo Universidad Libre Seccional Socorro	De lo público a lo privado. De la ciudad a la provincia. De trabajar con estudiantes a ser docente.

Fuente: Adaptado de Bolívar, Domingo y Fernández (2001, p. 179)

Tabla 3 Biógrama Yamile Cubillos Gutiérrez

BIOGRAMA DE TRAYECTORIA PROFESIONAL		
<i>Cronología</i>	<i>Acontecimientos</i>	<i>Valoración</i>

Primeros aprendizajes – primaria, bachillerato 1986- 1992. Universitaria 1999 – 2004. Judicatura y trabajo en el Ministerio de Educación. Paso por la Universidad Antonio Nariño 2008 – 2011. Villavicencio 2012- 2013.	Primaria en el Colegio Nuestra señora de la Sabiduría, Colegio Cooperativo del Magisterio de Cundinamarca. Universidad Santo Tomás Sede Principal Bogotá. Vinculación como judicante al Ministerio de Educación. Docente de cátedra. Secretaria de División y docente.	El valor de la lectura toma importancia. Explicaba a mis compañeros Derecho Romano pues me gustaba. Primera labor en mi disciplina profesional Clases magistrales y la forma de evaluar rígida. Empecé a buscar la forma de hacer de mi clase un espacio de aprendizaje más ameno.
--	---	---

Fuente: Fuente: Adaptado de Bolívar, Domingo y Fernández (2001, p. 179)

Tabla 4 Biógrama Irma Bejarano García

BIOGRAMA DE TRAYECTORIA PROFESIONAL		
<i>Cronología</i>	<i>Acontecimientos</i>	<i>Valoración</i>
Primaria y bachillerato Cursados entre 1970 a 1982. Ingreso al Magisterio 1991. Estudios en licenciatura de Filosofía e historia. 1993 a 1997. En el años 2003, finalizo mis estudios en derecho. En agosto de 2011 inicio como docente de la USTA Villavicencio.	Casanare Escuela pública; 4 y5 en el Colegio CELCO en Sogamoso Boyacá y el Bachillerato en la Normal Mixta de Monterrey Casanare. Trabajo con básica primaria en Villavicencio. Curso estudios con la VUAD. Logro escalafón de 7 categorías. Hago mi judicatura con el centro de Conciliación de la Universidad. Hay una oportunidad de vincularme nuevamente como docente y no lo pienso, ingreso.	Me traslado de ciudades. Inicio en provisionalidad los primeros años. Soy trasladada a trabajar al colegio de Camaral por necesidad del servicio en Bachillerato. Me graduó en el año 2005. Una trayectoria de mucha dedicación, esfuerzo.

--	--	--

Fuente: Adaptado de Bolívar, Domingo y Fernández (2001, p. 179)

Lo primero que hemos podido identificar a partir del cruce de los cuatro relatos desde el biógrama es que en torno a la labor de ser docente, se tejen una serie de discursos, planteados desde el tema de la vocación, existen varias problemáticas, quienes llegan a ser docentes, porque hace parte de su inmanencia existencial como sujetos, de su individualidad, de su ethos, lo que puede considerarse una vocación, quienes llegan a la docencia por accidente o necesidad, ya sea de una institución que en un momento determinado requiere un docente y no lo tiene, o por la necesidad económica particular de la persona.

En segundo lugar, hemos podido constatar como todos tenemos una visión distinta respecto de lo que es pedagogía, y que la percepción que el docente tiene sobre la pedagogía afecta sus prácticas educativas. Rescatamos también que el enfoque de la pedagogía tomista es humanista, que pretende la formación integral de la persona, que funda sus bases en el pensamiento de Tomás de Aquino, plantea una metodología problémica y una pedagogía de la pregunta.



Ilustración 5

La Catira es una mujer simbólica en los llanos, de ojos claros, cabello rubio y piel blanca, su presencia en la zona, puede explicarse por el establecimiento de colonias alemanas en el territorio, que dejaron su estela genética en la población de los llanos, no sorprende ver al interior de las planicies habitantes con este aspecto, mujeres muy bellas que son referenciadas en las tradiciones orales llaneras, como en el joropo.

V

Yo que le baje la luna, yo que le escribo canciones, yo que mi felicidad es meterme entre sus brazos y sentir cuando se va que poco a poco me amella la maluca soledad: Interpretando la experiencia

El tema de Walter Silva, interprete casanareño, nos sirve como derrotero para delimitar el capítulo en que finalmente tuvimos que vértosla frente a frente con la información recolectada, precisamente la canción se denomina “ya no le camino más” y en un sentido expresa una crisis, un situación particular de disfuncionalidad.

Es necesario recordar que no intentamos explicar la experiencia, sino comprenderla, intentado verla desde un orden categorial, sin perder de vista que la realidad tiene múltiples significados, la experiencia puede generar muchos significados.

En este punto nos posicionamos en Zemelman (2008, p.1) cuando enfatiza que “La realidad que enfrentamos, la realidad socio histórica, tiene múltiples significados. No es una realidad clara, inequívoca, con una significación cristalina y a la cual se le pueda abordar sencillamente construyendo teorías o conceptos”.

Uno de los primeros dilemas que se enfrentan es el volumen de información que el investigador recolecta a través del proceso de investigación, tanto a nivel teórico como a partir de las distintas estrategias de recolección. En nuestro caso,

se trataba de 4 extensos relatos pedagógicos. De igual forma, en sí mismo el relato no es neutral, la elaboración del relato implica la interpretación que el actor tiene de la experiencia, ya existe en él cierto nivel de interpretación de ésta, al respecto señalan Ochoa, Dávila y Suárez (2007, p.7) como “Los relatos no sólo tratan sobre hechos, percepciones o ideas. Tratan sobre hechos, percepciones o ideas narrados desde la perspectiva de alguien: ustedes, para alguien: otros/as docentes”.

No obstante, partimos de la idea que los relatos deben comunicarnos, algo más que la perspectiva particular del actor, para estructurar la experiencia, a partir de las distintas narrativas, aportadas, al respecto el pensamiento de Healp (1999) es orientador:

Nos interesa construir una estrategia en la cual los distintos actores aporten sus propias interpretaciones y confronten; establezcan, además, las relaciones, lógicas y movimientos que conforman la experiencia, más allá de la percepción de cada uno de los actores (como experiencia socialmente estructurada), sin perder la densidad que la hace relevante al contrastarla con otras. Hablamos, entonces, de un trabajo de sistematización. (p.62)

Una vez elaborados los 4 relatos de los docentes actores de la experiencia, la etapa de análisis nos trajo un nuevo momento crítico, ¿cómo analizar los relatos?, para ello recurrimos nuevamente a Bolívar et al. (2001, p.195) quienes para el análisis de datos (auto) biográficos, identifican varios tipos de análisis narrativos, y dentro de estos el categórico de contenido.

El análisis “categórico se suele utilizar cuando se analizan varias o muchas narrativas, en la medida que permite compararlas entre sí”. (Bolívar et al, 2001, p.195), nos era útil porque teníamos 4 relatos. Con Hernández (1998) vimos que el análisis de contenido:

Se efectúa por medio de la codificación, el proceso en virtud del cual las características relevantes del contenido de un mensaje son transformadas en unidades que permiten su descripción y análisis preciso. Lo importante del mensaje se convierte en algo susceptible de describir y analizar. (p.296).

En esta parte de la investigación nos decidimos por el análisis categórico de contenido donde “fragmentos del relato son clasificados en las correspondientes categorías/grupos de análisis”. (Bolívar et al, 2001, p.196). Lo cual nos generó unos primeros sentidos e interpretaciones entorno a la experiencia.

Para la elaboración de la categorización nos fue posible evidenciar cuatro momentos. El primer momento consistió en la grabación de los relatos, aquí los actores de la experiencia realizaron la narrativa de sus vivencias como docentes; en un segundo momento cada uno de los actores digita su propio relato y lo organiza de tal forma que pueda ser entendible para otro lector; en un tercer momento una vez teniendo los relatos de forma documental intercambiamos con nuestros compañeros para realizar una lectura y tener un acercamiento a las demás experiencias; en un cuarto momento los actores nos dedicamos a descomponer los relatos en fragmentos, obtuvimos unos datos más sistematizados, que nos permitían comparar con mayor facilidad los relatos,

identificar los puntos de intersección de los relatos y las divergencias. Buscando que es constante en los relatos de los actores y que es particular.

A estos fragmentos los denominamos unidades de análisis preliminares, con ellas intentamos luego construir las primeras categorías. Ahora, una parte que no se puede perder de vista, es que durante la formulación de las categorías, los sistematizadores, seguimos rastreando comprensiones en conversaciones de trabajo del grupo sistematizados, seminarios, congresos, tales como el III Congreso Internacional en Temas y Problemas de Investigación Educativa, organizado por la Universidad Santo Tomás, y en el cual discutieron sobre problemáticas educativas, los distintos CAU, de todo el país, Sincelejo, Valledupar, Barranquilla, Cali, Villavicencio, Pasto, entre otros, donde las unidades de análisis, se transformaron potencialmente en subcategorías y en categorías.

Tabla 5

Unidades de análisis emergentes de los relatos pedagógicos

Unidades de análisis	<u>Relato 1</u>	<u>Relato 2</u>	<u>Relato 3</u>	<u>Relato 4</u>
	Irma Bejarano	Myriam Cala	Oscar Céspedes	Yamile Cubillos
	Derechos Humanos	Aprender a transformar	Ambiente institucional	Pensamiento humanista
	Diálogo permanente	Transformación	Estudiantes reflexionan	Crítico, ético.
	Cualificación	Relacionan con el entorno	Docente sujeto político	Participativo, creativo
	Potencialidades regionales	Internet como soporte	Papel activo docente	Solución a las necesidades
	Explicación verbal	Clase magistral	Tendencias contemporáneas	Responder a la globalización
	Soluciones acertadas	Negociación permanente	Dispositivos digitales en aulas	Formación pedagógica
	Experiencia docente	Profesor secundarizado	Empoderamiento docente	Prácticas docentes

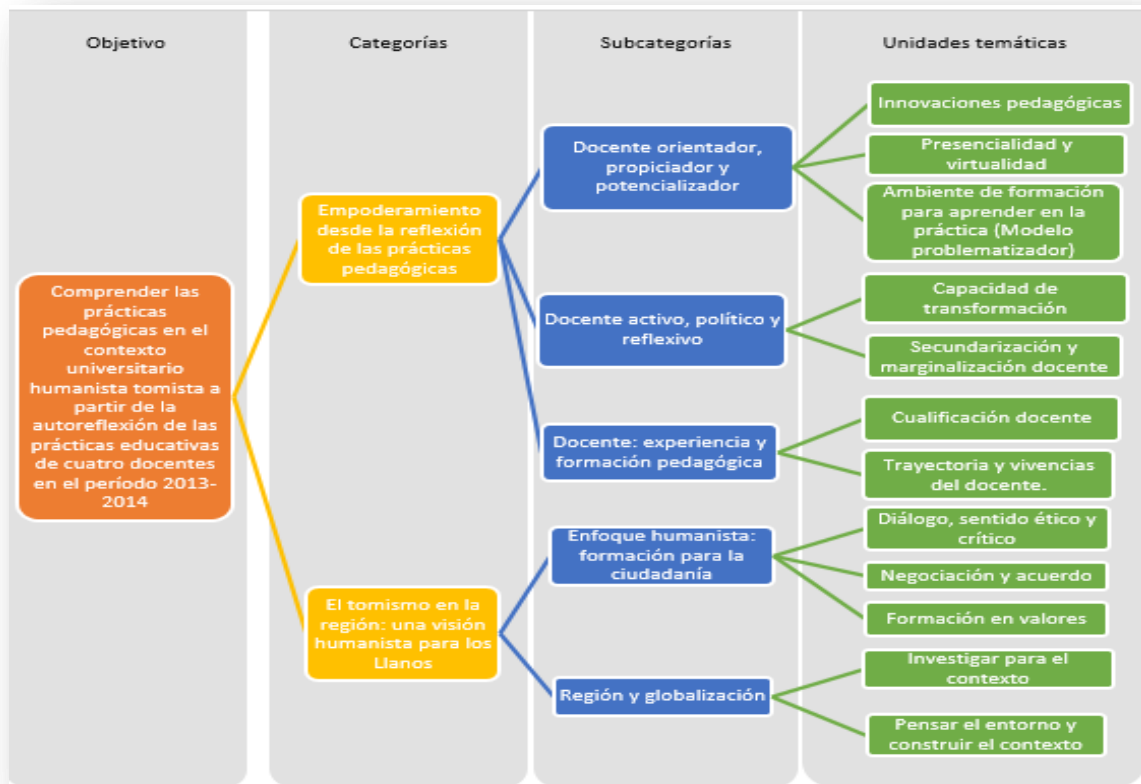
Fuente: construcción grupo de sistematización

Estas unidades de análisis, las consideramos preliminares, inductivas, y tienen como característica principal el que emergen directamente de los relatos de los actores de la experiencia.

Apuesta interpretativa de las categorías

A partir de las unidades de análisis emergentes de los relatos de los actores de la experiencia, obtuvimos mediante la reflexión sobre éstas, las unidades temáticas, sobre la base de las unidades temáticas construimos las subcategorías y desde éstas las categorías.

Gráfica 1 Categorías, subcategorías y unidades temáticas



Fuente: construcción grupo de sistematización

Las categorías no surgen del simple ejercicio de contrastación y cruce de los relatos, sino que implica la inmersión de los sistematizadores en escenarios académicos, como las tutorías de investigación, otro ejemplo, luego de reflexionar detenidamente cuales eran las mejores categorías emergentes en el análisis.

Borjas (2003) señala como:

La sistematización, al reconstruir el proceso de la práctica , permite identificar sus elementos, clasificarlos y reordenarlos, nos hace objetivar lo vivido, hacer un alto para tomar distancia, de lo que hemos experimentado vivencialmente y convertir así la propia experiencia en objeto de estudio e interpretación teórica, a la vez que en objeto de transformación. (16)

Luego de distintos análisis, las categorías que finalmente obtuvimos del proceso de codificación y categorización fueron las siguientes:

- Empoderamiento desde la reflexión de las prácticas pedagógicas
- Un nuevo humanismo para los Llanos Orientales colombianos: el enfoque tomisma aplicado en el contexto regional.

Se trata de pensarse categorialmente las experiencias. Sin pretensiones de universalización. En los siguientes dos capítulos desarrollaremos las dos categorías que hemos decantado a partir de la interpretación, en ellos dialogaremos con la teoría pedagógica, igualmente con autores y corrientes que abordan algunos aspectos de la educación. Con Zemelman (2008) comprendimos que:

La necesidad de resignificar surge precisamente por el desajuste entre teoría y realidad. Pero, ¿por qué el desajuste? Por algo elemental: el ritmo de la realidad no es el ritmo de la construcción conceptual. Los conceptos se construyen a un ritmo más lento que los cambios que se dan en la realidad externa al sujeto, por eso constantemente se está generando un desajuste. (p.1)

Entonces desde el relato de las experiencias, de las narraciones de las experiencias se significan los relatos pedagógicos y se construyen las categorías, comprendidas como inferencias obtenidas a partir de los relatos. Su construcción es una apuesta del equipo de sistematizadores. Con Maturana (1988, p.18) apreciamos como “explicar es siempre proponer una reformulación

de la experiencia”, en el pensamiento de Maturana, la experiencia debe llevarse al lenguaje para ser experiencia.

Para llegar a la primera categoría, partimos de reconocer las innovaciones pedagógicas, la presencialidad y la virtualidad, donde tienen cabida las TIC y la generación de ambientes de formación para aprender desde la práctica, como unidades temáticas, que nos condujeron a pensar en un docente orientador, propiciador y potenciador de sus estudiantes y de procesos, como subcategoría.

De otra parte, tomando en consideración la capacidad de transformación, el percatarse que existen discursos y prácticas de secundarización del docente, reconocimos la necesidad de la existencia de un docente como sujeto activo, político y reflexivo.

En tercer lugar, la cualificación docente especial en estudios pedagógicos y las trayectorias y vivencias de los docentes, como unidades temáticas, nos permites formular la subcategorías docente, experiencia y formación pedagógica.

Estas tres subcategorías, docente orientador, propiciador y potenciador; doce sujeto activo, político y reflexivo; docente: experiencia, formación pedagógica, al confluir estructuran nuestra primera categoría: Empoderamiento desde la reflexión de las prácticas pedagógicas

Para llegar a la segunda categoría, partimos desde el diálogo, el sentido ético y crítico, que debe tener el docente, y que debe infundir en sus estudiantes, la

negociación y el acuerdo, y la formación en valores, como unidades temáticas que nos permiten formular la subcategoría sobre el enfoque humanista: formación para la ciudadanía.

Igualmente, a partir de pensar el entorno y construir el contextos y de investigar el contexto, como unidades temáticas, planteamos la subcategoría de región y globalización.

Al unir estas dos subcategorías, enfoque humanista: formación para la ciudadanía y región y globalización, construimos la categoría: tomismo en la región, una visión humanística de los Llanos.

El tomismo en la región, una visión humanística para los llanos es el papel preponderante que la Universidad Santo Tomás esta llamada a cumplir en la región, donde el supuesto pedagógico es humanista, enfocado a la transformación del ethos sociocultural llanero, que reconoce ventajas y riesgos regionales, que plantea el desarrollo humano integral para el llanero y los habitantes de la región, se trata de la potencialización de las capacidades de los estudiantes, para que sean ellos, también apalanquen las transformaciones que el contexto regional demanda.

Como conclusión del capítulo pensamos que el empoderamiento desde la reflexión de las prácticas pedagógicas y el tomismo en la región, una visión humanística para los llanos se relacionan en la medida que un docente empoderado, es un sujeto que se reconoce con una dimensión política, que articula con el contexto, que identifica ventajas y desventajas del mismo, y que

se convierte en jalonador y propiciador de transformaciones en el mismo. De la misma manera, la búsqueda de la centralidad discursiva por parte del docente, pone de manifiesto a sus estudiantes, la existencia del contexto, y la necesidad de que ellos lo reconozcan y desarrollen sus prácticas de aprendizaje de frente a ese contexto.



Ilustración 6

El trabajo de Llano, es el conjunto de prácticas de los habitantes de la sabana, relacionadas principalmente con la vaquería, la ganadería, la talabartería, la gastronomía, las expresiones musicales y el coleo, expresión particular, del folclore llanero.

VI

Si en mi mente haya existido algún motivo tan especial para hacer esta canción eres tú y a grito entero lo digo, y si no crees pregúntale al corazón:

Empoderamiento desde la reflexión de las prácticas pedagógicas

El cantor Luis Silva nos permite con sus temas líricos llaneros, ambientar el escenario para el capítulo destinado a la comprensión de las prácticas pedagógicas autoreflexivas.

La primera categoría obtenida luego del análisis, está referida al empoderamiento docente a partir de la autoreflexión de sus prácticas pedagógicas, dicho empoderamiento parte mismo sujeto que al reflexionar sobre su práctica se reconoce, y tiene la posibilidad de transformarse.

Para el grupo de sistematización el empoderamiento desde la reflexión de las prácticas pedagógica es el posicionamiento del docente en su contexto a partir de la autoreflexión de sus prácticas educativas, lo que le implica posicionamiento político, liberador y emancipatorio.

De esta manera, el empoderamiento le permite identificar discursos de marginalización, de descentralización del docente, ubicación en periferias sociales, para a partir de su misma praxis, centrar nuevamente su papel, posibilitando su transformación, la de sus estudiantes, y por ende su contexto.

Resulta preciso determinar que la práctica educativa está referida a la praxis docente, cotidiana que se lleva a cabo en nuestras aulas y espacios académicos,

aun cuando la práctica educativa implica una dimensión intelectual del maestro que prepara sus clases y las lleva a cabo, no necesariamente conlleva una abstracción o reflexión del maestro sobre la misma.

En efecto, al construir la categoría del empoderamiento, el grupo sistematizador identificó algunas concepciones, acciones, problemáticas y discursos de secundarización o de marginalización de los docentes, por ejemplo, para Oscar Yesid Céspedes “La diferencia salarial, entre docentes que trabajan en zonas céntricas del territorio es muy marcada con relación a quienes nos dedicamos a la docencia universitaria en las regiones”, por su parte Yamile Cubillos señala “El papel del docente se encuentra limitado en horas de trabajo, de las cuales se da cuenta por un sistema biométrico, más que por la producción intelectual del docente”.

En este mismo orden de ideas, al referirse a la posición periférica en que en ocasiones se sitúa al docente, señala Irma Bejarano “Las evaluaciones docentes a las cuales se nos somete, no suelen ser justas, ni objetivas, en muchas ocasiones la evaluación es totalmente descontextualizada de la realidad, y no muestra efectivamente el trabajo realizado”, por su parte Myriam Mercedes Cala referencia como “El docente ha venido perdiendo su identidad como tal, en la medida que se le asignan responsabilidades administrativas que no en pocas oportunidades tienen que ver su quehacer docente”.

También al respecto manifiesta Irma Bejarano García que “A la hora de asignar los espacios académicos no suele tenerse en consideración el perfil del docente y

sus preferencias intelectuales, teniendo que impartir cátedras que no son de su especialidad”

Si el maestro reconoce su rol, como central dentro del contexto, su posición se hace más fuerte, dentro de los acuerdos que realiza a diario, con los distintos actores (estudiantes, colegas, directivos, agentes externos).

De esta manera, el empoderamiento es un fortalecimiento o incremento de las capacidades del docente, una mayor independencia, mayor acceso a la estructuras de toma de decisiones, mayor participación.

El empoderamiento como teoría tiene sus orígenes en el enfoque de la educación popular, al respecto señala Bentancor (2011, p.1) que “En relación al surgimiento del concepto, algunos autores consideran que su génesis se encuentra nutrida por el pensamiento y acción de Freire y sus campañas de alfabetización”

Al referirse al tema Irma Bejarano García indica “Un factor de empoderamiento es el poder salirse de la clase magistral tradicional y darle espacio a nuevas formas de ser como maestro, a las tecnologías educativas e innovaciones pedagógicas, la comprensión de que existe otras maneras de enseñar y aprender, de motivar a los estudiantes, el ver y analizar pedagogías emergentes desde donde uno se pueda parar y proponer algo distinto”.

Por su parte Yamile Cubillos señala que “Para empoderarse efectivamente el docente requiere una formación pedagógica, que le permita identificarse como sujeto activo en el proceso formativo y a la vez ser consciente que el como sujeto

es un referente para la construcción de los proyectos de vida de sus estudiantes, un referente en la construcción de personas y de la sociedad”.

Al narrar en su relato Myriam Mercedes Cala indica “A través de la reflexión, se comprende que el ser profesor es un oficio, pero el ser maestro es un estilo de vida, por eso los primeros aprendientes en el proceso debemos ser los maestros y por ello, la autoevaluación es un imperativo, además quien lo comprende y lo ejercita considera que el ser maestro es lo que lo hace independiente, autónomo y un sujeto libre para pensarse en la complejidad”.

En su relato Oscar Yesid Céspedes señala que “Como profesor debo darme un lugar, reconocer que el docente desempeña un rol central en su contexto y en la transformación y mejoramiento del mismo”.

En empoderamiento desde la perspectiva del grupo sistematizador está dado para el docente desde la reflexión que hace de su acción, un autor que contribuye sustancialmente al concepto de prácticas reflexivas es Schön (1987) al respecto manifiesta que:

La reflexión en la acción posee una función crítica y pone en cuestión la estructura de suposición del conocimiento en la acción. Pensamos de manera crítica sobre el pensamiento que nos trajo a esta situación de apuro o a esta oportunidad, y durante el proceso podemos reestructurar estrategias de acción, la comprensión de los fenómenos o las maneras de formular los problemas. (p.38)

Igualmente, Cassís (2010), al analizar los planteamientos de Schön sobre la práctica docente y profesional reflexiva, menciona como:

La práctica profesional reflexiva permite al docente la construcción de conocimientos a través de la solución de problemas que se encuentran en la práctica; esto conlleva la construcción de un tipo de conocimiento desde las acciones para tomar decisiones mediante la utilización de estrategias y metodologías para innovar. (p.1)

A estas alturas de la investigación resulta sustancial para la sistematización construir la comprensión que los docentes actores de la experiencia tenemos frente a qué se entiende por práctica pedagógica.

La práctica pedagógica se presenta cuando el docente reflexiona sobre su actividad educativa, respecto de sus prácticas educativas. A partir del reconocimiento de esta situación, puede generar un saber pedagógico, que finalmente le va a permitir, emanciparse, liberarse como sujeto, transformarse, pero ante todo reconocerse como un sujeto reflexivo en el contexto y a partir de allí generar un empoderamiento como docente. Según Borjas (2003, p. 26) “Todo sujeto es sujeto de conocimiento y posee una percepción y saber producto de su hacer”. De igual manera, con Perrenoud (2007) vislumbramos como:

La emergencia de la noción de práctica pedagógica devuelve, por un aparte, la posibilidad de discusión sobre el enseñar entendido como el oficio de los docentes, responsabilizados históricamente por la sociedad, de contribuir al desarrollo de competencias cognitivas y sociales, que abren el camino para la apropiación y transformación de la cultura a las nuevas generaciones. (p.11)

Pero, ¿Cómo eran las prácticas educativas de los actores de la experiencia antes de reflexionar sobre ellas?, para Oscar Yesid Céspedes “Mis clases en realidad, eran bastantes planas, poco exploraba en aspectos didácticos, como

eran clases de derecho, nos limitábamos a leer los códigos y las leyes y a generar una interpretación sobre éstas”.

Al referirse a sus prácticas educativas en el programa de Contaduría, Myriam Cala señala “No hacía prácticas pedagógicas de manera consciente, aun cuando las reflexiones sobre el aula se daban para tratar casos que involucraban a estudiantes. Consideraba que el aprendizaje se hacía significativo cuando el estudiante respondía en una estructura lógica matemática ha casos generalmente hipotéticos que se formulan en el aula y la evaluación se hacía para medir el nivel de conocimiento técnico alcanzado o como medio de presión”.

Por su parte, Irma Bejarano en su relato señala respecto a su manera de hacer sus clases, antes de iniciar el proceso de reflexión sobre sus prácticas educativas “Me atrevo a decir que aunque lograba llegar a los estudiantes y transmitir contenidos, estaban enmarcadas en la exposición de unos temas centrales, con refuerzo y profundizaciones extra clase, donde la dinámica se presentaba de preguntas y respuestas, conformándose pequeños debates que concluían en una explicación muy general y continuar porque se hacía necesario evacuar todos los temas propuestos”.

En este mismo orden de ideas, para Yamile Cubillos “Mis prácticas como docente estaban esquematizadas en la clase magistral preparada para dictar y hacer una explicación, muy similar a la forma como mis docentes en el pregrado me explicaban, en algunos casos elegía unas lecturas extensas y poco entendibles, me molestaba porque los estudiantes no me ponían atención, tendía

a esquematizar mis estudiantes entre los que estudian, los que prestan atención, quienes son líderes; suponía que los estudiantes tenían una formación en valores y solamente mi tarea como docente estaba enmarcada en transmitir conocimientos”.

Al reflexionar hemos percibido que también existe una dimensión política de la práctica pedagógica, esta no puede darse sin tomar en consideración el contexto, tanto el institucional, que es el lugar donde se genera y acontece, como el regional, el reconocimiento del contexto es de gran importancia.

Existe una tensión entre el educador y el contexto. A partir de la reflexión sobre nuestras prácticas pedagógicas percibimos que la práctica educativa del educador deben ser pertinente en el contexto en que se desarrollan, sin dejar de ser también integral.

La práctica pedagógica es el pensamiento del docente respecto de su propia actividad. Una reflexión sobre ella. Ocurre siempre que el docente reflexione sobre su propia práctica como educador. En ese momento el docente hace una abstracción, piensa acerca de su práctica educativa. Se aleja de ella, para poder tomarla como objeto de conocimiento, en nuestro caso para poder objetivarla, la recuperamos a través de relatos pedagógicos.

En primer lugar tomamos a Zuluaga (1999, p.12) con quien vislumbramos que “Rescatar la práctica pedagógica significa en su sentido más amplio: recuperar la historicidad de la pedagogía, tanto para analizarla como saber, como para analizar

sus procesos de formación como disciplina”. De otra parte, con Castañeda (2013) nos fue posible dilucidar que:

Las prácticas pedagógicas se configuran como un sistema en el cual se interceptan los significados que tienen los docentes sobre su papel como constructores de cultura y agentes de cambio en la vida del estudiante, las interacciones y lenguajes que establece con estos en el aula, para que se permita manifestar sus inquietudes, contradicciones y cuestionamientos sobre lo que está aprendiendo más allá de lo cognoscitivo. (p.4)

Por su parte, Agudelo, Salinas y Ramírez (2012, p.30) reconocen las prácticas pedagógicas “como praxis, es decir, no como un “hacer” repetitivo y automático, sino como el resultado de un hacer reflexivo, es decir, un hacer que se razona y se juzga, y que produce conocimiento”. Esto se refiere a una dimensión especial de la práctica, se define en un hacer, el del maestro, en todas sus posibilidades de aprendizaje, dentro y fuera del aula.

Al analizar la cuestión Chaverra (2003, p.4) señala que “La práctica pedagógica, como práctica discursiva, está constituida por el triángulo Institución (escuela), Sujeto (el maestro) y Discurso (saber pedagógico)”.

En este orden de ideas, para Loaiza, Rodríguez y Vargas (2012, p.99) frente a las prácticas pedagógicas debemos “examinar y analizar los componentes tan variados y complejos de esas prácticas, los valores que moldean la forma en la que estos profesionales se desenvuelven en su quehacer”, tomando en consideración que las practicas las construyen sujetos para otros sujetos. Tiene un gran nivel de complejidad, al mismo tiempo la práctica envuelve al maestro e

involucra al estudiante. Lograr aprendizajes significativos, duraderos y transformaciones en los sujetos, sería en principio la finalidad que persigue la práctica pedagógica.

De otra parte las prácticas pedagógicas como tal son un hecho social, al respecto Fierro (1993) entiende que la práctica pedagógica implica:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso – maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia- como aspectos político institucionales, administrativos, normativos, que según el proyecto educativo de cada país delimitan la función del maestro. (p.21)

Existe una intencionalidad en toda práctica pedagógica, aun cuando permanezca oculta, Huberman (1998) al analizar el tema de las prácticas pedagógicas señala al respecto que se trata de un:

Proceso consciente, deliberado, participativo implementado por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo para la renovación en campos académicos, profesionales o laborales y formar el espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para con la comunidad en la cual se desenvuelve. (p.25)

También es posible reseñar a Hesse (2012, parr. 1) quien define la práctica pedagógica como “el escenario donde el maestro dispone de todos aquellos elementos propios de su personalidad académica y personal con objetivo de despertar el interés de los estudiantes por el aprendizaje”.

Un tema que viene ligado es el de la buenas o malas prácticas pedagógicas, en diálogo con Bain (2007) apreciamos que:

Pero ya sea con muchas publicaciones o no. los profesores extraordinarios están al día de los desarrollos intelectuales, científicos o artísticos de importancia en sus campos, razonan de forma valiosa y original en sus asignaturas, estudian con cuidado y en abundancia lo que otras personas hacen en sus disciplinas, leen a menudo muchas cosas de otros campos (en ocasiones muy distantes del suyo propio) y ponen mucho interés en los asuntos generales de sus disciplinas: las historias, controversias y discusiones epistemológicas. En resumen, pueden conseguir intelectual, física o emocionalmente lo que ellos esperan de sus estudiantes. (p.10)

En el desarrollo de su discurso Bein (2007) llega a unos interrogantes, ¿Qué saben y entienden los mejores profesores?, ¿Cómo preparan su docencia?, ¿Cómo tratan a los estudiantes?, ¿Qué hacen cuando enseñan?, ¿Qué esperan de sus estudiantes?, ¿Cómo comprueban su progreso y evalúan sus resultados? Para este autor es demostrativo como:

Mientras otros, por ejemplo, hablan de transmitir conocimientos y de construir un almacén de información en los cerebros de los estudiantes, nuestros sujetos hablan de ayudar a los que aprenden a esforzarse con las ideas y la información para que construyan su propio conocimiento. (p.11)

Para Myriam Mercedes Cala “El fundamento en las clases o en los ambientes de aprendizaje es llevar al estudiante a que conozca la teoría pero que construya saberes a partir de la forma como él la relaciona con su contexto, de manera que

desde ahí proponga soluciones, buscando que se convierta en un sujeto que participa activamente en la construcción de región”.

Existe una preocupación en Bein (2007) por qué concebimos la información como el máximo elemento educativo, y perdemos de vista la creatividad y especialmente la potencialidad del ejercicio de enseñar, en donde las prácticas pedagógicas de los docentes, no son una pesada carga para el maestro, sino el espacio de reflexión en torno a lo que hace, allí descubre el maestro que el ejercicio no es transmitir unos conocimientos, sino aceptar la provisionalidad del conocimiento y de la información, y concentrarse en el desarrollo de las capacidades de aprender de sus estudiantes. Una referencia especialmente significativa hecha por Freire (1968) explica como:

La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración transforma en “vasijas” en recipientes que deben ser “llenados” por el educador. Cuando más vaya llenando los recipientes con sus “depósitos” tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen “llenar” dócilmente, tanto mejor educandos serán. (p.51)

El enseñar termina siendo un ejercicio de depósito, de una especie de mercadería en el pensamiento de los estudiantes, un ejercicio bancario, en ese mismo orden de ideas Bain (2007) manifiesta que:

Mientras otros pueden quedar satisfechos si los estudiantes hacen bien los exámenes, los mejores profesores asumen que el aprendizaje tiene poco sentido si

no es capaz de producir una influencia duradera e importante en la manera en que la gente piensa, actúa y siente. (p.11)

En su relato Irma Bejarano García “La clase debe convertirse en un ambiente donde el estudiante sea verdaderamente una persona, desde el punto de vista que reciba una formación humanística, que contribuya a que ellos sean los forjadores de una región, para que los estudiantes lleven lo que están aprendiendo realmente a su vida, a su comportamiento cotidiano”

De igual manera, Bain (2007, p.11) se cuestiona “¿qué hacen los profesores con más éxito para fomentar un rendimiento alto? La respuesta breve es que evitan objetivos que estén ligados arbitrariamente al curso y favorecen los que ponen de manifiesto la forma de razonar y de actuar que se espera en la vida diaria. Señala Bein (2007) como:

Los mejores profesores a menudo intentan crear lo que acabamos denominando un «entorno para el aprendizaje crítico natural». En ese entorno, las personas aprenden enfrentándose a problemas importantes, atractivos o intrigantes, a tareas auténticas que les plantearán un desafío a la hora de tratar con ideas nuevas, recapacitar sus supuestos y examinar sus modelos mentales de la realidad. (p.11)

En su relato Yamile Cubillos refiere “Es importante favorecer el desarrollo del sentido crítico en el estudiante, a partir de condiciones problematizadoras que se plantea desde el aula, identificadas con ellos, en los contextos y diversos

ambientes, ayudando a que el docente construya el conocimiento con los estudiantes y se propicie un ambiente de aprendizaje mutuo”.

Para enseñar hay que liberarse de muchos prejuicios, indica además Bein (2007) que:

Son condiciones exigentes pero útiles, en las que los estudiantes experimentan una sensación de control sobre su propia educación; trabajan en colaboración con otros; creen que su trabajo será considerado imparcial y honestamente; y prueban, yerran y se realimentan gracias a estudiantes con más experiencia, antes e independientemente de que medie cualquier juicio que intente calificar su intento. (p. 12)

Según Bain (2007, p.12) “Los profesores muy efectivos tienden a mostrar una gran confianza en los estudiantes, habitualmente están seguros de que éstos quieren aprender, y asumen, mientras no se les demuestre lo contrario, que pueden hacerlo.”

De igual manera “A menudo se muestran abiertos con los estudiantes y puede de vez en cuando, hablen de su propia aventura intelectual, de sus ambiciones, triunfos, frustraciones y errores, y animen a sus estudiantes a ser reflexivos y francos en la misma medida.” (Bain, 2007, p.12). En su relato Oscar Yesid Céspedes indica “Debe generársele al estudiante una acercamiento holístico al conocimiento, para que analice los problemas desde la complejidad, sin casarse con posiciones férreas sino más bien posibilitando que puedan realizar lecturas de

los fenómenos desde todas las aristas posibles, dando alternativas argumentadas desde los saberes alcanzados en el aula”.

Al referirse a la evaluación que hacen los mejores docentes, indica Bain (2007, p.12) que “debido a que están comprobando sus propios resultados cuando evalúan a sus estudiantes, evitan juzgarlos con normas arbitrarias. En lugar de ello, la calificación de los estudiantes sale de objetivos de aprendizaje.”

La reflexión sobre las prácticas pedagógicas, además de empoderamiento docente, genera una transformación en las prácticas educativas de los actores de la experiencia, al narrar Irma Bejarano García señala “

Otro factor que contribuye al empoderamiento docente, es la formación pedagógica que tienen los docentes, subcategoría surgida de los relatos, del docente ya no se espera solamente que domine el saber disciplinar, ahora se le exige una formación pedagógica “para realizar con excelencia la función de maestro se debe ser consciente de las implicaciones formativas y educativas que conllevan sus actuaciones y los procesos que se generan en el aula” (Rodríguez, 2009, p. 37).

Como conclusión del capítulo podemos señalar que es indispensable que los docentes que investiguen y sistematicen sus propias prácticas pedagógicas, para extractar de ellas el saber pedagógico que entrañan, posibilitando la producción de nuevos significados que propicien la transformación de sus contextos.



Ilustración 7

La riqueza de los llanos, está también en su fauna, el chigüire es un símbolo de la diversidad de las calurosas llanuras, el cambio climático pone en riesgo especies tan frágiles en los llanos, la urgencia por nuevos enfoque ecologistas y humanistas es indiscutible. .

VII

Es una ley del llanero darle la mano al que llega, el que está adentro se atiende, el que está afuera se apea: Un nuevo humanismo para los Llanos Orientales colombianos en el siglo XXI, el enfoque tomista aplicado en el contexto regional.

La autoreflexión sobre nuestras prácticas pedagógicas en el marco institucional de la Universidad Santo Tomás, en su sede Villavicencio, nos llevó a través de una ardua labor, de cualificación en la metodología de sistematización de experiencias, de la construcción de nuestros relatos pedagógicos autobiográficos, de la codificación e interpretación de los mismos, a formular una segunda categoría, que consideramos pertinente, para el momento histórico que vive la región y para el momento institucional que atraviesa la USTA Villavicencio.

Con Barnechea y Morgan (2010, p.101) era claro para nosotros que “La experiencia está preñada de conocimiento, pero las demandas de la acción, muchas veces impiden a los actores percibir claramente” de manera que “En la sistematización de experiencias se pretende explicitar, organizar y, por tanto, hacer comunicables los saberes adquiridos en la experiencia, convirtiéndolos por consiguiente, en conocimientos producto de la reflexión crítica sobre la práctica” (Barnechea y Morgan, 2010, p.101)

Autoreflexionando sobre nuestras prácticas como docentes, en la institución, dilucidamos como que la prioridad de la Universidad Santo Tomás, en su sede Villavicencio, es la transformación del ethos sociocultural de las gentes de los

Llanos, en el siglo XXI planteado desde el enfoque tomista, transformación de los ciudadanos, la construcción de civilidad - *ethos civitas llanero* -de igualdad, la democratización del conocimiento científico, de la construcción de un sujeto también de carácter ambiental, que reconoce la existencia de un mundo ecológico por preservar, en el entendido de que los valores están allí, por ejemplo en el joropo la relación a la naturaleza es permanente, pero requieren ser repensado, otra vez reflexionados.

De igual manera la Santo Tomás en los Llanos, funge metafóricamente, como el nuevo sol del Llano, debe también buscar la justicia, la reconciliación en un plausible escenario postconflicto, la reinserción, la construcción de la convivencia y la paz.

A propósito, Myriam Mercedes Cala sostiene que “El trabajo que se hace en el ambiente de formación está en función de conocer a la Región de la Orinoquia Colombiana, buscando comprender los fenómenos que aquí se presentan en una lógica de lograr identificar la correlación que existe con lo que ha sido el comportamiento histórico de las comunidades tanto de la región como del mundo, así como en lo que tiene que ver con la relación con el contexto regional, nacional y global”

Problemáticas de los Llanos

El análisis de nuestras prácticas pedagógicas nos llevó a ser conscientes de la existencia de este contexto regional, a percibir más profundamente su existencia, con matices propios, y de la función de la institución, particular también para ese

contexto, a interpretar que la función del investigador y docente es estar de cara a esa realidad, “La región de la Orinoquia es una de las regiones más ricas del país, sin embargo es una con los mayores índices de desigualdades sociales”, señala Yamile Cubillos en su relato.

Existen problemáticas que afectan a la región y a sus habitantes, que vienen aparejadas con el tema de la explotación de los recursos naturales renovables y no renovables.

Es necesario considerar fenómenos como la huella ecológica que deja la actividad minera sobre el paisaje, la violencia que genera el conflicto, los retos del postconflicto, el crecimiento demográfico, las migraciones, la pérdida de calidad de vida, el encarecimiento de los bienes de consumo y servicios, la falta de vivienda, escaso acceso a la educación y existencia de un sistema educativo de baja calidad, descontextualizado y endógeno, la corrupción política, todos esos son retos que deberán asumir las personas que hoy se forman en las aulas de nuestra Universidad, quienes sin lugar a dudas, están convocados a cumplir un papel determinante en la historia de los Llanos Orientales colombianos.

Resulta evidente que para asumir estos desafíos, nuestros estudiantes, requieren mucho más que una formación disciplinar, y allí es donde la misión de la Universidad Santo Tomás, toma un verdadero sentido y valor, la formación integral del individuo. Que trasciende lo disciplinar, sin olvidarlo, pero que deambula en lo ético y lo humanístico.

Señala Irma Bejarano García que “Desde nuestras prácticas pedagógicas y experiencia de vida debemos responder a las necesidades tanto de la región como de nuestros estudiantes, para que logremos de una forma interdisciplinaria y siguiendo los lineamientos del humanismo y metodología tomista.”

En este mismo orden de ideas Oscar Yesid Céspedes indica que “El contexto regional, es un elemento que está presente en lo que sucede en el aula, que condiciona mis prácticas en el aula, en cuestiones cotidianas y en cuestiones trascendentales al aula.”

Igualmente, es pertinente considerar que la misión de la Universidad Santo Tomás, está inspirada en el pensamiento humanista cristiano de Santo Tomás de Aquino, consiste en promover la formación integral de las personas, en el campo de la educación superior, mediante acciones y procesos de enseñanza-aprendizaje, investigación y proyección social, para que respondan de manera ética, creativa y crítica a las exigencias de la vida humana y estén en condiciones de aportar soluciones a las problemáticas y necesidades de la sociedad y de la región.

Este propósito institucional resultará imposible de lograr, si no lo asumimos desde nuestras prácticas pedagógicas, no de la manera tradicional, sino de forma creativa, pertinente y sobre todo, centrados en la cualificación del desarrollo personal de las capacidades particulares de cada uno de nuestros estudiantes, y en general de cada una de las personas que habitan el territorio, para llegar a

ellos, la universidad tendrá que ser aún más creativa y deberá apostarle aún más a cumplir una proyección social prominente.

Aparejadas a las problemáticas particulares de la región, que hemos señalado, vienen las exigencias de la sociedad de conocimiento, los nuevos escenarios y desafíos de la globalización, el advenimiento de nuevos recursos y tecnologías.

Para enfrentarse a estos retos particulares, de lo que implica formular un nuevo humanismo para los Llanos, desde la praxis autoreflexiva docente tomasina, es indispensable tomar en consideración el supuesto pedagógico que orienta las prácticas docentes en la Universidad Santo Tomás.

Este supuesto pedagógico se recoge en el PEI – Proyecto Educativo Institucional (2004) – y se fundamenta en:

- El realismo metodológico tomista
- La primacía del sujeto cognoscente.
- Reconocimiento epistemológico de cada disciplina
- Enfoque crítico respecto de cada disciplina, para contextualizar la construcción de conocimiento en cada momento histórico.
- Capacidad de indagación.
- Capacidad problematizadora.
- Observación, discusión, síntesis.
- Búsqueda de nuevas comprensiones
- Apertura dialógica hacia nuevos sentidos.
- Desarrollo cultural.
- Autocrítica.
- Saber ser, saber conocer, saber actuar.
- Sentido asociativo

- Sentido comunitario
- Capacidad de autoaprendizaje.
- Búsqueda de la justicia
- Capacidad de transformación de la realidad.

Para Oscar Yesid Céspedes “La Universidad Santo Tomás de Villavicencio, esta insertada en el contexto sociocultural de los Llanos Orientales colombianos, esto imprime un sello particular, de tipo regional, y de la cosmovisión que las gentes tienen de sí mismos y su entorno. Esta regentada por los padres dominicos, lo que le da una impronta un tipo especial de misión y de visión, el enfoque humanístico”.

Desarrollo Humano Integral para los Llanos Orientales

Para plantear la categoría rescatamos la voz de Irma Bejarano García cuando señala en su relato “No se trata solo del empoderamiento de nosotros como docentes sino también de la Universidad Santo Tomás en el contexto regional, como alternativa de formación de calidad en los Llanos, pero no pensada únicamente para formar profesionales con un conocimiento disciplinar, sino como sujetos humanos”

La categoría la fundamentamos en los principios de dignidad humana, igualdad formal y material y libertad, que son los pilares para que sea realmente efectiva la capacidad humana de autodeterminarse, transformarse, trabajar en grupo, de manera solidaria y cooperativa, y especialmente para hacerse cargo de sí mismo, del propio proyecto existencia, asumiendo el proyecto de vida en como una finalidad en sí misma, que requiere de condiciones materiales, económicas y

axiológicas para su plena realización. Al respecto con Sedano (2012) comprendimos que:

Al encontrarnos con nuestra vida como un don, nos percibimos ya dotados de una organismo propio, de capacidades propias, de características propias, de energías propias, con una figura y una identidad propia que nos individualizan, nos distinguen de los demás y nos hacen una persona singular e incanjeable. (p.49)

También para Martínez (2004) en cuanto a la finalidad del proceso educativo, desde el enfoque tomista, reconoce que:

El fin de educar es “promover a la prole hasta el estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de la virtud”. En esta definición de Santo Tomás, recogida como hemos visto por Pío XI en la encíclica *Divini Illius Magistri*, se nos asegura que la educación pretende conseguir promover al niño hasta el estado perfecto del hombre”. Por tanto, no a cualquier estado del hombre, sino al que le corresponde en tanto hombre. (p.11)

Para Yamile Cubillos “La formación en la Universidad Santo Tomás en la región de la Orinoquia tiene su sello distintivo y a pesar de tener pocos años en el llano ha aportado profesionales jóvenes que se reconocen en la región por su formación humanista cristiana de Santo Tomás”.

Además del reconocimiento de las capacidades, se halla el reconocimiento del contexto, En –Hacia la pedagogía de la pregunta- para Sedano (2012, p.49) resulta evidente que “Por otra parte, nos encontramos con nosotros mismos en una situación dada, dentro de un mundo propio, de una ambiente propio, en una circunstancia, una sociedad y una familia de la que ya hacemos parte”.

De igual manera, esos principios pueden ser entendidos como derechos humanos, reconocidos expresamente en la Declaración Universal de 1948, recogidos también en la declaración interamericana sobre derechos humanos, y dentro de la carta de derechos fundamentales de la Constitución política de 1991.

Para plantear un desarrollo humano integral nos situamos especialmente en el enfoque de capacidades planteado por Nussbaum (2012) quien distingue entre capacidades internas y capacidades combinadas. Las capacidades son espacios de libertad para el sujeto y de elección, es el sustrato o la esencia a partir del cual se construyen los derechos.

Las capacidades internas están referidas a las aptitudes generadas por la persona al interrelacionarse con el contexto, con su entorno social, mientras que las capacidades combinadas involucran el número de posibilidades que el contexto social pone a favor de la persona para que realice las primeras. (Nussbaum, 2012).

Las capacidades y las necesidades, capacidades básicas de las personas, se centra en la discusión entre Nussbaum y Sen, quiere plantear una respuesta a las concepciones utilitaristas, cuyo máximo exponente fue Bentham. Capacidades básicas son sustratos sobre los que se apoyan los derechos. Capacidades para todas las personas para tratarlas como fines y no como medios. (Nussbaum, 2012).

En el texto –Las fronteras de la Justicia: consideraciones sobre la exclusión- Nussbaum enlista 10 capacidades humanas básicas: la vida; la salud física; la

integridad física; los sentidos, la imaginación y el pensamiento; las emociones, poder mantener relaciones significativas con las personas y con la naturaleza; la razón práctica; afiliación, vivir con y para los otros, interactuar, sin estereotipos, o ataques a la dignidad, convivir socialmente con otros; otras especies, relacionarse activamente con la naturaleza; el juego, actividades que no sean productividad o pensamiento, capacidades humanas en el juego; control sobre el propio entorno, en primer lugar sobre el entorno político, participar efectivamente en la democracia, y en segundo lugar con lo material, poder disponer de bienes que nos puedan asegurar en un plano de igualdad con los demás, la autosuficiencia, el trabajo. (Nussbaum, 2007).

Creemos que el enfoque de las capacidades de Nussbaum desarrolla el supuesto pedagógico tomista de la formación integral hacia una dimensión que va más allá de los objetivos y propósitos escolares, de las competencias basadas en la dinámica capitalista, es decir, competencias para el trabajo, explorando las capacidades como espacios de realización de humanismo, y que es pertinente desarrollar para afrontar las problemáticas regionales, como el caso de los Llanos.

Finalmente, es preciso decir que algunas capacidades ya están, por ejemplo el poema llanero, que nos sirve de introducción al capítulo final del trabajo de grado - El ánimo de Santa Helena -perfila los contornos de una manera de ser del llanero, el llanero ante todo es un inclusionista, no funda su relación con los otros en prejuicios, o discriminaciones, no excluye, el extranjero, el foráneo, puede sentirse estimado en los llanos, porque se trata de una cultura de puertas abiertas.

Esa empatía, esa proscemia del llanero, hacia el viajero, es una capacidad social colectiva, de especial valor a la hora de realizar un planteamiento desde la academia para la región.

Formación para la productividad regional no es igual a formación para el desarrollo humano integral en lo regional

Para Myriam Cala “La Región de la Orinoquía Colombiana, por el mismo proceso histórico al que ha sido sometida en términos migratorios, de uso del suelo, de desarrollo de actividades productivas y de construcción cultural, ha venido requiriendo procesos de reconfiguración de tejido social y empresarial que le deben apuntar a la mejora de los seres humanos en términos de favorecer la calidad de vida de las comunidades”.

Para Irma Bejarano la USTA es “Una universidad que llega en el momento oportuno a este departamento en especial a la ciudad de Villavicencio en el cual hay un auge de estudiantes como es la Universidad Santo Tomás, se hacía necesario que llegara un claustro de esta categoría para recoger verdaderamente un gran número de estudiantes que recree una formación completa”.

Al analizarlo desde el punto de vista teórico, en la edad moderna, la universidad recabo en un excesivo gusto por el racionalismo, el paradigma cuantitativo impero, y el sujeto finalmente quedo marginalizado, condenado a cumplir una labor secundaria, o periférica. Las universidades al servicio del individualismo exacerbado.

Las universidades terminaron jugando el rol que el capitalismo demandó, cualifican la mano de obra para el funcionamiento y autopoyesis del sistema. El énfasis en la formación es técnico y fundamentado en la competencia, mientras que el estudio de las humanidades es escaso o no existe. Este fenómeno también está presente en el contexto regional llanero. Es decir nos preparamos para la productividad regional y muy poco en humanidades.

Ante esta situación abigarrada, la sistematización de experiencias como metodología alternativa de investigación se centra en el sujeto como productor de conocimiento, y ante todo como posibilitador de transformaciones. Hemos visto que se desarrolla en Latinoamérica, a partir de los años setentas, como metodología emergente, que busca un posicionamiento como opción diferente frente a la manera tradicional de realizar investigación.

A propósito León (2015, p.1) nos ilustra cuando indica “La crisis por la cual atraviesa el sistema universitario moderno requiere entenderse desde el análisis de la crisis de la modernidad” pretendiendo con esto (León, 2015, p.3) “ubicar la crisis de la universidad en el horizonte más amplio de la crisis de la modernidad” lo que implica el “posicionamiento de la razón económica en detrimento del sujeto ético-político” (León, 2015, p.3).

Según León (2015, p.1) “Para algunos de sus críticos más agudos, la universidad se ha vendido al mejor postor en aras de los réditos del mercado global del poder tecno-financiero, olvida su origen humanista.”

Para Yamile Cubillos “La docencia en la Universidad Santo Tomás aporta una gran tarea no solo de transferencia de saberes sino también de un compromiso con su misión institucional, cada uno de las actividades que realizo en las clases presenciales con mis estudiantes giran en torno de la formación de seres críticos y reflexivos, pero que al mismo y tiempo sean creativos e innovadores, pero además y más importante aún aporten, con ética en sus actuaciones, soluciones a las necesidades de la comunidad en la cual viven”.

No formar como seres humanos, críticos y reflexivos como señala, el relato, sino para la productividad, para el capital se pone de presente una crisis de legitimidad de la universidad, dado el rol que cumple al interior de la sociedad de preparación de la población para la productividad para el mercado, en términos marxistas, cualificación de la mano de obra.

De igual manera señala León (2015, p.1) que “La hegemonía, legitimidad e institucionalidad del sistema universitario están seriamente cuestionadas dada la expansión e impacto socio-cultural de alternativas educativas”.

Igualmente es claro para León (2015, p.5) “Fruto del impacto de la economía global, emerge la “crisis institucional” ligada a la búsqueda de sostenibilidad económica y a la gestión eficiente del potencial humano” Para León (2015) resulta preciso indicar que:

La crisis del paradigma científico-tecnológico moderno arrastra tras de sí al tipo de universidad engendrado en la modernidad, conduciéndola al ocultamiento del sujeto político, a la relativización de las implicaciones de las intersubjetividades, y a la

postergación del debate ético sobre la viabilidad de la vida humana y la sostenibilidad ecológica. (p.6)

Como conclusión del capítulo podemos señalar que ante este panorama es necesario plantear una alternativa humanista que enriquezca tanto las prácticas de los maestros, como los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, para que posibiliten las transformaciones que el contexto regional demanda, en procura de la realización de la democracia, la civilidad, la preservación de los valores culturales y del medio ambiente.

Conclusiones

La sistematización de experiencias como metodología de investigación permite repensarnos como investigadores, transformarnos como maestros y pensar nuestro quehacer en un ambiente institucional, en este caso el tomasino. Lo primero que debemos evidenciar es que la práctica docente requiere pasar del mero ejercicio de la práctica educativa a la reflexión pedagógica.

Lo anterior induce a que se generen transformaciones buscando que efectivamente los procesos de educación sean el motor de cambios culturales, en procura de favorecer la construcción del desarrollo endógeno de las regiones, desde la perspectiva del pensamiento glocal (Construcción de procesos locales con visión global). El educar lo comprendemos como un ejercicio vivo, inacabado, porque precisamente surge de la relación o de la interrelación permanente entre sujetos.

Conocimos y recorrimos todo un ramillete de autores, que nos indujeron no solo en el camino metodológico de la sistematización, sino en temas tan esenciales en nuestra praxis docente, como lo son la práctica educativa y las prácticas pedagógicas.

A través de nuestra praxis y su seguimiento hemos ido superado las crisis y sorteando las debilidades encontradas tanto en el ejercicio cotidiano como en la profundización del tema de sistematización, logrando salir avante con la orientación de nuestros tutores y la consulta de múltiples fuentes bibliográficas.

La transformación mental que los actores de la experiencia alcanzamos cuando entendimos el verdadero sentido de la sistematización de experiencias como metodología de investigación desde la comprensión de la urgente necesidad de considerar al investigado, al contexto y al investigador como sujetos coparticipes de una realidad que necesita ser transformada desde la visión de construir desde, con y para el otro.

La propuesta tomista significa procurar a través metodología problematizadora, impactar en el ambiente, a partir, de la formación de sujetos. El pensamiento tomista en un contexto donde volvamos a hacer significativo el humanismo cristianismo para lo cual se hace imperativo el comprender al contexto como parte del ambiente de formación, donde las prácticas docentes se conviertan en dinamizaras de investigaciones pedagógicas que enriquezcan a los sujetos interesados, que nos pensemos con el contexto, involucrar a los estudiantes, padres de familias, agentes externos, para hacer del humanismo cristiano un estilo de vida y generar así la impronta de la Santo Tomás.

Destacar la pertinencia y relevancia de la autoreflexión, que implica un reconocimiento de sí mismo por parte del sujeto, que se piensa, que analiza su quehacer, y desde allí hace procesos de transformación consciente. Entendiendo la autoreflexión como un proceso mental de concientización del individuo, que puede ser útil mucho más allá de la dimensión educativa, en función de la construcción de sujeto integrales.

La reflexión de los actores muestra la necesidad de la formación de quienes están inmersos en ejercicio de la docencia en la Universidad Santo Tomás Sede Villavicencio, que busca un posicionamiento en la región a través de su impronta de investigación intelectual y el rescate y defensa de la vida humana, en donde el empoderamiento e identidad de la familia tomasina lo hacemos quienes nos sentimos sus miembros.

Dentro de nuestra identidad como docentes tomasinos, es un imperativo reconocer, que la formación integral no es solo para los estudiantes, sino que también debe estar presente en nuestras prácticas educativas. Lo que quiere decir, que es educarnos, transformarnos y construirnos como personas a partir de lo que es y pretendemos sea nuestro contexto.

Relacionado con las transformaciones de los docentes actores de la experiencia hemos comprendido que la reflexión sobre nuestras prácticas pedagógicas, nos brinda la posibilidad de un empoderamiento, en esa medida, el acto de enseñar, implica también un acto político, un acto de poder.

Desde la recuperación de nuestras prácticas educativas, a partir de los relatos, fuimos descubriendo la existencia de distintos discursos de marginalización y secundarización de los docentes, la reflexión pedagógica permite visibilizar la existencia de estas estrategias que buscan ubicar en la periferia social al maestro, como un profesional de segundo nivel. Reflexionar sobre nuestras prácticas pedagógicas nos permite develar la existencia de estos lugares comunes del

lenguaje, descentrar el papel que se le asigna al docente y propiciar desde la reflexión procesos emancipatorios y de empoderamiento.

Al reconocer nuestro papel activo e histórico en el ejercicio docente, surge el empoderamiento de los sujetos de la experiencia, logrando transformaciones pedagógicas (Hacer un ambiente de formación no dictar clase), profesionales (comprender mejor en contexto la profesión) y personales (aprendimos a construir con el otro y a aprender con el otro) buscando con el ejercicio transformarnos desde, con y para el contexto y la región desde la academia.

La manera como hacemos las cosas, como nos pensamos como profesores, como nos relacionamos con los estudiantes, como les planteamos las clases, se ha transformado profundamente a raíz de la sistematización de la experiencia; en ese mismo orden, hemos posicionado a nuestros estudiantes, nos hemos hecho más innovadores y creativos, porque la experiencia nos ha señalado que a partir de la reflexión de nuestras prácticas pedagógicas debemos explorar, mirar, analizar, contrastar. Nuestras reflexiones nos permiten comprender que es nuestra labor como docentes situar a los estudiantes en nuevos lugares, nuevas comprensiones.

Reflexionándonos como docentes de la universidad y a pesar de venir de contextos distintos, no reconocemos un estilo de práctica educativa que se ciña a un solo autor sino que nuestro quehacer funge como un crisol que se nutre desde diferentes corrientes, visiones y múltiples actores.

Finalmente, a partir de la autoreflexión de nuestras prácticas es preciso indicar que la oferta en educación universitaria se debe estructurar sobre la base del reconocimiento de las necesidades regionales.

Para lo que se requiere, pertinencia social de la universidad, docentes calificados, en especial en pedagogía, educación y humanismo, investigación pertinente para los contextos regionales, como el llanero, en el más alto nivel, que tenga en cuenta todas las aristas del contexto regional, como costumbres, cosmovisión, intersubjetividades y que evalúe las potencialidades de las mismas.

Se requiere una formación universitaria que en lo regional forme los profesionales capaces de formular soluciones a las problemáticas sociales, culturales y económicas locales.

Bibliografía

- Agudelo, J.J., Salinas, D.M., & Ramírez. (2012). *Concepciones sobre práctica pedagógica de los estudiantes de ix semestre de la licenciatura en pedagogía infantil*. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Educación. Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Recuperado de <http://recursosbiblioteca.utp.edu.co/tesis/textosyanexos/371404A2282pdf>
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia, España: Universitat de València.
- Bajtin, M. (1975). *Teoría y estética de la novela*. Madrid, España: Editorial Taurus.
- Baquero, A. (2010). Universidad de los Llanos. En Corredor, N., & Hernandez, J.V. (Eds). *La Meta Colombia 50 años 1960-2010*. Villavicencio, Colombia: Impresión D´vinni.
- Barnechea, M. y Morgan M. (2010). *La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica*. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/tendencias/rev-co-tendencias-15-07.pdf>
- Bentancor (2011). *Empoderamiento: ¿una alternativa emancipatoria?*. Recuperado de www.margen.org/suscri/margen61/betancor.pdf
- Bolívar, A. (2002). *¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico narrativa en la educación*. Revista electrónica de la Investigación

educativa.

Recuperado

de

<http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/viewFile/49/91>

Bolívar, A. Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, España: Editorial La Murralla S.A.

Borges, J. L. (1975). *El libro de arena, Ulrica*. Recuperado de <http://www.cuentosinfin.com/category/jorge-luis-borges/>

Borjas, B. (2003). *Metodología para sistematizar prácticas educativas: por las ciudades de Ítalo Calvino*. Caracas, Venezuela: Fundación Fe y Alegría. Recuperado de http://www.feyalegria.org/archivos/file/Ciudades_Calvino.pdf

Bruzos, A. (2009). La polifonía. En L. Ruiz & A. Padilla (Eds). *Dime cómo ironizas y te diré quién eres. Una aproximación a la pragmática de la ironía*. Frankfurt, Alemania: Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften. Recuperado de http://scholar.princeton.edu/sites/default/files/alberto%20bruzos-%20polifon%C3%ADa_0.pdf.

Callejas, M.M., Corredor, M.V. (2002). *La renovación de los estilos pedagógicos: colectivos para la investigación y la acción en la universidad*. Bucaramanga, Colombia: Revista Docencia Universitaria IUS. Recuperado en http://cmap.upb.edu.co/rid=1196125280484_411659336_973/Callejas%20y%20%Corredor%20-Estilos%20Pedag%C3%B3gicos.pdf

Castañeda, A.E. (2013). *Prácticas pedagógicas docentes de la maestría en educación. Vicerrectoría de la Universidad abierta y a distancia, Universidad Santo Tomás. Grupos nacionales*. Revista Magistro, 7 (13) p.p. 179-2007. Recuperado de <http://revistas.usta.edu.co/index.php/magistro/article/view/1076>

Cassís, A.J. (2010). *Donald Schön: una práctica profesional reflexiva en la universidad*. Recuperado de http://qacontent.edomex.gob.mx/idc/groups/public/documents/edomex_archivo/regional_tol_pdf_doctor_09.pdf

Chaverra, B.E. (2003). *Una aproximación al concepto de práctica en la formación de profesionales en educación física*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/206-unaaproximacion.pdf>

De Tezanos, A. (s.f, p.12). *Oficio de enseñar – saber pedagógico: la relación fundante*. Recuperado de http://www.fundesuperior.org/Articulos/Pedagogia/Ensenar_saber.pdf

Ducrot, O. (1989). *Logique, structure, énonciation*. Paris, Francia: Les Éditions de Minuit.

Fierro, C. (1993). *Transformando la práctica docente*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

Freire, P (1968). *La pedagogía del oprimido*. Río de Janeiro. Paz e Terra.

Disponible en <http://doctoradosociales.com.ar/wp-content/uploads/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

Gaitán, C., Martínez, D.M., Gatarahiya, G., Romero, J.A., Saavedra M., & Alvarado, P.E. (2005). *Caracterización de la práctica docente universitaria*.

Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana Facultad de Educación.

Maestría en Educación. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educación/tesis11.pdf>

Gallardo, B. (1996). *El sobreentendido*. Sevilla, España: Universidad de Valencia.

Recuperado de www.textosenlinea.com.ar/academicos/El%20sobreentendido.PDF

García, M. (2003). *Persistencia y cambio en la frontera oriental colombiana, el piedemonte del Meta, 1840-1950*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial EAFIT. Cielos de Arena. Imprenta Universidad de Antioquia.

Goethe, J.W. (1980). *Fausto*. Barcelona, España: Círculo de Lectores S.A.

Ghiso, A.C. (2004). *Entre el hace lo que se sabe y el saber lo que se hace*.

Bogotá, Colombia: Dimensión Educativa. Centro de Servicios a la Comunidad Funlam. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia. Recuperado de

<http://www.alboan.org/archivos/538.pdf>

Healp, J. (1999). *Sistematizando experiencias educativas*. México: La Piragua No 16. Sistematización de prácticas educativas. CEAAL.

Hernández, S. (1998). *Metodología de la investigación*. Bogotá, Colombia: Editorial McGraw Hill.

Hesse, H. (2012). *Las prácticas pedagógicas*. Recuperado de <http://practicaspedagogicas06.blogspot.com/2012/06/practicaspedagogicas.html>

Huberman (1998). *Como se forman los capacitadores. Arte y saberes de su profesión*. Barcelona, España. Editorial Paidós.

León, G. (2015). *El Desarrollo Humano Integral Horizonte de Formación por Capacidades y Competencias La Gestión del Proyecto Institucional Universitario*. Bogotá, Colombia. Programa de Doctorado en Educación, Universidad de Costa Rica. Universidad Santo Tomás.

Lerna, H. D. (1998). *Metodología de la investigación: propuesta, anteproyecto y proyecto*. Pereira, Colombia: Ecoe ediciones.

Loaiza, Y.E., Rodríguez, J.C., & Vargas H.H. (2012). *La práctica pedagógica de los docentes universitarios en el área de la salud y su relación con el desempeño académico*. Manizales, Colombia: Universidad de Caldas.
Disponible en [http://200.21.104.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana8\(1\)_6.pdf](http://200.21.104.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana8(1)_6.pdf).

- Maturana, H. (1988). *Emociones y lenguaje en educación política*. Recuperado de <http://es.slideshare.net/mobile/FelipeLealBravo/emociones-y-lenguaje-humberto-maturana-1989280>
- Martínez, E. (2004). *Ser y educar. Fundamento de pedagogía tomista*. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás.
- Martínez, León, Orozco, Mejía, Unda y Martínez. (2005). *Expedición pedagógica nacional*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Noval, C. (2010). *La polifonía y la intercontextualidad en producciones textuales infantiles*. Tunja, Colombia: Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322227521009>
- Nussbaum, M.C. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Ochoa, L., Dávila, P., & Suárez, D.H. (2007). *Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Siglo XXII.
- Ortega, E. (1943). *Villavicencio 1842 -1942: Monografía Histórica*. Bogotá. Colombia: Prensas de la Biblioteca Nacional.

Patiño, C., Moreno, R.H., & Niño, J.A. (2012) *El joropo como patrimonio lingüístico de los llanos*. Recuperado de

http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/eventos/2012/cnills/documentos/el_joropo_como_patrimonio.pdf

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Mexico: Editorial Colofon.

Recuperado de

[http://beceneslp.edu.mx/PLANES2012/2o%20Sem/03%20Pr%E1cticas%20sociales%20del%20lenguaje%20\(prees\)/Materiales/Unidad%20III/02%20Complementarios/Desarrollar%20la%20pr%E1ctica%20reflexiva%20en%20el%20oficio%20de%20ense%F1ar%20-%20Philippe%20Perrenoud.pdf](http://beceneslp.edu.mx/PLANES2012/2o%20Sem/03%20Pr%E1cticas%20sociales%20del%20lenguaje%20(prees)/Materiales/Unidad%20III/02%20Complementarios/Desarrollar%20la%20pr%E1ctica%20reflexiva%20en%20el%20oficio%20de%20ense%F1ar%20-%20Philippe%20Perrenoud.pdf)

Rausch, J.M. (1999). *La frontera de los llanos en la historia de Colombia*. Bogotá, Colombia: Banco de la República- Ancora Editores.

Ricoeur, P. (1986). *La identidad narrativa*. Recuperado de <https://textosontologia.files.wordpress.com/2012/09/identidad-narrativa-paul-recoeur.pdf>

Rodríguez, E. (2009). *Modelo de formación pedagógica del docente tomasino*. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás.

Sánchez, F.A., Otero, J.H., Bastos, M.L., Cortés, E., Gómez, J.V., López, M.O., Montero, C., Pedraza, N., Bacca, E. & Serrano, A.V. (1997). *Conozcamos a Villavicencio*. Villavicencio, Colombia: Alcaldía de Villavicencio-Eurolibros Ltda.

Schön, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España. Editorial Paidós.

Sedano, J.J. (2012). *Hacia una pedagogía de la respuesta. Horizonte tomasiano para la formación integral de la persona*. Bucaramanga, Colombia: Universidad Santo Tomas.

Universidad Santo Tomás. (2004). *Proyecto educativo institucional – PEI-*. Bogotá, Colombia: Editorial USTA.

Van de Velde H. (2012). *Sistematización de experiencias. Esencia de una educación popular*. Recuperado de http://www.abacoenred.com/IMG/pdf/1_sistematización_y_ep_-_articulo.pdf.

Veras, E. (2010). *Historia de vida: ¿un método para las ciencias sociales?* Recuperado de www.moebio.uchile.cl/39/veras.html

Zemelman (2008). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Instituto Pensamiento y Cultura en América A.C. “Enseñar a pensar”. Recuperado de <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento7.pdf>

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia*. Bogotá, Colombia: Panamericana formas e impresos S.A. Recuperado de

<http://files.practicapedagogica.webnode.es/200000036-e3befe4b91/Pedagogia%20e%20historia%20Zuluaga.pdf>