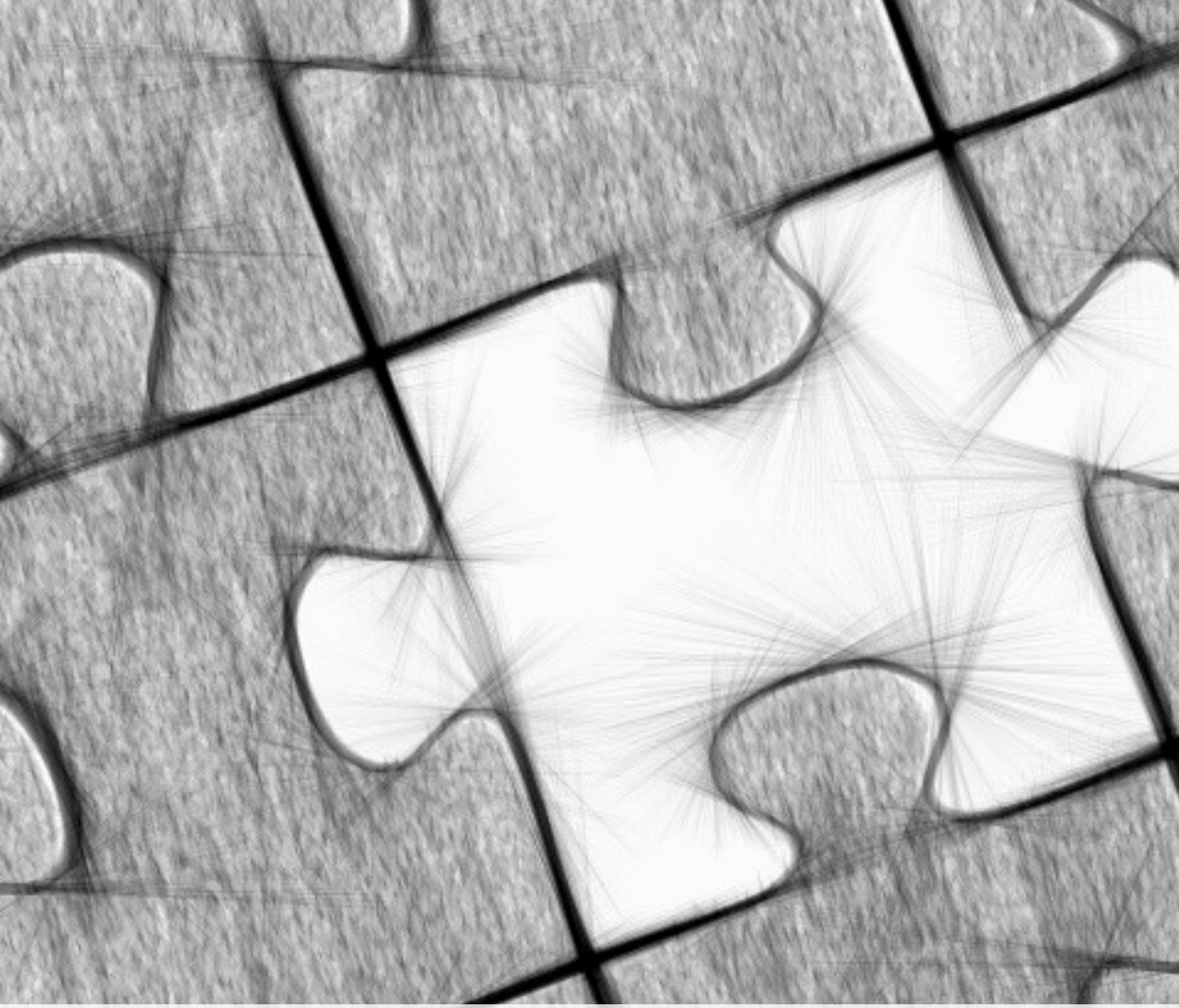

VOCES, VIVENCIAS Y SABERES DE DOCENTES UNIVERSITARIOS

Sistematización de experiencias educativas

Edgar Oswaldo Pineda Martínez
Paula Andrea Orozco Pineda
Rodiel Rodríguez Díaz
José Vicente Ospina Sogamoso

ediciones USTA
UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

Voces, vivencias y saberes de docentes universitarios
Sistematización de experiencias educativas

Voces, vivencias y saberes de docentes universitarios
Sistematización de experiencias educativas

Edgar Oswaldo Pineda Martínez
Paula Andrea Orozco Pineda
Rodiel Rodríguez Díaz
José Vicente Ospina Sogamoso
(Autores)

Andrea Granados
Clara Patricia Achincoque Zorro
César Augusto Riveros Romero
Willian Alejandro Aristizábal Bossa
Paola Arrubla Sánchez
David Sáenz
Gabriel Balaguera
Sandy Tatiana Mendoza Gómez
Jennifer Vega Barbosa
(Coautores de experiencias significativas)

ediciones USTA
UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

Pineda Martínez, Edgar Oswaldo

Voces, vivencias y saberes de docentes universitarios / Edgar Oswaldo Pineda Martínez, Paula Andrea Orozco Pineda, Rodiel Rodríguez Díaz y José Vicente Ospina Sogamoso. - Villavicencio, Universidad Santo Tomás, 2019.

192 páginas (Colección Humanidades y Formación integral, N.º 5).

ISBN: 978-958-782-246-5

eISBN: 978-958-782-247-2

1. Educación Superior. 2. Epistemología 3. Investigación. 4. Docentes – Sistematización de experiencias. 5. Capacitación docente. I. Orozco Pineda, Paula Andrea. II. Rodríguez Díaz, Rodiel III. Ospina Sogamoso, José Vicente. IV. Universidad Santo Tomás (Colombia)

SCDD edición 23 CO-ViUST

374.007

© Edgar Oswaldo Pineda Martínez, Paula Andrea Orozco Pineda, Rodiel Rodríguez Díaz, José Vicente Ospina Sogamoso, Andrea Granados, Clara Patricia Achincoque Zorro, César Augusto Riveros Romero, Willian Alejandro Aristizábal Bossa, Paola Arrubla Sánchez, David Sáenz, Gabriel Balaguera, Sandy Tatiana Mendoza Gómez y Jennifer Vega Barbosa
© Universidad Santo Tomás, 2019

Ediciones USTA
Carrera 9 n.º 51-11
Edificio Luis J. Torres, sótano 1
Bogotá D. C., Colombia
Teléfonos: (+571) 5878797, ext. 2991
editorial@usantotomas.edu.co
http://ediciones.usta.edu.co

Universidad Santo Tomás Sede Villavicencio
Coordinador Unidad de Investigación: Jesús Alejandro Gartner Trejos
Coordinador editorial: Sergio Andrés Salgado Pabón

Diagramación: Jessica Alejandra Barrero Castellanos
Diseño de portada: Carolina Rivera Espinosa
Imagen de portada: Alexas_Fotos (Pixabay)
Corrección de estilo: Cristina Giraldo Prieto

Hecho el depósito que establece la ley
ISBN: 978-958-782-246-5
eISBN: 978-958-782-247-2
Impreso en Colombia • Printed in Colombia
Primera edición: 2019

Todos los derechos reservados.
Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización previa por escrito de los titulares.

Contenido

Introducción		11
1.	LA CUESTIÓN EPISTEMOLÓGICA	15
1.1.	El objeto de estudio en la sistematización de experiencias pedagógicas	15
1.2.	La experiencia educativa	18
1.3.	Acercamientos epistemológicos a la sistematización de experiencias pedagógicas	24
1.4.	La sistematización de experiencias como estrategia de formación docente	34
1.5.	Referencias	42
2.	LA CUESTIÓN PRÁCTICA	45
2.1.	Un método de sistematización de experiencias en el contexto universitario	45
2.2.	La escritura: eje central de los procesos de sistematización de experiencias	54
2.3.	Técnicas para recolección y análisis de datos para la sistematización de experiencias educativas	59

2.4.	Métodos de análisis de datos	68
2.5.	Formas de presentación de resultados cualitativos y cuantitativos	71
2.6.	Estrategias para l explicación detallada de los resultados de la investigación	73
2.7.	La documentación narrativa de experiencias educativas desde la cartografía social y las historias de vida	76
2.8.	Referencias	88
3.	LA CUESTIÓN PRAXEOLÓGICA	93
3.1.	La sistematización de experiencias educativas en la Educación Superior	93
3.2.	La práctica y el saber pedagógico del maestro y la maestra universitarios	96
3.3.	Secuencia didáctica de un curso de sistematización de experiencias en Educación Superior	99
3.4.	Referencias	113
4.	LA CUESTIÓN REAL	115
4.1.	La sistematización de la experiencia sobre sistematización de experiencias educativas	115
4.2.	Referencias	124
5.	ANEXOS	125
5.1.	Experiencias educativas sistematizadas de la Universidad Santo Tomás Sede Villavicencio	125
5.2.	Experiencias de aula en la educación superior: Universidad Santo Tomás Sede Villavicencio	126
5.2.1.	Un detective en la academia: Uso del relato policíaco en la investigación inicial. *Andrea Granados*	127

5.2.2. Experiencia docente: la metodología teórico-práctica de impacto para la vida profesional, laboral y personal de los estudiantes de Contaduría Pública. *Clara Patricia Anchicoque Zorro* 131

5.2.3. El aprendizaje continuo; la clave para la formación. *César Augusto Riveros Romero* 137

5.2.4. ¡Matemáticas + proyecto de negocios! *Willian Alejandro Aristizábal Bossa* 143

5.2.5. Narrativa docente. *Paola Arrubla Sánchez* 148

5.2.6. Sin amor a la lectura, la educación es infructífera. *David Sáenz* 159

5.2.7. El arte de la docencia. *Gabriel Balaguera* 164

5.2.8. Estrategias de enseñanza basadas en la experiencia del ambiente universitario. *Sandy Tatiana Mendoza Gómez* 173

5.2.9. Humanizar para enseñar: El aprendizaje del Marketing en los Negocios internacionales desde la transformación en la conducta, los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) y la cultura como parte de la solución a un planeta en convulsión. *Jennifer Vega Barbosa* 177

Introducción

Este libro presenta los resultados de una investigación realizada en la Universidad Santo Tomás Sede Villavicencio acerca de las estructuras, métodos y procedimientos de la sistematización de experiencias como ruta y estrategia de formación de profesores universitarios. El objetivo de la investigación fue conocer cómo formar profesores universitarios desde el análisis reflexivo de sus propias prácticas y, de esta manera, proponer criterios y lineamientos generales para las rutas de formación docente y desarrollo curricular en la universidad.

La investigación realizada tuvo un carácter descriptivo-explicativo, con un enfoque cualitativo y siguió los preceptos metodológicos de la investigación autobiográfica y la documentación narrativa de experiencias. El libro presenta algunas conclusiones surgidas del desarrollo de la investigación y de un proceso de formación docente en sistematización de experiencias educativas durante los años 2016 y 2017. Además, esboza algunas comprensiones sobre la sistematización de experiencias como estrategia de formación docente, aplicadas de manera prudencial en cursos de formación docente durante el año 2018 en la Universidad Santo Tomas sede Villavicencio, Colombia.

Los resultados del proceso evidencian que hay una aceptación generalizada sobre la incidencia de la formación docente en los procesos de calidad institucional, entendidos estos desde el ámbito de la micropolítica institucional, en el cual el reconocimiento de las cotidianidades de maestros y maestras permiten su reconfiguración como sujetos políticos en el accionar de políticas educativas y curriculares.

En consecuencia, este libro presenta a los maestros y maestras

como factores y actores determinantes de los procesos de calidad de la educación. A su vez, evidencia una práctica innovadora y novedosa de formación docente desde el análisis de las mismas prácticas pedagógicas. En este orden de ideas, la investigación y la presente publicación fueron desarrolladas por el Grupo de investigación ABA, perteneciente a la Unidad de Humanidades y Formación integral de la Universidad Santo Tomás Sede Villavicencio, Colombia. Asimismo, se contó con el apoyo y experticia de investigadores del Grupo de investigación Trabajo de Llano de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto), Sede Villavicencio.

El Grupo de investigación ABA se ha destacado por su interés en las narrativas como métodos de interpretación de la realidad y, en este caso concreto, como método de interpretación y análisis desde la investigación educativa. En ese sentido, la investigación se centró en la perspectiva biográfica y autobiográfica desde los elementos de las Historias de vida y las Cartografías Sociales Pedagógicas, estrategias que permitieron analizar posibilidades de abordaje pedagógico heterogéneas con compromiso epistemológico, determinadas por una concepción clara del sujeto, la interdisciplinariedad, el currículo y la práctica pedagógica.

Asimismo, el Grupo de investigación ABA se apoyó en los desarrollos previos que la investigadora Paula Orozco, del Grupo de investigación Trabajo de Llano, ha venido realizando en la incursión del enfoque praxeológico como elemento fundante de la sistematización de experiencias. Por tanto, el presente libro recoge las aportaciones particulares de ambos grupos, así como de los maestros y maestras participantes del proyecto.

En este sentido, el texto comienza con una primera parte denominada “La cuestión epistemológica”, que busca encontrar los lineamientos y fundamentos que la sistematización de experiencias posee en el ámbito educativo. Así, se hace un recorrido por los orígenes de la sistematización de experiencias en la educación popular, sus aportes con el giro decolonial y las prácticas emancipadoras que la sistematización de experiencias propone en el corpus de un pensamiento latinoamericano.

Bajo la tutela de decolonizar la universidad, el capítulo deno-

minado "La cuestión práctica", relata cómo la sistematización de experiencias y la documentación narrativa pueden entenderse como procesos de formación docente, que desde los análisis objetivos de las prácticas pedagógicas, posibilitan la construcción de conocimiento pedagógico y la construcción de identidad de los sujetos educativos y pedagógicos.

En el tercer capítulo, "La cuestión praxeológica", se retoma el proceso pedagógico y formativo que el curso de sistematización de experiencias permitió desarrollar en los maestros y maestras participantes. En este se pone de manifiesto la importancia de la documentación narrativa para la construcción de análisis contextuales, que defienden las voces, sentires y pensares de los docentes participantes.

Por último, el capítulo "La cuestión real" relata la experiencia concreta en sistematización de experiencias educativas que desarrolló la Universidad Santo Tomás Sede Villavicencio. A su vez, se presentan las narrativas creadas por maestros y maestras colombianos que reconstruyen sus relatos sobre la experiencia educativa desde la autobiografía para reflexionar sobre su propia práctica, su saber pedagógico y sobre el proceso identitario de ser sujetos conscientes de sus entornos de formación.

1. La cuestión epistemológica

1.1. El objeto de estudio en la sistematización de experiencias pedagógicas

Aunque parezca una contradicción, es importante recalcar que el objeto de estudio de un proceso de sistematización de experiencias es, precisamente, la experiencia en sí misma. Así, es necesario empezar con una precisión sobre qué entendemos como experiencia y, en términos concretos, qué entendemos por experiencia pedagógica. Para tal fin, nos situamos en el mundo de la acción humana; es decir, hablar de experiencia y experiencia educativa es hablar del obrar humano.

Es indispensable puntualizar, en principio, que la experiencia define el ser, el estar y el conocer del sujeto y delimita su actuar. Ahora bien, es claro que la experiencia no ha sido históricamente bien vista en los procesos investigativos, al ser equiparada con sensaciones, pasiones, intuición superficial de base empírica carente de razón y abstracción (Bachelard, 1974). Por tanto, el conocimiento supera la experiencia, ya que esta denota subjetividad y se aparta de la universalidad del pensamiento científico. La anterior postura demarca una escisión entre teoría y práctica que, a su vez, denota una separación entre sujeto y objeto característica del pensamiento moderno que excluyó, sistemáticamente, la experiencia.

Ante esto, surge la posibilidad de considerar la experiencia, lo particular, lo subjetivo, lo variable como una forma alternativa de

comprender y acercarse a la realidad. En primera instancia, la experiencia fue identificada como objeto de estudio de la etnografía, en cuanto experiencia del *otro*, como acercamiento a lo particular y subjetivo y como estrategia para contar y relatar la experiencia *del otro* y de *lo otro*. Dicho esfuerzo, aunque de inconmensurable valor, no implicaba un acercamiento desde y en la misma experiencia como objeto de conocimiento, para profundizar y comprender, más allá de interpretar y solucionar.

La experiencia, como objeto de estudio de la sistematización de experiencias, se centra en la conexión entre la vivencia propia y el conocimiento de la disciplina, esto es, la situación interna, íntima, que es asimilada por las múltiples lecturas que posee la persona sobre el hecho real que se le presenta. De esta forma, la experiencia incluye un conocimiento hacia afuera y un conocimiento hacia adentro. Precisamente, ese conocimiento hacia adentro está arraigado en la conciencia del acto; por tal razón, se puede afirmar que es un re-conocimiento en la experiencia vivida.

En este sentido, al estudiar la experiencia se estudia la experiencia cognoscitiva, tanto del orden sensitivo como del orden racional, justamente en su dimensión contemplativa, es decir, en el reconocimiento de la experiencia vivida como proceso de aprendizaje. En este momento, la experiencia se configura como trascendental, ya que el momento vivido se revierte de cognoscibilidad: allí la experiencia deja de ser un acto vivido y se convierte en una semiótica que fundamenta la praxis.

De esta forma, la sistematización de experiencias busca que el sujeto tome distancia de su cotidianidad y, a través del análisis de la praxis, reflexione acerca de esa experiencia en clave de emancipación, gracias a las posiciones críticas, contrastadas y replanteadas que el sujeto hace de su práctica desde perspectivas éticas, políticas y estéticas. Es decir, la sistematización de experiencias plantea un escenario donde se deconstruye la experiencia vivida desde una perspectiva ética, política, estética y pedagógica, que logra fusionar tres estadios de acción en el sujeto: investigación, acción y participación.

Sin embargo, la sistematización de experiencias no hace re-

> ferencia a cualquier experiencia o actuar vivido, sino que se concentra en aquellas experiencias vividas en el marco de una transformación o intención de transformación de la realidad. En ese sentido, De Souza (1997) define las acciones transformadoras como "prácticas de intervención organizadas institucionalmente con la finalidad de resolver determinados problemas y/o potenciar capacidades existentes en una población dada, para garantizar su subsistencia, su integración social (adaptación más transformación), su desarrollo cultural" (p. 16).

De esta forma, la acción transformadora como experiencia a sistematizar es una trama narrativa construida sobre el argumento de las acciones vividas, los intereses y las vivencias que se recuperan a través de la memoria y el dialogo, desarrollando un reconocimiento del otro y los otros como una experiencia de sí que posibilita contar-se y narrar-se desde la experiencia. En este sentido, experiencia y narrativa van de la mano y hacen parte de la existencia del sujeto, tal y como lo relata Larrosa (2006), la experiencia forma y transforma y se construye con palabras que permiten que el silencio del olvido actúe.

Así, las acciones transformadoras como experiencias narradas se conciben como apuestas o hipótesis de la acción y en contra del olvido, que narran la tensión entre lo pensado y lo logrado, exponiendo estrategias y recursos usados al hacer una lectura de la realidad que da paso al abordaje de las problemáticas a comprender y que da cuenta de una especial concepción de la experiencia. De acuerdo con Jara (2006), las experiencias se entienden como procesos con vitalidad y movimiento, que combinan lo objetivo y lo subjetivo, las características del contexto, el actuar determinado y particular, sensaciones, emociones, relaciones interpersonales y proceso de reconocimiento.

En consecuencia, podemos entender la experiencia como un conocimiento práctico que se expresa en forma de narración donde emergen conceptos, categorías y afirmaciones basadas en la práctica, pero con un sustento teórico.

> Todas las acciones, puesto que suponen intenciones, se hallan situadas dentro de marcos o paradigmas conceptuales que dependen de la vida social. Esto implica que 'la teoría' no es algo

> que se aplique 'mecánicamente' a la práctica, sino que está ya presente en ésta de modo que, sin ella, la práctica no sería tal, sino simple conducta fortuita (Usher & Bryant, 1992 pp. 85-86).

De esta manera, la práctica sustenta a la experiencia a través de la generación de nuevos saberes, que enriquecen y complementan los existentes. Así, se ponen en juego los conocimientos teóricos, la experiencia previa, capacidades, emociones y la identificación de la influencia de la realidad y los agentes sociales involucrados. Schön (1983) se refiere a estos procesos como el arte de los y las profesionales, que los y las empodera para hacer frente y solucionar situaciones cambiantes y desconocidas que aportan información para entender y explicar las situaciones que surgen en la práctica, es decir, son conocimientos situacionales, "algo que a uno le pasa, y, al pasarle, no le deja inalterado […] le forma a uno, o le trans-forma o le deforma" (Larrosa, 2003, p. 589).

Finalmente, este trabajo entiende la experiencia como la posibilidad de aprendizaje tanto para el sujeto que la produce, como para los sujetos y/o las comunidades que la conocen, ambas la significan, la reconstruyen y la convierten en nuevos relatos de una experiencia a compartir, involucrando a los distintos actores en una identidad dialógica, democrática, cooperativa y grupal.

1.2. La experiencia educativa

La experiencia como objeto de estudio de la sistematización requiere conceptualizar qué tipo de experiencia puede ser sistematizada. En ese sentido, se ha dicho anteriormente que corresponde a las experiencias transformadoras, es decir, aquellas experiencias que puedan generar diversidad de aprendizajes y que logren cambiar los sujetos que son expuestos al análisis del actuar determinado.

Por tal razón, cuando hablamos de experiencia educativa nos referimos a una historia, acontecimiento o hecho, ubicado en el espectro de lo social que contiene uno o varios significados atribuibles a una acción transformadora que interviene sobre una realidad que

les pertenece a los campos de la práctica y el saber pedagógico. Esto hace que la experiencia educativa no sea abordada desde una única perspectiva y que se interpele desde diversos campos, entre los que se encuentra la fenomenología, la epistemología, la ontología, la política, la axiología y todo lo que es posible entre estas perspectivas.

Por ende, a partir de lo fenomenológico se puede entender la experiencia educativa en relación con las emociones, sentimientos, imaginarios, percepciones, saberes y capacidades que el sujeto o los sujetos provocan o abrigan desde aprendizajes reconfortantes que marcan significativamente la vida, y que generan signos perdurables en el tiempo susceptibles de ser reconocidas por otros. Entonces, la experiencia educativa es una huella sempiterna que genera un aprendizaje perdurable, recordable y replicable que a su vez puede ser narrado de diversas formas, siendo la discursiva en primera persona la que mejor relata la experiencia vivida que, al ser contada, se configura en un ecosistema de aprendizaje (Pineda & Orozco, 2016) que significa la acción realizada, la reconstruye como una práctica social que conlleva historias, sujetos, memoria, sociedad, contexto cultural, intereses y tensiones personales y colectivas.

Ahora bien, este espacio de significación fenomenológica solo es posible si la experiencia es contada, narrada y/o relatada. De esta forma, la experiencia sale del sujeto y se instaura en una comunidad, no pierde su carácter de singularidad y, en cambio, adquiere especificidad y pertinencia, convirtiéndose en una práctica educativa de construcción y transformación social de significados. Estas características que adquiere la experiencia educativa al ser relatada no parten del relator, sino que provienen de *los otros*, y no se dan simultáneamente al conocer el relato, sino que poseen una diacronía con el hecho narrado y con el tiempo del relato. A estos significados se les puede llamar *aprendizajes*, y al relato, *acontecimiento*.

Entonces, *aprendizaje* y *acontecimiento* son los elementos constitutivos de una experiencia educativa desde una perspectiva fenomenológica, en cuyo abordaje se tienen en cuenta los sujetos, los lugares y las subjetividades de la experiencia educativa, tanto del que la vive y la relata, como del que la conoce y la vive (a su manera). Desde este enfoque, la experiencia educativa no está delimitada

a un espacio escolar, el *aprendizaje* subyace a todos los momentos, vivencias y espacios de la vida, el *acontecimiento* es entonces un agenciamiento, un compromiso con una experiencia vivida (grata o no grata) que se puede expresar de forma explícita o implícita, y que surge en el mismo momento o después de un proceso de reflexión. Asimismo, el *aprendizaje* es una apropiación de dicho agenciamiento, el cual a manera de réplica o de reflexión configura un hecho significativo que altera, marca y presupone un transcurrir de la vida.

Por otra parte, desde la perspectiva epistemológica, la noción de experiencia se ubica en el campo de la falsación; es decir, para el conocimiento científico de corte positivista un sistema de ideas desde ser sometido a revisión a través del método científico con el fin de establecer su falsabilidad o no y, de esta manera, permitir el desarrollo de nuevas ideas. Desde este punto de vista, la experiencia es considerada como falsable y por ende carece de valor epistémico, ya que de ella no se puede explicar ni pronosticar fenómenos (Bunge, 1985).

Sin embargo, existen teorías científicas que han surgido en contextos emergentes, llamados por De Sousa Santos (2011) Epistemologías del sur, que consideran la ciencia y el sistema de ideas más allá de los métodos verificables bajo esquemas inductivos absolutos. En este sentido, la ciencia busca lo verdadero universal desde lo particular y significativo, ya no en la posición de veracidad y falsación, sino de contraste y verificación. Así, estudiar la experiencia permite la comprobación, la confirmación y/o la corroboración del hecho.

Por tal razón, la experiencia educativa se concibe como una proposición experiencial que registra una observación real o posible de un acto de enseñanza-aprendizaje, que posee un carácter subjetivo y que busca una finalidad dialógica, democrática y discursiva de carácter intersubjetivo, que no busca la verificación del acto en cuanto hecho, sino en su capacidad de generar deducciones y nuevas ideas tanto en el que relata la experiencia, como en los que interactúan a manera de dialogantes con ella. De esta forma, la experiencia educativa es la historia de lo que pasa en el proceso de aprendizaje, en la cual se documentan con relatos de experiencia el mundo de la vida del acto de aprendizaje (incluido la enseñanza) y de los sujetos

que participan en ella.

Ahora, desde la perspectiva epistemológica, la experiencia educativa se concentra en los saberes de experiencia que reconocen particularmente los docentes. Es en este actuar docente donde se identifica que la experiencia educativa más allá del hecho anecdótico es un activar, movilizar y reconstruir la memoria pedagógica del acto educativo desde el docente, pero también de la escuela, la universidad, el colectivo, la sociedad. Entonces, la experiencia educativa es la respuesta a la pregunta ¿qué pasa con lo que nos pasa en lo educativo?, desde una intervención discursiva sobre lo educativo, la enseñabilidad y lo educable del actuar humano, posibilitando una comprensión del mundo educativo y pedagógico.

Asimismo, la experiencia educativa desde su componente epistemológico posee un(os) sujeto(s) protagonista(s), un escenario y un hilo narrativo que da cuenta del relato de la experiencia sobre lo que ha pasado en clave de *autoformación reflexiva*, que posibilita rememorar lo acontecido para repensarlo, reorganizarlo y generar conciencia pedagógica del saber, la didáctica y el aprendizaje involucrado. A su vez, es un proceso de diálogo donde se ofrece *lo mejor* o *lo más significativo* de una experiencia para que sea conocida, analizada y juzgada por otros.

La experiencia educativa es entonces una estrategia de trabajo pedagógico participativo y en red, ya que estas experiencias no se configuran como un proceso individual y subjetivo, sino que se entrelazan en una co-participación e intersubjetividad que promueve un saber educativo específico. La experiencia educativa desde su componente epistemológico busca la generación y comprensión de nuevos saberes desde la memoria educativa, desde la remembranza y recreación consciente de actos y actuares comprometidos en una vivencia de proposición experimental con carácter educable, aprehensible y replicable.

En este orden de ideas, desde las perspectivas política y ontológica se ubica contextualmente la experiencia en el ámbito docente (ontológico) y pedagógico (político), centrando el ejercicio en la indagación de corte narrativo y autobiográfico del mundo de la vida de la escuela (colegio, universidad, etc.) y la participación polí-

tica-pedagógica de los sujetos actuantes (vocación ontológica). Así, la experiencia educativa se configura como una forma de investigación de corte pedagógico y docente que indaga por el sentido y la significación de la experiencia educativa para quienes la viven y protagonizan, sea de forma activa o pasiva.

De esta forma, las experiencias educativas como investigación viabilizan la comprensión de aquello que conmueve en el proceso educativo y pedagógico, entendiendo conmover como un acto posibilitador y transformador del sujeto, de *los otros* y de *lo otro* frente al fenómeno educativo. Es decir, comprender aquellas causas, contextos y protagonistas que educan, son educados y posibilitan una educación transferible, transformadora y replicable. Para tal fin, las experiencias educativas deben de ser documentadas y problematizadas en clave de los saberes de experiencia y los saberes de la experiencia. Los primeros se concentran en aquellos relatos que parten de la vida cotidiana de las escuelas, universidades, estudiantes y profesores que no han sido registrados en las formas clásicas (currículo, evaluaciones, informes) y que pertenecen al espectro de lo denominado por Torres (1996) como currículo oculto; los otros saberes dan cuenta de narrativas, relatos de los estudiantes y, particularmente, de los docentes en cuanto sus cotidianeidades, itinerarios, relaciones y emociones vinculadas a su quehacer y en especial a su práctica pedagógica. Asimismo, estos saberes (de experiencia y de la experiencia) son referentes para aquellos sujetos, colectivos y redes que apropian una experiencia educativa ajena y crean con ella una relación horizontal y prospectiva que posibilita la transformación de su hoy y de sus prácticas (docentes, escuela, universidad, etc.).

Es así como la documentación de experiencias educativas se puede configurar como una modalidad de formación y desarrollo profesional docente, ya que para ser construida, reconstruida y deconstruida la experiencia, el sujeto, en este caso el docente, debe además de poseer y formarse en capacidades reflexivas, contar con habilidades para la escritura y re-escritura de relatos de experiencia educativa; a su vez, debe poseer capacidades de lectura crítica para la lectura y relectura de sus relatos y la de los otros pares del proceso intersubjetivo.

Igualmente, la experiencia educativa analizada permite que el sujeto narrador (docente) desarrolle una auto-formación en su proceso de enseñanza de manera reflexiva, de una práctica reflexiva, que en palabras de Juliao (2011) sería una praxeología. Esto, a su vez, permite una co-formación entre pares que conocen la experiencia, la re-conocen en sus propios espacios de enseñanza-aprendizaje, la validan, la complementan y la mutan a sus propias necesidades, permitiendo una formación entre pares de carácter horizontal.

Precisamente, cuando la experiencia educativa es comunicada a través del relato y fundamentada desde la documentación narrativa de la experiencia, se constituye un ecosistema de aprendizaje (Pineda y Orozco, 2016), en el cual los pares se convierten en sujetos colectivos que se organizan y militan en torno a grupos de maestros, redes pedagógicas y afiliaciones temáticas que se basan en el compartir, analizar y valorar las prácticas. Es esto, justamente, lo que se puede considerar como una comunidad de práctica y discursos pedagógicos desde la experiencia, en una co-formación de saberes propios.

Particularmente, la investigación docente de las experiencias educativas posibilita la transformación del sujeto relator de la experiencia; este no se concibe como un narrador de anécdotas, sino como un sujeto de conocimiento, subjetivo y particular que comunica su experiencia desde un relato o narrativa reconfigurando su saber y discurso pedagógico, entendiéndose a sí mismo como sujeto de formación y sus narrativas como una trans-formación subjetiva. Lo anterior, en palabras de Suarez, Ochoa y Dávila (2005), es la trans-formación de las formas de conciencia de los docentes, de la conciencia práctica a la conciencia discursiva. Finalmente, la experiencia educativa se puede comprender como intervención político-pedagógica en cuanto el proceso implica la escritura, publicación y circulación de relatos de experiencia educativa elaborados por docentes (memoria pedagógica de la escuela y la universidad), acciones que constituyen agenciamientos discursivos en el campo pedagógico y el debate público acerca de la educación. De esta manera, el docente que documenta sus narrativas de experiencia educativa posibilita nuevas u otras formas de nombrar, pensar y hacer educa-

ción, configurándose como un sujeto político que aborda un tema de importancia ciudadana y nacional desde su propia experiencia y subjetividad.

La experiencia educativa como objeto de estudio de la sistematización de experiencias permite el reconocimiento del saber y la práctica pedagógica de los docentes como fuente de conocimiento educativo y pedagógico. Posibilita las formas de organización colectiva de los docentes, activa otras modalidades de organización social y técnica de la producción, circulación, uso y validación del saber pedagógico. Asimismo, logra invertir el modelo de formación docente al reconocer la experiencia educativa como un acontecimiento político pedagógico que revierte las clásicas relaciones de poder y saber en el campo pedagógico, reposicionando a los docentes como especialistas en su saber y práctica y a su vez, configurando una nueva ecología de saberes pedagógicos que se centran en la política de conocimiento de la experiencia de la escuela, la universidad y sus docentes.

1.3. Acercamientos epistemológicos a la sistematización de experiencias pedagógicas

Delimitar un proceso de sistematización es tan complejo como tratar de conceptualizar sus acciones, debido a las diversas búsquedas de definición que se hacen a través de la complejidad de sus propias prácticas. Precisamente, es en las prácticas donde todos los enfoques y teorías sobre la sistematización confluyen, ya que se ve esta (práctica) como la posibilidad generadora de conocimiento. Siguiendo a Vasco (2008), sistematizar facilita y permite el intercambio de experiencias, logrando de esta manera una mejor comprensión sobre lo realizado. La sistematización pretende adquirir y construir conocimientos teóricos a partir de la reflexión de las propias prácticas, para comunicarla y mejorarla en sí misma. Para Vasco (2008), la sistematización conlleva una escritura reflexiva, ordenada y documentada de los saberes acumulados en el desarrollo de la práctica.

La sistematización de experiencias educativas y pedagógicas, en su fin de reflexionar sobre las propias prácticas del ejecutante, irreme-

diablemente se centra en el espectro teórico de la educación popular, la investigación acción participativa, la pedagogía crítica, la praxeología pedagógica y, según nuestra posición, en el realismo pedagógico tomista. Estos referentes logran que la sistematización de experiencias se ligue a procesos de transformación y cambio, surgidos y/o con auge y sostenibilidad en el contexto latinoamericano. Estos conceptos permiten instaurar la sistematización de experiencias como un proceso de co-construcción de conocimiento, enmarcado y delimitado por proyectos sociales o educativos cuyas prácticas, desde cualquier óptica, se convierten en experiencias de transferencia de conocimientos y saberes; es decir, una experiencia educativa y/o pedagógica (Pineda & Velásquez, 2015).

Así, sistematizar experiencias educativas y pedagógicas presupone una serie de estrategias, procedimientos y métodos sobre el análisis exhaustivo, disciplinado y ordenado de las prácticas personales y grupales, con el fin de mejorar, complementar, objetivar y/o realizar una transferencia de la misma práctica. Para Pineda y Velásquez (2015), la sistematización es una alternativa que desde la praxeología permite la generación de conocimiento en todos los implicados en el proyecto y en otros que, sin estar implicados en el proceso, pueden utilizar flexiblemente la experiencia para nutrir la suya propia. En consecuencia, desde la praxeología se pueden enunciar características esenciales que el proceso de sistematización puede presentar; en primer lugar, se entiende que la sistematización es una actividad reflexiva, por lo cual recurre a elementos de la lingüística textual, las narrativas autobiográficas, los relatos de vida y las historias de vida, y, sobre todo, desarrolla en estos un análisis crítico del discurso, con el fin de establecer una posición objetiva (Torres, 1996).

En este sentido, como segunda característica, la sistematización de experiencias busca que las reflexiones surgidas del proceso se apliquen a un proceso concreto. En primera instancia, la sistematización de experiencias busca la construcción de un relato descriptivo que descubra y devele la trayectoria y complejidad de los diferentes contextos, autores y saberes teóricos que dieron génesis a la práctica sistematizada; es decir, es la narración desde la perspectiva del autor de la sistematización de experiencias. En segunda instancia, se busca que

aquel relato descriptivo sea constatado con los sujetos involucrados en la acción de sistematización de experiencias, a través de encuestas, entrevistas, grupos focales, buscando generar meta-relatos que parten del ejercicio descriptivo y que propenden por la articulación de experiencias en torno a una macro-narrativa, que permite una mayor objetivación de la práctica sistematizada (Pineda & Velásquez, 2015).

Una tercera característica, se refiere a entender la sistematización de experiencias como un proceso esencialmente participativo que involucra a las distintas personas relacionadas con la experiencia, lo cual exige implementar estrategias discursivas, propias de la investigación narrativa (Messina, 2008, pp. 32-36). Estas características sitúan la sistematización de experiencias en el espectro del realismo pedagógico, como proceso de reflexión crítica que se aplica y desarrolla a una práctica especifica con el fin de ordenarla, mejorarla, comunicarla y hacer que sus lecturas en otros contextos permitan una transferencia exitosa.

Asimismo, la sistematización de experiencias, al igual que otras metodologías y/o modalidades de investigación que se centran en la investigación critico-social, como la Investigación-Acción-Participativa, la recuperación histórica y el diagnostico participativo, consideran que los propios individuos involucrados en la experiencia se configuran ontológicamente en sujetos de conocimiento (Grundy, 1999; Carr & Kemmis, 1989; Torres, 1996; Juliao, 2014, Pineda & Velásquez, 2015). Esta reconfiguración ontológica parte de una concepción de sujetos dentro de un proceso, que permite que la apropiación y reconstrucción de los saberes se haga desde la reflexión crítica.

De esta manera, es sumamente importante entender que una sistematización de experiencias educativas y/o pedagógicas, al no ser una evaluación del proceso, es mucho más que la recopilación de datos, objetivos y actividades sucedidas en un espacio educativo (Escuela, Comunidades Indígenas, Asociaciones campesinas, Universidad, Organizaciones sociales, entre otros). La sistematización de experiencias es un proceso condicionado y mediado por los diferentes contextos, políticos, sociales y culturales donde sucede la práctica y donde interactúa y se reconfigura, construye y deconstruye el sujeto, individual y/o colectivo que sistematiza. Esta sistematización presupone la

necesidad de reconocer la complejidad de la propia práctica educativa y/o pedagógica, y de entenderla como un proceso de intervención social en el que confluyen acciones, actores y procesos concretos.

Desde estos acercamientos hacia la definición de sistematización y su posterior instauración en el espectro teórico del Realismo pedagógico, se puede entender que la sistematización de experiencias, según como lo relata Orozco y Pineda (2017), es una modalidad de investigación que logra encausar un saber propio y endógeno a un proceso de reflexión y análisis del discurso que lo reconfigura como aporte conceptual y teórico a una disciplina especifica. Es allí, justamente, donde el Realismo pedagógico aporta, en tanto es una alternativa de sistematización de experiencias al tributar un sustento epistemológico fuerte, entronado en los preceptos del pensamiento aristotélico-tomista que se refuerza con nuevas epistemologías surgidas desde la educación popular y el enfoque socio-critico. Además, apuesta por la construcción de referentes y caminos teóricos desde América Latina y el Caribe, como ejercicio de afianzamiento y de giro decolonial.

Por tal razón, la sistematización de experiencias educativas y/o pedagógicas desde el Realismo pedagógico, considera que la práctica es un constructo colectivo, ligada a un contexto específico y delimitada teórica y conceptualmente por las explicitaciones que el investigador hace de su propia práctica.

En este sentido, la sistematización de experiencias promulga un conocimiento pedagógico basado en las prácticas y en la reflexión, que se sustenta en la inducción y en el método de la abstracción intelectiva, la substracción y la extracción de la experiencia como procesos socio-históricos y de transformación individual y social de profundo arraigo emancipador y decolonial. Lo anterior, la sitúa como una experiencia surgida en contextos latinoamericanos, caribeños y/o africanos, en los que se pretende una redefinición de las particularidades enmarcadas en las experiencias subjetivas para la construcción de marcos interpretativos que conlleven a modelos replicables de transformación social.

Ahora bien, la sistematización de experiencias en su explosión metodológica, sobre todo en ámbitos y contextos educativos, ha con-

figurado un sinnúmero de publicaciones que se autodenominan como *sistematizaciones*, las cuales en su esencia se encuentran más cerca a la órbita de los informes de trabajo. Por tal razón, es necesario decantar dichas acciones y publicaciones para poder llegar al trasfondo epistemológico de la sistematización de experiencias que se centraran en la articulación de la teoría y la práctica (Tejen y la praxis), el saber y el actuar y en la producción de conocimiento reflexivo y presente en clave prudencial (Phrónesis). Es decir, una acción que va más allá del actuar, y que imprime una complejidad en el ámbito del actuar reflexivo, prudencial y virtuoso.

En este orden de ideas, hablar de sistematización de experiencias es situarse en la experiencia como objeto de conocimiento; es hablar del obrar humano (praxis), pero no sobre cualquier acción (poeisis), sino sobre una que logre trascender y transformar al sujeto y al contexto donde esta se dé. Precisamente, esta diferenciación, o claridad del objeto de estudio de la sistematización de experiencias, nos permite descartar aquellas acciones meramente técnicas que denotan un proceso o procedimiento. Así, hablar de experiencia es considerar que es una acción que se separa del sujeto (ex), que se centra en la realidad (peri) y que vuelve como acción transformadora al sujeto (enia); así, ex – peri – entia, es la capacidad de comprender a partir de las cosas externas al sujeto.

Lo anterior permite establecer que la sistematización de experiencias involucra implícitamente una lectura sensitiva de la realidad, que va cargada de intelecto y voluntad, lo que Tomás de Aquino definió como *racionalidad*, y lo que, además, permite identificar el problema o problemas a mediar, los objetivos de intervención y la definición de procesos y estrategias que desarrollen un enfoque metodológico específico. Es decir, la sistematización de experiencias en sí misma contiene una concepción antropológica (¿quién o quiénes sistematizan?), una concepción epistemológica (¿qué se sistematiza?), una concepción axiológica (¿para qué se sistematiza?) y una concepción ontológica (¿qué transforma la sistematización?).

De esta manera, las cuatro concepciones conectan, asimismo, cuatro dimensiones en el proceso de sistematización de experiencias. Así, la pregunta antropológica de la sistematización de experiencias

comprende una dimensión política, la cual posibilita el reconocimiento de los actores en el proceso, reconocimiento que parte del auto reconocimiento como persona que aprende, en este caso desde su misma experiencia y, en segundo lugar, con *el otro* como persona que enseña y aprende desde mi experiencia y desde su propia experiencia. La dimensión política implica la otredad, en cuanto incorpora al proceso de sistematización de experiencias diferencia, aceptación y sobre todo reconocimiento.

En este sentido, la pregunta ¿quién o quiénes sistematizan? reconoce el papel humano y centrado en la persona que posee la sistematización de experiencias. Lo anterior, siguiendo a Ramírez (1991), considera la sistematización de experiencias como un "saber singular de carácter local, que tiene como destinatarios, especialmente, a los protagonistas de la práctica o experiencia y cuyo propósito es el incidir de inmediato sobre la realidad de la práctica o experiencia" (p. 43). Por tal razón, posee una delimitación espacial y territorial que se determina por contextos de tipo económico, cultural, político y social que revisten la sistematización de experiencias de la posibilidad de ser un saber reconocido y validado por una comunidad de práctica (Pineda & Orozco, 2018).

Así pues, la sistematización de experiencias surge de un crecimiento personal que ilumina la acción de la(s) persona(s) en y durante el proceso de sistematización de experiencias, a partir del cual se debe crecer y transformar al máximo las posibilidades y capacidades de aprendizaje a lo largo de la vida. Por tal razón, la sistematización de experiencias no se queda en el relato personal de una experiencia, sino que emerge como práctica inspiradora que posibilita que en los *otros* y en *lo otro*, se desarrolle, construyan o deconstruyan capacidades de integridad, singularidad, personalidad, apertura, solidaridad y, particularmente, que viabilicen en el mismo, en *el otro*, en *los otros* y en lo otro una capacidad de autodeterminación.

Ahora bien, la pregunta epistemológica en la sistematización de experiencias más que dar un sustento científico al proceso, busca proveer de un contexto moral el principio pedagógico que subyace a la sistematización de experiencias. Para esto, es primordial el reconocimiento de la sistematización de experiencias como un proceso de

democratización de saberes con la participación y concurrencia de los sujetos reconocidos quienes, a través de la persistente reflexión sobre sus prácticas, generan una secuencia de actos que son apropiados por las mismas y/o diferentes comunidades donde surge la experiencia, transformando de esta manera su esencia e insertando capacidades comunitarias de dialogo, negociación y concertación.

En este sentido, el componente epistemológico posibilita la dimensión práxica de la sistematización de experiencias, la cual posee una función orientadora en cuanto lo esencial y constitutivo de la experiencia o de la acción practica (praxis). Esta dimensión se caracteriza por la contingencia del acto, es decir, no pretende establecer un *modo* o pauta única, sino que invita a la discusión y sobre todo al compromiso y flexibilidad que posee la autodeterminación vinculante de lo sistematizado y la iniciativa creadora del que sistematiza. En consecuencia, la dimensión epistemológica de la sistematización de experiencias entiende que esta va más allá del relato descriptivo de lo actuado, donde caen muchos procesos académicos que se asumen como sistematización, esto es, no se trata solo de lo vivido y actuado para configurar un proceso de sistematización de experiencias, sino que se debe tener implícito un proceso de reflexión, aprendizaje y, particularmente, generación de conocimiento desde la praxis reflexiva.

> La sistematización de experiencias significa entonces entender por qué ese proceso se está desarrollando de ese momento, entender e interpretar lo que está aconteciendo a partir de un ordenamiento y reconstrucción de lo que ha sucedido en dicho proceso. Por lo tanto, en la sistematización de experiencias, partimos de hacer una reconstrucción de lo sucedido y un ordenamiento de los distintos elementos objetivos y subjetivos que han intervenido en el proceso, para comprenderlo, interpretarlo y así aprender de nuestra propia práctica (Jara, 2011, p. 2).

Asimismo, la concepción axiológica de la sistematización de experiencias, que responde a la pregunta ¿para qué sistematizar?, requiere establecer en el proceso una dimensión ética de la sistematización de experiencias. Entonces, la pregunta sobre el para qué no in-

cluye una indagación de orden pragmático y/o utilitarista, es decir, no busca dar una respuesta desde el uso de la sistematización, sino que pretende complejizar el proceso histórico-positivista de generación de conocimiento y deconstruirlo a través de un relato descriptivo que permita *conversar* desde la experiencia relatada.

De este modo, la dimensión epistemológica parte de reconocer la unidad entre los sujetos y los objetos del conocimiento como una relación co-transformadora, en la cual se cambia o muta el entorno y la persona vinculada a la sistematización de experiencias. Por otra parte, se busca comprender la unidad entre el que sabe y el que actúa; en la sistematización de experiencias no se pretende teorizar sobre un campo especifico, sino que se busca comunicar un saber a través de una delimitación, precisión, contrastación y verificación especifica.

Por tal razón, la sistematización de experiencias no puede ser una descripción de hechos de una acción aislada, ya que no pretende ser una síntesis metodológica de un actuar, sino que debe presentar la complejidad del proceso desde la articulación de los diversos actores con sus intereses, lógicas y racionalidades específicas. En ese sentido, la forma de expresar la sistematización de experiencias es a través de un discurso simbólico-narrativo que dé cuenta de la acción prudencial (phrónesis) de la praxis efectuada, solo así puede presentarse una ecología de saberes que se ponen en discusión desde la racionalidad-objetividad y la subjetividad-afectividad emergentes de la práctica reflexiva.

Ahora, el cuestionamiento ontológico que da paso a la dimensión onto-política de la sistematización de experiencias, surge al reconocer y considerar la práctica y la experiencia como acciones complementarias y co-relacionales entre lo que es y lo que se quiere ser. De esta forma, siguiendo con lo expuesto en la dimensión ética, la sistematización de experiencias originalmente se plantea como un dialogo de saberes que permite la alteración de los sujetos pasivos y activos involucrados en la experiencia, esta alteración se entiende en términos de generación de construcciones colectivas de nuevos conocimientos. Por tal razón, no se entiende una sistematización de experiencias como un proceso singular e individual, sino que hace parte de un entramado de experiencias en un mismo tema que se reconfiguran

y resignifican desde la experiencia subjetiva, y que construyen intersubjetividad con una clara intencionalidad política.

Asimismo, la sistematización de experiencias al comprenderse como un proceso colectivo que integra experiencias otras, se establece como una acción política que busca la transformación social, la construcción de saberes colectivos, comprensiones y explicaciones que desde la experiencia reconfiguran los sujetos ante un fenómeno especifico. De esta manera, siguiendo a Pineda y Velásquez (2015), "la sistematización es un proceso dialógico que incluye interacción entre los sujetos a través del constante negocio del discurso y teorías en medio de un entorno cultural especifico, esto lleva a que sus prácticas y desarrollos sean emancipadores transformadores" (p. 21).

Por último, la sistematización de experiencias en su condición holística propone una dimensión investigativa que enfatiza los propósitos y las rutas para alcanzar lo que subyace a la experiencia relatada. Esta dimensión investigativa depende del enfoque adoptado para la sistematización de la experiencia. De esta forma, si la sistematización es entendida como una descripción de la experiencia esta se concentrará en el proceso, la experiencia o la práctica realizada; pero, si su enfoque es visto como un proceso dialectico, su propósito radicará en el conocimiento como producto de la praxis, es un accionar cíclico que busca mejorar, analizar o comprender la propia práctica.

Si se entiende la sistematización como una producción de saber, esta debe propender por diferenciar entre los resultados analizados versus la experiencia vivida. En el caso de entender la sistematización de experiencias como reconstrucción de las prácticas, se debe hacer énfasis en la práctica que subyace a una teoría, ya sea para modificarla o reconfigurarla, Sin embargo, si se entiende la sistematización como relato, esta debe ser construida y leída desde múltiples perspectivas y expresada en polifonía de voces, el relato en la sistematización de experiencias es colectivo y reconfigurativo.

En consecuencia, la sistematización de experiencias complementa lo dicho por el discurso lógico y coherente de la teoría, lo nutre desde el actuar reflexivo, es una verbalización de la práctica que permite que emerjan nuevos saberes y lenguajes que construyen, a su vez, nuevas relaciones y nuevos vínculos entre los sujetos, sus contex-

tos y sus comunidades. Así, se establece que no todo en el actuar debe ser teorizado y que, precisamente, en ese espacio abierto es donde se instala la experiencia y se comprende y aprehende de una manera más concreta y libre la realidad presentada.

> No es posible justificar de manera unitaria y a la vez específica la diversidad de las prácticas si no es a condición de romper con el pensamiento lineal, que solo conoce las estructuras simples de orden de la determinación directa para dedicarse a la reconstrucción de las redes de las enmarañadas relaciones que se encuentran presentes en cada uno de los factores (Bourdieu, 1991, p. 99).

La sistematización de experiencias recupera el saber social, el saber colectivo que ante el enfoque positivista del conocimiento está invisible. Asimismo, reconstruye la memoria y permite la convergencia de las experiencias, permitiendo que los sujetos sean más conscientes de sí mismos, del mundo que los rodea y de los otros con quienes interactúa. Por tal razón, es difícil hacer un planteamiento epistemológico de la sistematización de experiencias, ya que esta es móvil y mutable, es adaptable al contexto de los sujetos y a la multiplicidad de lenguajes; por eso, la mejor manera es hacer aproximaciones a las epistemologías específicas o a epistemologías personales mientras se reconstruye la experiencia.

En este libro, la sistematización de experiencias surge desde una dimensión ontopolítica y culmina en la dimensión antropológica de lo que significa y controvierte el ser docente en el contexto de la Universidad Santo Tomás, en la mediación de una ciudad y una cultura, y en la necesidad apremiante por un humanismo omnipresente en las prácticas pedagógicas. De esta manera, nos acercamos al realismo pedagógico de Santo Tomás de Aquino en tanto se debe entender y comprender la realidad (práctica pedagógica) no por lo que es, sino por lo que está siendo, es decir, como interacción del actuar en la construcción de un sujeto estudiante y un sujeto maestro. Lo que significa que la sistematización de experiencias es una posibilidad de construcción de un relato del hoy, transformador y crítico.

1.4. La sistematización de experiencias como estrategia de formación docente

En el ámbito universitario no son múltiples los escenarios para la formación docente, muchos de estos resultan de la dinámica de un saber experto que se transmite a otros (docentes) a través de mediaciones y estrategias formativas (conferencias, cursos, seminarios, entre otras), que están insertas en la categoría de *capacitación docente,* una práctica organizada, formulada y gestionada por unidades o departamentos académicos encargados del currículo y la formación universitaria. Estos estamentos conciben al docente como un técnico del currículo, el cual domina posturas epistemológicas producidas por otros, convirtiéndolos así en ejecutantes de actuares, conocimientos, lineamientos pedagógicos foráneos, descontextualizados y, en muchos casos, sin aporte significativo a la práctica docente.

En este orden de ideas, la formación docente es considerada como una capacitación para el desarrollo de competencias en didáctica, evaluación y administración del aula de clase, centralizando la capacitación en la conducta y en el manejo de destrezas didácticas que orienten al docente a ser *competente* en un actuar o disciplina especifica. Así, se ofrecen cursos y capacitaciones en temas tan disímiles y atomizados que no permiten entender la función docente y el papel de este como agente político y de cambio:

> Desde esta perspectiva de formación docente, se entiende una postura regional por incluirse en indicadores globales sobre calidad de la educación, donde la eficiencia de la escuela, de sus procesos, se anteponen a los fines de la educación humanista y racionalista, se ve al docente como el eje articulador (a bajo costo) de la mayor eficiencia posible del sistema, centrando en él la responsabilidad del proceso de enseñanza a través de resultados (Orozco & Pineda, 2017, p. 54).

De esta forma, se evidencia cómo los programas de formación docente enfocados en el desarrollo de competencias se concentran en la necesidad de alcanzar objetivos prácticos cuantificables que pretenden asegurar una *educación de calidad*, esto bajo la premisa de que

la inversión en la formación docente debe redundar en la calidad de la educación que estos imparten en el aula. Dicha postura no puede estar más equivocada: la capacitación docente desarticulada y desconectada de la praxis del docente no redunda en mayor calidad, por el contrario, incide en el desánimo, apatía y desgano para asumir el quehacer docente. En este sentido, cuando se desconoce al docente como productor de conocimiento y solo se comprende como un *recurso humano* que constantemente hay que capacitar en sinnúmero de competencias, se está asumiendo al docente no como un agente social y político de cambio, sino como un autómata, sin criterio y sin capacidad creativa y de producción científica.

Sin embargo, en América Latina, con el auge de movimientos de educación popular centrados en el giro decolonial y en la descolonización del saber y el aprendizaje, varias universidades han centrado su actuar en formación docente desde una perspectiva humanista, donde se entiende a la persona como centro del proceso educativo con todas sus dimensiones, posibilidades y limitantes. Esta postura disruptiva se encamina a desarrollar una ontología del ejecutante en el proceso educativo, basada en el reconocimiento de sus propias prácticas que están mediadas por la cultura, la sociedad y el contexto donde se desarrollan.

En consecuencia, esta postura por entender la formación docente como un proceso de transformación interna, separada de la transmisión de conocimientos y el desarrollo de competencias, permite incorporar nuevas formas y estrategias para la cualificación de las prácticas pedagógicas. Así, surge la posibilidad de entender al docente como investigador de sus propias prácticas, con el objetivo de comprender e interpretar los hechos, momentos e hitos de sus quehaceres pedagógicos a través de la observación e interpretación hermenéutica de sus experiencias educativas (Orozco & Pineda, 2017, p. 55):

> Más formativo que informativo, este tipo de formación procura dar al futuro docente flexibilidad de acción, plasticidad mental, capacidad para hacer frente, con éxito a las situaciones que habrá de encontrar en el ejercicio de su profesión. Se tratará, ante todo de enseñarle a cooperar, a innovar, a comunicarse bien, a cambiar, a ponerse en tela de juicio, a evolucionar (Breu-

ce, 1986, p. 283)

En este sentido, la formación docente no debe limitarse al desarrollo de actividades destinadas a preparar a las personas para cumplir un plan de estudios y obtener resultados concretos de aprendizaje o de desarrollo de un modelo educativo especifico, sino que debe favorecer la comprensión del ámbito social y cultural más amplio en el que los docentes interactúan. Este tipo de formación le permite al docente reflexionar sobre su práctica pedagógica para perfeccionarla, fortalecerla y, a partir de allí, elaborar nuevos conocimientos y saberes que le permitirán a él y a otros docentes enfrentarse a situaciones particulares referentes tanto al currículo como praxis (Grundy, 1999), como al currículo oculto (Torres, 1996).

Por tal razón, la sistematización de experiencias como estrategia de formación docente permite que los docentes se centren en lo real más que en lo ideal del proceso educativo, lo cual habilita la emergencia de nuevas maneras de concebir el conocimiento educativo desde la práctica y el saber pedagógico, orientados por una perspectiva ontológica del proceso entre el saber y el hacer. De este modo, la sistematización de experiencias como estrategia de formación docente deconstruye epistemológicamente los presupuestos que fundamentan la formación y capacitación docente, entre otras cosas, porque su fin último es el análisis reflexivo de una práctica social, profesional, académica o formativa, lo cual genera una fisura en la lógica de capacitación y adquisición de habilidades propia de los métodos y modos de formación docente.

Asimismo, la sistematización de experiencias como estrategia de formación docente logra sobreponerse a las lógicas dicotómicas y bifurcaciones positivistas entre teoría y práctica, exigiendo el desarrollo de un conocimiento de carácter praxeológico (Juliao, 2011), que reconoce el poder de la reflexión y la crítica para analizar la experiencia vivida. La sistematización de experiencias permite que los docentes se deconstruyan desde sus propias acciones, las cuales dialogan intensamente con posturas filosóficas y teóricas sobre la educación.

Un pensamiento que se entiende como una postura, como una

> actitud que cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer. No se trata de decir: tengo los conceptos y construyo un discurso cerrado, lleno de significaciones; se trata más bien de partir de la duda previa, anterior a ese discurso cerrado, y formularse la pregunta ¿cómo me puedo colocar yo frente a aquello que quiero conocer (Zemelman, 2005, p. 65).

De esta forma, se entiende la sistematización de experiencias como una apuesta crítica que posibilita desaprendizajes y rupturas epistemológicas en el campo de la formación docente, encaminada a la construcción de conocimiento social pedagógico crítico a partir de la reflexión sobre las prácticas educativas y el quehacer pedagógico, separándose sustancialmente de los procesos de formación docente basados en la transmisión de modelos y teorías pedagógicas, a manera de receta, desde las capacitaciones exigidas a los profesores.

Lo anterior, invita a que los mismos docentes sean los posibilitadores de diálogos *internos* y diálogos *entre pares* en una constante construcción de una ecología de saberes, donde el reconocimiento de posturas permita estructurar creencias, opiniones y utopías en diálogos reflexivos y críticos con los otros y con lo otro que vive su cotidianeidad y experiencia. El anterior énfasis dialógico que propone la sistematización de experiencias permite a los docentes, además de compartir sus experiencias a través de un relato, enriquecer los modos de auto comprensión de roles, establecer redes semánticas de comprensión de significados de su práctica educativa, resignificar su quehacer docente, posibilitar una práctica compartida y la producción de nuevas lecturas sobre su ejercicio profesional.

> Es una mirada más densa y profunda de la experiencia común de la cual puedan derivarse pistas para potenciarla o transformarla. Hablamos de sentidos porque la sistematización en perspectiva interpretativa enriquece la interpretación del colectivo sobre su propia práctica y sobre sí mismo (Cendales & Torres, 2003, p. 11).

Igualmente, la sistematización de experiencias como estrategia

de formación docente, al dar relevancia a los sentidos y emociones presentes en la experiencia, se constituye como construcción intersubjetiva de carácter conversacional donde los docentes comparten diferencias, autonomías, libertades y modos de ver la educación, la pedagogía, el saber y la práctica pedagógica. Estas, al ponerlas en contexto y en discusión con otras posturas, sobrepasan los límites de la producción intelectual y se sitúan en lo histórico-cultural y en la producción de sentido social que involucra normas, valores, creencias, lenguajes, significados y formas de ser y estar en el mundo, reelaborando y deconstruyendo las concepciones cognitivas, emocionales, volitivas y eróticas de su experiencia existencial, social, cultural y profesional.

De la misma manera, los procesos de formación docente mutan a construcciones conjuntas de acuerdos y conocimientos donde, a través de herramientas conceptuales (temáticas o tópicos) y metodológicas (relatos, historias de vida, etc.), se comparten saberes desde la experiencia intra e interpersonal por medio del dialogo como argumentación, reciprocidad y reconocimiento de la realidad objetiva y los agentes que en ella intervienen. La formación docente desde y para la sistematización de experiencias permite procesos como la autoformación docente, en la cual el ejercicio reflexivo de mi propia práctica y experiencia me permite una mejora en mi actuar, mi saber y mi práctica pedagógica. Asimismo, posibilita una trans-formación en cuanto pone en dialogo, discusión y debate la experiencia subjetiva a otras miradas, usualmente de pares, quienes realizan un proceso de comprensión, empatía y transformación de sus saberes, prácticas y conocimientos desde la discusión de otra experiencia.

Por otra parte, se permite la con-formación docente; es decir, el dialogo colectivo de las narraciones y sistematización de experiencias educativas, logrando así que estos sujetos se conformen como colectivo, discutan la pragmática de los saberes construidos desde los docentes y desde la escuela (universidad) y, así, permiten la intersubjetividad y la afiliación a una comunidad de práctica caracterizada, según Barragán (2015) por:

1. La extensión progresiva de las prácticas

2. Replicabilidad existencial
3. Diálogo y reconocimiento del otro
4. Cuidado de las prácticas
5. Reflexividad

Lo anterior, posibilita entender la sistematización de experiencias educativas como una práctica de trans-formación subjetiva donde, a través de narrativas y relatos, los sujetos asumen nuevas posiciones, nuevas epistemologías y nuevas formas de comprender los fenómenos del acto educativo; los individuos se construyen como sujetos de conocimiento, como sujetos de pedagogía y sujetos de formación, con la premisa de la constante transformación de sus prácticas educativas.

De esta forma, la sistematización de experiencias como estrategia de formación docente adquiere el carácter de actividad teórico-práctica, entendiendo que la interpretación y la comprensión de la experiencia son inviables si no se apuesta por debatir, discutir y conceptualizar supuestos teóricos a partir de los cuales se proyectó en la acción a sistematizar. Es decir, no se sistematiza una anécdota, sino que lo sistematizado pasa por una concepción e identificación previa de una problemática que sobrepasa los supuestos teóricos planteados hasta ese momento y que, a través de un actuar especifico (a manera de hipótesis), busca encontrar y/o desarrollar un aprendizaje empírico y teórico-conceptual que pueda, desde la acción, rebatir o poner en discusión esa teoría existente. Este proceso, que podemos llamar praxeológico, genera un nuevo conocimiento situado desde la experiencia que plantea una discusión sobre supuestos teóricos previos.

En este sentido, la sistematización de experiencias permite que los docentes a través de la reflexión sobre sus prácticas pongan en consideración, debatan y propongan caminos alternativos a las problemáticas epistemológicas, cognitivas, evaluativas, racionalistas, empíricas, emocionales y/o relacionales, didácticas y éticas que posee el acto educativo. Así, al constatar los supuestos teóricos con el quehacer docente se promueve la reflexividad, la narrativa del suceso y la construcción de relatos que den cuenta de esa experiencia educativa. Después de esto, la sistematización de experiencias posibilita el acto

de escribir un relato, el cual ha sido previamente sustentado por la documentación narrativa de la experiencia. Este relato, personal y subjetivo, se formaliza con una puesta en común, una comunicación de la experiencia y los aprendizajes obtenidos para que puedan ser constatados, evaluados y equiparados con los producidos a partir de experiencias similares.

Sin embargo, debe ser claro que la sistematización de experiencias como estrategia de formación docente no puede ser tan abierta y espontánea, ya que eso dilata el ejercicio de formación y no concentra la atención en la realidad a comprender y en los supuestos teóricos a deconstruir desde la experiencia. Por tal razón, es necesario que previo a la construcción del relato, se organice y ordene el supuesto teórico o la realidad a abordar. Es decir, el docente debe conocer la intención de la sistematización de experiencias (didáctica, prácticas evaluativas, experiencias de enseñanza, uso de las TIC, entre otras), con el fin de generar remembranza y memoria pedagógica para el proceso de documentación narrativa de la experiencia y su posterior presentación en un relato que denote la sistematización de experiencias.

Por otra parte, la sistematización de experiencias permite construir un proceso participativo, realizado fundamentalmente por los sujetos protagonistas de la experiencia quienes, a través de esta, re-piensan y re-construyen su saber desde las respuestas dadas a las preguntas ¿qué hicieron?, ¿por qué lo hicieron?, ¿por qué lo hicieron de una manera y no de otra?, ¿cuáles fueron los resultados? y ¿para qué y a quién sirvieron los mismos? Estas preguntas tienen como fin provocar, a través y desde la experiencia, procesos de aprendizaje que, entre otras cosas, ayuden a comprender o a desarrollar prácticas educativas y pedagógicas en el futuro o, asimismo, estén destinadas a que otros docentes o colectivos de docentes, en diversos contextos, puedan apoyarse en la experiencia vivida para planificar y ejecutar sus propios proyectos.

Ahora, es claro que para que la sistematización de experiencias sea considerada y validada como una estrategia de formación docente, irremediablemente debe dejar aprendizajes; por tal razón, es relevante que en el proceso narrativo de la sistematización de la

experiencia se haga énfasis en los resultados y en cómo estos se ponen en discusión con supuestos teóricos que anteriormente no habían sido relevantes. Este ejercicio es de suma importancia para poder generar y propiciar lecciones que permitan construir nuevos conocimientos desde la experiencia relatada y, de esta manera, invitar a mejorar dichos resultados y prácticas especificas en experiencias futuras.

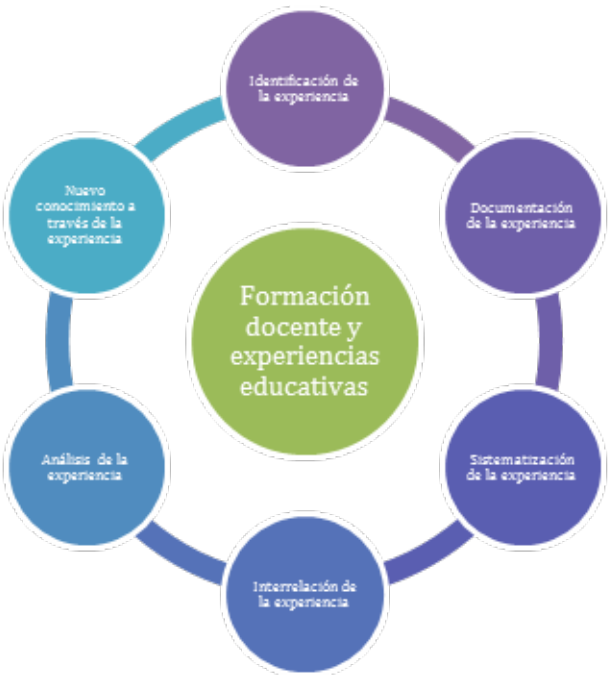

Ilustración 1. Formación docente y experiencias educativas.
Fuente: Pineda y Velásquez (2015).

La sistematización de experiencias como estrategia de formación docente permite que la experiencia social, educativa, pedagógica, docente y didáctica sea recuperada y validada por una comunidad de práctica que no accede a que sea invisible y se diluya en las cuatro paredes de un aula. De esta forma, formar docentes desde sus propias experiencias es contribuir a la construcción de teoría y saber pedagógico desde la diáspora de significados y significantes de justo valor

que poseen los docentes. La formación docente desde la experiencia, la memoria, el relato y la narrativa no solo permiten el conocimiento práxico de un supuesto teórico, sino que avalan la emancipación, la autonomía, la consciencia del sí mismo, del nosotros como colectivo, y del mundo que nos rodea; determina, condiciona y al mismo tiempo deja abierto un espacio para ser. Un espacio que siempre es posible si estamos dispuestos a narrar, relatar y contar lo que hacemos en la escuela y la universidad.

1.5. Referencias

Bachelard, G. (1974). *Epistemología.* Barcelona, España: Anagrama.

Barragán, D. F. (2015). Las Comunidades de Práctica (CP): hacia una reconfiguración hermenéutica. *Franciscanum, 163* (VII), 155-176.

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid, España: Taurus.

Breuce, E. (1986). *Formación de docentes centrada en la persona*. Barcelona, España: Gedisa.

Bunge, M. (1985). *Epistemología*. Barcelona, España: Editorial Ariel.

Carr y Kemmis (1989). *Teoría crítica de la enseñanza*. Madrid, España: Roca Editores.

Cendales, L. y Torres, A. (2003). *La sistematización como experiencia investigativa y formativa*. Bogotá, Colombia: Dimensión Educativa.

De Sousa Santos, B. (2006). La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes. En Boaventura de Sousa Santos. Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. (pp. 13-41) Buenos Aires, Argentina: Clacso. Recuperado de www.clacso.org.ar/biblioteca.

De Souza, J. F. (1997). Sistematización: un instrumento pedagógico en los procesos de desarrollo sustentable. Ideas trabajadas en un curso desarrollado en Angola. Traducción de CREFAL. Recuperado de www.alforja.or.cr/sistem/biblio.html

Grundy, S. (1999). *Producto o praxis del Curriculum*. Madrid, España: Morata.

Jara, O. (2006) Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del

pensamiento latinoamericano. Una aproximación histórica. CEAAL. Revista La Piragua. (23), 7 – 16.

Jara, O. (2011). Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. Centro de estudios y publicaciones Alforja, Costa Rica, Presentación realizada en abril del 200l, en Cochabamba, Bolivia, en el seminario de ASOCAM: Agricultura Sostenible Campesino de Montaña, organizado por Inter cooperación. Recuperado de http://www.siteadvisor.com/restricted.html?domain=http:%2F%2Fecosad.org%2Flaboratorio-virtual%-2Fphocadownloadpap%2FSIST-APRENDIZAJES%2Fjara-oscar-dilemas-y-destacados-de-la-sistematizacic3b3n-de-experiencias.pdf&originalURL=1912994027&pip=false&premium=false&client_uid=3185472965&client_ver=4.0.7.190&client_type=IEPlugin&suite=true&aff_id=807&locale=es_MX&ui=1&os_ver=6.2.0.0

Juliao, C. (2011). *El enfoque praxeológico.* Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

Juliao, C. (2014). *Una pedagogía praxeológica*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura.* Estudios sobre literatura y formación. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.

Larrosa, J. (2006) Sobre la experiencia. En Aloma: *Revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport, 19*, 87-112

Messina, G. (2008). De la experiencia a la construcción de teoría. *Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía, 23*, 32-36.

Orozco, P. y Pineda, E. (2017). *Investigación educativa desde la perspectiva de la pedagogía praxeológica*. Villavicencio, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

Pineda, E. y Velásquez, O. (2015). *La sistematización de experiencias educativas desde el enfoque praxeológico*. Villavicencio, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

Pineda, E. y Orozco, P. (2016). Ecosistemas de aprendizaje con gestión de TIC. Una estrategia de formación desde la pedagogía praxeológica. *Rev. Docencia Universitaria, 17*, 71-95.

Pineda, E. y Orozco, P. (2018). *Lineamientos generales para la reorganización de la educación desde las pedagogías críticas*. Villavicencio, Co-

lombia: Ediciones USTA.

Ramírez, J. (2009). La sistematización de experiencias educativas y su lugar en la formación de maestras y maestros. *Revista Aletheia* [En línea], Número 3. Disponible en: http://aletheia.cinde.org.co/

Schön, D. (1983). The reflective practitioner. How professionals think in action. New York, United States: Harper Colophon, Basic Books.

Suarez, D. H., Ochoa, L. y Davila, P. (2005). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Revista Nodos y Nudos*, 2 (17), 16-31.

Torres, A. (1996) La sistematización como investigación interpretativa crítica. Entre la teoría y la práctica. Ponencia presentada al Seminario Internacional "Sistematización y producción de conocimientos para la acción", Santiago, Chile.

Torres, A. (1996). La sistematización como investigación interpretativa crítica: Entre la teoría y la práctica. Seminario Internacional sobre Sistematización y Producción de Conocimiento para la Acción. Santiago de Chile: ceaal. (Biblioteca virtual).

Usher, R. y Bryant, I. (1992). *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación.* Madrid, España: Morata.

Vasco, C. E. (2008). Sistematizar o no. He ahí el problema. *Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía, 23,* 19-21.

Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico.* Barcelona, España: Anthropos.

2. La cuestión práctica

2.1. Un método de sistematización de experiencias en el contexto universitario

En el contexto universitario se evidencia que los docentes no necesariamente son profesionales que han estudiado temas afines a la pedagogía y la didáctica; sino que son profesionales en áreas afines a las disciplinas de los programas académicos, con conocimientos específicos y, mayoritariamente, con un bajo conocimiento sobre discursos y asuntos pedagógicos y didácticos.

Este tipo de docentes universitarios es muy común en profesores noveles o que recién empiezan su experiencia en el ámbito académico. Sin embargo, en aquellos profesionales docentes universitarios con años de experiencia en la academia, el panorama no cambia mucho, se diferencia especialmente en cursos, diplomados y pequeñas acciones de formación docente que han tomado en sus instituciones universitarias; pocos optan por estudios de postgrado en campos de la educación y/o la pedagogía.

Es esta una encrucijada para las Instituciones de Educación Superior (IES), relacionada con la generación de procesos de formación docente en capacidades y habilidades pedagógicas y didácticas, o con la profesionalización de sus docentes en campos específicos de las disciplinas de sus programas académicos. La mayoría de las IES optan por la primera opción, e instan a sus docentes a que personalmente desarrollen la segunda opción; es decir, estas asumen el papel y la responsabilidad de la formación docente en temas del diseño curricular, la didáctica y estrategias pedagógicas que permitan legitimar

los discursos académicos en sus instituciones.

Para esto, las IES invierten recursos, capacidades y crean dependencias y unidades de apoyo que se encargan de los diseños curriculares y la formación docente. Dichas oficinas y sus encargados tienen la responsabilidad de la actualización formativa que permite la adaptación docente a requerimientos socioculturales desde la pedagogía y la didáctica. Estas acciones formativas que deben emprender estas dependencias junto con el claustro docente, son en su mayoría permeables y difusas, debido a la multiplicidad de demandas de formación y el poco tiempo que se posee para este fin.

De esta manera, discusiones y necesidades sobre la didáctica, la evaluación, las condiciones de aprendizaje o las emociones vinculadas al acto educativo, se ven desplazadas por urgencias referidas a la formación en lenguas extranjeras, paquetes ofimáticos, uso de las TIC, conocimientos de proyectos educativos institucionales, y en otros casos, se ven interrumpidas por la urgencia de procesos referidos a la construcción de documentos legales que formalicen los actuares académicos de sus programas, actualización teórica de micro currículos y/o tareas de administración educativa y no de formación docente. En palabras de González y González (2007):

> La complejidad del nuevo rol que cumple el docente universitario, en tanto educador del estudiante, plantea la necesidad de comprender el desarrollo profesional del docente como un proceso de desarrollo personal que trasciende el dominio de conocimientos y habilidades didácticas y exige la formación del docente como persona en el ejercicio de la docencia (p. 3).

Sin embargo, desde el ámbito universitario no se asegura que los docentes desarrollen capacidades pedagógicas y didácticas que les permitan asumir y enfrentar los retos que la enseñanza universitaria exige actualmente. Es claro que cada vez se le exige más a la educación, en especial a la educación universitaria, la cual está llamada a formar integralmente a sus estudiantes: hoy no basta con que la IES gradúen excelentes profesionales que dominen presupuestos teóricos y disciplinarios, sino que están llamadas a incurrir en campos de la

ética, la ciudadanía, la corresponsabilidad, la moral, la verdad, la justica y el bien común como parte inherente de sus currículos.

Ante estos retos, Caballero (2013) señala que la contribución de las dependencias encargadas de la formación del profesorado suele ser escasa e insuficiente, dejando a la deriva aspectos cruciales de la formación integral en el ámbito universitario. A lo anterior, se le suma la nula posibilidad de intercambios formativos de experiencias entre compañeros, debido a horarios rígidos establecidos en las IES por la necesidad de cumplimiento de horas laborales, que impiden generar espacios de diálogo, intercambio y co-formación docente. Lo anterior presupone que los abordajes de temas claves para la formación docente se asumen, en muchas ocasiones, de forma aislada, como reflexión investigativa o en pequeños grupos profesionales de investigación o estudio.

Todo lo anterior indica que las IES, en su mayoría, no forman a los profesores universitarios para ser docentes sino expertos en su materia (López, González y Velasco, 2013). Sin duda, el conocimiento experto y dominio de la disciplina es vital para desarrollar la docencia universitaria; sin embargo, no es suficiente para asegurar una formación integral que garantice el logro de aprendizajes pertinentes y válidos para los estudiantes como preparación para transformar socialmente la realidad. Esto es sustentado en los nueve principios éticos que la Society for Teaching and Learning in Higher Education (STLHE SAPES, 2014) ha definido para ejercer la docencia universitaria. Tras el dominio experto de una disciplina del saber, que ocupa el primer puesto, se propone la competencia pedagógica, referida al dominio de los métodos de enseñanza eficaces que permitan a los estudiantes lograr los objetivos de la materia y la competencia ética, que aseguren el desarrollo de capacidades con las cuales accedan a hacer *bien* y *justa* su preparación.

No obstante, las dinámicas actuales de las IES no permiten que el docente universitario desarrolle estas capacidades, horarios saturados y priorización de responsabilidades académicas no posibilitan un desarrollo profesional y/o laboral armonioso en su ambiente de trabajo. Es claro que espacios de esparcimiento e integración no son reconocidos como responsabilidades académicas, lo que disminuye

los espacios de tertulia, co-formación, co-construcción y de trabajo colectivo entre pares. Lo anterior, sumado a bajas estrategias de bienestar universitario disponibles en horarios laborales, genera aspectos contrarios a los pensados y, al querer mejorar la educación de calidad, se percibe una disminución de esta, debido al bajo reconocimiento que se otorga en cuanto a promoción profesional (Rué, 2013).

Por tanto, la formación docente en el ámbito universitario, según Zabalza (2013), es un compromiso tanto para las IES como para los mismos docentes. Este compromiso asocia tres componentes esenciales; el componente técnico (referido a la construcción de la identidad profesional), el emocional (en cuanto a la disposición al cambio y mejora) y el ético (responsabilidad en la formación efectiva de los estudiantes). Además, es necesario sumar la periodicidad de esta formación: no es útil que se desarrolle esporádicamente, debe ser continua, flexible y de utilidad manifiesta para el docente con el objetivo de mejorar su competencia pedagógica y ética.

En este sentido, las IES pueden alegar falta de recursos o imposibilidad de un programa continuo y permanente, ante lo cual se argumenta que esta modalidad de formación no está creada bajo el paradigma del experto que comunica a discípulos necesitados de conocimiento, no es una formación de tipo vertical como comúnmente la asumen las IES, sino que es una propuesta horizontal donde se suplen las necesidades de formación en un trabajo desde la investigación y el aprendizaje de la experiencia, en otros términos, es un proceso de aprendizaje de docente a docente.

2.1.1. Articulaciones entre la experiencia educativa y la formación docente

En la actualidad, el rol del docente va mucho más allá de la trasmisión de contenidos (Parra, 2008), hoy se espera que el docente produzca conocimiento propio y que dicho conocimiento impacte en el ámbito social. De esta forma, el docente del siglo XXI está obligado a ser experto en su disciplina, generar conocimiento desde la investigación para su disciplina y velar porque dicho conocimiento sea útil

con ética y justicia en la sociedad; todo esto sin descuidar ni olvidar su rol de docente y agente político, mediador o facilitador entre el conocimiento y los estudiantes (Mondragón, 2005).

> La formación del profesorado universitario de la educación superior, además de ser una condición para el mejoramiento de la calidad, es una manera de potenciarlos para hacer efectiva su participación en el cambio de la actual base formativa de las profesiones, de la institución y del sistema educativo en su conjunto (Ibarra, Martínez & Vargas, 2000 p 28).

Lo anterior, evidencia cómo las IES son directamente responsables de la formación de los docentes vinculados a ellas (Miranda, 2007). Sin embargo, el desarrollo de las competencias y habilidades docentes no se puede restringir exclusivamente al campo tecnológico o al dominio de una lengua extranjera, ni puede delimitarse por exigencias de los ámbitos del mercado, que ahora exigen que los docentes sean emprendedores o empresarios. La ruta de formación docente debe incluir, sí o sí, los componentes antropológicos de la educación, esto es, que los docentes de hoy en día reconozcan a la persona a educar y a formar, lo que implicar poseer un conocimiento profundo del estudiante que ingresa al contexto universitario, de sus expectativas frente a la formación que espera recibir, de sus fortalezas y limitaciones en relación con los procesos de aprendizaje; en síntesis, de su proyecto de vida profesional (Mondragón, 2005).

> Parece evidente que la formación del profesorado universitario, en el doble sentido de cualificación científica y pedagógica, es uno de los factores básicos de la calidad universitaria [...] La evaluación de la calidad y la constancia de que hay muchas cosas que pueden mejorar, ha movido a los responsables a plantearse iniciativas de formación, y de hecho, son muchas las universidades que han situado los programas de formación en el mismo marco que los de mejora de la calidad (Zabalza, 2013 p.p 145-146).

Asimismo, la ruta de formación docente debe incluir el compo-

nente epistemológico de la educación, no desde el ámbito disciplinar, sino desde el campo de la filosofía de la educación. La pregunta sobre *qué educar* debe estar presente en las reflexiones de los docentes universitarios de hoy. La formación no se limita a unos contenidos disciplinarios, hemos venido afirmando la necesidad de la educación de la verdad, de las virtudes y de la justicia, en pocas palabras, la universidad debe propender por una formación en la acción prudencial de sus estudiantes y docentes (Restrepo-Restrepo, 2017). Esto conlleva, necesariamente, a que la formación docente responda y brinde herramientas para que en el quehacer pedagógico se supla la necesidad de educación y formación integral en la sociedad.

Ahora bien, la formación docente debe abarcar la didáctica y la trasposición pedagógica. Los docentes universitarios, al no ser profesionales en el ámbito de la educación, no poseen herramientas epistemológicas y didácticas que signifiquen el acto educativo, no siempre reconocen las posturas y paradigmas pedagógicos y didácticos y, mucho menos, reconocen las potencialidades y desventajas de algunas prácticas pedagógicas en el desarrollo de aprendizajes. Por tal razón, los procesos de formación docente deben comprender el cómo se lleva a cabo el acto educativo, las estrategias, dinámicas y metodologías propicias para cumplir los objetivos de aprendizaje y formación específico. Ahora, si este tema no es lo suficientemente abordado en la formación docente, se cae en el terreno fangoso de permitir a los docentes el uso de estrategias anacrónicas y desarticuladas de las concepciones actuales del acto de enseñanza-aprendizaje.

En este orden de ideas, se puede asegurar que los procesos de formación docente no necesariamente son útiles y eficaces en tanto se exponen conocimientos de un saber experto; por el contrario, son más útiles, pertinentes y coherentes los espacios de reconocimiento del otro, del sujeto docente que permite reconocerlo en su acción educativa, en su actuar pedagógico y que logra, con ese reconocimiento, activar procesos de colegaje y co-formación dialógica, discursiva y democrática. Esta estrategia de formación, o más bien co-formación, permite que el docente comience su aprendizaje con la construcción de su identidad profesional (Orozco & Pineda, 2017), posibilidad que permite que el docente vincule emocionalmente sus sentipensa-

res con el ejercicio de su profesión. Esta búsqueda, denominada por Pineda y Orozco (2016) como vocación ontológica del ser maestro, le da mayor comprensión a sus competencias profesionales e incide en el desarrollo personal, la organización universitaria y la educación de calidad. Por tanto, es importante que el docente se reconozca holísticamente, con el fin de reconocer su papel como agente social y político y no como simple transmisor de conocimientos.

En este sentido lo holístico, como componente de la vocación ontológica del maestro, permite pensar el desarrollo y la formación docente desde el reconocimiento de experiencias educativas. Así, el proceso de relatar y narrar trayectorias de vida, aunado a factores como la decisión profesional, la carrera docente, el estatus profesional, el clima laboral, las emociones, el contexto laboral y el sistema retributivo de la misma profesión, permiten que dichas narrativas educativas y pedagógicas transiten del saber subjetivo al conocimiento intersubjetivo.

En conclusión, las políticas de formación docente deben priorizar la modalidad narrativa de la experiencia, ya que esta posibilita la postura relacional, comunitaria e intersubjetiva del acto educativo. Proveer las herramientas conceptuales que desde la investigación hermenéutica y narrativa les permita a los docentes ser investigadores de su propia práctica. suministrando un espacio de autoformación reflexiva donde la remembranza y evocación de las acciones enmarcadas en una experiencia educativa (evaluación, didáctica, relaciones, etc.), permitirá la consecución de un relato que, posteriormente, mutará en el encuentro de pares a un discurso comunicativo, conversacional y democrático dirigido hacia la construcción de conocimiento educativo y pedagógico situado.

La formación inicial en metodologías de la investigación hermenéutico-narrativa está encaminada a que los docentes puedan comprender y dar sentido a sus experiencias educativas, desde su propia voz y en discusión permanente con supuestos teóricos de la educación, la didáctica y la pedagogía. Esta capacidad de análisis hermenéutico que van adaptando los docentes al estar constantemente analizando sus prácticas, escribiéndolas y rescribiéndolas, les permite construir mediaciones narrativas cuya finalidad es que esos

conocimientos reflexionados sean comprendidos y compartidos por otros y, de esta forma, transiten al estadio de la co-formación.

Las experiencias subjetivas se encuentran, discuten y dialogan entre sí a través de la mediación narrativa, en la cual se reconoce la trayectoria del par en cuanto afecta o comprenda la propia trayectoria, ya sea en las similitudes, diferencias, presencias o ausencias del acto educativo. Es allí donde se transita de la co-formación a la con-formación docente, se establecen nexos entre las tramas narrativas y se configuran redes y colectivos de intereses pedagógicos, que rompen las fronteras de las disciplinas y se instauran en el hecho educativo exclusivamente. En ese momento se gestan procesos de transformación; en primera instancia, la transformación del individuo docente al colectivo pedagógico, es decir, el paso del individuo a un grupo ilimitado de docentes que discuten, analizan, comprenden y evalúan sus prácticas pedagógicas en torno a supuestos pedagógicos y necesidades educativas. Por otra parte, está la trasformación de la IES que, para tener individuos profesionales de su saber vinculados a una serie ilimitada de comunidades de práctica, disponen de espacios, momentos y herramientas (propiciadas por las IES) para desarrollar dichos encuentros entre colectivos y redes. La etapa final corresponde a la integración de dichas redes con otras IES, con lo cual se propende por una ecología de saberes desde la reflexión de las prácticas.

2.1.2. La experiencia de formación docente de la Universidad Santo Tomás sede Villavicencio

La Universidad Santo Tomás (USTA) en su sede de la ciudad de Villavicencio, viene desarrollando desde el año 2016 una estrategia de formación docente en investigación a partir de las lógicas de la hermenéutica, las narrativas y la autobiografía de sus docentes. El proceso inició con la preocupación sobre el desarrollo de competencias en escritura científica en los docentes, a quienes se les había asignado horas de investigación y producción académica y que, para entonces, no habían producido manuscritos de carácter publicable.

Ante esta situación, se optó por desarrollar en el año 2016 una serie de acompañamientos desde la Dirección de Investigaciones y el

Departamento de Humanidades y Formación Integral de la USTA, a docentes que necesitasen una formación en escritura. Para ello, se realizaron estrategias de escritura y lectura analítico-crítica, que derivaron en un curso de sistematización de experiencias en el año 2017. El curso buscó, a través de la investigación, interpretar las concepciones de ser maestro desde un punto de vista ontológico y holístico.

Con este propósito, se acude a la indagación narrativa en la cual emergen cuestionamientos sobre ¿por qué soy docente? ¿qué significa ser docente? ¿qué particularidades implica el ser docente? y ¿cómo ven los otros al ser docente? Estos cuestionamientos debían ser resueltos desde ejercicios autobiográficos y por medio de la documentación narrativa, lo que paulatinamente hizo tambalear las modalidades ortodoxas de pensar y hacer investigación educativa en los docentes participantes. El curso tuvo como objetivo dialogar y debatir sobre el transcurrir biográfico (historias de vida) de los docentes al iniciar su labor profesional, incentivando el uso de la palabra oral y escrita y encontrando estímulos académicos e investigativos desde el espacio de debate y discusión a lo largo de cuatro semanas académicas. En el curso se construyeron y analizaron documentos narrativos que contaron lo que hacen, lo que saben, lo que dicen; sus logros, fracasos y esperanzas en el desarrollo de su vocación ontológica de ser maestros, tal y como lo plantea Bolívar (2002):

> El ideal positivista fue establecer una distancia entre el investigador y objeto investigado, correlacionando mayor despersonalización con incremento de objetividad. Justamente, la investigación narrativa e interpretativa niega dicho supuesto, ya que los actores hablan de ellos mismos, sin silenciar su subjetividad (p. 41).

De esta forma, el curso de desarrolló con prácticas narrativas de veintidós docentes que se atrevieron a inspeccionar, relatar y contar su vida a través de prácticas discursivas que, en la mayoría de casos, se orientaron a la construcción, reconstrucción y deconstrucción de experiencias, estados de conciencia y/o emociones vinculadas. Buena parte de estos relatos fueron construidos desde secuencias atemporales, que rompen las lógicas de los tiempos narrativos y que fluctúan

entre el pasado, el presente y el futuro; sin embargo, todas estaban orientadas hacia el reconocimiento de la vocación ontológica de ser maestro como una cualidad de experiencia humana y social, expuesta desde un relato personal.

El curso culminó con reconstrucciones dinámicas de las experiencias de vida de los docentes participantes, que le dan significado a lo sucedido y a lo vivido en su quehacer docente mediante un proceso reflexivo y recursivo. Los relatos dieron lenguaje a las prácticas en la universidad a través del relato de sus experiencias, haciendo que el lenguaje narrativo no solo denote una experiencia subjetiva, sino una forma de concebir la universidad y de entender la formación integral. El ejercicio de investigar la experiencia continuó con un curso de prospectiva de la investigación en la relación docente y territorio, el cual tiene como base la construcción de historias de vida y cartografías sociales entorno a los imaginarios y percepciones sobre la ciudad de Villavicencio por parte de los docentes de la USTA.

2.2. La escritura: eje central de los procesos de sistematización de experiencias

La universidad es en sí misma una comunidad de práctica, en tanto confluyen en ella diferentes formas de ser y hacer en contextos específicos. A su vez, es una comunidad de práctica discursiva ya que genera no solo un hacer, sino que dicho hacer lo interpreta, lo pone a circular a través de discursos orales, escritos u otras formas narrativas alternativas. Por tal razón, pensar la universidad es pensar las prácticas y las formas como se comunican y se apropian esas praxis. Ahora bien, si se ha establecido que dichas praxis son comunicables desde distintos discursos, son los de tipo logopédico, los que más prevalecen en el ámbito académico, esto debido a que los géneros académicos poseen funciones propias de la disciplina y el lenguaje de estudio en los cuales, siguiendo a Carlino (2005), predominan las capacidades lecto-escritoras. De esta manera, las capacidades en lectura y escritura son más que competencias, y se sitúan en el ámbito de herramientas esenciales para la asimilación, la apropiación y la transformación del conocimiento. En este sentido, la escritura

pasa de ser un medio de comunicación y se transforma en una potencia epistémica que permite comunicar y reflexionar sobre el propio saber; pasa de ser una competencia ligada al entendimiento y comprensión del conocimiento (propio y externo) a ser una herramienta de emancipación que permite la comprensión y transformación del propio sujeto.

Precisamente, ese ejercicio emancipador que conlleva la escritura reflexiva y analítico-crítica, es la que fomentan los procesos de sistematización de experiencias, ya que es a través de la escritura que se logran reflexiones y proyecciones sobre las propias prácticas. No basta solo con los procesos cognitivos de la remembranza y la memoria o con la enunciación oral del acontecimiento, es preciso escribir un relato o una narrativa reflexiva, crítica, propositiva sobre la experiencia, para que así esta transite de lo subjetivo a lo intersubjetivo.

En este sentido, la escritura es un factor esencial en los procesos de sistematización de experiencias, puesto que es a través de ella que los sujetos posibilitan las acciones de re-crear la experiencia y recuperar de esta forma los valores de la interacción. Por medio de la estructura del relato escrito se pueden establecer las zonas comunales, confluyentes, convergentes y limítrofes de mi experiencia constatada con la vivencia o experiencia del otro o de los otros. En este orden de ideas, siguiendo a Aguayo (1992), la escritura posee un carácter significativo, un componente moral y es constitutiva de poder, lo que permite afianzar un saber, comunicar y formalizar una experiencia.

Así, la escritura se convierte en el eje central de los procesos de sistematización de experiencias, ya que no solo permite la interacción y le da carácter de intersubjetividad a la experiencia vivida, sino que posibilita que los sujetos realicen la transición de actores a autores, que muten su participación activa y que puedan determinarse como prosumidores más que consumidores de teorías. Esta transición y mutabilidad es posible en tanto la escritura permite la reflexión de la experiencia vivida desde la introspección y la proyección de lo aprendido y vivido; por tal razón, permite la trascendencia del sujeto y de sus experiencias.

En consecuencia, la escritura en el proceso de sistematización se caracteriza porque genera conocimiento novedoso, original y valiosamente surgido de la experiencia, que al ser comunicado y sobre todo leído, configura una memoria colectiva que establece una relación discursiva sobre lo pensado y lo expresado y, al mismo tiempo, configura una comunidad discursiva que rompe las distancias entre lo teórico y lo práctico y entre el habla y el contexto. Asimismo, la escritura en la sistematización de experiencias permite que lo vivido y experimentado se ponga afuera, que se exteriorice. La experiencia vivida no escrita ni documentada se va con el tiempo, se diluye con el trasegar diario y por consiguiente su validez y valor se pierde, queda como un recuerdo; por tal razón, la escritura como objeto material posibilita que la experiencia se documente y, de esta forma, se pueda revisar, reflexionar y mejorar. Además, la escritura permite volver sobre la experiencia vivida tantas veces como sea necesario, lo que fortalece la oralidad que es evanescente y efímera, esencial en el proceso de comunicación pero limitada en el ejercicio de documentación.

De este modo, el texto surgido de la reflexión de la experiencia supera el formato del texto informativo, y hasta del denominado texto discursivo, y se centra en el texto argumentativo analítico-crítico, ya que expone una idea y la sustenta en una experiencia a través de una reflexión y una posterior transformación del sujeto, de la práctica y de la comunidad. En este sentido, y siguiendo a Ong (1995), la escritura transforma la conciencia humana.

Hablar de lectura hoy implica pensar no solo en comunicación, sino en emociones, tradiciones, creencias, logros; es decir, implica pensar en la herencia y en la experiencia, el legado que la misma vida da a las generaciones presentes y venideras, y esto lo posibilita la escritura. En este sentido, la escritura se puede considerar como patrimonio, y como tal, es participativo, diverso e incluyente (Isaza, 2012). Así, la escritura es, además, una práctica de resistencia ante la enajenación y hegemonía que ejercen en la actualidad las diversas situaciones políticas, económicas y sociales globalizantes, en las cuales el sujeto cada vez está más en riesgo de perderse en el tiempo.

De este modo, durante el proceso de sistematización de expe-

riencias la escritura posibilita lo que De Sousa Santos (2007) denomina Ecología de saberes; se establece un encuentro, reconocimiento y valoración del conocimiento desde procesos de investigación de la práctica y la experiencia, en donde se produce un cambio intercultural en la co-construcción de saberes colectivos que enmarcados en la episteme del giro decolonial (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007) y las epistemologías del sur (De Sousa Santos, 2011), logran organizar coherentemente un conjunto de prácticas y desarrollos comunes referentes al análisis e investigación reflexiva de la propia práctica. Así, la escritura permite que los mismos sujetos validen desde su saber y sus prácticas los resultados y avances que su experiencia ha venido presentando.

En este sentido, la escritura es una mediación que posibilita la intercomunicación y convierte a los sujetos en interlocutores. A su vez, plantea una metodología a seguir desde las dinámicas propias de la experiencia hasta llegar al ejercicio de socialización, en el que cada interlocutor presenta su acercamiento o tensión sobre el relato construido en el proceso, tanto de escritura como de lectura, se valida la información, se reconocen los usos tradicionales propios y de los otros frente a la experiencia planteada y, sobre todo, se comparten los saberes. Este ejercicio escritural responde a procesos de Investigación Acción Participativa (IAP) que pretenden dar mayor participación y apropiación del proceso y de los resultados a la comunidad involucrada en el proceso de investigación.

> La IAP propone una cercanía cultural con lo propio que permite superar el léxico académico limitante; busca ganar el equilibrio con formas combinadas de análisis cualitativo y de investigación colectiva e individual y se propone combinar y acumular selectivamente el conocimiento que proviene tanto de la aplicación de la razón instrumental cartesiana como de la racionalidad cotidiana y del corazón y experiencias de las gentes comunes, para colocar ese conocimiento sentipensante al servicio de los intereses de las clases y grupos mayoritarios explotados, especialmente los del campo que están más atrasados (Fals Borda, 1987, p. 5).

Entonces, la escritura es el vehículo para comunicar la experiencia desde su acción humana y desde su relación y correlación con *los otros* y con *lo otro*; además, posibilita lazos de conocimiento, construcción de comunidad y tejido epistémico, el cual es compartido, discutido, discursivo y, particularmente, reflexivo. En consecuencia, la sistematización de experiencias es, básicamente, una narratopedia: un ecosistema de diversas narrativas y relatos que solos son dicientes de la experiencia, pero unidos son poderosas herramientas de la episteme popular y comunitaria desde la experiencia y para la transformación de la realidad. "Es en la práctica de donde se deriva el conocimiento necesario para transformar la sociedad. Aún más: que así mismo en este paso y de ese sentir de la praxis, también se deriva un saber y un conocimiento científico" (Fals Borda, 1983, p. 2).

Por tal razón, la escritura como elemento clave de la sistematización de experiencias sobrepasa los límites de una ciencia disciplinar, logra la integración de saberes más allá del proceso metodológico e investigativo, y es un camino significativo que da valor a la práctica y a la experiencia. Por consiguiente, la escritura en la sistematización de experiencias implica que los actores participantes asuman una perspectiva intercultural para comprender cómo cada una de las variables personales y dinámicas sociales afecta y define la experiencia relatada y el campo epistemológico donde se instaura; es decir, hay una transformación personal, social y de una comunidad de práctica.

De este modo, la sistematización de experiencias se concentra en un proceso dirigido a la producción colectiva de textos, desarrollados con los miembros de las comunidades de práctica. Esta escritura, dentro del proceso de sistematización de experiencias, se desarrolla en cinco fases: observar mi práctica y mi experiencia, juzgar cómo esta práctica y experiencia está inmersa en un referente teórico, actuar sobre la experiencia documentándola y escribiendo sobre ella, realizar una devolución creativa a partir de un relato, una narrativa escrita que permita además la validación de la misma; todo esto, orientado por la construcción simbólica subjetiva del mundo social y cultural a través de la producción colectiva de

los miembros de las comunidades de práctica. (Pineda & Velásquez, 2015).

En conclusión, la escritura desde el proceso de sistematización de experiencias pretende realizar una resignificación de las prácticas con el fin de desarrollar constructos culturales de conocimiento que puedan ser validados y evaluados según su pertinencia en un contexto determinado, bajo las premisas de identidad y trasmisión del saber propios de las comunidades de práctica involucradas.

> Entre los objetivos fundamentales que persigue la sistematización de experiencias […] desde el enfoque praxeológico, se encuentran la apropiación crítica de las experiencias […] por parte de quienes han participado en ella; la valoración y visibilización de los saberes que circulan en las experiencias […]; y el fortalecimiento de los sujetos que hacen parte de la experiencia. La sistematización busca que los participantes del proceso y/o experiencia se asuman como alteradores y constructores reflexivos de la realidad educativa y social en la que están inmersos (Pineda & Velásquez, 2015 p. 12).

2.3. Técnicas para recolección y análisis de datos para la sistematización de experiencias educativas

2.3.1. Técnicas de la investigación cualitativa

Para brindar una mirada holística a los instrumentos cualitativos, se realiza un recorrido histórico del cual se toman algunos elementos de autores destacados en esta línea, con el fin de construir una postura acorde con la necesidad que emerge en la investigación, aclarando que en esencia esta mirada está apoyada, fundamentalmente, desde la hermenéutica.

Los aportes de la hermenéutica se establecen desde finales del S. XIX, al generarse el cambio de método y la apertura a las ciencias sociales, su carácter de ciencia y las generalidades se fundan en:

- La reflexión de Habermas: Hermenéutica ética
- La reflexión de Paul Ricoeur: Hermenéutica simbólica
- La reflexión de Gadamer: Hermenéutica ontológica

La reflexión que Habermas realiza en su hermenéutica parte de un diálogo con comunidades científicas encaminado al acuerdo; esto es, dialogo y lenguaje, lo que se reduce a una cuestión de conocimientos donde se puede construir el acuerdo con el Otro. (Mardones, 2006, p. 368). Entonces, tanto, en los instrumentos cualitativos, prima como base de la hermenéutica el muestreo y las unidades de análisis (llamadas redes semánticas): "muestreo, recolección y análisis resultan actividades casi paralelas. La recolección de datos ocurre en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes, casos o unidades de análisis (Hernández, Fernández & Baptista, 1991, p. 460).

Habermas manifiesta las pretensiones de universalidad: las comunidades científicas intersubjetivas se convierten en un elemento para llegar a criterios por medio del dialogo, se producen acuerdos y se alcanzan ciertas verdades, no se confía en la subjetividad del relativismo, ni en el objetivismo del positivismo, más bien en la intersubjetividad (Mardones, 2006, p. 369).

2.3.2. Instrumentos cualitativos para recopilar información

La pedagogía es una ciencia que se utiliza sabiamente y que engendró dos caminos; por un lado, se encuentra la pedagogía concebida como teoría, y por otro lado, se encuentra la pedagogía asumida como praxis. Vargas Guillén (2003) afirma que las dos tienen validez, solo que la validez es legitimada de diferente forma: la teoría es ciencia y la praxis - práctica (disciplina), por ello tiene pretensiones de validez y tiene como objeto la formación. Así, se hace la pregunta por la formación.

> El mejor papel que puede asumir el investigador en el campo es el empático y debe minimizar el impacto que sobre los participantes y el ambiente pudieran ejercer sus creencias, fundamentos o experiencias de vida asociadas con el problema de

> estudio. Los datos se recolectan por medio de diversas técnicas o métodos, que también pueden cambiar en el transcurso del estudio: observaciones, entrevistas, análisis de documentos y registros, etcétera (Hernández et al., 1991, p. 460).

Hablar de praxis es hablar de una tendencia del Yo, y hablar de la teoría es hablar de una filosofía de la educación. La teoría y la práctica son diferentes, para Vargas Guillen (2003): "No todo conocimiento válido es científico, pero le da validez a la práctica y una tecnología del Yo; es buscar desde la práctica la formación del Yo, unirlo y acostumbrarlo a una cultura, a unas raíces y una tradición" (p. 238).

La hermenéutica es más que una herramienta de interpretación, sirve para comprender y construir la realidad; realidad que se construye en la medida en que se reconocen los elementos de la realidad. El papel sustancial de la hermenéutica ontológica es la construcción de la realidad, que trae un supuesto, y es el supuesto de que el mundo no es algo dado sino que está en constante construcción y plantea múltiples cambios. De este asunto se encarga el llamado Ciclo, en especial la corriente de la Teoría del círculo hermenéutico, que tiene un inicio, pero, al mismo tiempo, es un punto de partida que se construye con el diálogo.

2.3.3. Entrevistas

Generalmente las entrevistas permiten, como apertura al estudio cualitativo:

- Registrar hechos significativos
- Codificar y comparar las unidades semánticas, con el fin de construir las categorías
- Establecer vínculos con los participantes, que permitan indagar sentidos ocultos
- Comenzar a adquirir un punto de vista "interno" de los participantes respecto de las cuestiones que se vinculan con el planteamiento del problema
- Detectar procesos fundamentales y determinar cómo operan

- Elaborar una descripción del ambiente transversal
- Reflexionar sobre las vivencias, que también son una fuente de datos.

> La entrevista cualitativa es íntima, flexible y abierta. Se define como una reunión para intercambiar información entre una persona (entrevistador) y otras (entrevistado u entrevistados). Las entrevistas se dividen en estructuradas, semiestructuradas o abiertas (Hernández *et al.*, 1991, p. 460).

La entrevista se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información sobre los temas deseados; es decir, no todas las preguntas están determinadas, pero si están orientadas a la indagación según el fenómeno a develar.

Durante las entrevistas a los sujetos de estudio, se debe evidenciar la intención de desarrollar entrevista abierta, sin categorías preestablecidas; semi-estructurada o, por el contrario, si es entrevista estructurada, de tal forma que los participantes expresen de la mejor manera sus experiencias sin ser influidos por la perspectiva del investigador o por otros resultados de estudios. Es importante señalar que las categorías de las respuestas las generan los mismos entrevistados.

> Regularmente en la investigación cualitativa, las primeras entrevistas son abiertas y de tipo piloto, las cuales van estructurándose conforme avanza el trabajo de campo. Las entrevistas cualitativas se caracterizan por: 1) el principio y el final de la entrevista no se predeterminan ni se definen con claridad, incluso pueden efectuarse en varias etapas, 2) las preguntas y el orden en que se hacen se adecuan a los participantes, 3) ser anecdóticas, 4) el entrevistador comparte con el entrevistado el ritmo y dirección de la entrevista, 5) el contexto social es considerado y resulta fundamental para la interpretación de significados y 6) el entrevistador ajusta su comunicación a las normas y lenguaje del entrevistado (Hernández *et al.*, 1991, p. 460).

Desde una mirada interna la entrevista propicia la siguiente

ruta flexible de indagación, con el fin de obtener respuestas sobre la transversalidad y evitar la niebla de la dispersión en el desarrollo de esta (Hernández *et al*., 1991, p. 421) (ver ilustración 2).

> Una primera clasificación del tipo de preguntas en una entrevista es: preguntas generales, preguntas para ejemplificar, preguntas estructurales y preguntas de contraste. Otra clasificación es la siguiente: de opinión, de expresión de sentimientos, de conocimientos, sensitivas, de antecedentes y de simulación. (Hernández *et al*., 1991, p. 460).

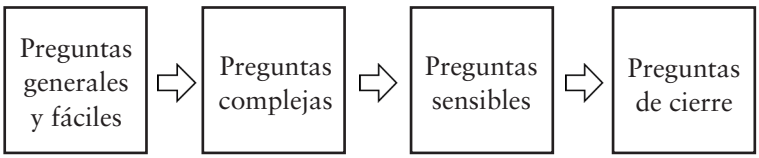

Ilustración 2. Orden de formulación flexible de las preguntas en las entrevistas.

> Cada entrevista es una experiencia de diálogo única y no hay estandarización. En una entrevista cualitativa pueden hacerse preguntas sobre experiencias, opiniones, valores y creencias, emociones, sentimientos, hechos, historias de vida, percepciones, atribuciones, etcétera" (Hernández *et al*., 1991, p. 460).

2.3.4. Diarios de campo

En los diarios de campo se trabajó bajo la dialéctica. Con el fin de consolidar la información y darle su respectiva triangulación, los diarios de campo conservan dos miradas, una interna y otra externa, y de esta manera se pueden observar las posturas y efectos del trabajo desarrollado en el campo y analizar así sus actitudes frente al fomento de la investigación.

2.3.5. Guiones de observación

Los guiones de observación cumplen un papel esencial al unir los criterios de estos. Para el tratamiento de una observación, abordada desde una mirada cualitativa, se unifican los siguientes pasos:

- Realidad histórico-social: se realiza una descripción de los ambientes donde están inmersos los sujetos, allí se aborda lo histórico-social. Contexto.
- Texto: El proceso de transcribir literalmente la experiencia, documentada en instrumentos y entrevistas.
- Pre-texto: Se indaga lo que conlleva a formular el texto o experiencia y concepto vivido
- Observación crítica: es el desarrollo del análisis con los elementos anteriores, que posibilitan el acercamiento a una hermenéutica. Se contempla el texto como experiencia, desde la comprensión, mediada por el pre-texto, inmerso en un contexto especifico.

> En la observación cualitativa se requiere utilizar todos los sentidos. Los propósitos esenciales de la observación son: a) explorar ambientes, contextos, subculturas y la mayoría de los aspectos de la vida social; b) describir comunidades, contextos o ambientes, las actividades que se desarrollan en éstos, las personas que participan en tales actividades y sus significados; c) comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones o circunstancias, eventos que suceden a través del tiempo, así como los patrones que se desarrollan y los contextos sociales y culturales en los cuales ocurren las experiencias humanas; d) identificar problemas y e) generar hipótesis (Hernández et al., 1991, p. 460).

Esencialmente, la observación proporciona un insumo fuerte para la realización de un análisis estructural a cada categoría, y finalmente, un análisis cruzado a las categorías con el fin de develar los sentidos ocultos y permitir la emergencia de nuevas categorías con un

valor original:

> Elementos potenciales a observar son: el ambiente físico y social, actividades (acciones) individuales y colectivas, artefactos que usan los participantes y funciones que cubren, hechos relevantes, eventos e historias y retratos humanos. La observación va enfocándose hasta llegar a las unidades vinculadas con el planteamiento inicial del problema. Al observar debemos tomar notas. A diferencia de la observación cuantitativa, en la inmersión inicial cualitativa regularmente no utilizamos registros estándar (Hernández et al., 1991, p. 460).

La observación es dinámica en la medida que integra los valores de la vida misma. Hoy en día las personas viven generalmente dentro de una familia, que forma parte de un vecindario, perteneciente un municipio, que está dentro de un Estado y que, gracias a los medios masivos de comunicación, está en una relación continua con el mundo. Al mismo tiempo, forman parte de diferentes grupos y organizaciones; religiosas, laborales, deportivas, sociales, entre otras. Entre esas organizaciones está la escuela.

La observación en la investigación cualitativa del capital social se caracteriza porque en sus organizaciones, conjuntos de personas que resultan valiosas por sus aportes y su capacidad de buen desempeño, tienen diferentes niveles de organización, unos más complejos que otros.

> Posteriormente, conforme se enfoca la observación, podemos ir creando guías más concretas. Los papeles más apropiados para el investigador en la observación cualitativa son: participación activa y participación completa. Para ser un buen observador cualitativo se necesita: saber escuchar y utilizar todos los sentidos, poner atención a los detalles, poseer habilidades para descifrar y comprender conductas no verbales, ser reflexivo y disciplinado para escribir anotaciones, así como flexible para cambiar el centro de atención, si esto es necesario. Los periodos de la observación cualitativa son abiertos (Hernández et al., 1991 pág. 460).

2.3.6. Los grupos focales

Los grupos focales permiten develar los sentidos ocultos, descubrir los significados

> [q]ue son los referentes lingüísticos que utilizan los actores humanos para aludir a la vida social como definiciones, ideologías o estereotipos. Los significados compartidos por un grupo son reglas y normas. Sin embargo, otros significados poco articulados pueden serlo; pero ello, en sí mismo, es información relevante para el análisis (Hernández et al., 1991, p. 409).

Por su parte, los grupos focales, en nuestro ejercicio, tienen el propósito de describir y analizar profundamente lo que los educandos hacen usualmente en su contexto escolar; así como las significaciones e imaginarios que ellos construyen en su relación con los espacios de formación. Dichas significaciones se realizan a la luz de circunstancias comunes o especiales, de tal forma que finalizando su proceso, se presente un especial énfasis por las categorías emergentes, cuyas réplicas desde la investigación implican el resultado de un proceso.

> Los grupos de enfoque consisten en reuniones de grupos pequeños o medianos (tres a 10 personas), en las cuales los participantes conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal, bajo la conducción de un especialista en dinámicas grupales que fomenta la interacción en la sesión. Los grupos de enfoque son positivos cuando todos los miembros intervienen y se evita que uno de los participantes guíe la discusión. Para organizar de manera eficiente los grupos y lograr los resultados esperados es importante que el conductor de las sesiones esté habilitado para manejar emociones cuando surjan y obtener significados de los participantes en su propio lenguaje, además de ser capaz de alcanzar un alto nivel de profundización. El guía debe fomentar la participación de cada persona, evitar agresiones y lograr que todos tomen su turno para expresarse (Hernández et al., 1991, p. 461).

Al asumir la instrumentación desde los grupos focales, se pretende

evocar en su misión no silenciar los sujetos de estudio, es decir, es una reflexión donde los objetos del conocimiento son quienes interpelan las descripciones culturales y los patrones epistémicos que rigen el análisis. Por lo tanto, los grupos focales tiene como fin develar las posturas que emergen en el devenir de la realidad de una comunidad.

> La guía de temas de los grupos de enfoque puede ser estructurada, semiestructurada o abierta. Una fuente muy valiosa de datos cualitativos son los documentos, materiales y artefactos diversos. Las biografías o historias de vida son narraciones de los participantes sobre hechos del pasado y sus experiencias. En la recolección de datos cualitativos es conveniente tener varias fuentes de información y usar varios métodos (Hernández et al., 1991, p. 461).

2.3.7. Criterios de validación y confiabilidad del instrumento

Comprender las narraciones de los sujetos de estudio en los instrumentos, tiene la posibilidad de que el investigador observe las acciones como un cuasi-texto. La acción, al igual que un texto, es una obra abierta a la dialéctica entre la explicación y la comprensión, que se da en la teoría del texto. Ríos (2013) define "el sentido como una experiencia plural, que surge del ser narrado en una situación de dialogo, en el que la intersubjetividad hace aflorar aquello que permanece encubierto y que se descubre por las referencias del contenido del texto" (p. 51):

> En la investigación cualitativa han surgido criterios para intentar establecer un paralelo con la confiabilidad, validez y objetividad cuantitativa: dependencia, credibilidad, transferencia y confirmación; así como fundamentación, aproximación, representatividad de voces y capacidad de otorgar significado. (Documentos, cartas, etc.) (Hernández et al., 1991, p. 461).

Los instrumentos cualitativos permiten develar desde las narraciones discursos, comprensiones escritas y descritas en los mismos;

la apertura del sentido emergente de los sujetos de la investigación, que conllevan a su interpretación hermenéutica, presenta un carácter actual.

2.4. Métodos de análisis de datos

2.4.1. Análisis de datos cualitativos

Los análisis en la investigación cualitativa son expresiones, denominadas desde el rigor epistémico como hermenéutica, que consisten esencialmente en comprender los discursos relacionados con los sujetos de la investigación y sus contextos emergentes. Dicho esfuerzo hermenéutico descoloniza la investigación social de las ciencias positivas, y genera un análisis desde lo oculto, lo fenomenológico, lo paradigmático, poco analizado por las ciencias exactas, y expuesto en su versión más fiel desde los contenidos opacados por la interpretación de datos, priorizando así el discurso, la imagen, la semiosis.

> En el análisis de datos cualitativos el proceso esencial consiste en que recibimos datos no estructurados y los estructuramos e interpretamos. Los datos cualitativos son muy variados, pero en esencia son narraciones de los participantes: a) visuales (fotografías, videos, pinturas, etc.), b) auditivas (grabaciones), c) textos escritos (documentos, cartas, etc.) y d) expresiones verbales y no verbales. Además de las narraciones del investigador (notas en la bitácora de campo) (Hernández et al., 1991 p. 461).

En el último capítulo de *Verdad y método* de Gadamer (1991), se encuentra la afirmación "el Ser que puede ser comprendido es lenguaje" (p. 567). En ese sentido, existe un constante diálogo entre el investigador y el fenómeno de estudio, convirtiéndose este último en una fuente fundamental de información, no solo como objeto inerte a describir, sino como un sistema que debe ser comprendido en toda su dimensión. Por este motivo, es necesario tener presente la realidad en la cual se encuentra sumergido el sujeto, el contexto, si es que en verdad se intenta obtener una visión integra del objeto de estudio. En

este punto, la bitácora, como ruta de conservación de discurso, cobra su sentido más genuino: "[d]urante el análisis elaboramos una bitácora, con memos que documentan el proceso. El análisis cualitativo implica reflexionar constantemente sobre los datos recabados. Para efectuar un análisis cualitativo los datos se organizan y las narraciones orales se transcriben. (Hernández *et al*., 1991 p. 461).

En la ciencia no es posible abarcar todo, existe una pluralidad de lo real, por lo cual la comprensión del mundo es el resultado de la construcción de esa realidad; es ahí donde surge la necesidad de las ciencias naturales y del espíritu. Ahora bien, es necesario re-plantear la epistemología de entrar en un diálogo con las ciencias del espíritu, la hermenéutica del dialogo, la posibilidad de construir.

> Al revisar el material, las unidades de análisis emergen de los datos. La unidad de análisis es un segmento de contenido textual, auditivo o visual que se analiza para generar categorías. El investigador analiza cada unidad y extrae su significado. De las unidades surgen las categorías, por el método de comparación constante (similitudes y diferencias entre las unidades de significado). Así se efectúa la codificación abierta o en un primer plano (Hernández *et al*., 1991, p. 461).

Ahora bien, el punto de partida son los pre-conceptos, es decir, las experiencias vivenciales que se tienen; no se puede abandonar lo aprendido, y entre tanto, se avanza y se da el encuentro con lo Otro, con lo que es diferente a lo que se tiene aquí, lo otro como diferente al Yo. Este Yo no es el cartesiano de la *res pensante* (una cosa pensante), está desligado del mundo e implica el mundo mismo una relación con el mundo. Se avanza y se conforma el encuentro con lo que es diferente, surge el diálogo, un dialogo en lo que es simplemente, un diálogo que es transformador, que se da por la comprensión, como un momento de transformación. Sí, hay una transformación, un Yo que se construye por las experiencias vivenciales; si se da el diálogo, este permite una transformación en el Yo, y es gracias al Otro que reconozco quien Soy. En la educación el encuentro con el Otro debe darse en el diálogo. Aceptar al Otro es hacerlo parte de mi experiencia.

> Las categorías son conceptualizaciones analíticas desarrolladas por el investigador para organizar los resultados o descubrimientos relacionados con un fenómeno o experiencia humana que está bajo investigación. A las categorías que emergen se les asignan códigos que las identifican. La codificación en un segundo plano o axial, consiste esencialmente en: a) agrupar categorías en temas, identificando así las categorías centrales del fenómeno (el axis o eje) y b) conectar dichas categorías fundamentales (en hipótesis, vínculos, modelos, etc.). Esto se lleva a cabo también mediante la comparación constante (Hernández *et a*l., 1991 p. 462).

La hermenéutica es más que una herramienta da interpretación, sirve para comprender y construir la realidad, en tanto se reconocen los elementos de esta. El relevante papel de la hermenéutica ontológica es la construcción de la realidad, cuyo supuesto básico es que el mundo no es algo dado, sino que está en constante construcción y plantea múltiples cambios.

> Así, las categorías y temas son relacionados para obtener clasificaciones, hipótesis, teoría y una narrativa general (codificación selectiva). Existen diversas técnicas para generar categorías cuando nos cuesta trabajo hacerlo. Para realizar el análisis de los datos cualitativos, el investigador puede auxiliarse de programas de cómputo, principalmente: Atlas.ti ® y Decision Explorer ® (Hernández *et al.*, 1991, p. 462).

El diálogo tiene como fin conversar con el Otro y con lo otro, el lenguaje no es una herramienta con la cual simplemente se señalan las cosas del mundo. La hermenéutica funda a lo que se le da nombre por medio del lenguaje. El Otro es Otro cuando lo reconozco, análogamente se reconoce la oscuridad cuando está presente la luz, por tal, es la luz la primera manifestación y es la que permite reconocer la oscuridad. Si se imaginara que se está solo en el mundo ¿qué soy Yo sin el Otro? Según lo anterior podemos seguir a Hernández et al (1991) "En la investigación cualitativa han surgido criterios para intentar establecer un paralelo con la confiabilidad, validez y objetividad cuantitativa: dependencia, credibilidad, transferencia y confirmación; así

como fundamentación, aproximación, representatividad de voces y capacidad de otorgar significado" (p. 462).

2.5. Formas de presentación de resultados cualitativos y cuantitativos

2.5.1. Forma de presentación de resultados cualitativos

En la presentación de resultados, uno de los elementos que facilita la comprensión es el uso adecuado de imágenes e ilustraciones, entre otros, cuyo objetivo es brindar una aproximación analógica del análisis o tratamiento de la información. En los estudios cualitativos, la presentación de las redes semánticas, de las categorías y las réplicas de estas, se han de considerar como una forma narrativa que describe el fenómeno y lo comprende a profundidad:

> Dentro de la narrativa general, se presentan las unidades de análisis, categorías, temas patrones: descripciones detalladas y significados para los participantes, así como ejemplos ilustrativos de cada categoría; experiencias de los individuos y del investigador, además de los significados y reflexiones esenciales de este último, hipótesis y teoría; igualmente, el producto final (modelo, cultura, sucesión de eventos, fenómeno o plan). Debe aclararse cómo fue el proceso de codificación (abierta, axial y selectiva) (Hernández *et al*., 1991, p. 522).

En este sentido, mantener los estilos de presentación de los resultados sugiere dar un orden a las imágenes, con el fin de establecer la coherencia del trato de la información y su respectivo nivel de rigor (ver ejemplo figura 1). Además, es necesario tener en cuenta que:

> Williams, Unrau y Grinnell (2005) sugieren el siguiente esquema de organización: Unidades, categorías, temas y patrones (con sus significados), el orden puede ser de acuerdo con la forma como emergieron, por su importancia, por derivación o

> cualquier otro criterio lógico. Descripciones, significados, anécdotas, experiencias o cualquier otro elemento similar de los participantes. Anotaciones y bitácoras de recolección y análisis. Evidencia sobre el rigor: dependencia, credibilidad, transferencia y confirmación; así como fundamentación, aproximación, representatividad de voces y capacidad de otorgar significado (Hernández et al., 1991, p. 612).

La presentación de los resultados ha de conservar el rigor metodológico, como andamiaje de este, con el fin de visibilizar de manera asertiva los hallazgos y las novedades de los estudios realizados. En consecuencia, la presentación tiene el mismo nivel de cuidado que la recolección de los datos, ya que esta naturalmente responde a un objetivo realizado y a una comunidad académica especifica que asume la lectura de estos y debate su nivel de profundización. A continuación, se explicitan algunos asuntos para tener en cuenta, aclarando que algunos elementos pueden ser utilizados con igual rigor en la investigación cuantitativa.

2.5.2. Forma de presentación de resultados cuantitativos

Como se expresó en el apartado anterior, la presentación genérica de las ilustraciones aplica con igual rigor en ambas metodologías, salvo a considerar que, en investigación cuantitativa, el nivel de gráficos tiende a ser más frecuente por su alto contenido de estadística, comparaciones, entre otros. A continuación, algunas recomendaciones.

> Antes de elaborar el reporte de investigación debe definirse a los usuarios, ya que el informe habrá de adaptarse a ellos. Los reportes de investigación pueden presentarse en un contexto académico o en un contexto no académico. Los usuarios y el contexto determinan el formato, la naturaleza y la extensión del informe de investigación. Las secciones más comunes de un reporte de investigación presentado en un contexto académico son: portada, índice, resumen, palabras clave, cuerpo del documento (introducción, marco teórico, método, resultados),

discusión, referencias o bibliografía y apéndices. Los elementos más comunes en un contexto no académico son: portada, índice, resumen ejecutivo, método, resultados, conclusiones y apéndices (Hernández *et al*., 1991, p. 524).

La presentación de una investigación cuantitativa está regulada, básicamente, por los siguientes apartados:

- Apéndices
- Contexto académico
- Contexto no académico
- Cuerpo del documento
- Discusión
- Estilo de publicación
- Introducción
- Marco teórico (Revisión de la literatura)
- Método
- Referencias
- Reporte de investigación
- Resultados
- Resumen
- Usuarios/receptores

2.6. Estrategias para la explicación detallada de los resultados de la investigación

2.6.1. Estrategia en la investigación cualitativa

En la investigación hermenéutica, cuando un elemento genera una réplica constante, se le asigna un código, el cual permite analizar la comprensión dentro la dinámica de la investigación. Ahora bien, en la codificación cualitativa, estas replicas forman categorías que "son conceptos, experiencias, ideas, hechos relevantes y con significado, y deben guardar una relación estrecha con los datos" (Hernández e*t al*.,

1991, p. 452).

A través de la comparación constante de cada segmento seleccionado o unidad, se clasifica como una categoría. La codificación de las unidades hermenéuticas va produciendo categorías nuevas, y su número crece en la medida en que más se examinan las unidades de análisis. Por su parte, las categorías pueden cambiar su estatus.

Los datos cualitativos son muy variados; sin embargo, en esencia son narraciones de los participantes: a) visuales (fotografías, videos, pinturas, etc.), b) auditivas (grabaciones), c) textos escritos no verbales y d) expresiones verbales y no verbales; además de las narraciones del investigador (notas en la bitácora de campo). Durante el análisis se elabora una bitácora, con memos que documentan el proceso.

> El análisis cualitativo implica reflexionar constantemente sobre los datos recabados. Para efectuar un análisis cualitativo los datos se organizan y las narraciones orales se transcriben. Al revisar el material, las unidades de análisis emergen de los datos. La unidad de análisis es un segmento de contenido textual, auditivo o visual que se analiza para generar categorías. El investigador analiza cada unidad y extrae su significado. De las unidades surgen las categorías, por el método de comparación constante (similitudes y diferencias entre las unidades de significado). Así se efectúa la codificación abierta o en un primer plano (Hernández *et al.*, 1991, p. 461).

La categoría se puede considerar como la intención que lleva al concepto o la idea, y que se construye. Es necesario hacer una construcción crítica de categorías, con el fin de potencializar lo emergente que surge dentro del contexto de la investigación, como una posibilidad de crecimiento cercano a la realidad presente.

> Las categorías son conceptualizaciones analíticas desarrolladas por el investigador para organizar los resultados o descubrimientos relacionados con un fenómeno o experiencia humana que está bajo investigación. A las categorías que emergen se les asignan códigos que las identifican. La codificación en un

> segundo plano o axial, consiste esencialmente en: a) agrupar categorías en temas, identificando así las categorías centrales del fenómeno (el axis o eje) y b) conectar dichas categorías fundamentales (en hipótesis, vínculos, modelos, etc.). Esto se lleva a cabo también mediante la comparación constante (Hernández *et al*., 1991, p. 461).

En la medida en que se desarrolla la aplicación de los instrumentos se develan las categorías, que surgen poco a poco de la observación, la cual, por medio de la inducción, se organiza en forma de "memos" o recordatorios de los dichos y hechos, sistematizando así la experiencia de vida del aula contenida en los diarios, entrevistas, entre otros. Este recorrido exige un análisis de contenidos e interpretación de la información, que se puede realizar con ayuda de software que contribuyen al análisis.

2.6.2. Estrategia en la investigación cuantitativa

A continuación, se presentan algunas estrategias que se emplean en la investigación cuantitativa, como una posible ruta, con rasgos positivistas, caracterizados por la sistematización y la dependencia de los datos y/o la influencia en secuencia de estos. La siguiente cartografía de situación interpretativa, genera una cohesión interna que facilita el estudio y garantiza un óptimo resultado.

2.6.2.1. Redefiniciones fundamentales sobre propósitos, definiciones operacionales y participantes.

- Revisar la literatura, particularmente la enfocada en los instrumentos utilizados para medir las variables de interés.
- Identificar el conjunto o dominio de conceptos o variables a medir e indicadores de cada variable.
- Tomar decisiones en cuanto a: tipo y formato; utiliza uno existente, adaptarlo o construir uno nuevo, así como el contexto de administración.
- Construir el instrumento.

- Aplicar la prueba piloto (para calcular la confiabilidad y validez iniciales).
- Desarrollar su versión definitiva.
- Entrenar al personal que va a administrarlo.
- Obtener autorizaciones para aplicarlo.
- Administrar el instrumento.

Aunque la ruta descrita conserva, en su mayor parte, expresiones de dependencia entre las partes para lograr su objetivo investigativo, cabe la pena resaltar su flexibilidad en el campo y su nutrida variedad de acompañamiento.

2.7. La documentación narrativa de experiencias educativas desde la cartografía social y las historias de vida

La sistematización de experiencias es un proceso intra e inter formador de los sujetos que hacen parte de la práctica, en tanto que implica una reconfiguración de las narrativas, desarrollo práctico de ejercicios de memoria y enfoques de investigación, que se centran en la validación de la experiencia a través de procesos de escritura, análisis, interpretación y resignificación de la experiencia en cuanto referente de conocimiento desde la práctica.

En este sentido, en un proceso de sistematización de experiencias se tiene en cuenta la definición de intereses, intenciones y objetivos que demarcan y determinan la experiencia vivida. De esta forma, se realiza la definición del objeto que se va a sistematizar desde la experiencia (construcción de acercamientos conceptuales al objeto y definición de categorías de registro y análisis de información), se eligen los ejes de sistematización y se define el plan de trabajo y la ruta metodológica que orientará el proceso.

Posteriormente, se realiza la revisión de la documentación producida por la experiencia, se diseñan y aplican instrumentos para el registro (entrevistas, grupos focales, encuestas, observación, entre otros) y se hace la compilación y codificación de registros fotográfi-

cos y audiovisuales. Lo anterior, permite desarrollar el diseño y aplicación de instrumentos para el análisis de información (rejillas, foros, asambleas, matrices, grabaciones, entre otros) y la realización de la contrastación y puesta en diálogo de la información registrada con referentes conceptuales. Así, se realiza la definición de hallazgos y resultados de la sistematización (nuevas nociones, categorías, hallazgos didácticos, pedagógicos, entre otros). Por último, se desarrolla el documento preliminar del relato y la elaboración definitiva de la narrativa de la experiencia. Esta construcción escritural permite que la comunidad de práctica logre realizar la validación y extensión propia del proceso (Pineda & Velásquez, 2015).

En este sentido, al desarrollar el anterior proceso de carácter metodológico se configuran una serie de dimensiones que posibilitan la resignificación de la práctica, de la experiencia y de la misma autodeterminación de los sujetos. Por tal razón, se comprende la sistematización de experiencias como un ejercicio emancipador y de un fuerte carácter descolonizador, cuyo eje del conocimiento es la persona y la transformación personal y social que este conocimiento hace sobre los sujetos y, posteriormente, cómo dichos sujetos cambian y mutan el conocimiento inicial.

De esta forma, para la experiencia documentada en este libro, la sistematización de experiencias educativas se centra en el desarrollo de dos instrumentos de investigación, la cartografía social y las historias de vida como determinantes de estos procesos de autodeterminación y reafirmación del ser que conoce desde la experiencia. Estos instrumentos que posibilitan esa autodeterminación están mediados por la oportunidad que brindan para la generación de identidad y de transmisión del saber.

Así, se entiende por identidad el reconocimiento jurídico y social que posee una persona como sujeto político de derechos y responsabilidades, así como su pertenencia a un Estado, un territorio, una sociedad, una comunidad y una familia, condiciones necesarias para preservar su dignidad y reconocimiento individual y colectivo. Desde este punto de vista, la cartografía social y las historias de vida como instrumentos para la sistematización de experiencias educativas propenden porque los diferentes resultados y/o productos obtenidos sean

fiel reflejo de los saberes, pensamientos y emociones de los sujetos y de las comunidades de práctica a las que pertenecen; reconociendo su voz, comunicándola por sus propios canales y respetando sus posiciones, lo cual generaría respeto por ellos y revalidaría su reconocimiento social.

De esta forma, la identidad se expresa en las condiciones que cada comunidad determina sobre su pertinencia y exclusión de contenidos que la hacen propia y autónoma. Asimismo, la identidad se completa con los aportes propios y exclusivos de cada persona que se incluye en la comunidad; sin embargo, este aporte subjetivo no difiere ni se separa de aquellos preceptos identitarios que asumió la comunidad de práctica. Estos procesos de adscripción, auto adscripción y de exclusión los determina cada comunidad en relación con la práctica o experiencia que hace que las personas converjan; ahora, la divergencia no es excluida, por el contrario, es permitida mientras propicia mayor crecimiento del saber y el conocimiento de base comunitaria.

En consecuencia, los referentes identitarios que generan la cartografía social y las historias de vida se convierten en esenciales para evitar procesos de dominación por parte de los influencias foráneas a las comunidades de práctica, ya que al aplicar estos procesos (cartografía social e historias de vida), se busca que sean los mismos sujetos los que determinen su horizonte investigativo cultural de la experiencia y la calidad y cantidad de información que se pretende comunicar, ya que esta determina relación, vinculo, subordinación, enajenación, reconocimiento; es decir, de la calidad de la información que sobre la experiencia se sistematiza se afianza o se pierde la identidad de la comunidad de práctica.

Por consiguiente, la identidad como dimensión de la sistematización de experiencias está relacionada con una posición ético-política que entiende las comunidades de práctica y las personas que las conforman como grupos productores de conocimiento, con la capacidad instalada de usar y apropiarse de sus mismos elementos experienciales, sociales y culturales en contextos cotidianos. En ese sentido, las sistematizaciones de experiencias educativas buscan identificar las prácticas y usos que en sus vivencias hayan sido significativas y no hayan sido abandonadas, permitiendo de esta forma un debilitamiento

epistemológico. Así, identidad en el proceso de sistematización de experiencias se comprende desde la frontera experiencial, considerando valores individuales, culturales y étnicos que influyen sustancialmente en la generación de cambios en la realidad social y la percepción que se tiene sobre lo educativo en diferentes contextos.

Por otra parte, la ejecución de procesos de cartografía social e historias de vida dentro de la sistematización de experiencias educativas se puede entender como un actividad de transmisión de saberes, en la cual la estructura propia que cada comunidad de practica construye en la base de su propia experiencia genera una bitácora del proceso vivencial, con el fin de documentar la experiencia educativa desde la narrativa como herramienta identitaria, lo que posibilita tomar una postura sobre el saber y el conocimiento y, de esta forma, generar un posicionamiento de carácter político frente al hecho y objeto educativo analizado.

> El poder produce saber [...] poder y saber se implican directamente uno a otro [...] No hay relación de poder sin la constitución correlativa de un campo de saber, ni saber alguno que no presuponga y constituya al mismo tiempo relaciones de poder (Foucault, 1979, citado en Ball, 1994, p. 175).

Irremediablemente, este proceso de transmisión de saberes produce en las comunidades de práctica tensiones sobre su identidad, independencia, reserva e idiosincrasia. La transmisión de saberes rompe la membrana que la identidad genera en las personas y la comunidad de práctica, implanta una sensación de invasión en lo que se considera intrínseco y propio de la comunidad; por tal razón, el dialogo de saberes, la apertura epistémica y la interacción cultural se posicionan como esenciales en comunidades de práctica que se sitúan en el aprendizaje comunitario, continuo y participativo.

2.7.1. Cartografría social

La cartografía social consiste en la construcción de mapas simbólicos que dan cuenta de las experiencias de un grupo social o de un sujeto en su devenir. Su naturaleza colectiva convoca a un diálogo de saberes

en los que se promueve la reflexión y la participación. Dado que se trata de un conocimiento situado y relacional se privilegian los modos de subjetivación, por ello los mapas son constructos colectivos y simbólicos.

Se busca visibilizar lo ininteligible, inenarrable e indecible de acontecimientos que afectan o trastocan el ámbito social, cultural y político. La cartografía colectiva abre caminos para evocar y mostrar las huellas dejadas por momentos históricos, sociales y culturales. En este orden de ideas, la cartografía colectiva más allá de una simple representación, se constituye en un tejido complejo de voces acerca de las espacialidades, temporalidades, emociones, juicios, entre otros, que hacen posible la comprensión de la experiencia humana.

Las cartografías sociales por su vínculo con la memoria se sitúan tanto en el espacio como en el tiempo de la experiencia humana. Por ello la cartografía social colectiva permite una representación y comprensión del: 1) pasado vinculado con acontecimientos históricos que rodean la experiencia humana y que son importantes para entender el fenómeno y su desarrollo actual. También se vincula con juicios y sentimientos asociado a los acontecimientos; 2) presente que da cuenta de los modos de reflexión individual y comunitaria de las vivencias inmediatas; y 3) futuro que devela los sueños, aspiraciones y proyectos de vida de la comunidad.

Para la construcción de la cartografía se proponen fases acompañadas de preguntas orientadoras[1].

1 El investigador puede plantear las preguntas orientadoras apuntando a su objeto de estudio.

Mapa de lo vivido y reflexionado (pasado)	
Paso a paso	**Descripción**
Lea los interrogantes propuestos. A partir de ellos los invitamos a conversar y compartir sus reflexiones en el grupo.	**Algunos interrogantes para convocar a la reflexión de lo vivido.** ¿Qué pasó? ¿Cuándo pasó? ¿Quiénes estaban allí? ¿Quiénes no se encontraban en el lugar? ¿Quiénes eran? ¿Qué hizo usted? ¿Quiénes observaban? ¿Quiénes actuaban? ¿Cómo estaba el lugar? Se acompañan estas preguntas con las siguientes: ¿qué juicios morales tienen acerca de lo que paso?, ¿Qué juicios políticos acompañan estas reflexiones?, ¿Qué debemos hacer para que no vuelva a pasar?, ¿Qué sentimientos están vinculados con lo qué paso?, ¿a quienes les contaría lo que paso?, ¿Por qué lo contaría?
Ahora escriban sus reflexiones	**Escrituras creativas** **Las** reflexiones motivadas por las preguntas convocan al diálogo de saberes, reflexión y participación.
Identifiquen y representen los símbolos que van a emplear en su mapa (árboles, nubes, estrellas, entre otros).	**Representaciones colectivas** Los símbolos escogidos estarán relacionados con el escrito creado en el grupo. Identifique acontecimientos, tiempos, lugares, personajes, emociones, entre otros.

Creen su mapa	Mapa colectivo Proceda a crear con los símbolos el **mapa del pasado**. No olviden representar, colorear, establecer relaciones, entre otros. Recuerden que la construcción del mapa no es en tanto físico, se trata de expresar su sensibilidad de manera creativa y simbólica.

Mapa del ahora (Presente)	
Paso a paso	**Descripción**
Lea los interrogantes propuestos. A partir de ellos los invitamos a conversar y compartir sus reflexiones en el grupo.	**Algunos interrogantes para convocar a la reflexión de lo vivido.** ¿Cómo nos sentimos ahora? ¿Qué habíamos olvidado? ¿Cómo es el ahora? ¿Para qué recordar? ¿Quiénes no están en el presente? ¿Qué me gustaría cambiar del ahora? ¿Qué me gustaría dejar del ahora?
Ahora escriban sus reflexiones	**Escrituras creativas** **Las** reflexiones motivadas por las preguntas convocan al diálogo de saberes, reflexión y participación.
Identifiquen y representen los símbolos que van a emplear en su mapa (árboles, nubes, estrellas, entre otros).	**Representaciones colectivas** Los símbolos escogidos estarán relacionados con el escrito creado en el grupo. Identifique acontecimientos, tiempos, lugares, personajes, emociones, entre otros.
Creen su mapa	**Mapa** colectivo Proceda a crear con los símbolos el **mapa del presente**. No olviden representar, colorear, establecer relaciones, entre otros. Recuerden que la construcción del mapa no es en tanto físico, se trata de expresar su sensibilidad de manera creativa y simbólica.

Mapa de lo que soñamos (Futuro)	
Interrogantes	**Propósitos**
Lea los interrogantes propuestos. A partir de ellos los invitamos a conversar y compartir sus reflexiones en el grupo.	¿Cuáles son nuestros deseos de cambio con el pasado? Pero, en realidad, ¿Qué cambios tendremos? y nuestras vidas comunitarias, ¿Cómo serán? ¿Quiénes estarán?
Ahora escriban sus reflexiones	**Escrituras creativas** Las reflexiones motivadas por las preguntas convocan al diálogo de saberes, reflexión y participación.
Identifiquen y representen los símbolos que van a emplear en su mapa (árboles, nubes, estrellas, entre otros).	**Representaciones colectivas** Los símbolos escogidos estarán relacionados con el escrito creado en el grupo. Identifique acontecimientos, tiempos, lugares, personajes, emociones, entre otros.
Creen su mapa	Mapa colectivo Proceda a crear con los símbolos el **mapa del futuro**. No olviden representar, colorear, establecer relaciones, entre otros. Recuerden que la construcción del mapa no es en tanto físico, se trata de expresar su sensibilidad de manera creativa y simbólica.

Existen otros tipos de mapas en la cartografía social, siguiendo a Barragán y Amador (2014), se pueden distinguir:

1. Eco sistémico – poblacional: Busca la emergencia de relaciones territoriales que se basan en vínculos y rupturas entre el sujeto y el territorio, es una delimitación política que va más allá de las clásicas organizaciones administrativas y políticas.
2. Temporal social: Está íntimamente vinculado al expuesto inicialmente, pretende recobrar y subsistir la memoria colectiva de cara al futuro (pasado, presente y futuro).

3. Temático: Busca la comprensión de problemáticas específicas y su relación con un territorio; ejemplos de eso serían mapas sobre violencia de género, discriminación y racismo, pobreza, entre otros. Busca fortalecer redes y ayuda en toma de decisiones concretas y de transformación.

2.7.2. La Cartografía Social Pedagógica

La Cartografía Social Pedagógica (CSP) recoge los intereses investigativos de docentes que con un fuerte sentido emancipador promueven la co-construcción de sujetos críticos con enérgica participación ética y estética, que según sus propias subjetividades logran interrogarse por la experiencia educativa y los referentes teóricos y prácticos que la constituyen.

En este sentido, la CSP permite que las maestras y los maestros se consideren sujetos políticos intelectuales de la educación, productores y prosumidores de saber pedagógico que se nutre y se acrecienta como inteligencia colectiva pedagógica desde las diferentes voces y experiencias vitales que les posibilitan una enunciación desde una postura epistemológica activa.

Podríamos afirmar, tal y como lo postulan Barragán y Amador (2014), que la CSP es una herramienta que posibilita la enunciación de sujetos pedagógicos que conectan sus experiencias educativas con el mundo del saber, la ciencia, el arte y la cultura. Asimismo, la CSP se fundamenta como un dispositivo analítico propio de la investigación cualitativa que permite la deconstrucción constante de significados (Deleuze, 1999). La CSP emerge como la herramienta o estrategia de la investigación narrativa que permite enalbar la praxis del acontecimiento pedagógico que se enuncia en las experiencias pedagógicas subjetivas de maestros y maestras.

De esta forma, Barragán y Amador (2014) sitúan la CSP desde la perspectiva comprensivo-crítica, la cual hace notar de manera significativa los distintos símbolos y significantes que los sujetos pedagógicos usan para aprehender y comprender el universo educativo y pedagógico. En este sentido, los signos y significantes que emergen se representan gráficamente en mapas, relaciones y redes semánticas que

permiten articular intenciones, teorías y acciones sobre representaciones pedagógicas propias que se sustentan en la experiencia educativa de carácter subjetiva y problematizadora.

Así, la CSP a través de los mapas de representaciones permite conocer el universo de la práctica pedagógica de maestros y maestras que a través de una representación gráfica plasman las situaciones del contexto pedagógico y de los entornos familiares, socioculturales, ambientales, económicos y comunicativos que confluyen en las prácticas cotidianas y que se materializan ética y estéticamente como trayectos y tramas narrativas del saber pedagógico, que no solo logran transformar las prácticas pedagógicas sino que se configuran en torno a una transformación social (Barragán y Amador, 2014).

Por tal razón, se entiende la CSP como una herramienta lo suficientemente poderosa para realizar sistematización de experiencias educativas ya que, a través de una serie de descriptores planteados desde un análisis previo de la propia práctica, les permite a los maestros y maestras como sujetos pedagógicos situar saberes y emociones en mapas que representan el registro de la cotidianidad educativa. En esta línea, la CSP logra que los sujetos pedagógicos pongan sus prácticas y saberes en función de la pregunta formativa por el sujeto y por su praxis.

Ahora bien, la CSP no se entendió como una herramienta resultante de la reflexión pedagógica sino que, precisamente, los mapas construidos desde la cotidianidad atribuyen y posibilitan argumentación a la reflexión desde una geopolítica de las emociones vinculadas a la experiencia educativa. Es decir, la CSP rompe la dicotomía entre la investigación y las prácticas educativas, las experiencias sistematizadas y documentadas a través de CSP constituyen una manera renovada y novedosa de investigar la propia práctica, esta vez desde elementos y relaciones que unen el mundo de la vida y la experiencia pedagogía de maestros y maestras.

De esta manera, la CSP sobre experiencias educativas resignifica semióticamente la praxis de los maestros y maestras como sujetos pedagógicos e investigadores de su propia praxis. Asimismo, permite que las maestras y maestros se consideren intelectuales de la educación que aportan y prosumen saberes surgidos desde la práctica y que,

a través de diferentes ejercicios de sistematización de experiencias, logren tomar distancia de la cotidianeidad y se reflejen en múltiples temporalidades y espacialidades que permiten construir una intersubjetividad del saber y la praxis pedagógica en clave de emancipación.

2.7.3. Historias de vida

Las historias de vida son una herramienta para la recolección de datos en la investigación cualitativa que posibilita construir versiones alternativas de historia social a partir de las experiencias de vida de las personas, recurso de primer orden que facilita explorar la construcción de subjetividades a partir de las interacciones en los distintos contextos particulares y situaciones de vida que configuran la vida misma de los sujetos, por esto, diversas disciplinas del conocimiento acuden a ella para registrar testimonios orales y encontrar nuevas explicaciones al acontecer humano.

En este sentido, las historias de vida se fundamentan en la cotidianeidad y la remembranza. Los asuntos relatados en las historias recogen las continuidades de la vida cotidiana, las cuales configuran la vida en comunidad, las rupturas y los puntos de inflexión originados en sucesos esperados/inesperados que marcan transiciones, giros en las trayectorias vitales. Estas continuidades y rupturas al ser recordadas se iluminan con la reflexión en el presente, con lo cual se visibilizan elementos que ante la contundencia de los acontecimientos fueron soslayados.

Las historias de vida se configuran a partir del recordar, el sentir y el decir. Por ello, se configuran en la memoria. Esta memoria está instalada en el cuerpo, en la piel, que da cuenta de lo vivido, lo experimentado. Así, el relato construido no es la simple descripción o enunciación de hechos sino una nueva versión de estos teñidos con la subjetividad de quien lo relata. Este relato teñido de subjetividad posibilita nuevas comprensiones sobre los acontecimientos. Los datos obtenidos "provienen de la vida cotidiana, del sentido común, de las explicaciones y reconstrucciones que el individuo efectúa para vivir y sobrevivir diariamente" (Ruiz Olabuénaga, 2012, p. 69).

Las historias de vida se recubren y nutren de los postulados

de la investigación biográfica narrativa que, de acuerdo con Bolívar, Segovia y Fernández (2001), se constituye en un método de construcción de conocimiento desde la investigación en educación, ciencias sociales y humanas. La configuración de la investigación biográfica-narrativa como método implica que la construcción de historias de vida no es solamente una técnica para recolectar la información, sino una manera de acercarnos a la visión subjetiva de los fenómenos objeto de estudio.

En este sentido, la investigación biográfica narrativa, mediante la construcción de historias de vida, obra como instrumento de aproximación, reconocimiento y comprensión de las emociones presentes en las tramas narrativas. La aproximación a la experiencia vivida, el reconocimiento y comprensión de las emociones es posible en tanto la historia de vida se configura a partir del relato que sobre la experiencia vivida construyen los actores sociales. En el relato de la experiencia vivida se expresan las visiones del sí, las representaciones de los acontecimientos relatados y las interpretaciones que aportan las personas sobre lo ocurrido. Las historias de vida obran como dispositivo para facilitar la introspección, la remembranza, la expresión y producción de "[…] versiones alternativas de la historia social, a partir de la reconstrucción de las experiencias personales" (Puyana & Barreto, 1994, p. 45).

Las historias de vida se orientan a recoger las vivencias y experiencias de personas en un espacio temporal, no se trata de relatar la vida sino el trascurso de la vida en un momento o espacio determinado, por ende, se nutre de la narrativa, la evocación y la remembranza, las cuales permiten reconocer la singularidad de los acontecimientos y sus efectos.

La construcción de historias de vida implica crear condiciones favorables para ello. La creación de estas condiciones involucra:

a. Crear un clima de respeto y aceptación que facilite la expresión por parte del actor social.
b. Crear condiciones físicas que favorezcan la intimidad y la libre expresión del actor social.
c. Plantear tópicos de conversación más que un conjunto abruma-

dor de preguntas.

Estos tópicos de conversación pueden ser:

a. Elementos de orden biográfico
b. Vocación e historia laboral
c. Vida familiar y afectos

En todos estos tópicos es importante remarcar las continuidades y las rupturas. Siguiendo a Coffey y Atkinson (1996), la estructura de una historia de vida debe contemplar tres aspectos significativos: cómo está organizada la historia, cómo se desarrolla el relato y dónde y cómo la narrativa comienza y finaliza. Como parte de la planeación del trabajo de campo es preciso definir las estrategias que permitan la recuperación posterior del relato para su transcripción y preservación.

2.8. Referencias

Aguayo, C. (1992). Fundamentos teóricos de la sistematización. Revista de Trabajo Social, (61), 31-61.

Ball, S. J. (Ed.) (1994). Foucault and Education. London, England: Routledge.

Barragán, D. y Amador, J.C. (2014). La cartografía social-pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. Itinerario Educativo, (64), 127-141.

Bolívar A., Segovia D. y Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid, España: Muralla.

Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (1), 01-26

Caballero, K. (2013). La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional. Revista de Docencia Universitaria, 11 (2), 391-412. Recuperado de http://red-u.net/redu/index.php/REDU/issue/view/71

Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introduc-

ción a la alfabetización académica. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (Eds.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. (9-24). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.

Coffey, A. y Atkinson, P. (1996). Making qualitative data:e. Complementary Research Strategies. London, England: Sage.

Deleuze, G. (1999). ¿Qué es un dispositivo? En: E. Balbier et al., Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa.

Fals Borda, O. (1983). La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones. En Salazar, M.C. (Ed.) La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollo. (pp. 86 – 101) Madrid, España: Consejo de Educación de Adultos de América Latina. Universidad Nacional de Colombia. Editorial Popular.

Fals Borda, O. y Rodríguez Brandao, C. (1987). Investigación Participativa. Montevideo, Uruguay: La Banda Oriental.

Gadamer, H. G. (1991). Verdad y Método. Salamanca, España: Sígueme.

González, M. R. y González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. Revista Iberoamericana de Educación, 43(6), 1-14. Recuperado de http://rieoei.org/deloslectores/1889Maura.pdf

Hernández, H. R., Fernández, C. y Baptista, P. (1991). Metodología de la investigación. México: Mc Graw - Hill.

Ibarra, O., Martínez, E. y Vargas, M. (2000). Formación de profesores de la educación superior. Bogotá, Colombia: ICFES.

Isaza, J.L. (2012). Introduciendo a los jóvenes en la protección del patrimonio cultural y los centros históricos. Una guía didáctica para maestros en Colombia. Bogotá, Colombia: Ministerio de Cultura. República de Colombia.

López, I., González, P. y Velasco, P. J. (2013). Ser y Ejercer de tutor en la universidad. Revista de Docencia Universitaria, 11(2), 107-134. Recuperado de http://red-u.net/redu/index.php/REDU/issue/view/71

Mardones, R. (2006). Descentralización y transición en Chile. Revista de Ciencia Política, 26 (1), 3-24.

Miranda, C. (2007). Educación superior. Mecanismos de aseguramiento de la calidad y formación docente. Estudios Pedagógicos, 33 (1), 95-108.

Mondragón, H. (2005). Los profesores universitarios en escena: un estudio sobre la cultura profesional académica de los "buenos profesores". Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

Ong, W. (1995). Oralidad y escritura. México: Fondo de Cultura Económica.

Orozco, P. y Pineda, E. (2017). Investigación educativa desde la perspectiva de la pedagogía praxeológica. Villavicencio, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

Parra, C. (2008). Universidad y formación personal: un marco para la asesoría académica personalizada. Bogotá, Colombia: Universidad de La Sabana.

Pineda, E. y Orozco, P. (2016). El currículo praxeológico como interés de conocimiento emancipatorio. Praxis Pedagógica (18), 11-25

Pineda, E. y Velásquez, O. (2015). La sistematización de experiencias educativas desde el enfoque praxeológico. Villavicencio, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

Puyana, Y. y Barreto, J. (1994). La historia de vida: Recurso en la investigación cualitativa. Reflexiones metodológicas. Maguare, 186-196. Recuperado de http://bdigital.unal.edu.co/18451/2/14265-48104-1-PB.pdf

Ríos, T. (2013). La Hermenéutica reflexiva en la investigación educacional y social. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.

Rué, J. (2013). Formación docente del profesorado universitario. Una perspectiva internacional. Revista de Docencia Universitaria, 11 (3), 17-22. Recuperado de http://red-u.net/redu/index.php/REDU/issue/view/7

Restrepo Restrepo, J.A. (2017). La acción humana en perspectiva prudencial, valor y alcance para la educación superior. Bogotá, Colombia: Ediciones USTA.

Ruíz Olabuénaga, J. I. (2012). Historias de vida. En Metodología de la Investigación Cualitativa. (267-313). Bilbao, España: Universidad de

Deusto.

Society for Teaching and Learning in Higher Education (2014, Abril). Ethical principles in University Teaching. Recuperado de http://www.stlhe.ca/awards/3m-national-teaching-fellowships/initiatives/ethical-principles-in-university-teaching/

De Sousa Santos, B. (2007). Beyond abyssal thinking. From global lines to ecology of knowledges. En Review (Fernand Braudel Center), 30 (1), 45-89.

De Sousa Santos, B. (2011). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.

Vargas Guillén, G. (2003). Fenomenología del ser y del lenguaje. Bogotá, Colombia: Alejandría libros.

Zabalza, M. A. (2013). La formación del profesorado universitario. Revista de Docencia Universitaria, 11 (3), 11-14. Recuperado de http://red-u.net/redu/index.php/REDU/issue/view/73

3. La cuestión praxeológica

3.1. La sistematización de experiencias educativas en la Educación Superior

Las coyunturas sociales, económicas y políticas de Colombia a lo largo del siglo XXI han obligado la reconfiguración de las demandas que la sociedad le hace al Estado en relación con las prácticas de reconocimiento y valoración. En este sentido, las dinámicas sociales basadas en la búsqueda de la paz, el reconocimiento y la transformación social evidencian la necesidad de cambiar las prácticas basadas en la exclusión y la desigualdad a otras centradas en la equidad y la democracia.

De esta manera, la sociedad colombiana viene centrando su preocupación en los propósitos y fines educativos, ya que es a través de estos principios y objetivos que pueden establecerse verdaderas prácticas equitativas y democráticas para la construcción de sociedades en paz. En consecuencia, la educación se ha asumido como el vehículo para incentivar la generación de ciudadanías activas que transformen sus prácticas y, de esta manera, ser cada vez más humanos en la búsqueda y construcción de sociedades más justas, equitativas e inclusivas (Puig, 2010).

Se evidencia así un fuerte giro sobre el concepto y responsabilidades de la educación en Colombia. Para la sociedad actual, la histórica percepción sobre la educación como vehículo para el control social y de disciplinamiento de los cuerpos y las sociedades, ejercido por castas de poder que dominan a través del saber (Foucault, 2005), ha venido cambiando y debe erradicarse a través de una reconfiguración de los fines y propósitos educativos que logren emanciparse y

hagan emerger una educación como apuesta política que permita la liberación de las mentes y de los cuerpos.

En este sentido, la educación superior no solamente debe reorganizar sus propósitos misionales y que estos se encaminen a la generación de profesionales críticos con un alto sentido social y con capacidad sensitiva que les permita la realización y transformación social, sino que debe reconfigurar su lugar y el papel que juega en el mundo de la globalización y la economía de mercado. La educación superior no puede delimitar su proceso de calidad educativa en referencia a los mercados internacionales o en su valor de generación de superávit económico.

De esta forma, las funciones sustantivas que posibilitan el ejercicio educativo de las universidades deben estar influenciadas por el entorno social, la situación contextual y las subjetividades de sus actores, y no por la necesidad de inclusión en agendas económicas de la geopolítica contemporánea. Así, las preocupaciones de cobertura y retención en la educación superior pasarían de los indicadores a las razones críticas de análisis de las coyunturas y lugares de enunciación de los diversos sujetos educativos.

El anterior rechazo a la instrumentalización de la educación posibilita una postura novedosa, creativa y comprometida de las universidades para situar sus intenciones educativas en la garantía de que sus enseñanzas estén orientadas a ofrecer aprendizajes acordes y en sintonía con las necesidades sociales, políticas y económicas del país y del mundo. Esto ubica el papel del maestro y de la maestra universitaria como fundamental en este nuevo entramado político y social de la educación superior; papel que evidencia las tensiones político-sociales, los contextos económicos, la comprensión de lógicas de funcionamiento social en relación con la disciplina y el currículo. Todo lo anterior es posible desde la enunciación de los maestros y maestras como sujetos educativos y pedagógicos, intelectuales de la educación y constructores de saber educativo y pedagógico desde sus propias praxis.

El resultado de esta enunciación de carácter emancipatorio les permite a los maestros y maestras comprender en una amplia dimensión la práctica pedagógica. En este sentido, Zuluaga (2000) propone

entender la práctica pedagógica como un proceso que contiene a su vez el saber pedagógico y la acción para la transformación. De esta forma, el maestro y la maestra universitaria comprenden que no basta con el conocimiento que posee su disciplina, sino que esta cobra sentido cuando se entiende y analiza el saber acumulado que la experiencia de aula ha posibilitado en torno a la misma disciplina. Dicho saber acumulado está en función de los saberes producidos y generados por todos los actores del proceso en cuanto sus subjetividades y las intersubjetividades que de allí surjan (Antúnez, 2011).

Sin embargo, la mayoría de universidades no comprenden o no valoran el saber pedagógico acumulado en la experiencia de sus docentes y, por el contrario, prefieren el saber eminentemente disciplinar dejando de lado el saber relacional, subjetivo e intersubjetivo que poseen sus docentes. En este sentido, los primeros procesos de acción praxeológica implican el reconocimiento de los maestros y maestras como sujetos educativos para, de esta forma, incidir en cierta medida en la concepción de formación docente y en la importancia de reconocer la práctica pedagógica como proceso que incorpora a los currículos universitarios conocimientos intelectuales, metodologías, procesos de orden social, afectivo y subjetivo desde los mismos sujetos.

> La *praxis* ha de entenderse como la posibilidad de realizar acciones concretas con un sentido en el que se busquen, reflexivamente, transformaciones individuales y sociales; eso implica técnicas, sí, pero sobre todo la opción de generar prácticas pedagógicas con fines políticos, éticos y morales (Barragán & Amador, 2014, p. 132).

En consecuencia, las demandas sociales hacia la educación en relación con ser más pertinente, más justa y más humana, pasan por reconocer a los maestros y maestras como investigadores y productos de conocimiento pedagógico y educativo desde su vida cotidiana en el quehacer docente. No obstante, dicho reconocimiento no es suficiente si no logra impactar los currículos universitarios separándolos de la instrumentalización y ubicándolos en el pensamiento crítico y reflexivo, con el propósito de dar respuesta a los objetivos sociales de la

educación superior y que conduzcan a la emancipación de los sujetos.

En este sentido, se propone que la educación superior recoja y retome las experiencias de la vida cotidiana del quehacer pedagógico de los maestros y maestras con el fin de posibilitar una recuperación de la memoria pedagógica de sus universidades. Esto les permite, a su vez, reconocerse desde la sistematización de experiencias como procesos pedagógicos participativos y de toma de decisiones, en las cuales se configuran como elementos esenciales para transformar las prácticas pedagógicas.

3.2. La práctica y el saber pedagógico del maestro y la maestra universitarios

Entender la pedagogía como práctica y saber pedagógico implica revestir el estatus epistemológico de una concepción antropológica acerca de la importancia de los sujetos del proceso educativo, para entenderlos no como individuos aislados, sino como sujetos colectivos inmersos en una trama narrativa de gramáticas generativas que construyen saber desde la práctica. De esta forma, Eloísa Vasco (1988) valora la pedagogía como un saber que se construye y deconstruye constantemente desde las influencias y efectos de los sujetos y el contexto donde la experiencia se da:

> [e]l origen y posibilidad de la pedagogía está en el saber pedagógico. Es a partir de sus condiciones concretas, restricciones, limitaciones y exigencias, que el maestro tiene la posibilidad de reflexionar sobre su labor, de generar y hacer explícito su saber (p.54).

En consecuencia, la práctica y el saber pedagógico en la educación superior se configura como una ruta de aprendizaje y de formación docente basada en los conocimientos de la práctica cotidiana que maestras y maestros abordan en su quehacer docente desde lógicas más cercanas a la pedagogía que a la burocracia interesada que proponen las teorías de la calidad y la pertinencia educativa. Por tal razón, el reconocimiento de saberes pedagógicos en las prácticas de

aula de los maestros y maestras universitarias posibilita no solo la construcción de saber educativo y pedagógico, sino el afianzamiento de comunidades académicas interdisciplinarias que a través de la práctica indagan y proponen nuevos horizontes pedagógicos que potencializan los currículos universitarios.

De esta forma, la práctica pedagógica en la educación superior implica no solo el saber disciplinar, sino que vincula interactividad, experiencia, compromiso y valores en la acción política del quehacer docente (Pineda & Orozco, 2016). En este sentido, la práctica y el saber pedagógico en la educación superior al efectuarse en el plano interactivo exigen la acción comunicativa. Al respecto, se señala que este juicio práctico, al ejercerse en el plano interactivo, exige la acción comunicativa o la interacción simbólica. En tal sentido, la práctica y el saber pedagógico se configuran como la capacidad de los sujetos colectivos para elevarse a la categoría de sujetos históricos.

> El maestro no puede continuar ejerciendo su praxis como un técnico o administrador de currículo. Su labor debe estar encaminada a la emancipación, lo que exige la implementación de prácticas pedagógicas capaces de distinguir de manera inteligible las intencionalidades, las estrategias, los medios, los contextos y, especialmente, los aspectos constitutivos de los sujetos de la formación, en nuestro caso, los jóvenes, hombres y mujeres (Pineda & Orozco, 2016, p. 13).

Por ende, se entiende que el currículo en la educación superior amerita una reestructuración o, mejor, una deconstrucción encaminada a la búsqueda de un interés emancipatorio. Un currículo que deje atrás su concepción organizativa convencional por contenidos disciplinares, niveles ascendentes, disciplinamiento del cuerpo y la mente, marcación discriminatoria por género o raza, prácticas basadas en la obediencia y formación docente vertical, aspectos que se distancian radicalmente de las intenciones de un currículo humanista que busca la formación integral.

Es importante empezar por una concepción horizontal de la formación docente, donde se dé significado a las prácticas y saberes de maestros y maestras que caracterizan y delimitan sus actuares des-

de la interacción, la innovación y el contexto, construyendo de esta forma prácticas y saberes que "parecen estar mediados por la relación entre el desarrollo humano sustentable, la tecnología, el conocimiento y el desarrollo económico" (Barragán, 2007, p. 211).

Por tal razón, el currículo universitario que reconozca y valore las prácticas y saberes de sus maestros y maestras logra dotar de sentido y significado a la pedagogía, es decir, logra crear un lugar de discusión, una comunidad de práctica que basa sus hallazgos en reconocer, investigar, analizar y transformar sus propias prácticas. Esta comunidad de práctica recupera las voces de los actores del proceso educativo, especialmente la de los maestros y maestras, entendiéndolos como sujetos activos y colectivos de los fenómenos escolares.

> Cuando el maestro logra evidenciar su quehacer cotidiano mediante el análisis de los componentes expuestos en el anterior apartado acerca de las prácticas pedagógicas, comienza un proceso de decodificación de las mismas, el cual le permite reflexionar sobre su ejercicio, resignificando sus saberes y formas de enseñanza (Pineda & Orozco, 2016, p.p 16-17).

Ahora bien, el reconocer las prácticas y los sujetos productores de saber pedagógico se sustenta metodológicamente en el proceso de sistematización de experiencias, ya que esta funge como una estrategia para la producción de conocimiento crítico a partir de la práctica y las experiencias cotidianas que se desarrollan y adquieren relevancia en el contexto educativo donde surgen.

Asimismo, la sistematización de experiencias educativas basadas en la práctica y el saber pedagógico de maestras y maestros universitarios, comprende aspectos relevantes del currículo universitario como praxis, desde su aplicación, su mejora y su comunicación, obligando de esta forma a que los principios educativos y curriculares que las instituciones de educación superior asumen se vean en escrutinio constante, lo que activa la mejora de estos y la producción de conocimiento de carácter comunitario desde la verdadera integración de las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión.

En este sentido, la sistematización de las prácticas y saberes

pedagógicos permite comprender la acción educativa de las IES en toda su dimensión, particularmente en la implicación del aula y en la comunidad. Igualmente, habilita la identificación de lecciones aprendidas en saberes disciplinares y funciones sustantivas en las IES y, por último, logra la visibilización del aprendizaje generado con miras a producir conocimiento pedagógico desde el saber y la práctica pedagógica.

> Así, el maestro, al realizar una práctica informada o autoreflexiva, logra dar cuenta del rol que cumplen sus prácticas pedagógicas en la configuración de nuevos sentidos/saberes escolares de manera que pueda desarrollar procesos de intervención motivados desde la relectura de su trabajo. Esto es lo que se llama el saber pedagógico (Pineda & Orozco, 2016, p. 17).

3.3. Secuencia didáctica de un curso de sistematización de experiencias en Educación Superior

En los últimos años, las instituciones de educación superior (IES) han irrumpido en la carrera por la Acreditación de Alta Calidad, tanto de programas académicos como de las mismas instituciones, lo cual ha dejado, sin duda, rezagos y brechas pedagógicas ocasionadas por la alta burocratización de la misión de la Educación Superior. Ante esto, las IES se han enfocado en la planificación y evaluación como procesos fundantes de una llamada *educación de calidad*, omitiendo acciones educativas y pedagógicas de reconocimiento de saberes, buenas prácticas y conocimientos pedagógicos.

Lo anterior se acrecienta por la inmersión de la globalización e internacionalización de los currículos universitarios que tienen una lógica vertical en el fomento de la educación superior. Así, se evidencia que los procesos de formación docente se relegan a una formación en herramientas para la mejora de la didáctica y no en la discusión y análisis de prácticas significativas propias o externas que aporten significado a los actuares de los sujetos colectivos de la educación

superior.

Por tal razón, los procesos de sistematización de experiencias se entienden como procesos de autoevaluación institucional o de mejora de procesos administrativos, pero no son vistos como una estrategia de identificación de buenas prácticas educativas y pedagógicas que permiten la extracción de conocimientos y lecciones aprendidas y que, a su vez, mejoran los currículos y horizontes institucionales de las IES. Por ende, se quiere presentar una secuencia didáctica para la sistematización de experiencias provenientes del desarrollo de las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión en la educación superior.

Con este fin, se presenta una secuencia para la sistematización de experiencias basada en la estrategia propuesta por Pineda y Velásquez (2015) referente a *concientización*, *agenciamiento* y *emancipación* del saber pedagógico para la transformación del quehacer y la práctica docente. En ese sentido, la concientización propende por procesos de sensibilización de la práctica y el saber pedagógico en maestros y maestras; el agenciamiento busca que dichos actores sociales fundamenten sus experiencias y prácticas pedagógicas como teorías educativas entronizadas en la práctica y la experiencia; por último, la emancipación pretende que los maestros y maestras universitarias a través de la escritura de sus experiencias puedan construir y fomentar comunidades de práctica basadas en las experiencias educativas narradas y documentadas.

3.3.1. Concientización. Descubrir el potencial de formación docente de la sistematización de experiencias educativas

En el proceso de concientización se busca que los maestros y maestras se identifiquen como seres humanos y profesionales de la docencia; en este sentido, se quiere descubrir el potencial del docente como sujeto pedagógico. Para lo anterior, el proceso se concentra en el desarrollo de emociones encaminado al *querer* deconstruirse como sujetos y actores pedagógicos. Aquí es clave la emoción de la voluntad, entendida esta como el motor decisivo que genera la acción, tanto la acción

pedagógica como la acción autotransformadora.

Para esta fase de la estrategia se desarrolla un primer momento del curso de sistematización de experiencias[2], que tiene como finalidad encontrar la voluntad decidida y decisoria de la actitud indagadora que poseen los maestros y maestras. En este momento se pretende iniciar con una búsqueda autoreflexiva y critica de sus propias prácticas, con el fin de comprenderlas, aprehenderlas y criticarlas. Así, la metodología busca relacionar constantemente acción y reflexión, lo cual produce que los maestros y maestras se sitúen como investigadores de sus propias prácticas en la búsqueda del saber práctico, pertinente y coherente que será objeto de la sistematización.

Con este fin, el curso inicia con la construcción de un relato autobiográfico que da cuenta de la historia de vida académica y profesional de cada uno de los maestros y maestras participantes. Este ejercicio autobiográfico permite un proceso de deconstrucción del ser docente, quien realiza una reflexión sobre sí mismo, con el otro, los otros y con lo otro. En ese sentido, el ejercicio se apoya en la remembranza sobre sus trayectorias de vida en clave de formación y profesionalismo. Se busca que los maestros y maestras con la *excusa* de contar y narra su vida logren identificar las situaciones e hitos que influyeron positivamente en su decisión de ser maestros.

> Rememorar puede significar también rescatar del olvido los eventos más destacados, cuya importancia se considera fundamental para la subsistencia tanto del grupo como de su ética […]. De una u otra manera, se convierten en un constructo complejo de interpretación de hechos pasados, con la asignación desde una perspectiva significativa que se convierten en las claves interpretativas y patrones de comportamiento al agente de hoy y mañana (Martins, 2008, p. 23).

Este momento es de carácter literario y subjetivo. Se centra en la construcción de su historia de vida de manera personal y sobre todo

2 Curso ofrecido por la Universidad Santo Tomás Sede Villavicencio, dirigido a los maestros y maestras de sus programas académicos y unidades de apoyo.

emotiva, ya que se busca que en el relato haya una masiva vinculación de emociones que desencadenen en la identificación explicativa y argumentativa de su rol como maestro o maestra en la actualidad. Este proceso autoreflexivo pretende, tal y como lo relata Juliao (2017), generar una acción consciente sobre la influencia de factores, momentos o emociones en sus actuares y en sus decisiones.

Formato 1. Historia de vida Este formato pretende ayudarle a remembrar su experiencia de vida, busca que a través de la evocación de su práctica de vida logre identificar los hitos claves, hitos fundamentales que le permiten desarrollarse hoy como un profesional en la educación. En la columna de la izquierda relate los hechos, acontecimientos, lugares y personas que a través de la evocación hayan influido notoriamente en su vida de esa época y desde la construcción de referentes de esa época a hoy. En la columna de la izquierda trate de identificar tres o cinco conceptos claves que transversalicen su experiencia. Al final, encontrará un espacio para que identifique las fortalezas y debilidades del proceso a través de un diagrama o mapa que integre todos los conceptos extraídos en la columna izquierda	
Autobiografía profesional - Hitos fundamentales	**Análisis crítico**
A. Educación preescolar y primaria	
B. Educación básica y media	
C. Educación superior	
D. Desarrollo profesional	
E. Ejercicio de la profesión docente	
Cartografía social pedagógica	

Ilustración 3. Formato de relato autobiográfico. Fuente: adaptado de Juliao (2017)

Posterior al proceso de sensibilización sobre el ejercicio y el quehacer docente, el curso sobre sistematización de experiencias busca que los maestros y maestras reconozcan su praxis identificadora, a partir de la cual logren dar respuesta al por qué y para qué investigar la práctica y la experiencia como proceso de formación investigación y desarrollo profesional docente en la educación superior. Para esto, se solicita hacer memoria de la experiencia vivida, ya no desde el ejercicio

mismo de vivir sino en relación con su itinerario profesional, así, se identificarán trayectorias pedagógicas enfocadas en el hacer y el saber.

En este punto es importante que los maestros y maestras reconozcan lo que entienden por práctica y por experiencia, específicamente por práctica pedagógica, la cual se puede abordar desde la remembranza global de la ubicación espacio-temporal del ejercicio docente o desde la especificidad de una actividad pedagógica concreta. Existe una tercera situación poco abordada pero enriquecedora en sí misma; esta consiste en relatar una práctica común, que posibilite el abordaje de construcción colectiva de la experiencia educativa.

Ahora, independiente de la postura individual (global y específica) o colectiva desde la cual se aborde la descripción de la práctica, se asume un esquema propuesto por Juliao (2017) situado en las enunciaciones dadas por la Investigación Acción Participativa (IAP) y la cartografía social, que concentra la evocación y la escritura creativa en relación con describir el antes, el durante y el después de la práctica, situando en estas temporalidades el contexto, las emociones, los proceso de reconocimiento y las dinámicas de enseñanza y aprendizaje del acto educativo.

Formato 2.

Elección de una práctica profesional

Se entiende por "práctica" toda acción organizada que se desarrolla en un espacio, profesional con un grupo específico de personas, en un lugar y tiempo concretos, y con cierta regularidad. Se elige, entonces, entre las tantas actividades del ejercicio profesional, UNA concreta, identificable espacio-temporalmente, para realizar este ejercicio. Puede ser: el curso que dicto en la universidad, las charlas realizadas con el grupo al que asesoro, el programa de radio que coordino, etc. Elegida la práctica se identifica la última vez que la realicé (por ejemplo, el curso del primer semestre 2015; la reunión con el equipo de producción de la semana pasada, etc).

En la columna de la izquierda relate los hechos, acontecimientos, lugares y personas que a través de la evocación hayan influido notoriamente en su vida de esa época y desde la construcción de referentes de esa época a hoy.

En la columna de la izquierda trate de identificar tres o cinco conceptos claves que transversalicen su experiencia.

Al final, encontrará un espacio para que identifique las fortalezas y debilidades del proceso a través de un diagrama o mapa que integre todos los conceptos extraídos en la columna izquierda.

Título de la práctica elegida:
Antes
A. ¿En qué contexto (social, educativo, económico, etc) se llevó a cabo la práctica que escogí para analizar? Lo describo brevemente. B. ¿Cuál era mi disposición a nivel físico, emocional e intelectual antes de esa práctica? **C.** ¿Qué factores previos influyeron en esa práctica? (personas, situaciones, lugares, etc? D. ¿Cómo me preparé para realizarla? ¿Qué tuve en cuenta?
Durante
Describo detalladamente la manera como realicé mi práctica profesional: **A.** ¿Qué dije? (síntesis de las ideas expresadas) **B.** ¿Qué acciones realicé? **C.** ¿Con qué gestos me expresé? D. ¿Cuáles emociones experimenté durante la realización de la práctica? **E.** ¿Cómo reaccionaron las demás personas presentes?
Después
A. ¿Cómo me sentí después de haber terminado la acción? **B.** ¿Qué pensamientos vinieron a mi mente sobre mi propio desempeño, después de la práctica?
Reflexión
¿En qué me hace pensar la descripción de esta práctica concreta?

Ilustración 4. Formato relato de la práctica.
Fuente: Adaptado de Juliao (2017).

El proceso de sistematización continúa con una problematización sobre la práctica y/o experiencia presentada. Los maestros y maestras deben comprender que no todo se sistematiza, que se debe llegar al trasfondo de su experiencia sin olvidar, obviamente, los detalles y particularidades que la hacen única. Con este fin, se diseña para el curso de sistematización de experiencias un formato de problematización de la práctica docente. Este formato no es un *accidente* didáctico, ni es un recurso *aislado* del proceso de memoria y de documentación de la experiencia, por tal razón, se apoya en el desarrollo de la estrategia de investigación cualitativa e investigación biográfica, *historia de vida*. Con este instrumento y con el ejercicio de la Cartografía Social Pedagógica (CSP) de su práctica pedagógica, los maestros y maestras logran problematizar su práctica y situarse en lugares espe-

cíficos de enunciación, ya sea desde lo didáctico, lo epistemológico, lo antropológico, lo filosófico, entre otros.

En este sentido, el formato sobre problematización de la práctica busca identificar tres dimensiones básicas de la experiencia sistematizada; por una parte, la cuestión antropológica que se pregunta ¿quién educa? y ¿a quién educa? Esta sección del formato indaga básicamente por *¿quiénes* son las personas de la acción educativa involucrados en la experiencia? ¿Son seres reales o son seres abstractos? ¿Qué emociones han visto involucradas en la experiencia documentada? Asimismo, se indaga por lo concreto de los actores de la experiencia educativa ¿quiénes son desde su contexto? ¿De quiénes se trata desde sus capacidades? ¿Por qué tienen capacidades de ser educables? ¿Cuáles son mis capacidades para ser educador? Estas preguntas son oportunas para indagar en el asunto de la experiencia educativa al sugerir que hay una realidad concreta que merece ser conocida.

De esta forma, los maestros y maestras comprenden que antes de teorizar acerca de la educación y las pedagogías, es necesario reflexionar acerca de esos *quienes*, de sus características, dimensiones y constitutivos. Allí se reconocen, en principio, las emociones vinculadas a la experiencia educativa, emociones proclives y declives que permiten y dan sustento a la experiencia educativa como una experiencia humana que involucra seres vulnerables que, a su vez, están en búsqueda de autorrealización, plenitud y emancipación. La cuestión antropológica en la experiencia educativa propende por la unidad entre ser y conocer, separándose de la concepción dualista y acercándose a la integralidad del ser, el ser que conoce. Así, la unidad de la persona y su armonía cobran sentido en la experiencia educativa en tanto en esta se involucran sus emociones, el reconocimiento y la dignidad.

Del mismo modo, el formato contempla un apartado que indaga por el ¿qué educar? Es un necesario camino de corte epistemológico que no busca indagar por la teoría y los fundamentos pedagógicos, sino por el sentido de la experiencia educativa. En consecuencia, los maestros y maestros que vienen problematizando su práctica y que han identificado las personas y su integralidad presentes en la experiencia documentada, se enfrentan a la comprensión de la finalidad de

sus experiencias. En este punto se trata de ir más allá de la narración temporal y anecdótica, busca situar en la educación como proceso orientador de la acción humana hacia la construcción de la felicidad y la emancipación.

Con lo anterior, se busca que los maestros y maestras busquen e identifiquen las emociones que genera su práctica pedagógica, un ejercicio complejo que pretende situar en clave de emociones, reconocimiento y dignidad la práctica educadora. Es decir, se trata de identificar la apuesta política de la práctica pedagógica, superando los reduccionismos de la teoría disciplinar y construyendo un cuerpo epistemológico centrado en el cómo la praxis produce cambios y transformaciones. Así, se espera que los maestros y maestras establezcan una unidad entre entendimiento y voluntad, sincronizando la capacidad intelectiva y la dirección de la voluntad para actuar prudencialmente.

Solo así la experiencia educativa documentada entiende la integralidad de las personas involucradas en el acto educativo; entonces, la experiencia sistematizada se entiende como un dispositivo para dirigir y acompañar a las personas a conseguir su acción prudencial. Lo anterior permite que los maestros y maestras comprendan cómo su práctica pedagógica responde a una búsqueda de la verdad, a una educación de la voluntad, a una fundamentación de la prudencia y a un actuar desde la palabra humana.

Finalmente, el formato indaga sobre la práctica en sí misma; es decir, sobre las didácticas, metodología y estrategias que los maestros y maestras han usado para materializar su práctica. En esta fase se busca que los maestros y maestras enlacen los conceptos de epistemología, educación, pedagogía, enseñanza y didáctica con su propia práctica desde una perspectiva crítica y reflexionada.

Formato 3. Problematización de la práctica	
Título de la experiencia	Fecha de la experiencia
l. Cuestión antropológica	
1. ¿Qué personas están o estuvieron involucradas a mi práctica documentada y a sistematizar?	
2. Cómo son los actores de la práctica? Porfavor identifica el antes, durante y después de estas personas en cuanto a la práctica, descríbalos en clave de emociones. ¿Qué decían?, ¿Qué sentían?, ¿Qué hicieron?, ¿Cómo eran sus acciones y pensares?, ¿Qué pasó después?	
Antes	
Durante	
Después	
3. ¿Cómo se relaciona mi práctica pedagógica con los aspectos sociales y emocionales de los estudiantes?	
4. ¿Qué he aprendido de mis estudiantes al realizar la práctica pedagógica?	
5. ¿Qué han aprendido mis estudiantes con la práctica realizada?, en clave de emociones, dignidad y reconocimiento	
6. ¿Cómo mejora mi práctica educativa a la condición socioafectiva y emocional de mis estudiantes?	
ll. Cuestión epistemológica **Análisis de mi práctica pedagógica** **7.** Fortalecimiento de facultades intelectuales ¿Reconozco la importancia que tienen los contenidos que enseño en la formación de facultades emocionales en mis estudiantes? ¿Cómo? ¿Qué puedo hacer para mejorarlo?	
7. Fortalecimiento de facultades sensitivas **¿Desarrollo** espacios de construcción dialógica, el amor, el vínculo emocional, el encuentro, la participación en el que las facultades sensitivas permitan una mayor y mejor aprehensión de los contenidos en mis estudiantes? ¿Cómo? **¿Qué** puedo hacer para mejorarlo?	
9. Fortalecimiento de facultades volitivas ¿Promuevo la participación, la reflexión, la práctica reflexiva, el pensamiento crítico, la acción y la transformación desde las facultades volitivas en mis estudiantes? ¿Cómo? ¿Qué puedo hacer para mejorarlo?	
l. Cuestión pedagógica	
Conceptos	Análisis auto-crítico

Epistemología. La episteme (ciencia) se encarga de estudiar el problema por el conocimiento, no desde un conocimiento específico (disciplina) sino desde cómo se piensa y conoce la realidad. En ese orden de ideas, desde su posición de maestro que posee un saber y una práctica pedagógica, porfavor conteste **¿para qué educa?**	
Educación Si asumimos que la educación es un proceso que va más allá de la escolarización y permite establecer los principios de sociabilidad, autonomía, justicia, verdad y virtud, pregúntese **¿por qué educa?**	
Pedagogía La reflexión sobre la educación es llamada pedagogía, es el saber educar, es el arte de la educación, es más allá de una transmisión, se posiciona como una apuesta política por entender la educación. En este sentido, usted **¿cómo educa?**	
Enseñanza La entendemos como a un aspecto concreto del quehacer educativo, tiene que ver con los conceptos anteriores, ya que es a través de la enseñanza como se ordena el acto educativo. Sin embargo, no hay que confundirlo con acción sin reflexión; por el contrario, es la puesta del saber pedagógico, por el fenómeno educativo. En este sentido, estimado colega **¿qué enseña?**	
Didáctica Es una saber orientado de la práctica educativa, se relaciona con el modo y la práctica. La didáctica es a la enseñanza lo que la pedagogía es a la educación, es la práctica con sentido de lo que pensamos educar. Entonces, maestro usted **¿cómo enseña?**	

Con respecto a sus respuestas intente construir su propia respuesta ante la pregunta ¿qué educar?	
l. Cuestión prudencial- reflexiva ¿Cuáles son las acciones que usted emprende desde su práctica pedagógica?	
	Concepciones implícitas y explícitas a mi práctica pedagógica
Educar la Verdad	
Educar la Virtud	
Educar la Prudencia	
Educar la Palabra humana	

Ilustración 5. Formato de problematización de la práctica.
Fuente: Los autores

Una vez se ha hecho la problematización de la práctica, los maestros y maestras se concentran en la recuperación y análisis de la experiencia problematizadora. Para ese fin, se proponen técnicas y estratégicas vinculadas con la investigación acción participativa (IAP), la investigación etnográfica y la investigación educativa, planteadas por Orozco y Pineda (2017) en las que se encuentran:

- La observación externa o no participante
- Observación interna o participante
- Historias de vida
- Cartografía social pedagógica
- Entrevista a profundidad
- Anecdotario o incidente crítico
- Líneas de tiempo
- Representaciones gráficas
- Foto narrativas y análisis sociológico de la imagen
- Videos y análisis de antropología visual

Recopilada y analizada la información, se dispone en un formato de recuperación de contenidos que presenta un resumen de los datos obtenidos y cuya utilidad está dada por el análisis sintáctico y semántico de la experiencia documentada. Los formatos resaltan los efectos o resultados de la experiencia y, de esta manera, complemen-

tan la problematización de esta al situar en un contexto real y con evidencias las cuestiones antropológicas, epistemológicas y pedagógicas que los maestros y maestras identificaron en su práctica.

Formato 4. Reconstruyendo la experiencia
Título de la experiencia:
Aspectos claves (antropológicos, epistemológicos y pedagógicos). Se describen en clave de emociones, reconocimiento y dignidad.
Breve resumen de la experiencia (dónde y cuándo se realizó, quiénes participaron)
Principales acciones o actividades realizadas
Procedimientos y técnicas empleadas durante el desarrollo de la experiencia
Fuentes de información disponibles para sistematizar la experiencia (registros)
Información de soporte (evidencias) que permiten evidenciar el alcance de los aspectos claves de la experiencia

Ilustración 6. Formato de recuperación de la experiencia.
Fuente: Los autores.

Por último, los maestros y maestras inician la deconstrucción de su práctica y experiencia pedagógica con la elaboración del informe final. Para ese momento no se cuenta con formatos o metodologías específicas, sino que se apela a la creatividad y cognición de los maestros y maestras quienes, al organizar los datos recogidos, analizarlos y reflexionarlos, son capaces de presentarlos a través de documentos escritos, exposiciones fotográficas, videos, comics, fanzine, cartillas, cartografías sonoras, entre otros.

Con este objetivo, los maestros y maestras se centran en la voz de los actores de la práctica, en las visiones de mundo y del acto educativo, sus relaciones con las emociones proclives y declives que la experiencia generó y, bajo la luz de las cuestiones epistemológicas de verdad, voluntad, comunicación y prudencia, los maestros orientan su producto final. El curso apostó por separarse de cuestiones logocéntricas en relación con la exclusividad de los textos escritos, por lo que abrió el abanico de posibilidades para la presentación de textos

descriptivos que deben ser interpretados e interpelados a la luz de la teoría acumulada y de las experiencias subjetivas de otros.

Asimismo, el informe final debe presentarse en dos niveles en relación con lo que se pretende comunicar. Por una parte, está la necesidad de dar respuesta (subjetiva y contextuada) a un proceso, problema o práctica educativa y, por otro lado, presentar una propuesta de solución y abordaje a dicha problemática en el marco de la experiencia sistematizada, una solución escalable y replicable en otros contextos.

De esta manera, el curso de sistematización de experiencias con docentes universitarios[3] asumió el currículo universitario desde los saberes y prácticas de sus docentes; en ese sentido, situó la sistematización de experiencias como otra forma de hacer educación desde la discusión y pertinencia del currículo en la Educación Superior, el carácter interdisciplinario de la educación y la posibilidad de vincular las subjetividades en el acto educativo, una apuesta disruptiva y decolonial que adopta y asume una verdadera formación integral (Pineda y Orozco, 2016).

Esta experiencia de situar la reflexión y el cambio pedagógico desde los saberes y prácticas pedagógicas sobrepasa los conceptos actuales sobre innovación educativa, centrada en los objetos más que en los sujetos, y enfoca la mirada en la formación integral, entendida como la educación que pretende el desarrollo armónico de todas las dimensiones de la persona. Este modelo se orienta, entonces, a la conformación de una persona que integra el saber —teoría— con el actuar —praxis—. (Juliao, 2017. p. 215). En consecuencia, se posibilita una apuesta permanente por la lectura de contextos de realidad, un verdadero realismo pedagógico que a través de un paradigma cualitativo (sistematización de experiencias) se preocupa por la comprensión de las realidades y contextos sociales de las personas y sus subjetividades, en un ejercicio hermenéutico de conjunto que considera la subjetividad, el currículo como constructo social y la interdisciplinariedad como factores de intervención en la construcción del proyecto de vida y de dimensiones humanas por parte de los actores educativos (Pineda

3 Experiencia de la Universidad Santo Tomás Sede Villavicencio.

y Orozco, 2016).

En esta conceptualización se ubica el proyecto, estrategia y curso de investigación en capacidades docentes como transformación curricular desde la práctica y el saber pedagógico, los cuales buscan ofrecer una visión de conjunto sobre la realidad mediante la construcción discursiva de la práctica de sus actores; es decir, la educación y la práctica pedagógica como un actuar consciente y prudencial. Ahora, es importante aclarar que la sistematización de experiencias es un acercamiento sin rigurosidad a través de lecturas de procesos sociales, individuales y culturales que afectan el currículo —intencionalidad educativa— y la práctica pedagógica, los transforman constantemente, siendo la experiencia la clave al enunciar el saber pedagógico como aproximación sin más a la realidad.

En consecuencia, el proceso de sistematización de experiencias se basa en las reflexiones sobre currículo, práctica pedagógica y saber pedagógico que instauran una manera diferente de hacer educación y, particularmente, de hacer formación docente. En esta, se considera al profesor y al estudiante como sujetos de sus propios aprendizajes; es decir, la generación de la vocación ontológica de los sujetos se constituye en una experiencia educativa enmarcada en la posibilidad de las personas de dejar huella histórica, de mejorar su calidad de vida y de propender por una sociedad con compromiso social. (Pineda & Orozco, 2016).

> El currículo, la interdisciplina y la subjetividad son esenciales para la generación de proyectos de vida trascendentes y conscientes de su responsabilidad con la realidad. No hay educación liberadora si no se siente la necesidad de liberarse de algo o alguien; no hay educación transformadora si no se experimenta un deseo y una posibilidad de cambio personal y social. No se requiere pensar del mismo modo ni estar de acuerdo con un modelo ideal, ni acogerse a las normas pretendidamente científicas, ni siquiera poseer una alternativa ya diseñada; basta compartir una utopía para sortear las limitaciones del aquí y el ahora, y creer que la educación puede responsabilizarse de convertir dicha utopía en realidad (Pineda & Orozco, 2016, p. 25).

Desde esta perspectiva, la sistematización de experiencias educativas y pedagógicas es también pedagogía social, pedagogía popular y pedagogía decolonizadora, que puede conducirnos a otras educaciones y a otras pedagogías que logren repensar el proceso educativo. La sistematización de experiencias fortalece el giro decolonial y, desde su aporte de resignificación de las prácticas sociales y culturales, es una expresión de resistencia, un llamado a pensarnos heurísticamente desde nuestra tierra, nuestros sujetos colectivos, desde las personas y desde nuestra propia cultura.

3.4. Referencias

Antúnez, C. (2011). *Quanto vale um professor? Reais ou imaginários alguns imprescindíveis, outros nem tanto*. Petrópolis, Brasil: Vozes.

Barragán, D. (2007). El sentido de ser maestro: formación y esperanza. *Vestigium, III (2*), 116-122.

Barragán, D. y Amador, J.C. (2014). La cartografía social-pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. *Itinerario Educativo, (64),* 127-141a.

Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid, España: La Piqueta.

Juliao, C. G. (2017). *La cuestión del método en pedagogía praxeológica.* (1ª ed.). Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

Martins, E. (2008). Memória e experiência vivida: a domesticação do tempo na história. *Revista Antíteses,* 1 (1), 17-30. Recuperado de http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses.

Pineda, E. y Velásquez, O. (2015). *La sistematización de experiencias educativas desde el enfoque praxeológico*. Villavicencio, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

Pineda, E. y Orozco, P. (2016). El currículo praxeológico como interés de conocimiento emancipatorio. *Praxis Pedagógica* (*18*), 11-25.

Puig, J. M. (Coord.) (2010). *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. Barcelona, España: Horsori.

Vasco, E. (1988). La investigación en el aula: una alternativa. *Revista Inves-*

tigación Educativa, 5, 99-107.

Zuluaga, O. (2000). Hacia la construcción de un campo conceptual plural y abierto para la pedagogía: aproximaciones metodológicas. En: *La investigación como práctica pedagógica, memoria del simposio internacional de investigadores en educación,* Santafé de Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello.

4. La cuestión real

4.1. La sistematización de la experiencia sobre sistematización de experiencias educativas

Durante los años 2016, 2017 y 2018, la Universidad Santo Tomás sede Villavicencio (USTA) ha realizado un curso intersemestral de sistematización de experiencias, que tiene como objetivo rescatar y revalidar la experiencia acumulada que poseen los maestros y maestras de los diferentes programas académicos. A lo largo de estos años, más de sesenta maestras y maestros de la USTA han participado en los cursos, en los cuales se han abordado cuestiones antropológicas, epistemológicas y pedagógicas de la sistematización de experiencias.

El proceso ha comprendido temáticas correspondientes a la formulación de proyectos, técnicas y estrategias de sistematización de experiencias, instrumentos y análisis de datos cualitativos, metodología de la investigación prospectiva, escritura de textos y proceso y estrategias de investigación acción-pedagógica. Este libro contiene esa experiencia y evidencia las intencionalidades de la USTA en relación con el paradigma de formación docente.

Este primer ejercicio de sistematización presenta los textos escritos de siete profesores de la USTA quienes, a través del proceso sugerido, plasmaron sus experiencias educativas de forma espontánea y con pretensiones de comunicación y reflexión pedagógica. Así, se presentan las experiencias tal y como surgieron del proceso de sistematización, no existe incursión de los tutores del curso sino en cuestiones gramaticales y de estilo. El objetivo central es la recopilación de la memoria pedagógica y académica de los maestros participantes.

En este orden de ideas, se presentan los manuscritos finales desarrollados y enunciados desde la clave de las emociones generadas por el ejercicio pedagógico, la dignidad del oficio docente y el reconocimiento de la experiencia como elemento clave del saber y la práctica pedagógica. Por tal razón, concurren aquí relatos desde orillas disímiles de la experiencia educativa: historias de vida pedagógicas de maestros universitarios que encontraron en la docencia universitaria su vocación ontológica; relatos de experiencias didácticas que posibilitan una nueva forma de abordar situaciones académicas; experiencias de aula de carácter replicable y análisis temáticos de la experiencia docente en el ámbito universitario.

En este apartado, la atención se centra en la narrativa autobiográfica que tiene particular relevancia para las maestras y maestros participantes de los cursos de sistematización de experiencias. Las narrativas personales expuestas[4] están basadas en significados y significantes de la experiencia temporal (ser maestro) y de las acciones personales (práctica pedagógica). A través de estas narrativas se sistematizan las acciones y los sucesos de la práctica cotidiana por medio de una estructuración de acciones del pasado y del presente, que conforman prospectivas sobre el futuro.

Las experiencias educativas que aquí se presentan constituyen la identidad de los docentes participantes, es decir, son relatos personales que inician su identidad en la historia narrada. La Universidad Santo Tomás sede Villavicencio cuenta en la actualidad con más del 50% de su planta docente graduada y titulada en posgrados disciplinares, muy pocos de ellos han desarrollado cursos y/o actualizaciones en pedagogía o didáctica; por tal razón, las narrativas se concentran en identificar las características que permiten ser docente, reconfigurando sus prácticas y realizando *minería* de las razones y emociones que conforman el sujeto educativo.

En este sentido, las narrativas expuestas evidencian análisis reflexivos sobre los hitos que les permiten configurarse como sujetos

4 No se presentan todas las narrativas surgidas del proceso de sistematización. La selección presente tuvo en cuenta la participación de todas las facultades y programas académicos de la Universidad Santo Tomás, así como la priorización de narrativas escritas desde otras formas de escritura creativa.

protagonistas de su propia formación. En consecuencia, no solo exponen los hechos y acontecimientos subjetivos de sus protagonistas, sino que se exhiben con el fin de generar discusión y diálogo en torno a sus experiencias y, de esta forma, se constituyen en narrativas generadoras, en este caso, de formación docente.

> Narrar reflexionando sobre lo que se hace o hizo dentro de una comunidad de pertenencia con la que se puede interactuar, direcciona al narrador a asumir una actitud de objetivación de su escritura subjetiva o una subjetivación del discurso objetivo (Passeggi & De Souza, 2009, p. 199).

Así, estas narrativas indagan acerca de cómo la investigación autobiográfica y narrativa favorece el proceso de invención y expansión de sí, la reflexión sobre sí mismo y sobre sus prácticas, con el otro y con lo otro.

> Rememorar puede significar también rescatar del olvido los eventos más destacados, cuya importancia se considera fundamental para la subsistencia tanto del grupo como de su ética (Martins, 2008, p. 23).

Es decir, la exposición de esta selección de narrativas permite un debate académico sobre la relevancia y la importancia de las narrativas como proceso de formación docente que posibilita la discusión, el debate y el análisis reflexivo sobre la forma en que están desarrollando sus prácticas y construyéndose como sujetos pedagógicos, lo que puede influir positivamente en el desarrollo profesional docente.

Por tal razón, las narrativas están desarrolladas y escritas en un lenguaje no técnico, permitido intencionalmente con el fin de que el maestro y la maestra se alejen de prácticas que buscan convencer, y se centren en la posibilidad de poner en tela de juicio sus experiencias para que, desde y a través de estas, sean participes de un análisis reflexivo sobre su práctica y saber pedagógico. En este sentido, las narrativas abordan hechos del pasado que buscan una razón de ser de su identidad presente (ser docente), que se expande a su futuro (práctica pedagógica). No se trata del deber ser, sino de pensar en ¿por qué no

ser así?, lo que posibilita el cambio pedagógico.

En la documentación narrativa de la experiencia se develan eventos externos que afectan a los docentes, y que permiten comprender los cambios internos que surgen para enfrentar la experiencia, reaccionar, moldear o alejarse de estos eventos propios de la cotidianidad del quehacer docente.

Las narrativas expuestas buscan poner en consideración las prácticas y saberes que poseen los docentes universitarios. No pretenden mostrar el *hacer cosas* de los maestros y maestras universitarios, sino que plantean la necesidad de superar las dicotomías entre teoría y práctica para concebir un verdadero sentido de lo práctico. Tal y como lo advierte Carr (1995), el concepto actual de práctica está fraccionado, lo que hace necesario develar nuevas formas para descubrir las raíces históricas y entender cómo lo práctico es fundamental para la consolidación de una cultura propia. Carr, retomando a Aristóteles, señala que se puede distinguir una forma de razonamiento que los griegos llamaron tejné, τέχνη (razonamiento técnico, técnica), que se diferencia de la phrónesis, φρόνησις (razonamiento práctico, prudencia). Ambas formas de razonamiento se complementan, pero a la vez tienen sus particularidades (Carr, 2004).

> La tejne suele ser la forma más popularizada de comprensión de lo que hacen los seres humanos, remite el concepto al desarrollo de acciones dirigidas por unas reglas concretas; sin embargo, por sí sola no tiene valor, ya que implica desarrollo de la acción material: poiesis, ποίησις. También, en este breve acercamiento a lo práctico, la praxis, πραξις (hacer algo), toma especial valor ya que ésta –la praxis– tiene por finalidad algún bien, que moralmente las sociedades le dan la categoría de valioso; allí se emparenta nuevamente con la prudencia, phrónesis (Barragán, 2012, p. 23).

En este sentido, la práctica - praxis (quehacer) supera la idea de trabajo mecánico de la tejné, se encaja en una mayor amplitud entendida como la phrónesis - acción que involucra interactividad, experiencia, compromiso y valores propios del acto educativo. Esta phrónesis, entendida como la práctica y el quehacer pedagógico, es un

actuar liberador, emancipatorio. Por tal razón, está sintonizado con lo que Freire (1975) señaló como la concienciación y la capacidad de situarnos como sujetos históricos.

> Se trata de desarrollar una auténtica praxis, capaz de otorgar los medios necesarios para que los individuos se eleven a la categoría de sujetos históricos. Esto reconfigura la acción del maestro que abandona su praxis como técnico o administrador de currículo y encamina su acción a la emancipación, exigiendo la implementación de prácticas pedagógicas que logren distinguir de manera inteligible las intencionalidades, las estrategias, los medios, los contextos y, especialmente, los aspectos constitutivos de los sujetos de la formación (Pineda & Orozco, 2017, p. 128).

De este modo, se asume que las narrativas expuestas en este apartado incorporan la cotidianeidad, la conveniencia y la interdisciplinariedad, así como los medios y recursos necesarios para ejercer una práctica pedagógica situada y concreta. Es importante entender cómo estas particularidades de cotidianeidad, conveniencia e interdisciplinariedad permiten que las prácticas docentes se alejen de las racionalidades instrumentales del vacío cotidiano y se sitúen en la praxis de la emancipación, la transformación, la producción de nuevos capitales culturales y de acciones colectivas pedagógicas.

> En suma, se trata de un proceso de deconstrucción curricular en el que hay que poner en discusión preguntas como: ¿Qué enseñar? ¿Para qué enseñar? ¿Para qué tipo de sujetos y sociedad? ¿Qué necesitan saber y hacer los sujetos introducidos en la escuela? ¿Cómo orientar lo que se quiere enseñar y lo que los sujetos quieren y necesitan aprender? ¿Qué niveles de vinculación se pueden favorecer para avanzar en el interés emancipatorio? (Pineda & Orozco, 2017, p. 129).

La sistematización de experiencias sobre prácticas pedagógicas, tal y como lo expone Barragán (2012), permite la construcción de narrativas documentadas que brindan ideas sobre los campos y necesidades de profesionalización docente. Para tal fin, Barragán (2012)

elabora, a partir de Carr (1990), unas tendencias sobre la profesionalización docente, que se ven reflejadas en el conjunto de narrativas expuestas en este apartado.

Tendencia	Característica
Teórica	Dotar a los profesores de conocimientos y experiencias que busquen fines educativos fijos.
Moral	Desarrollo profesional en el que la ética del juicio de los profesores es fundamental.
Social-cultural	Revelar cómo la sociedad y la institucionalización de la escolaridad pueden minar los valores propios y afectar el trabajo de los profesores.

Tabla 1. Ideas sobre la profesionalización docente y perspectivas.
Fuente: Barragán (2012).

De esta forma, se devela la importancia de las narrativas expuestas, ya que no solo relatan un hecho concreto, sino que contienen elementos claves para comprender la cotidianeidad del acto educativo desde perspectivas teóricas, morales y socio-culturales. Desde allí, se puede conocer la acción pedagógica y cómo esta influye notoriamente en el exterior y el interior de los sujetos educativos.

Asimismo, Barragán (2012), siguiendo a Sennett (2008), propone que la documentación de las prácticas y la sistematización de experiencias sean trabajadas desde la categoría de artesano (ver Tabla 2), la cual permite vincular y revestir de rigurosidad y profesionalismo la documentación narrativa de experiencias educativas.

Comprende la importancia del esbozo	No cree que desde el inicio lo que se va a hacer debe estar diseñado perfectamente. Esquematiza un plan de acción, siempre ajustable.
Asigna valor positivo a la contingencia y la limitación	Considera los problemas in situ como oportunidades. Se adecúa al contexto creando herramientas y modificando lo que hace.
Permite al objeto cierta imperfección, decide dejarlo irresuelto	No se obsesiona con la persecución de un problema hasta detectarlo claramente. La obsesión puede impedir ver la forma como se relacionan los problemas con otros contextos.
Evita el perfeccionismo	El perfeccionismo puede llevar a mostrar la presunción de lo que él es capaz de hacer y opacaría la naturaleza misma del objeto.
Sabe cuándo es el momento de parar	Intuye el momento en el que más trabajo solo empeoraría la obra y llevaría a la búsqueda de la pureza absoluta y perfecta.
Progresa con las rutinas	Las rutinas evolucionan, no son estáticas.

Tabla 2. Características del buen artesano, según Richard Sennet.
Fuente: Barragán (2012).

Este enfoque permitió que en el proceso final de escritura de la experiencia educativa, los maestros y maestras esbozaran una narrativa que evidencia los sucesos interiores y exteriores de la práctica identificada. Para este fin, se trabajó bajo el esquema de preguntas y análisis reflexivo que propone Barragán (2012).

Transformar las concepciones sobre humanidad	¿Qué se entiende hoy por humanidad? ¿Cuál es la concepción de ser humano que se privilegia en los sistemas educativos? ¿Dónde quedan las concepciones sobre ética moral y política? ¿A qué tipo de desarrollo se aspira? ¿Cómo se articulan las comprensiones sobre lo humano en la política pública? ¿Qué tipo de conocimiento y ciencia se juega en la configuración de un sentido de humanidad?
Comprenderse como maestro	¿Por qué soy maestro? ¿Cuál es mi función social? ¿En qué medida soy responsable de mi propia transformación? ¿Cómo puedo aprender de mis errores? ¿Desde qué perspectiva comprendo y trato a mis estudiantes? ¿Cuáles son mis retos personales? ¿Desarrollo en mí el cuidado ético?
Comprender sobre teoría educativa	¿Desde qué horizontes pedagógicos hago lo que hago? ¿Cómo comprendo las competencias y los desempeños? ¿Cómo critico esos conceptos? ¿Cuál es el papel de la evaluación? ¿En qué medida las compresiones sobre currículo afectan mis actuaciones? ¿Cómo promover los cambios educativos? ¿Cómo dialogar con la política pública sobre educación? ¿Qué tipo de conocimiento científico se promueve en la educación?

Mirar, relatar y transformar las prácticas	¿Qué es aquello que hago como maestro? ¿Cuáles cosas hago bien? ¿Cómo puedo innovar? ¿Cómo evalúo a los estudiantes y a mí mismo? ¿Cuál es el papel del currículo? ¿En qué aspectos debo mejorar? ¿Cómo se articulan los conocimientos disciplinares en las prácticas?
Actuar de manera decidida	A partir de lo reflexionado ¿qué acciones concretas desarrollaré? ¿Tales acciones qué horizontes teóricos poseen, a nivel pedagógico, epistemológico y filosófico? ¿Cómo articularé las acciones en un currículo vivo y crítico? ¿En cuánto tiempo lo haré? ¿Cómo lo evaluaré y me evaluaré? ¿Cuáles herramientas tendré en cuenta para llevar una memoria de lo que haré? ¿Si los recursos de que dispongo no son suficientes, cómo lo haré? ¿Qué valor tienen tales acciones para mí, para mis estudiantes, para la institución y para la sociedad? ¿En cuáles momentos reflexionaré y escribiré sobre lo que haré?
Progresa con las rutinas	Progresa con las rutinas

Tabla 3. Algunas preguntas para reflexionar sobre la práctica pedagógica
Fuente: Barragán (2012).

En consecuencia, las narrativas aquí expuestas no están centradas exclusivamente en el conocimiento teórico que puedan los maestros y maestras transmitir, tampoco en la rigurosidad de sus prácticas bajo parámetros didácticos específicos. Su inconmensurable valor está en la acción prudencial de su quehacer pedagógico (phrónesis) que, siguiendo a Restrepo Restrepo (2017), lleva a la búsqueda del bien, de la verdad y de lo justo desde un quehacer situado en la cotidianeidad de las prácticas pedagógicas que involucra el cuidado ético de sí, la co-relación con los otros y con lo otro y el análisis reflexivo

de los actuares propios del día a día como maestros y maestras.

4.2. Referencias

Barragán, D. (2012). La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas. En Barragán, Gamboa y Urbina (Comps.) *Práctica pedagógica, perspectivas teóricas*. Bogotá, Colombia: Universidad Francisco de Paula Santander.

Carr, W. (1995). *Una teoría para la educación*. H*acia una investigación educativa crítica.* (P. Manzano, Trad.) Madrid, España: Morata.

Carr, W. (2004). Philosophy and Education. *Journal of Philosophy of Education, 38* (1), 56-73.

Freire, P. (1975). *Pedagogia del oprimido*. Rio de Janeiro, Brasil: Editorial Paz e Terra.

Martins, E. (2008). Memória e experiência vivida: a domesticação do tempo na história. *Revista Antíteses, 1* (1), 17-30. Recuperado de http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses.

Passeggi, M.C. y De Souza, B. (2009). *Historias de vida e formacao de profesores*. Río de Janeiro, Brasil: Quartet FAPERJ.

Pineda, E. y Orozco, P. (2016). *Currículo, interdisciplinariedad y subjetividades: otros modos de pensar y hacer educación desde la pedagogía praxeológica*. REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 15 (29), 125-148.

Restrepo Restrepo, J.A. (2017). *La acción humana en perspectiva prudencial, valor y alcance para la educación superior*. Bogotá, Colombia: Ediciones USTA.

Vasco Uribe, Carlos E. *Procesos, sistemas, modelos y teorías en la investigación educativa.* Bogotá: Universidad Distrital, 2013.

5. Anexos

5.1. Experiencias Educativas sistematizadas de la Universidad Santo Tomás Sede Villavicencio

1. Un detective en la academia: Uso del relato policíaco en la investigación inicial. Andrea Granados.
2. Experiencia docente: la metodología teórico-práctica de impacto para la vida profesional, laboral y personal de los estudiantes de contaduría pública. Clara Patricia Anchicoque Zorro.
3. El aprendizaje continuo; la clave para la formación. César Augusto Riveros Romero.
4. ¡Matemáticas + proyecto de negocios! Willian Alejandro Aristizábal Bossa.
5. Narrativa docente. Paola Arrubla Sánchez.
6. Sin amor a la lectura, la educación es infructífera. David Sáenz.
7. El arte de la docencia. Gabriel Balaguera.
8. Estrategias de enseñanza basadas en la experiencia del ambiente universitario. Sandy Tatiana Mendoza Gómez.
9. Humanizar para enseñar: El aprendizaje del marketing en los negocios internacionales desde la transformación de la conducta, los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) y la cultura como parte de la solución a un planeta en convulsión. Jennifer Vega Barbosa.

5.2. Experiencias de aula en la educación superior: Universidad Santo Tomás Sede Villavicencio

A continuación, se presentan las experiencias de algunos docentes de la Universidad Santo Tomás Sede Villavicencio que participaron en el curso intersemestral de sistematización de experiencias. El objetivo de esta sistematización es rescatar y revalidar la experiencia acumulada de los maestros y maestras de los diferentes programas de la USTA - Villavicencio. En las siguientes narraciones encontrarán propuestas desde las experiencias, que según las voces de las maestras y maestros son clave en la educación superior. Hay cuestiones experienciales, que son diversas, pero también cuestiones de tipo antropológico, epistemológico, metodológico y pedagógico. Algunas narraciones tendrán referentes teóricos y al final de cada una se encontrará el listado de referencias, otras serán producto de una reflexión desde el quehacer.

Aclaración al lector: algunos escritos están construidos en primera persona, contienen datos biográficos y de formación académica. Los textos pasaron por un proceso de revisión y aporte de estilo. Lo trascendente de las siguientes narraciones es hacer visible la propuesta teórica del libro en relación con rescatar, reconocer y revalidar el saber del maestro en su práctica docente plasmada en la narración.

Los maestros y maestras participantes en esta sistematización y narración de experiencias son: Andrea Granados, Clara Patricia Anchicoque Zorro, César Augusto Riveros Romero, Willian Alejandro Aristizábal Bossa, Paola Arrubla Sánchez, David Sáenz, Gabriel Balaguera, Sandy Tatiana Mendoza Gómez y Jennifer Vega Barbosa.

5.2.1. Un detective en la academia: Uso del relato policíaco en la investigación inicial

Andrea Granados[5]

A lo largo de mi formación académica me he inclinado por la labor investigativa en la educación. Ya desde el pregrado, asistí durante algunos años a uno de los grupos de investigación del Departamento de Idiomas de mi universidad. Ahora, tiempo después, estando en ejercicio, se me brindó la oportunidad de coordinar las actividades del grupo semillero Gognosis, acabado de conformar.

A partir de esta experiencia, fue posible dilucidar algunas falencias que los estudiantes demostraban con relación al tema investigativo, entre ellos la generación de hipótesis sin contexto, problemas improbables, soluciones utópicas, etc. De esta manera, la necesidad de implementar estrategias que mantengan la curiosidad y el deseo de investigar en los estudiantes, sin incurrir en terminologías que podrían tornarse confusas para quienes no han tenido formación previa en este campo, se hizo evidente. Como respuesta a esta búsqueda, me he encontrado con la literatura.

La experiencia del uso de la literatura como herramienta de formación en investigación se realizó con un grupo de la facultad de Contaduría, en el segundo nivel de inglés como lengua extranjera. Como directriz del Instituto de Lenguas Extranjeras, se sugirió implementar textos literarios en los cursos. Para este caso, se asignó la lectura de "Sherlock Holmes: Short Stories". Por suerte, conocía algunas obras de Sir Arthur Conan Doyle, además de estar familiarizada con el género literario y sus virtudes.

Durante la clase, contextualicé a los estudiantes mediante la lectura de la biografía del autor junto con la de la época en que la obra fue escrita, para así tener un mejor acercamiento al texto. Seguidamente, se dio lectura al primer capítulo en el que fue posible identificar los agentes y el contexto en que se llevaba a cabo.

A partir de este punto, presenté la historia como un problema

5 Docente del Instituto de Lenguas Extranjeras de la USTA Sede Villavicencio

a resolver, lo que en términos de la novela policiaca sería un misterio. Poco a poco, mediante la lectura analítica del texto, junto con los estudiantes identificamos las piezas clave, las pistas dadas, los sospechosos y las víctimas. Propuse entonces el ejercicio de formular una hipótesis con relación al culpable, a partir del análisis y recolección de datos. Muy para mi sorpresa, los estudiantes aceptaron el reto, bajo la premisa que su calificación no se vería afectada por una respuesta acertada, sino por la argumentación que usaran para soportar su idea. La respuesta a este ejercicio me motivó a ahondar en él y brindarles el espacio para su ejecución.

Al final una de los estudiantes acertó en cuanto al personaje que llevó a cabo el crimen. En el transcurso de la actividad, los estudiantes leyeron el texto con gusto, buscaron formas de entender el vocabulario desconocido y encontraron maneras de expresarse y argumentar en la lengua extranjera, en pro de su propósito. Asimismo, fue posible develar que los estudiantes no están relacionados con el ejercicio interpretativo, debido a –especuló aquí– acercamientos mínimos o nulos con la literatura o por mantener ejercicios pasivos con ella. Creí necesario, entonces, introducir a los estudiantes en este modo de lectura haciendo evidente qué se espera de ellos; no en términos de respuestas correctas, sino en cuanto al análisis y la argumentación.

Ahora bien, decido extrapolar esta experiencia a la investigación, proponiendo la implementación de una estrategia pedagógica basada en la lectura analítica e interpretativa del relato policíaco, con el fin de introducir a estudiantes universitarios a un primer ejercicio investigativo, dirigida esta vez a estudiantes vinculados a los grupos semilleros. Los objetivos se encaminaron a: 1) identificar los conceptos y experiencias previas en los estudiantes; 2) implementar la estrategia pedagógica; y 3) evaluar a partir de las percepciones de los estudiantes y del docente participantes el aporte de la estrategia en la capacitación en investigación.

Al hacer un acercamiento al género literario del relato policial, es posible encontrar elementos análogos a aquellos propios del ejercicio investigativo en cualquier área de estudio, que serían de gran aporte en cuanto brindan una ejemplificación de una indagación

científica. El relato policíaco se caracteriza, entre otros aspectos, por proponer una lectura activa en la cual el lector mediante la observación de la escena, personajes y las pistas dadas, puede dar solución al misterio propuesto. Este ejercicio presupone que el lector realice una identificación del contexto y sus agentes, recolección y análisis de datos, formulación, aceptación y descarte de hipótesis; en otras palabras, una investigación.

El género del relato policíaco, tal y como afirma Borges (1978), también da origen a un tipo de lector, uno que no se limita a mirar los acontecimientos sino que busca afanosamente solucionar el misterio y develar el acertijo como diversión intelectual.

Una persona a quien le dicen que el *Quijote* es una novela policial; vamos a suponer que ese hipotético personaje haya leído novelas policiales y empiece a leer el *Quijote*. Entonces, ¿Qué lee?

> En un lugar de la Mancha de cuyo nombre no quiero acordarme, no hace mucho vivía un hidalgo […]" y ya ese lector está lleno de sospechas, porque el lector de novelas policiales es un lector que lee con incredulidad, con suspicacia, una suspicacia especial […] (Borges, 1978, p. 85)

Es común que el autor del relato policial brinde desde el comienzo el desenlace de una serie de eventos, puesto que en lo que está interesado es en el camino que conduce a él. Por lo tanto, el estudiante aquí involucrado centrará su atención, más en desenredar la madeja que en el nudo mismo, dando paso a la curiosidad, creatividad, análisis e incluso la intuición para cumplir su cometido: resolver un crimen (Matthews, J. citado en Peithman, S., 1986). Es importante resaltar que la meta aquí trazada no se fundamenta en hacer un análisis estructural o lingüístico de la obra, sino en brindar un desenlace a modo de interpretación.

No obstante, la interpretación que se busca irá más allá de una opinión pues, al igual que en la investigación, es fácil caer en afirmaciones basadas en prejuicios. Al contrario, la tarea planteada requiere la presentación de pruebas y análisis de estas, a modo de tribunal, para juzgar de la manera más imparcial posible al perso-

naje sospechoso, dejando de lado acusaciones de tipo personal, falacias argumentativas, evidencia circunstancial o insignificante que, traducidas, serían prejuicios basados en percepción personal, falta de soporte teórico, causa y efecto improbable, etc.

Sé de antemano que este es un ejercicio en construcción y que no contiene rigurosidad teórica, que he decidido no abordar. La razón recae en que mi intención aquí es extender una invitación al docente y/o investigador a implementar este tipo de ejercicios que, desde su experiencia y formación, podrá complementar y dar uso a los elementos que considere más útiles para sus propósitos. Sus consideraciones serán siempre bienvenidas.

5.2.1.1. Referencias

Borges, J.L. (2011). *Miscelánea*. España: Penguin Random House.

Peithman, S. (1986). *The Annotated tales of Edgar Allan Poe*. Edited with an Introduction, Notes, and a Bibliography by Stephen Peithman. London, England: Avenel Books.

5.2.2. Experiencia docente: la metodología teórico-práctica de impacto para la vida profesional, laboral y personal de los estudiantes de Contaduría Pública

Clara Patricia Anchicoque Zorro[6]

La idea de esta narrativa es sistematizar la experiencia docente desarrollada en un espacio académico –cátedra– durante el período académico 2017-1 en la Universidad Santo Tomás Sede Villavicencio, desde la metodología teórico-práctica. Este escrito surge del Curso de Formación Intersemestral de Investigación "Sistematización de Experiencias Educativas", en el cual encontré algunas fortalezas: la existencia de variadas metodologías pedagógicas que facilitan el proceso de aprendizaje; la complementariedad que hay entre un espacio académico y otro dentro del plan de estudios del programa; la multiplicidad de recursos bibliográficos, físicos y tecnológicos que hay a disposición y, por último, el dominio y conocimiento de mi parte de cada uno de los temas propuestos en el syllabus del espacio académico. Por otro lado, he encontrado algunas debilidades como el trámite administrativo para las salidas pedagógicas y la apatía de muchos estudiantes al inicio del curso académico, generada por el desconocimiento en las temáticas de este.

Considero la metodología teórico-práctica como una de las metodologías más efectivas para causar impacto en los estudiantes en cualquier espacio académico: facilita el aprendizaje, genera mayor interés y estimula la innovación en los estudiantes. Por tal razón, es una de las metodologías que más utilizo en cada uno de los espacios académicos que oriento.

Al entrar en la narrativa, tomo como elemento inicial las ganas de superación y formación de cada estudiante, que han marcado mi quehacer docente. En cada esfuerzo y dedicación de un estudiante por aprender algo nuevo, me veo reflejada como estudiante y como profesional. Eso hace que quiera dar mucho más de mí cada día; he descubierto que los estudiantes aprehenden cuando descubren que

6 Contador Público. Especialista en Finanzas. Docente Facultad de Contaduría Pública Universidad Santo Tomás Sede Villavicencio.

lo aprendido sí es aplicable e importante para su vida personal y profesional. Por eso, en cada uno de los espacios académicos, capacitación, curso, asesoría o grupo de estudio que he tenido, he tratado de llevar todas las temáticas vistas en clase a la aplicabilidad, a la acción.

El contraste de la teoría con la práctica ha sido fundamental para que los estudiantes no solo aprendan para la materia, sino que este aprendizaje sea para la praxis, para la vida. El comprender todo lo enseñado en el aula de clase como útil, práctico, evaluable y experimentable es el mayor objetivo de la metodología teórico-práctica, y el mayor éxito en el aula es hacer sentir que el riesgo en las clases es dejar pasar la información que más adelante será necesaria.

Otra situación que considero fundamental en el proceso educativo es la creación de conocimiento propio por parte de los estudiantes. La creación de recursos profesionales y académicos propios es de suma importancia en la educación superior, ya que pueden proponer y argumentar sobre sus propias experiencias, sobre sus propias expectativas y sobre sus ideas o proyectos; hacer que el estudiante sea propositivo e indagador le dará herramientas para ser mejor estudiante, así como mejor persona y profesional.

El espacio académico donde surge la experiencia para esta narrativa es la electiva II: Gestión de Procesos en la Empresa, desarrollado en el primer semestre del año 2017, que corresponde al componente flexible del plan de estudios de la Facultad de Contaduría Pública de la Universidad Santo Tomás Sede Villavicencio. Este espacio académico está dirigido a estudiantes de cuarto semestre; sin embargo, algunos estudiantes de semestres posteriores pueden optar por ver este espacio académico, como ocurrió en este caso.

En el espacio académico se desarrolló un aprendizaje teórico-práctico a partir de una idea de negocio; se planteó un plan de negocios, organizado y estructurado de manera empresarial y gerencial, complementado a lo largo del semestre con las temáticas vistas. La experiencia de esta metodología durante dicho periodo académico fue gratificante: se evidenció que varias de las ideas de negocio que plantearon los estudiantes recorren los primeros pasos para convertirse en realidad. El compromiso de los estudiantes y su

dedicación fue significativa, ya que su motivación principal se centraba en que la teoría sirviera para reforzar y hacer más productivas sus ideas de negocio.

Otra de las actividades importantes que se realizó durante el desarrollo de la Electiva II fue poner en contexto las necesidades que tiene el mundo actual para el contador público, en cuanto a su vida personal, profesional y laboral. Se dieron respuestas a las mismas desde el aula de clase, a partir de una formación integral que permitió a los estudiantes tener una visión de su entorno, de las habilidades y conocimientos que deben tener para enfrentarlo.

Antes de iniciar el espacio académico, tuve varias predisposiciones a nivel físico, emocional e intelectual:

- Por parte de los estudiantes, que no le dieran la importancia que merecía la electiva por no estar dentro de su plan de estudios y, así mismo, no tener idea de los temas que se iban a tratar en el espacio académico.
- Por el horario de las clases -días seguidos: martes y miércoles-, ya que el estar desde temprano en la Universidad (6:00 am) los días en que se tenía programado el espacio académico, podría generar que no tuvieran la disposición adecuada para recibir el conocimiento transmitido a causa del cansancio, el hambre, entre otros.

Para hablar de una manera más detallada, el desarrollo de la metodología utilizada durante el primer semestre de 2017 para el espacio académico Electiva II: Gestión de Procesos en la Empresa, estuvo influencia por una diversidad de referencias bibliográficas, lo que permitió unos resultados de alto impacto, a saber:

Inicialmente, se realizó una motivación para la estructuración de las ideas de negocio. Además de esto, se propuso un plan estratégico para desarrollar durante el semestre: cada una de las temáticas vistas se aplicarían a esa idea de negocio planteada; la teoría vista en clase se aplicaría directamente a cada uno de los emprendimientos, de esta manera pasaría a ser una práctica personal y profesional.

La metodología utilizada generó insumos y recursos importantes, lo que llevó a que los estudiantes al finalizar el semestre tu-

vieran estructurada su idea de negocio con un plan de negocio y su estructura organizacional con misión, visión, políticas, objetivos, metas, reglas, procesos, mapa de procesos, indicadores y parámetros para la toma de decisiones. Además, los proyectos de negocio tenían también una evaluación financiera de conveniencia que permitió determinar el precio de venta adecuado para alcanzar la rentabilidad esperada y el punto de equilibrio del negocio.

Estos insumos no solo son valiosos como resultado de este espacio académico, también funcionan como proyección cercana a la realidad económica de una empresa y de sus propias empresas. Se puede plantear también que los resultados, en términos académicos, pueden ser utilizados para entablar relaciones interdisciplinares, en tanto sirven para otras cátedras como objetos de reflexión y análisis.

Las siguientes fueron las ideas de negocio sobre las cuales trabajaron los estudiantes en el espacio académico:

Nombre de la idea de negocio	**Estudiantes**
Comercializadora de calzado ROY	John Edison Álvarez Rey y William Ignacio García Bernal
Go Babies!	Paula Andrea Castro Castro y Lina Marcela Saavedra Dussan
Candy Crush	Pilar Monzón Landaeta
Repochoux	Leidy Marcela Cubides Beltrán y Yinna Paola Galindo Castro
Cupcakes Dulce Tentación	Brigitte Mariana Chacón Marín, Jennifer Chávez Peña y Kamila Alejandra Ochoa Triana
Muebles y Accesorios SOLOCORCHO	María Alejandra Chaves González y Leidy Jaidith Olaya Rojas
Buffalo Burguer	Karen Dayana Ávila Villanueva, María Paula Bastos Mora y María Fernanda Rojas Cortés
Chocolatier Incanti	Michelle Vanessa Gutiérrez Pineda y Laional Jeiber Forero López

En adelante, se identificarán posibles problemas y soluciones a modo de conclusiones. Existe una gran necesidad del desarrollo de una metodología teórica – práctica en el aula de clase, debido a los problemas que acarrea la no utilización de esta para el desarrollo de los espacios académicos:

- La baja utilización de la práctica.
- La aplicación de la teoría en el aula de clase permite que se desarrollen diferentes ejercicios en una misma clase, lo que motiva y genera dinamismo en los estudiantes.
- Los estudiantes no le dan la suficiente importancia a las temáticas tratadas. El uso de actividades no es frecuente, lo que impide el acercamiento del estudiante a la realidad actual, a las necesidades de la sociedad y de los profesionales en el área contable.
- La utilización de una idea de negocio propia como referente, para la aplicación de unas temáticas vistas, hace que haya mayor interés en los estudiantes y que sea más sincero dicho aprendizaje en la contaduría pública.
- La importancia de los ejercicios prácticos y su relación más cercana con la realidad.

Al destacar los anteriores problemas, es de suma importancia retomar lo siguiente:

La baja utilización de la práctica en el desarrollo de las temáticas en el aula de clase genera que los estudiantes solo aprendan para el parcial y no realmente para su vida personal y profesional. Es evidente en la interacción con los estudiantes que hay varias temáticas en las que ellos no tienen el desarrollo de la competencia o la experticia. Tienen prácticas de estudio que tienen como objetivo el parcial, pero se hace evidente que poco se desarrollan para su práctica profesional.

Puede ser que estas temáticas solo se aborden de forma teórica y no práctica o, en otros casos, puede que el estudiante no se haya conectado lo suficiente con el espacio académico para entender que la temática que se estaba tratando tendría una incidencia importante en su ámbito personal, profesional y laboral. Esto hace que, en

los espacios académicos, sea necesario hacer énfasis en la puesta en práctica del conocimiento y la teoría, para que el estudiante sienta la necesidad de aprender para la vida, que se interese un poco más en los temas tratados y que su aprendizaje sea más significativo teniendo una apropiación y exploración importante del conocimiento.

Se propondrían las siguientes hipótesis de solución para el anterior problema:

- ✓ Desarrollo de ejercicios prácticos teniendo como referente situaciones reales y actuales, en la medida de lo posible que involucren al estudiante con su cotidianidad.
- ✓ Salidas pedagógicas en donde se evidencie, en la práctica, toda la temática vista en el aula de clase.

Al desarrollar una metodología teórico-práctica en cada una de las clases se motiva a los estudiantes, se generan más espacios de interacción, se acercan a su realidad y cotidianidad; además, da a los estudiantes una visión más clara y amplia de las necesidades profesionales, personales y laborales que hay en la actualidad y a las que tendrán que enfrentarse en un futuro no muy lejano. Por tal razón, es pertinente para la práctica educativa que los estudiantes no aprendan solamente para los exámenes y/o parciales, sino que examinen, investiguen e interioricen cada uno de los conocimientos que se les transmiten, de manera que identifiquen la forma adecuada de aplicar la teoría y, por medio de un ejercicio práctico, desde su propio emprendimiento e innovación, creen la estructura organizacional para su idea de negocio, en el caso de la contaduría pública como profesión.

Otra situación que considero fundamental en el proceso educativo es la creación de conocimiento propio por parte de los estudiantes. La creación de recursos profesionales y académicos propios es de suma importancia en la educación superior, ya que pueden proponer y argumentar sobre sus propias experiencias, sobre sus propias expectativas y sobre sus ideas o proyectos; hacer que el estudiante sea propositivo e indagador le dará herramientas para ser mejor estudiante, así como mejor persona y profesional.

5.2.3. El aprendizaje continuo: la clave para la formación

César Augusto Riveros Romero[7]

Una observación en retrospectiva de las experiencias vividas, tanto profesional como personalmente, hace los capítulos de vida más claros, aquellos que perfilaron la vocación por la enseñanza.

Esta reflexión de experiencias permite tener una actitud pragmática, en la cual el uso o la puesta en práctica de teorías es clave y lleva a situaciones donde la acción es la principal protagonista. Cada una de las acciones que configuran la experiencia construye y permite entender y comprender lo estudiado durante el proceso de aprendizaje. La experiencia del aula genera desafíos y retos profesionales, físicos y personales más complejos.

Lo anterior genera curiosidad por el conocimiento, surge la necesidad de leer, buscar y, principalmente, investigar. Resulta controversial, y quizá algunos profesores compartan esta experiencia, comprender que algunas asignaturas que no eran de agrado personal en nuestro pregrado, son las que en la práctica profesional generan la ayuda y orientación necesarias, ya sea por producir un marco teórico, un marco metodológico y/o porque permiten diseñar y ordenar la información, por ejemplo Investigación o Metodología de la investigación.

Se puede plantear que la investigación y la metodología son las que realmente permiten formar al ser humano. Esta necesidad de aprendizaje (curiosidad y método) surge en el mismo momento en que el ser está formado para conocer. Sin comprender las consecuencias, se asumen retos; de esta forma, se fortalecen y debilitan valores iniciales que definen la personalidad y se entiende que el error es parte del aprendizaje. Esto último, a un nivel más allá de lo consciente, funciona como un meta-aprendizaje, por eso quizá tengamos la percepción que "un día sin aprender algo nuevo está perdido".

Ahora bien, el aprendizaje ha de entenderse como un proceso

7 Ingeniero Agrónomo cMSc. Profesor, Facultad Ingeniería Ambiental, Universidad Santo Tomás Sede Villavicencio.

no solo de percepción, también es importante reconocer a aquellos que hacen parte e influyen en dicho proceso. El comprender a los maestros que tenemos en la vida es un reto continuo. No son solo aquellos que nos orientan académicamente en el colegio, universidad y estudios posgraduales, sino los que tienen la paciencia de poder enseñar lo cotidiano, como poner una puntilla. Todo en este proceso debe ser sobre prueba y error: nos enseña a saber, comprender y entender lo aprendido, lo que a su vez nos da la capacidad de hacerlo y enseñarlo. Aquí se podría plantear la definición de maestro: es quien guía y acompaña, no el que juzga, critica y califica.

Los grandes maestros son aquellos que tienen esa combinación perfecta entre teoría y práctica; no solo la teoría los hace grandes o la práctica los hace sabios. En el transcurso de la vida se logra tener maestros que aportan algo importante en el desarrollo del proceso de aprendizaje. Nunca se debe despreciar al maestro, este pude ser la persona más humilde en el último rincón del mundo o el gran doctor *honoris causa*, sin duda ellos aportan desde su experiencia y su capacidad al aprendizaje continuo.

En algunos casos, se tiene la oportunidad de ser maestro y enseñar lo aprendido, orientar a quienes están en el rol de estudiantes, ávidos de conocimiento. Es en este momento en el que realmente emergen los desafíos, miedos, inseguridades y dudas, porque la formación profesional no estuvo orientada a la enseñanza. Esta situación emergente ante el rol docente debería estar presente siempre, porque la confianza es el peor error que se puede cometer, ya que empezamos a considerar que sabemos lo suficiente y esto nos impide ser conscientes de que nos encontramos en un proceso de aprendizaje continuo. Esto lleva a citar las palabras de Paulo Coelho.

> El segundo síntoma de la muerte de nuestros sueños son nuestras certezas. Porque no queremos aceptar la vida como una gran aventura a ser vivida, pasamos a creernos sabios, justos y correctos. Miramos más allá de las murallas de nuestro mundo organizado, donde la ciencia y la filosofía ya tienen todas las respuestas, donde todas las dudas ya fueron resueltas por las ideologías, juicios y prejuicios. Miramos y vemos las grandes

> caídas y las miradas sedientas de conquista de los guerreros, oímos el ruido de las lanzas que se quiebran, sentimos el olor de sudor y pólvora. Entonces decimos, desde lo alto de nuestras torres de marfil: 'Ellos no saben lo que yo sé' (Coelho, 2002 p. 10).

Estas palabras son orientadoras en el proceso de reflexión de la enseñanza y el aprendizaje continuo, proporcionan la clave para bajar con escalones claros de esa torre de marfil que resulta ser un peligro. Al bajar de esa torre y reconocernos frente a nuestros interlocutores, procuramos ser guía, compañía y apoyo para iniciar la retroalimentación de experiencias que se orienta a enseñar lo aprendido, es ahí donde se puede vivir una experiencia de enseñanza-aprendizaje diferente.

Nadie es ni puede ser dueño del conocimiento. El estudiante-aprendiz que comparte el conocimiento, justamente, cierra un ciclo del aprendizaje e inicia otro, sea en un aula de clase o simplemente con el intercambio de saberes en las narrativas, que se comparten voz a voz en una sala docente o a través de aquellas experiencias que pasan de generación en generación, lo que nos forma como personas, sociedad y profesionales.

No es posible dar por sentado que el docente es el único dueño de conocimiento, que lo enseñado en un aula de clase es exclusivo o la única forma de hacerlo, incluso, no se pueden desconocer los avances de la tecnología que permiten acercar a las nuevas teorías, publicaciones y formas de hacer las cosas. Por tanto, se debe comprender que el conocimiento se adquiere y se construye por medio de la tecnología y la internet, que permiten al estudiante buscar, tener cerca la información y profundizar temas. Este tipo de investigación, que presenta un universo de posibilidades, hace necesario desarrollar la habilidad de descartar aquella información que no es relevante y que simplemente puede crear una falsa idea de lo investigado, es en ese momento cuando surge la necesidad de un guía que se ponga en su posición y sepa orientar ese nuevo proceso.

Esto último me permite retomar el tema de la formación profesional, sea en aquellas profesiones fuera del campo educativo como

en aquellas dedicadas a la enseñanza. Para quienes no hemos tenido la formación en docencia se convierte en un desafío, se asume como nuevo reto. Retomo ahora algunas categorías conocidas, que se encuentran en el concepto de competencias que tiene el Ministerio de Educación Nacional, con una variación: *Saber Ser, Saber Hacer, Saber Enseñar.*

Este proceso de *Saber Ser, Saber Hacer, Saber Enseñar*, es un cúmulo de conocimientos y experiencias que nos enseña a comprender los errores, a entender las fortalezas y asimilar las debilidades. Es claro que el proceso de retroalimentación es permanente, para corregir errores, mejorar el proceso de aprendizaje-enseñanza y permitir ese continuo mejoramiento. A continuación, se hace la presentación de cada una de las competencias del proceso.

El *Saber Ser* se orienta desde las experiencias que trasmiten los primeros maestros que tenemos, es decir, nuestros padres. Son ellos quienes enseñan los valores de familia, orientan sobre las cosas que son o no son positivas, enseñan disciplina, humildad, honestidad, entre otros valores que inician el desarrollo temprano de la personalidad. En este proceso aprendemos a SER personas que pueden llegar a entender las necesidades que se presentan en todo aprendizaje, comprender a los demás según sus necesidades, limitaciones y fortalezas, que son reforzadas en el desarrollo académico, en el cual encontramos maestros positivos o negativos, pero que guían nuestro proceso y fortalecen todos los valores aprendidos en el hogar.

El *Saber Hacer* permite entender lo aprendido, guiado por el mejoramiento continuo. En ese sentido, es esa experiencia que se va teniendo con el trascurso de los años, que enseña a hacer las cosas; la experiencia del hacer es la que nos orienta a asumir nuevos retos, que somos capaces de realizar por el reconocimiento de la acción misma. Al comprender el tránsito de la teoría a la práctica, más los valores que se aprendieron, se va construyendo el ser maestro.

De esta forma, se orienta al futuro maestro a ser capaz de transmitir el conocimiento, modificar metodologías de trabajo según el contexto y las necesidades encontradas. Este reto solo se asume con la experiencia, que permite identificar las fortalezas y debilidades que tiene cada persona en particular, y la suma de todos valores

dialogantes, lo cual es aplicable en un grupo de trabajo en una empresa, en la familia o en un aula de clase.

Y, el más importante de estos saberes, es el *Saber Enseñar*, combinación entre teoría y práctica y el compartir el conocimiento. Esta experiencia, para quienes no fuimos formados para educar, sino que recibimos una formación técnica y teórica, es fundamental para lograr transmitir lo aprendido. Es en la interacción con los diferentes grupos multidisciplinarios donde se logra intercambiar saberes con comunidades, profesionales, etc., lo que permite identificar las necesidades que se presentan en cada uno de los territorios, así como orientar la formulación de planes de trabajo, de enseñanza y de investigación. El enseñar no es para todo el mundo, se pueden tener todos los títulos de educación (*Saber Hacer*), pero si no se cuenta con cultura (*Saber Ser*) no se tiene una buena interacción y, en algún momento, surgen las debilidades que pueden ser difíciles de corregir.

Una vez se comprenden los saberes, se entiende que hay mucho por aprender y reflexionar. Seguir en el aprendizaje continuo, de mejoramiento, de retroalimentación, de retos, de guías; escuchar a los maestros que la vida nos coloca en el camino continuamente, es vital. Para una persona que llega a la educación de los futuros profesionales de este país, esta posibilidad se convierte en un reto interesante de asumir, después de algunos años de práctica profesional, internado en pensamientos, investigación, estudio y crecimiento. Se abren los ojos a las nuevas oportunidades que se presentan en el desarrollo profesional y se encuentra un escenario diferente de la época de estudio de pregrado, entendiendo así a profesores y estudiantes.

Parte de ese cambio es positivo, porque hay un mayor acercamiento de los estudiantes con el profesor, lo que permite que el aprendizaje sea más amigable; el uso de la tecnología ayuda a mejorar el proceso de enseñanza. Ahora bien, hay que reconocer que la sociedad, desde el reconocimiento histórico, no ha evolucionado, y se siguen presentando los mismos problemas con los que se lucha desde hace décadas, como la falta de comprensión y tolerancia a las diferencias culturales. Además, las mismas necesidades de disciplina y compromiso, el cumplimiento de metas, el miedo a asumir nuevos retos, entre otros.

La persona que le encuentra amor a la educación debe asumir en su aula de clase muchos retos, cada persona que se encuentra tiene unas características especiales que hacen que el aprendizaje esté definido por la personalidad de cada individuo. Se debe recordar, asimismo, que el hecho de tener vocación no significa que se pueda dar orientaciones personalizadas a cada estudiante, el reto es buscar una metodología adecuada para todos y que el aprendizaje sea grupal, en donde se incentive la investigación, la escritura, la lectura y el interés por la actualidad global, en el marco de la investigación y el aprender haciendo: dar prácticas adecuadas orientadas al aprendizaje continuo y al ritmo de los nuevos avances tecnológicos.

Los grupos son guiados por los líderes innatos que se encuentran en cada uno de los espacios donde se interactúa con los estudiantes. Infortunadamente, estos líderes no son del todo positivos, estos hacen en muchas ocasiones que se cree una atmosfera de molestia entre profesor-alumnos, lo cual obliga a buscar métodos y estrategias para guiar este nuevo proceso académico, en búsqueda de que el aprendizaje sea transferido de manera eficaz, así como intentar que sean más los que tienen interés de aprender e identificar al líder positivo que participe en este proceso.

Otro de los retos es entender la emotividad de los alumnos; los problemas que se presentan en los estudiantes quienes, guiados por la confianza, se acercan a pedir un consejo o simplemente a desahogarse. Estos son factores que afectan el aprendizaje-conocimiento y es parte de la labor escuchar, dar un consejo o una orientación que sea pertinente para los estudiantes.

Este ejercicio de reflexión nos permite ver la práctica docente analizando todas las situaciones que nos han llevado a tomar la decisión de desarrollarnos como profesores. El resultado es que aún nos falta mucho por aprender, comprender, hacer y enseñar. Este proceso es un proceso cíclico, en el cual tenemos que ir evolucionando según los requerimientos de los retos que se nos presentan día a día. Es importante transmitir nuestro conocimiento e identificar que los estudiantes comprenden y aprenden, poniéndolos en situaciones que, seguramente, enfrentarán en su desarrollo profesional.

Así que debemos bajarnos de nuestra torre de marfil, dejar de

decirnos "ellos no saben lo que yo sé", y avanzar con el proceso de Aprendizaje Continuo.

5.2.4. ¡Matemáticas + proyecto de negocios!

Willian Alejandro Aristizábal Bossa[8]

Esta experiencia surgió en la Universidad Santo Tomás (USTA) Sede Villavicencio, en la asignatura Matemáticas III, con el objetivo de despertar el interés y la capacidad en los estudiantes de aplicar los conocimientos adquiridos en el espacio académico en la realidad, en el campo de los negocios.

Mi nombre es Willian Alejandro Aristizábal Bossa, ingeniero de profesión, docente perteneciente a la Unidad de Ciencias Básicas de la USTA Sede Villavicencio, con formación en negocios y educación. Quiero relatar esta experiencia sucedida con un grupo de tercer semestre de la Facultad de Contaduría Pública jornada diurna, durante el primer semestre del año 2017. Con este grupo, se implementó el aprendizaje basado en proyectos, en este, se utiliza la temática vista en Matemáticas III como herramienta para desarrollar los procesos que demandan el emprendimiento y administración de negocios, con la intención de que los estudiantes puedan "unir" el lenguaje matemático con la realidad y, aún más, usar esos conocimientos en un proyecto empresarial que quizá puedan poner en marcha en el futuro.

De manera usual, se desarrollaron clases magistrales, talleres y ejercicios; adicionalmente, se trabajó por grupos en su proyecto empresarial, con el fin de generar la correcta apropiación de conocimiento y síntesis para el ejercicio interdisciplinar.

Tradicionalmente, las matemáticas no han sido ni fáciles de aprender ni fáciles de enseñar. Se escucha con frecuencia a amigos, amigas, familia, compañeros y compañeras contando sus malas experiencias, casi pesadillas, vividas en esta especial y tremendamente potencial rama del conocimiento. Aquellos expresan que tuvieron

8 Docente Unidad de Ciencias Básicas de la USTA Sede Villavicencio.

que realizar mil artilugios para lograr pasar esta asignatura cuando la vieron en el colegio o universidad; en definitiva, no hay buenos recuerdos ni aprendizajes.

Muchos estudiantes tienen una predisposición negativa hacia las matemáticas, se cierran ante la idea de tener que estudiarlas o entenderlas, y prefieren tratar de cumplir con trabajos o "hacerle por el ladito". Otros entienden muy bien el procedimiento y el lenguaje matemático, pero no le dan sentido ni lógica por lo que, a la hora de resolver problemas, se bloquean. Ven un abismo muy grande entre la teoría y la práctica y, en la mayoría de los casos, piensan que los temas vistos en la asignatura no tienen una aplicación en su cotidianidad o en la vida real, por tal motivo, muchos no estudian con la pasión soñada y anhelada por su maestro.

Además, hay que añadir que tenemos un extenso syllabus que seguir y cumplir, en el que se aborda tema tras tema y se intenta transmitir lo máximo a los estudiantes. Sin embargo, mientras se avanza con el aprendizaje, este se va limitando al desarrollo de ejercicios principalmente de técnica o procedimiento, de mecanicismos repetitivos y algunos problemas, plasmados solo en papel y, para desarrollar más los procesos de aprendizaje, se aplican ejercicios mecánicos.

Por supuesto, son valiosos y necesarios estos métodos de enseñanza de matemáticas para desarrollar habilidades cognitivas, lógicas y matemáticas en nuestros estudiantes, que les permitan pensar y solucionar problemas. Sin embargo, podemos ir más allá, y llenar el vacío que queda en relación con la contextualización de esos temas, a partir de experiencias previas de los discentes y el mundo que los rodea. Podemos complementar para dinamizar, dar un aditivo al desarrollo de la teoría y hacer que la práctica de los estudiantes tenga, además del desarrollo de ejercicios y talleres, un enfoque diferente.

En un intento por crear un puente en este abismo de la teoría y el mundo real en la mente del discente, y hacer que su aprendizaje sea significativo, realicé la presentación del syllabus y la metodología. Se presentaron las reglas de clase e hice la presentación de las condiciones para el trabajo final del semestre. Para el último corte del semestre –el tercer corte– el desafío era tener listo un proyecto empresarial

en grupos de máximo cuatro estudiantes, en el que se evidenciara el uso de las matemáticas, y en particular, la temática tratada durante el semestre (principalmente álgebra de matrices). El uso de las matemáticas debía reflejarse en el manejo de las actividades propias de la actividad empresarial. Así, les expliqué que iba a ser evaluada en tres fases, las dos primeras concernientes al avance del proyecto, y la fase final, la exposición de este a manera de feria empresarial (cada grupo lleva la muestra de sus productos).

Tenía muy buena predisposición a nivel emocional por el producto final generado desde cada grupo de estudiantes en su proyecto, pero a nivel físico e intelectual, honestamente, no me sentía muy bien, pues implicaba más carga de trabajo, aunque en realidad, no fue considerable.

El grupo se sorprendió con el proyecto y se preguntaban cómo podrían realizarlo: algunos expresaron que no había que complicarnos y seguir evaluando normalmente, pero a otros sí les emocionó la idea, les causó curiosidad y entusiasmo el hecho de enfrentar algo diferente.

Ahora bien, la primera fase del proyecto consistió en que cada grupo debía escoger qué productos iban a fabricar o comercializar, dar un nombre a la empresa, un direccionamiento estratégico (es decir, asignarle una misión y visión), definir el mercado objetivo o *target market* (en otras palabras, definir hacia qué tipo de clientes en específico van dirigidos sus productos) y realizar las estrategias de marketing del producto (cómo hacer la publicidad, cuáles son los locales y cuántos, dónde estarían ubicados, cómo sería la distribución de los productos).

Realicé la revisión y seguimiento de esta primera fase del proyecto, en una o dos clases, mientras los estudiantes realizaban talleres con ejercicios de procedimiento y de aplicación a la administración y negocios. Varios grupos me sorprendieron con sus ideas de negocio, cuyo principal enfoque fue hacia productos comestibles: postres, snacks, empanadas, sándwiches y otros de aseo y belleza.

En la segunda fase, cada grupo debía presentar un nuevo adelanto del proyecto, en el que debían organizar matrices y realizar operaciones con base en sus productos, con el fin de cumplir el ob-

jetivo de aplicar matemática a sus empresas. Con este propósito, les presenté a los grupos la forma de trabajar matrices en el Software Excel del paquete de Office, herramienta poderosísima para organizar y procesar datos e información y con la que lograrían no sólo aplicar matemática, sino crear los formatos para que automáticamente se realizaran las operaciones si se cambiaba cualquier dato, funcionalidad que facilita todos los cálculos y ahorra tiempo. Así, aumentó la motivación y el nivel, con el hecho de tener que dominar un Software que es muy útil para su desempeño en el ámbito laboral, a través de lo cual pudieron conocer cómo la matemática y Excel van de la mano para la automatización y eficiencia de procesos.

Algunos grupos me sorprendieron en la aplicación del conocimiento adquirido en la teoría en relación con el cálculo de costos, ingresos, o el Stock de sus productos; además, en la retroalimentación aprendimos bidireccionalmente, docente y estudiantes.

Finalmente, llegamos al día de la exposición de los proyectos empresariales, que se realizó en la sala de Tutorías de la Universidad. Todos los grupos se prepararon muy bien, física e intelectualmente, todos muy elegantes con la muestra de sus productos y sus presentaciones con los formatos de Excel donde se evidenciaba el trabajo matemático aplicado a sus productos y empresas. Los criterios para evaluar cada grupo fueron los siguientes:

Criterios del proyecto
Nombre de la empresa
Descripción de productos elaborados / comercializados
Definición del mercado objetivo (Target Market: Hacia quiénes van dirigidos los productos)
Proyección de ventas (No. De productos elaborados al día/semana/ o mes y vendidos)
Marketing (Cómo hacen la publicidad, cuáles son los locales, cuántos y donde estarían ubicados)
Aplicación matemática a la empresa (Archivo formato en Excel) (Explicación sobre cómo utilizan la matemática en los procesos de su empresa)
Exposición (Expresión oral y corporal)
Ropa adecuada (Formal)

En esta última fase se vivió un momento especial de comunión y armonía en la clase que se ve muy poco en la cotidianidad académica: cada grupo compartió con los demás las muestras de sus productos que, principalmente, eran comestibles (donde disfruté la mejor parte).

La práctica me recordó experiencias vividas como estudiante, pues con varios compañeros realizamos exposiciones de proyectos usando herramientas tecnológicas con base científica, matemática o física aplicada a otras áreas de saber.

Me sentí muy satisfecho de ver la respuesta de los estudiantes con sus productos finales y la manera de aplicar la matemática a ellos. A la vez, esto me reta a continuar y ampliar la forma como pueda aplicar la matemática a otros campos del saber. Los discentes, igualmente, quedaron muy satisfechos al ver la aplicación de temas teóricos de matemáticas en un contexto de la vida real, y ver que cobra sentido lo que aprenden; además, también me sorprendieron con sus ideas en relación con la forma de integrar lo aprendido a sus necesidades en la empresa que planearon.

5.2.5. Narrativa docente

Paola Arrubla Sánchez[9]

> "[...] Cuando muere, todo el mundo debe dejar algo detrás, decía el abuelo. Un hijo, un libro, un cuadro, una casa, una pared levantada o un par de zapatos. O un jardín plantado. Algo que tu mano tocara de un modo especial, de modo que tu alma tenga algún sitio adonde ir cuando tú mueras, y cuando la gente mire ese árbol, o esa flor, que tú plantaste, tú estarás allí. No importa lo que hagas -decía- en tanto que cambies algo respecto a cómo era antes de tocarlo, convirtiéndolo en algo que sea como tú después de que separes de ellos tus manos [...]"
>
> *Fahrenheit 451,* Ray Bradbury

Antes de hablar acerca de mi experiencia docente quisiera hablarles un poco sobre mí; la historia del individuo es quien nos da respuesta de sus acciones en el presente y, coherente con esta lógica, mostrar algo de mí les permitirá saber el porqué de mis acciones. Mi nombre es Paola Arrubla, soy psicóloga de la Universidad Konrad Lorenz y realicé mi maestría en Ciencias de la Conducta en la Universidad de Guadalajara, México.

Ingresé a los tres años al colegio, siempre tuve curiosidad por aprender. Antes de entrar a estudiar me gustaba escribir (rayar cuadernos, para ser honesta), dibujar o hacer planas. Durante mi primaria iba alegremente al colegio y utilizaba las paredes de la casa de mis padres como tablero de salón para enseñarle a los peluches (creo que desde niña siempre quise ser docente). Es importante que sepan que tengo dos hermanos que son mayores que yo (20 años, aproximadamente), así que cuando yo estaba en mis primeros años de colegio, ellos ya estaban en la universidad y llevaban ese *ambiente* universitario al hogar de mis padres.

9 Docente de la Facultad de Psicología de la USTA Sede Villavicencio

De esta manera, mi infancia estuvo permeada por adultos y por diferentes temas: medicina (profesión de mi hermana) y comunicación social (profesión de mi hermano), de charlas críticas en las cenas y actividades relacionadas con la academia; no en vano, en este momento, al igual que yo, mis hermanos también son docentes de universidad.

Al ingresar a la secundaria cambié de colegio a uno católico, dirigido por monjas; quizá fueron los años más confusos y en los cuales sentí miedo, me sentía perdida, sin entender muy bien qué o cómo debía comportarme. El colegio fue frustrante y me sentí castigada en muchas ocasiones, solo por estar en grupos de arte o con estudiantes que, según palabras de las monjas, eran "manzanas podridas que iban a pudrir al resto".

Fue un colegio restrictivo, con muchas normas, quizá ambivalente porque daba espacio para el arte, pero a su vez estigmatizaba a todos los estudiantes que hacíamos parte de ese grupo. Posiblemente, nosotros tampoco éramos las mejores estudiantes, y en nuestro actuar, se veía la incoherencia entre algunas reglas mal dadas, flexibilidad en situaciones donde no debían serlo y dureza en las que debió haber comprensión. En esa época nunca entendí cuál era mi vocación y, al graduarme, como muchos, no sabía qué estudiar, no sabía quién quería ser o qué sentido tenía mi vida, creo que ni sabía cuáles eran mis valores, ¿irónico no? Debía saberlo, estudiaba en un colegio donde una de las clases más importantes era o es Religión y valores.

Esos son años que no deseo volver a vivir, no puedo decir como mis compañeros: "¡ojalá pudiera volver a la época del colegio, lo extraño tanto!" Mis palabras más bien son: "menos mal ya no debo ir al colegio, con sus normas estúpidas de no pintarse las uñas o sus requisas invasivas y que me avergonzaban".

Sin embargo, hay solo un episodio, solo un docente del colegio que quiero rescatar. Su nombre es Pompilio Martínez, fue mi profesor de sociales e historia en séptimo grado y el recuerdo más impactante con él fue el siguiente (me voy a permitir contarles, todo cuanto siento importa): el primer día de clase él entró al salón con una Barbie y un barco de papel, nos dijo: "´el que no conoce su historia está condenado a repetirla´, por eso yo quiero que ustedes entren

a este viaje conmigo -imaginen que él está dramatizando todo con la Barbie y el barco de papel, sube a la muñeca sobre el papel y camina alrededor del salón con esta-, el viaje a través de la historia, suban al barco y transiten por las aguas del conocimiento; ¿quieren hacer este viaje conmigo?" Entre risas y sorpresa nosotras dijimos que sí, y él nos dijo: "súbanse a sus sillas y díganme que sí" (nosotras lo hicimos con un poco de vergüenza). Esa fue la primera vez que vi un comportamiento atípico en el aula de clase, un docente que parecía "demente", qué extraño era verlo con muñecos o dramatizar las clases, bailar o dedicar un tiempo de la clase para hablar de la vida, ¿era eso posible? ¿Estaba loco? ¿Eso era ser docente? No lo sé, pero sé que fue bueno, aún recuerdo su nombre o cuando hablábamos de la Revolución Francesa, la creación del tren a vapor y de autores como Rousseau o Voltaire.

En la universidad cambiaron muchas cosas, inicié perdida, sin saber qué era la libertad, el sentido o los valores que regían mi vida, pero me fui encontrando en el camino. La universidad (pregrado y postgrado) me dio posibilidades inexplorables en otros contextos, tuve profesores excelentes y otros no tanto. Entendí la diferencia entre ejercer poder y que otros te lo cedan porque tienes las aptitudes; entre respetar a alguien por sus conocimientos y su valor como persona acatando sus sugerencias e instrucciones o hacer las cosas por miedo a la persona, a sus correctivos o sus acciones.

En mi pregrado tuve profesores inolvidables, entendí que la relación con los docentes no es restrictiva, no se limita al aula de clase y que uno no solo enseña temáticas. Tuve docentes como Guillermo o René Bautista con los que salíamos a hablar, a fumar, conversar sobre las clases y mezclar los temas con otras cátedras. De ellos sentí el apoyo y orgullo al presentar las investigaciones en los simposios para semilleros; es indescriptible ver a tu docente, con el que llevas trabajando por meses en un proyecto, que en la sustentación está orgulloso de ti y lo expresa con palabras y acciones.

Hay dos menciones importantes que marcaron mi pregrado, el profesor Telmo Peña y el profesor Luis Quiroga. El primero nunca fue mi docente establecido por "nómina", solo creamos un semillero con el profesor René y en los tiempos libres, del profesor Telmo, nos

sentábamos a discutir temas académicos. Él nunca recibió un pago o bonificación más allá de ver estudiantes leer y asistir semanalmente a charlas con él en la Universidad del Rosario, motivados y confusos con sus aprendizajes. Para mí fue una gran experiencia, el altruismo de ese hombre es inmenso, su vocación de docente trasciende el dinero, el descanso u otras actividades a las que le damos prioridad con frecuencia. Me cuestioné: ¿qué tan fuerte es la docencia para este hombre que trabaja solo por la gratitud de enseñar? ¿Así deseo ser yo? (la respuesta es sí, así deseo ser).

Luis Quiroga fue mi supervisor de tesis de grado, entre chistes, café, cigarrillos y muchas lecturas entendí cosas que nunca había entendido en cuatro años y medio; vi un hombre comprometido cada semana cuando me explicaba con paciencia, escuchaba mis problemas personales y académicos, y que, entre toda su carga laboral, siempre tenía espacio para mí, para mis dudas, mis complicaciones y enjambres. Madrugaba y trasnochaba conmigo y ahora lo entiendo, él vio potencial en mí; al final, vi un tutor, un amigo, un maestro (y aún lo es, gracias a él en este momento trabajo en la Universidad Santo Tomás) ¡Vaya amigo el que pude hacer! Después de varios años me sigue ayudando, ¡creo que es para toda la vida lo de ser docente!

En mi maestría las cosas fueron igual, mis docentes siempre estuvieron conmigo, sacando tiempo para tomar un café y charlar sobre psicología, física, estadística, matemática o filosofía. No sé ustedes qué piensan cuando me leen, pero creo que lo que me ha pasado me hace pensar que el docente es más docente fuera del aula que dentro de ella, y que se aprende más cuando hablas que cuando solo dictas una cátedra. El docente es más un amigo, que te muestra no solo el quehacer de la ocupación, sino una forma de afrontar tu diario a partir de una profesión para que puedas ajustarte a lo que te pide el ambiente ¿será que voy muy lejos con mis inferencias? Aristóteles consideraba que el fin último del hombre era la felicidad y la libertad, para lograr esto, el hombre basa su desarrollo en lo exterior y lo interior, el espíritu y las relaciones sociales (ser un ciudadano político); pero como los hombres no nacemos libres ni felices debíamos aprender a serlo, entonces el docente, según Aristóteles, debe enseñar a ser feliz y libre a sus estudiantes ¿no?

Hubo dos momentos en mi formación universitaria (mis prácticas profesionales y mi último semestre en la maestría) en los que entendí la gravedad del daño que se le hace a otro con una palabra o una acción, que todo comportamiento opera en el ambiente, es decir, lo cambia, lo modifica y, por ende, todo lo que haces tiene consecuencias. Entendí que no hay docencia sin investigación, no hay psicología sin investigación, y para mí no hay vida sin investigación porque nuestros días, nuestras situaciones y momentos transcurren en una constante observación, análisis, inferencias, comprobación de hipótesis y supuestos; porque vivimos preguntando (¿qué comemos?, ¿dónde nos vemos? y ¿cómo paso?) e intentando respondernos para hacer elecciones que algunas veces resultan fáciles y otras difíciles.

Supe qué clase de docente quería ser y cuál no, he querido seguir algunos de mis maestros y olvidar a otros, soy una mezcla, un boceto, un Frankenstein docente. Quiero ser alguien en quien puedan confiar, que tenga orden y disciplina, coherente y humana, pero sobre todo alguien que esté en constante aprendizaje para dar lo mejor a sus estudiantes, priorizándolos en todo momento, dejar un legado.

Ser docente quizá ha sido una de las empresas más grandes que he iniciado (junto a ser investigadora), me ha confrontado (y lo sigue haciendo) en todas las esferas de mi vida. Me ha obligado a salir de mi caparazón, de mi burbuja de ratón de laboratorio, solitaria y autista; me ha obligado a ajustarme, aprender a expresar mis sentimientos a otros, ser sincera, confrontarme y superarme. A aceptar que me equivoco, a tolerar la frustración, a repensarme como creativa (cuando siempre he dicho que no lo soy), a generar estrategias, tener calma y paciencia; pero sobre todo, a leer las necesidades de los otros, ser empática, comprensiva y reflexiva sobre mis estudiantes, mis compañeros docentes y mis jefes. Me ha enseñado a valorar el trabajo en grupo, a entender que las cosas se construyen en comunidad y que no puedes crear un mundo tú solo; necesitas de los otros, necesitas relacionarte para crecer y para conformar algo valioso.

Como docente he tenido días tristes en los que me pregunto el porqué de mis acciones y el porqué de las acciones de otros; me he sentido maltratada y vulnerada porque, según mi percepción, algunas personas no logran dimensionar la razón de mis acciones. Me he

sentido molesta y frustrada al ver que no me escuchan o el tema es ignorado (y quizá valorado como algo poco importante); otros días me he sentido inmensamente feliz, orgullosa de mis estudiantes, de sus procesos, resultados y logros.

Con el poco tiempo que llevo, me he dado cuenta de que las clases, sin importar el tema, son catárticas para mí: logran desestresarme, transportarme a otro mundo, el mundo de las ideas –diría Platón–, el mundo del conocimiento o la felicidad, el presente, mi presente, nuestro presente (junto con los estudiantes). Cambian mi día, lo hacen especial, único e irrepetible; le dan un sentido a mi existencia, mis historias y mi mundo. Ser docente me ha dado el mejor aprendizaje de mi vida: entender la diferencia entre las metas y los valores.

Eso me lleva al tiempo actual: 2017. Llego a Villavicencio después de vivir en México e ingreso a trabajar en la Universidad Santo Tomás, mi vida ha cambiado de nuevo y estoy ajustándome. Ser docente e investigadora es mi elección y, gratificantemente, me ha llevado por diferentes lugares.

La Universidad Santo Tomás es católica, con una visión y misión basada en el humanismo de la doctrina tomista. La sede es nueva, solo lleva diez años y está en plena formación, es un boceto que ya tiene grandes cualidades. Un gran campus, hermosas zonas verdes, espacios abiertos, actividades de baile, canto y personas humildes con grandes conocimientos y expectativas de construir una vida; siento que todos estamos en crecimiento de la misma manera que progresa estructuralmente la Universidad. Las compañeras de trabajo son jóvenes, amables, sin prejuicios y generan un clima laboral ameno, son una red de apoyo en un mundo que a veces parece ser demasiado solitario, en una ciudad con tan solo 500 mil personas pero que a veces se siente tan colosal como el universo.

Definir el contexto es un poco complicado, aún no encuentro la mejor manera para empezar a describir la experiencia docente que nos atañe, siempre he sido mala con los inicios y los finales, así que lo que estás leyendo es mi estrategia más útil, es mi pretexto, para organizar o desorganizar la historia. Quizá, así también empiezan mis clases, un poco desorganizadas, un poco sin inicio verdadero,

con metas y resultados a obtener y con un proceso medianamente claro que muta a lo largo del semestre.

En clase, no fue la excepción, no entendía muy bien los syllabus, la dinámica de la Universidad Santo Tomás, apropiaba el PEP y el PEI, que a veces parecen solo papeles y no se aterrizan al quehacer docente. Quisiera tomarme un momento para hablar de esto, a veces creo que soy muy orgullosa y pienso que ya sé cómo hacer las cosas y, por fortuna, el ambiente –las personas que me rodean y las consecuencias de mis acciones– me enseña una y otra vez (como madre paciente) que no es así, que estoy equivocada.

Creo que al leer el Proyecto Educativo Institucional y de la Facultad entendí muchos de sus procesos, acciones, comités, reuniones y tiempo invertido en *cuestiones administrativas* cobraron sentido, solo debía articularlas, solo debía entender el flujo bajo el cual estaban transitando. No eran las actividades las que estaban mal planeadas, era yo quien no podía relacionar las tres funciones sustantivas de la Universidad y ponerlas en práctica en mi oficio docente. Así que, como todas las primeras veces en nuestra vida, yo trataba desesperadamente de adaptarme a todos los cambios (que había propiciado) intentando no sentirme pérdida, desajustada.

El objetivo fundamental de la clase parte de una conversación con un docente en frente de la Universidad, fumando y tomando café una mañana; hablábamos de los proyectos de investigación, del cambio que sufrimos los estudiantes en los últimos semestres y de la ardua tarea de construir un documento propio, que parte del trabajo de otros y con otros. Conversando sobre el estado actual de los proyectos, revisando sus estados (o para ser honesta, sus no estados) y las implicaciones de estos en los tiempos y esfuerzos de los estudiantes y los docentes, me fui a casa con una preocupación que se trasformó en una meta para mi curso de Profundización: de ser posible, los estudiantes debían terminar el curso con un anteproyecto de grado, que fuera su base para la investigación que debían iniciar en pocos meses.

Al llegar al salón me encuentro con un grupo pequeño, solo doce estudiantes, mujeres diversas que cursan séptimo y octavo, algunas me miraron con sorpresa, otras parecían aburridas y estaban

dispersas a lo largo del salón. Al entrar, sin pensarlo mucho me senté sobre la mesa del docente y me presenté, les hablé un poco de las competencias y de mis ideas para la clase. Con gran preocupación (o por lo menos pienso que así sonó) les expresé lo que había escuchado de los proyectos de grado, mi experiencia con mis propias investigaciones y mi urgencia porque a ellas no les pasara lo mismo.

Fue así como llegamos a algunos acuerdos, el primero y más importante es que ellas eran libres, que esa era su clase, no mía, y que, en esa medida, la construiríamos juntas, pero yo solo sería una guía, una mediadora de un proceso autónomo, arduo y propio. Así, les presenté una serie de lecturas y acordamos que ellas las leerían y desarrollarían las clases a partir de sus aportes, comentarios y comprensión de estas. Con ese compromiso empezamos.

Las clases transcurrieron entre comentarios y reflexiones de las lecturas, algunas terminadas y otras que quedaban a la mitad, unas polémicas, con muchas dudas, y otras consensuadas. La clase se transformó en un pretexto para hablar de investigación, para contar experiencias, para presentar todas las dudas posibles sobre el proceso académico, sobre otras clases, sobre otros temas, sobre los miedos al cambio en una nueva etapa de sus vidas, en la que saldrán del aula de clase e incursionarán como practicantes en contextos con problemáticas y actores reales (en noveno y décimo), para hablar de lo ya hablado, pero que no se ha reflexionado.

Realizamos ejercicios en los que ellas pudieron identificar habilidades (p. ej. para hablar en público, para encontrar o resumir información), debilidades (p. ej. dificultades con la estadística), miedos (p. ej., al coloquio, a las preguntas y situaciones que confrontan) o reglas verbales (p. ej., no sé inglés, no entiendo nada de filosofía). Todo esto en actividades de exposición, escritura, lectura y manipulación de datos hipotéticos basados en sus propios proyectos; así, cada minuto de clase giraba en torno a una meta de cada estudiante, de lo que la motivaba y deseaba estudiar. El espacio académico fue un continuo entre la psicología y la investigación, la reflexión personal y académica, así como el espacio donde ellas empezaron a escribir y pensar en qué querían ocupar su tiempo en el siguiente año.

Fue un proceso difícil, al principio parecía que ellas considera-

ban que era un trabajo que podían realizar un fin de semana, decían: "juiciosas, si trasnochamos, sacamos lo que debemos presentar", pero con tiempo fueron entendiendo que lo importante no era presentarlo sino entenderlo, que cada cosa se conectaba con la anterior. El trabajo constante y las largas horas dedicadas a responder algunas preguntas (¿qué impacto teórico tiene tu pregunta de investigación? ¿cómo se relaciona tu pregunta con el marco teórico/empírico, las variables y la metodología que presentas?), permitieron que las estudiantes entendieran que sus proyectos eran diferentes, que era un trabajo que implicaba disciplina, dedicación y esfuerzo y no podía realizarse a partir de cúspides conductuales (diría un Skinneriano).

Lo mismo sucedió con las lecturas, inicialmente esperaban que yo hablará de ellas y, al ver que no lo hacía, al ver que algunas estudiantes sí leían y las que no lo hacían no podían participar, se aburrían o no entendían las conversaciones, terminaron por leer, por revisar los documentos, por tomar apuntes, por intentar romper sus miedos, acercarse al inglés, a la filosofía, a la matemática, a todos esos temas que han sido satanizados, maldecidos y embrujados para y por lo estudiantes.

En el proceso descubrieron que eran buenas para investigar, que entendían, que podían hacerlo, que sus miedos y demonios con respecto a la investigación se iban alejando a medida que investigaban (que actuaban), que sus ideas e intereses valían la pena ser estudiados, que las preguntas que se hacían otros también se las habían hecho y empezaron a construir un documento con la esperanza de hallar algo significativo, de responder una duda.

Como grupo se fueron modulando, acompañando, ayudando, se corregían, se preguntaban en las sustentaciones periódicas de sus propios documentos; se fueron cuestionando entre ellas y se interesaron en comprender la teoría de la investigación para poder aplicarla a sus propios proyectos.

¿El resultado? se evidenció en el coloquio de prácticas investigativas, en el cual presentaron su anteproyecto junto con los estudiantes de noveno y décimo. Pasaron con mucho miedo, pero confiadas en sus conocimientos, orgullosas de su trabajo y de su clase (al igual que yo). Ese día entendí que ellas se modulaban solas (se

preguntaban, se corregían), se habían apropiado de su tema, de su fenómeno de interés, de su proyecto y quiero creer que de su proceso educativo. Pensé: ellas lo hicieron muy bien a lo largo del semestre, aprendieron con calma, a su propio ritmo y eso les permitió sentirse orgullosas y confiadas de su trabajo y conocimiento.

Al finalizar este ejercicio, pensé que fue muy franca la relación de docente-estudiante que creamos, basadas en la confianza, la colaboración y el respeto mutuo. Recordé mis clases con dos docentes especiales: Telmo Peña y Carlos Torres, maestros con mucho conocimiento que permiten y flexibilizan sus clases, al punto que el ánimo por buscar, formar-se e investigar es intenso.

Me sentí feliz, orgullosa de mis estudiantes, encariñada, y con muchas ganas de ver el desarrollo de sus proyectos. Esperanzada en que pueden desarrollarse como personas y profesionales, que pueden realizar cambios que generarán impactos en sus vidas y en las vidas de otros. Sentí que valió el esfuerzo, las horas extras dedicadas a leer sus textos, en tutorías semanales extra clase, el no almorzar, el estar hasta la noche por ellas, los fines de semana. Sentí que ellas valoraron y retribuyeron todo mi trabajo en unos minutos mostrando coherencia, fluidez y propiedad del fenómeno de investigación; observé mi mano, mis discursos, mis comprensiones en sus palabras, en sus acciones y me hizo sentir satisfecha, feliz, contenta y esperanzada con mi trabajo.

Entonces, ¿cuál fue el problema observado? Las clases magistrales, mal preparadas y con poca confianza en los estudiantes, que llevan a que no se empoderen de su aprendizaje y no se motiven a adquirir las competencias necesarias para desarrollarse como profesionales. ¿Por qué pienso esto? En otras clases los estudiantes son más a) dependientes, preguntan constantemente lo que deben hacer o leer, no siguen instrucciones, realizan de manera mediocre sus trabajos (hacen el menor esfuerzo), no realizan las lecturas, trabajan por la nota; b) pasivos, llegan a escuchar la clase, no hacen preguntas, no retroalimentan a sus compañeros, no relacionan el tema de la clase con otras clases o situaciones personales.

Pienso que esta situación se da por dos razones (posibles): a) la comodidad de las clases magistrales que implican una menor pre-

paración y ahorran tiempo para realizar tareas administrativas; b) dejar de ser el agente principal en la clase genera miedo y pérdida de control. Se siente que no se cumple el rol docente, que los estudiantes no aprenden y se tiene poca confianza en sus elecciones (la de los estudiantes) para cumplir sus competencias. Estas dos razones las intuyo por experiencias vistas y compartidas.

Como reflexión, creo que fue una grata experiencia, enriquecedora para mi formación docente, que me confrontó haciéndome dudar de mis creencias con respecto a los estudiantes, que me mostró que puedo confiar en ellos, que puedo esperar más, solo si logro generar el contexto adecuado para que esto se propicie. Me mostró que los estudiantes están dispuestos a enfrentar sus miedos al público, al inglés, a las matemáticas, a la filosofía, si sienten que están acompañadas, apoyadas y que no son juzgadas o discriminadas por sus dificultades.

5.2.6. Sin amor a la lectura, la educación es infructífera

David Sáenz[10]

Bauman (2015) asegura que en la actualidad ningún problema local puede ser estudiado o reflexionado sin remitirse a la globalización. Un problema de la globalización es el modelo de desarrollo, el cual no se reduce simplemente a nuestro sistema económico, sino que también implica elementos como nuestra mentalidad y nuestra espiritualidad y, en esta mentalidad de la globalización, no hay cabida para el estudio y la reflexión de las humanidades.

Ahora bien, el problema local al cual me refiero tiene lugar en el espacio académico de Gramática y Retórica de la facultad de Derecho de la Universidad Santo Tomás Sede Villavicencio. En específico, en los estudiantes de primero y segundo semestre. Esta clase es orientada por el Departamento de Humanidades de la Universidad Santo Tomás. Aunque las humanidades son transversales para toda la Universidad y contribuyen directamente al cumplimiento de su misión, la cual expresa que los estudiantes han de "responder de manera ética, creativa y crítica a las exigencias de la vida humana y estén en condiciones de aportar soluciones a la problemática y necesidades de la sociedad y del país", (Universidad Santo Tomás, 2016, párr. 1.), los estudiantes se refieren a las clases de humanidades como las cátedras de "manualidades, costura o relleno".

Infortunadamente no solo los estudiantes tienen esta impresión, también algunos profesores de la misma facultad lo expresan con cierto aire de jocosidad y alardean que sus clases sí son importantes, pues estas se traducirán en lucro. Todas estas situaciones contribuyen a que el compromiso de los estudiantes con las clases de humanidades sea mínimo.

Por otra parte, los estudiantes que toman esta clase están impregnados del imaginario de ser abogados y, por consiguiente, no dimensionan que un profesional además de conocer lo estrictamente

10 Docente de la Unidad de Humanidades y Formación Integral de la USTA Sede Villavicencio.

disciplinario, también ha de ser una persona universal y multidimensional. Aparte de eso, muchos de estos estudiantes desconocen que la Universidad Santo Tomás es una institución de carácter humanista, lo cual demuestra que ellos tan solo escogieron la Universidad por el aparente prestigio que tiene la Institución en la ciudad de Villavicencio. No obstante, también revela que los estudiantes no conocen otras universidades del país o del mundo. Finalmente, esta clase busca que los estudiantes mejoren sus habilidades orales y escritas, propósito muy noble, y además necesario, no solo para el camino profesional, sino para comprender la vida y la manera en que nos relacionamos con ella. Sin embargo, para que este objetivo llegue a feliz término, primordialmente, los estudiantes han de sentir amor y pasión por la lectura y la escritura.

Jorge Luis Borges expresaba, siendo profesor de Literatura Inglesa de la Universidad de Buenos Aires, que a los estudiantes no se les puede obligar a leer, así como tampoco se les puede obligar a amar, ante todo quería que sus estudiantes contemplaran la lectura como una manera de ser felices.

Por supuesto, los estudiantes leen bastante para las clases que sí consideran importantes, aun así, no han logrado acercarse a la lectura por el placer que esta les genera o por la experiencia estética que se encuentra en las palabras. Esta situación es perfectamente entendible en la globalización, utilitarista en su esencia, en donde el espacio para el disfrute de lo bello es solamente comprendido desde la adquisición y el intercambio de bienes.

Todo lo que he dicho anteriormente lo afirmo porque, como estudiante, también sentí lo mismo. Cuando estaba en el colegio no leía absolutamente nada, consideraba la lectura como un acto infructuoso y poco útil para la generación de la renta. Así mismo, todo mi alimento espiritual me lo brindaban los medios de comunicación que no me permitían salir de la capsula del ensimismamiento y la ignorancia, pues estos parecían defensores de la consigna del Partido de 1984 de George Orwell: La ignorancia es la fuerza. Además, ni en las escuelas a las que asistí, ni en mi familia, existía el placer por la lectura. El estudio era considerado una actividad obligatoria para ascender socioeconómicamente.

Cuando me gradué del colegio me mudé a otra ciudad para continuar con mis estudios, y salí del pequeño pueblo donde vivía, hice nuevos amigos y ellos fueron quienes me enseñaron a leer y a amar la lectura, pues me recomendaban y me obsequiaban libros. Después de leerlos nos encontrábamos y conversábamos, cada uno de esos encuentros desarrolló en mí el deseo por leer y por aprender. Por eso creo que todas las clases deben estar enmarcadas en el ambiente de la amistad, porque así aprendí yo. Siempre que me encuentro con algunos amigos hablamos de los libros que leemos. En una de esas conversaciones, uno de mis buenos amigos me habló de Charles Bukowski, y me aseguró que sus escritos eran necesarios para pensar que la condición humana siempre está expuesta a la verdad de las infinitas posibilidades que el ser humano tiene para ser.

Después de este encuentro, un día cualquiera, en los que se cree que no pasa mucho, escribí en el buscador de Google Charles Bukowski pdf, y me apareció una página en donde pude descargar uno de los libros del autor: Erecciones, Eyaculaciones, Exhibiciones. Leí el primer cuento "La chica más guapa de la ciudad", y me sentí fascinado con esta narrativa, no quisiera contar el cuento, sería de gran atrevimiento de mi parte, pero sí puedo decir que este cuento me ayudó a comprender que detrás de un rostro y de una piel hay una historia, hay una invitación a la cercanía.

> La proximidad, la inmediatez es gozar y sufrir por el otro. Pero yo no puedo gozar y sufrir por el otro más que porque soy – para–el–otro, porque soy significación más allá del ser, porque el contacto de la piel es todavía la proximidad del rostro, responsabilidad, obsesión del otro, ser – uno – para – el – otro; se trata del propio nacimiento de la significación más allá del ser (Levinas, 1991 p. 128)

En este relato, "La chica más guapa de la ciudad", el uno sufre por el otro, no por celos, al contrario, es un amor libre, se sufre porque el otro tiene angustia de su pasado, de sus cicatrices, de sus miedos, de sus desaciertos, de sus pesadillas, pero también hay gozo en el otro cuando se encuentran en la desnudez de los cuerpos, en los abrazos, en la conversación, en la escucha, en el descubrimiento del

otro como un ser que ilumina innumerables significaciones.

Al llegar a este punto, pensé en dos razones por las que quizá llegué o me llegó esa lectura: la amistad y el azar de aquella tarde en que ese cuento me escogió provocó en mí tanto deseo de leer, de pensar en el otro, y de reconocer que el autor denuncia la carencia de sensibilidad, y que también podría generar el mismo deseo en mis estudiantes.

Posteriormente, les envié el cuento a mis estudiantes a través de su correo electrónico. Les pedí que lo leyeran para la próxima clase. El día de nuestro encuentro la gran mayoría de los estudiantes lo había leído y estaban impactados por la sinceridad y el grado de detalle en la escritura de Bukowski. Decidimos releerlo, entonces hicimos una mesa redonda y empezamos a leer por turnos. Les pedí a los estudiantes que lo leyeran sintiéndolo, modulando sus voces y sin pasar por alto las indicaciones que los signos de puntuación nos proponen. Después de leerlo, hablamos sobre Cass, la chica más guapa de la ciudad, quien se suicida a sus veinte años, y hablamos de Hank, (así llamamos a este hombre), quien es el más feo de la ciudad, a quien nada lo llena, nada lo emociona.

Los estudiantes de la clase de Gramática y Retórica expresaban sentimientos de identificación con situaciones similares a la de Cass y a la de Hank; sin embargo, todos sentían cierto descontento con el final, pues en este, Cass se suicida y Hank queda completamente solo y lleno de culpa por la insensibilidad que no le permitió leer todos los signos que indicaban que Cass no estaba bien. Por consiguiente, cada estudiante escogió un punto en el cuento, preferiblemente el de la mitad y le cambiaría el rumbo a la historia, eso sí, entre todos acordamos que no podía ser un final cliché, podía ser feliz, pero no cliché. Así mismo, enfatizamos en la necesidad de encontrar el ritmo en la escritura para así lograr un puente con Bukowski.

Después de una semana llegaron los estudiantes a clase, todos habían logrado escribir el final del cuento y se sentían ansiosos por compartirlo con los otros y también por escuchar qué rumbo sus compañeros le habían dado a la historia. De nuevo, nos sentamos en círculo para así lograr ver nuestros rostros y, además, para promover la sensación de relación horizontal entre todos. Voluntariamente

cada uno empezó a leer su final, yo quedé sorprendido por su creatividad y por el disfrute con el que ellos escuchaban atentamente los finales de los cuentos.

Esta experiencia me permitió entender que las mejores clases son aquellas que se hacen en el ambiente de la amistad y de la fraternidad. Además, que cada clase es una oportunidad para incentivar el amor por la lectura y la escritura en los estudiantes, pero no para que ellos alcancen el umbral de una calificación, sino para que comprendan que en ellas se encuentra una manera de ser felices. Por último, me di cuenta de que el profesor ante todo tiene la labor de acompañar, tal como lo recuerda Radcliffe al citar a Josef Pieper, quien expresa el punto de vista de Santo Tomás con referencia a la enseñanza de la siguiente forma:

> Un amigo, y que además sea prudente, puede ayudar a otro amigo a compartir una decisión. Y ello lo logra en virtud de ese amor que hace que el problema del amigo sea igualmente suyo, y que el yo del amigo sea igualmente el suyo, (de manera que no se trata de algo que venga absolutamente "de fuera"). Tenemos que volvernos esa otra persona, entrar en su imaginación y compartir sus dilemas, antes de compartir nuestra enseñanza (Radcliffe, & Campillo, 2007, p. 71).

5.2.6.1. Referencias

Universidad Santo Tomás - Villavicencio (2016). Misión. Recuperado de http://www.ustavillavicencio.edu.co/site/

Bauman, Z., Rosenburg, M. & Arrambide, J. (2015). *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México: Fondo De Cultura Económica.

Levinas, E. (1991). Philosophie, Justice el Amour. Paris, Francia: Grasset.

Radcliffe, T., Campillo, F. (2007). ¿Qué sentido tiene ser cristiano? El abismo de la plenitud en el devenir de la vida cotidiana. Madrid, España: Desclée De Brouwer.

5.2.7. El arte de la docencia

Gabriel Balaguera[11]

Desde mi experiencia siempre he pensado que la docencia es un arte que se puede llevar a cabo por cualquier persona, lo único que se debe tener en cuenta es que hay unas técnicas, que difieren dependiendo de quién esté impartiendo la información, para que esta sea más efectiva al momento de ser impartida.

Mi experiencia inicia desde que estoy sentado en las aulas de clase, para nadie es un secreto que el estar en la posición de estudiante implica sentir una desventaja no solo con sus compañeros, por una u otra situación, sino que se siente una brecha muy amplia con el docente o profesor que está generando la información.

Esta situación se vive en cada persona que recibe la información, ya que se siguen impartiendo las cátedras desde el sistema prusiano del siglo XIV en el que el docente es el altísimo conocedor de la información, y el estudiante (el que escucha) es quien recibe esta información y la debe apropiar. Esta forma de comunicación, que ha sido muy debatida a través del tiempo y que de alguna forma siempre ha sido maltratada por todos los medios, termina siendo la que se sigue aplicando hoy día en la mayoría de estamentos de educación a nivel mundial.

La propuesta que he venido elaborando a través de mi experiencia como docente, inicia desde el momento en que me encontré en la posición de estudiante: el que atiende, el que escucha y, al llegar al rol del docente, quien dice, el profesor, quien profesa. Para llegar a este rol, primero se ha de pasar por el proceso de aprendizaje y, una vez se alcanza el ser docente, se olvida el rol de estudiante, y empieza una nueva forma de ser con respecto a las formas de pensar, de actuar y de ver las cosas. Así, se deja atrás, en el baúl del olvido, lo que sentía o lo que necesitaba al momento de estar en la otra parte de la cátedra, como estudiante.

Voy a iniciar mi relato con la narración de mi historia como

11 Docente de la Facultad de Psicología de la USTA Sede Villavicencio.

estudiante, pues lo considero fundamental para llegar a la conclusión respecto a lo que pienso sobre lo que debe hacer un profesor que quiera estar a la vanguardia de su actividad.

Desde pequeño, he tenido diferentes niveles de estudio en las instituciones donde he recibido mi educación, desde mi preescolar hasta mis posgrados, y la diferencia entre ellas es muy poca: el estudiante atiende lo que el docente dice y se ciñe a las normas que este impone o que la institución impone para el desarrollo como aprehensor de la capacitación.

Mis profesores, en gran mayoría, han mostrado una cara muy fuerte, en la que el aprendizaje es obligatorio y los estándares de este deben ser homogéneos, lo cual ha sido para mí muy difícil, dado que soy un fiel creyente de que tenemos diferentes formas de evocar la información que se ha percibido, y diferentes formas de aprendizaje.

Recuerdo cuando estaba en primaria y, un día que estábamos en una evaluación de matemáticas, en la que estaban evaluando las tablas de multiplicar, la profesora dictaba la multiplicación y la debíamos resolver, luego volvía a hacer el ejercicio hasta que se terminaba. Lo interesante de esta situación es lo que hacía cuando la profesora dejaba de dictar la multiplicación: yo sacaba un papel donde tenía las tablas de multiplicar y repasaba, sin que esto constituyera para mi evaluación ninguna forma de fraude, pues no miraba lo que acababa de escribir, sino repasaba para la siguiente pregunta. Nunca se dieron cuenta de ello, simplemente hoy día pienso ¿qué hubiese sucedido si mi profesora se hubiera percatado de que yo estaba sacando una hoja entre pregunta y pregunta? Bueno, es algo que si hubiera sido así, me hubiera costado la nota o una visita al coordinador de disciplina por llevar a cabo actividades fuera de los lineamientos de la ética, pero no fue así. Este es un ejemplo de que el hecho de que el estudiante vaya conociendo las formas de hacer trampa, va acrecentando las estrategias del docente para que estas no sucedan y, precisamente, este punto es uno de los que más adelante trataré a través de un argumento que me ha llevado a generar mejores resultados en el desarrollo de mis clases, sin tener que mediar con un problema que me va a hacer sentir mal, a mí y al estudiante.

Otro pasaje interesante en mi vida académica es que mi disci-

plina actitudinal no era la mejor, de hecho era un desastre; siempre tenía que ver con el coordinador de disciplina por mis constantes visitas a su oficina, y estas fueron tan seguidas, que terminé siendo amigo de este personaje. Dentro de mí siempre pensaba "¡qué clase tan aburrida! Mejor me pongo a jugar con mis amigos". Esta situación no ha cambiado hasta el día de hoy, pues aun haciendo mi doctorado, busco entretenerme con algo si el docente está siendo aburrido; por lo que creo que, si los profesores no se encuentran ubicados en referencia a la forma como los estudiantes reciben la información, se pierde la atención de ellos y el aprendizaje es nulo. He realizado exploraciones en campo buscando la forma de mitigar esa situación y he encontrado algunas soluciones interesantes.

Ante estas experiencias, tuve la inspiración para hacer este escrito "El arte de la docencia" que, más que una estrategia pedagógica, es un compartir de aciertos con los que busco mostrar cuáles son las formas más efectivas de desarrollar las clases, y que estas sean más contundentes en el momento en que los estudiantes ponen a prueba los conocimientos recibidos.

Por lo que, tomando como base mi experiencia como estudiante, fusionada con la de docente, doy inicio a un plan de trabajo que me ha funcionado en diferentes espacios académicos, tanto en Colombia como fuera de ella, y en diferentes niveles de aprendizaje, desde el pregrado hasta los posgrados donde he tenido la suerte de trabajar.

Así, la información que registraré se fundamentará en tres instituciones diferentes en las que he tenido la oportunidad de laborar como docente. La primera, es la Escuela de Investigación Criminal de la Policía Nacional de Colombia; la segunda, es el Instituto Superior de la Judicatura de Panamá, y la última institución que tomaré para triangular la información, será la Universidad Santo Tomás de Colombia. Con la información y experiencia que logré condensar de estas tres instituciones, tuve las bases para generar esta reflexión-narración

Ahora bien, el problema local al cual me refiero tiene lugar en el espacio académico de Gramática y Retórica de la facultad de Derecho de la Universidad Santo Tomás Sede Villavicencio. En espe-

cífico, en los estudiantes de primero y segundo semestre. Esta clase es orientada por el Departamento de Humanidades de la Universidad Santo Tomás. Aunque las humanidades son transversales para toda la Universidad y contribuyen directamente al cumplimiento de su misión, la cual expresa que los estudiantes han de "responder de manera ética, creativa y crítica a las exigencias.

5.2.7.1. Las instituciones

Voy a iniciar la referenciación de mi experiencia docente con la Escuela de Investigación Criminal de la Policía Nacional de Colombia, lugar donde laboré desde el año 2009 como docente de cátedra en pregrados técnicos, tecnológicos, pregrados profesionales y en un posgrado.

Esta institución de educación superior es avalada por el Ministerio de Educación y cuenta con la estructura académica y administrativa de cualquier otra institución de educación superior conocida y autorizada por los organismos estatales, en cuanto a su funcionamiento. Allí, el desarrollo académico se gesta de una forma interesante a la luz de quienes imparten docencia, pues la disciplina es lo que soporta el desarrollo de todas las actividades, a saber: si el docente dice que se debe llevar a cabo una actividad con la participación de un número determinado de estudiantes, esto se lleva a cabo tal y como el docente lo dice, a través de la instrucción que imparte inicialmente, facilitando así el proceso de comunicación entre el docente y el discente.

Esta situación tiene una connotación especial a la hora de llevar a cabo la evaluación del aprendizaje de los temas impartidos, pues lo curioso es que, si los estudiantes participan en la actividad de forma general, se supone que la evaluación debería ser acorde a dicha participación: si participan todos, implica posiblemente un aprendizaje efectivo. Pero no es así, en algunas ocasiones los resultados no son los esperados. De lo que aquí se puede observar, concluiríamos que solo la participación o la disciplina con la que se realizan las actividades no son suficientes. Hay dos variables para comprender esta situación: la participación colectiva no implica aprehensión, y la

información posiblemente no fue contundente para que el proceso de aprendizaje fuese efectivo.

De allí surge la pregunta ¿qué sucede entonces en este caso, cuando los estudiantes han participado activamente en las actividades de forma organizada, pero que el aprendizaje no se llevó a cabo? Bueno, la respuesta está en que los participantes no solo deben hacer parte de las actividades, también deben tener una forma coherente y cohesiva de ver las cosas que se les están enseñando, para que esta información sea expuesta en otros escenarios. Ahí aparece el problema del método o hábito de estudio.

Ahora bien, ¿qué sucede en una institución como el Instituto Superior de la Judicatura de Panamá, donde se preparan los jueces y magistrados de la Corte Suprema de Justicia? ¿Será que el nivel de aprendizaje difiere al de una institución del mismo carácter público y estatal de Colombia? ¿Será que los estudiantes al ser profesionales conocedores de la información teórica y práctica adquieren los conocimientos de forma distinta a los que se encuentran en la escuela policial? Bueno, las respuestas a estos cuestionamientos son muy similares a la aportada anteriormente, pero sin el componente disciplinario, esto a razón de que los estudiantes de esta institución no fundamentan sus actuaciones en la disciplina, sino bajo preceptos diferentes a razón de su experticia y labor profesional, ya que tienen compromisos de carácter público en cuanto tienen cargos en la Nación. Esta situación hace que los estudiantes, de edades diversas, tengan como principal característica en clase la dispersión. Así los docentes generen las estrategias pedagógicas quizá más creativas para captar la atención, no son suficientes para desarrollar una apropiación del conocimiento. Por lo tanto, al momento de evaluar se puede observar que el aprendizaje no ha sido efectivo, tal como sucede en la Escuela de Policía colombiana.

Finalmente, desde la experiencia en la Universidad Santo Tomás, en la que he trabajado y en donde he podido observar elementos para responder a la siguiente pregunta ¿será que los estudiantes, que son más jóvenes que de las otras instituciones, y se supone están adelantando estudios en lo que les apasiona, tienen una actitud diferente en contraste con los estudiantes de las anteriores institucio-

nes educativas mencionadas? Podría decir que la respuesta no dará muchas sorpresas. Los estudiantes de la universidad en su pregrado tienen todo el tiempo para desarrollar sus aprendizajes en el espacio como tal, y, a diferencia de las otras dos instituciones, a) por un lado, no son disciplinados pues no hay un carácter castrense como si lo tienen los policías, ni tampoco existe la responsabilidad de los cargos que tienen los jueces de Panamá; 2) aun así, al momento de ser evaluados, no responden a las características de un aprendizaje significativo tal y como debería ser. Es decir, los estudiantes de educación castrense, como los de formación de funciones públicas, tanto como los estudiantes de universidad privada, mantienen la misma característica en el proceso de aprendizaje: la apropiación del conocimiento tiene dificultades.

Como se puede observar, en las tres instituciones se media con unas mismas variables que constituyen la forma de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y los docentes en el desarrollo de sus actividades; se tiene un grupo de personas a las que se les imparte información y se tiene un docente, que es quien imparte dicha información, pero al final de cuentas el resultado es el mismo: estudiantes que no adquieren la información que les ha tratado de impartir el profesor.

La respuesta está en que los docentes son conocedores absolutos de su información, son expertos en un tema y nadie puede ni debe debatirlo; sin embargo, las estrategias o técnicas que están utilizando no están siendo efectivas para que el aprendizaje sea significativo en los discentes, y esta es una cuestión que no es de ahora, sino que es de vieja data. Vemos que hay profesionales que no hacen bien su trabajo y esto se basa en que, al momento de ser educados en las universidades, la información llega a modificar sus capacidades en menor escala que si hubieran tenido un aprendizaje mayor por parte de sus profesores.

Ahora bien, es de vital importancia que se tenga en cuenta que no solo por el hecho de que el profesor imparta la información el estudiante ya la adhirió a su vida y la pone en práctica a través del fortalecimiento de sus competencias; no quiero con ello decir que tengo la verdad absoluta, pero es de público conocimiento que los egresados de las instituciones educativas no están siendo capacitados

de cara a lo que la sociedad actual requiere, sino que se le ha dado mucha importancia al aprendizaje en campo. Esto es muy peligroso, ya que el egresado, se supone que a través de su titulación por parte de la institución, está certificando como competente, y el hecho de que no desarrolle su actividad de forma profesional denota un vacío sistemático en sus procesos de aprendizaje previos.

5.2.7.2. La posible estrategia

Ya he mencionado que a través de mi experiencia he preparado una estrategia para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea efectivo a la hora de que el estudiante conozca la información y fortalezca en un mínimo sus capacidades de operar la información que se le ha impartido. Lo he fundamentado a través de tres apartados, así: 1) Planeación, 2) Desarrollo de cátedras y 3) Evaluación.

Planeación

La planificación de las cátedras es muy importante, ya que deja ver que el docente no está improvisando, o por lo menos cubre el mayor número de detalles para que el estudiante no crea que no es importante la clase. Esto obedece a que, como estudiante, es molesto ver cuando su profesor no llega temprano, aparte de ello llega de mal genio buscando la información que va a dar, lo cual hace que el estudiante se sienta menospreciado por el profesor, quien aparentemente no le da la importancia a la clase que va a desarrollar.

La planeación de la estructura de la clase requiere que se haga con antelación, esto implica que el profesor debe tomarse un tiempo para conocer qué clase de auditorio es el que va a tener, no es lo mismo enseñarles a adolescentes que a adultos. Por esto, la dinámica de la realización de clase debe tener la información que el docente necesita impartir, por supuesto, pero las estrategias de captación de la atención soportarán el éxito del aprendizaje en los estudiantes.

Así mismo, la preparación del material que se va a utilizar como apoyo al docente debe ser llamativo para el estudiante, debe observarse la preparación y el interés que el profesional tuvo para llegar a su clase. Se debe recordar siempre que si se va a utilizar dia-

positivas, es importante prever qué tipo de aparato va a usar para proyectar, pues en el ordenador se tienen unos colores que a la hora de la proyección pueden cambiar. Además, el tamaño, el color y la cantidad de letra que va a usar es relevante, pues no es un secreto para nadie la molestia que genera el que las diapositivas estén cargadas de letra, que no se vean claramente o que el profesor llegue a leer, pues se evidencia que esta información se pudo haber enviado por correo electrónico y el estudiante no tenía que llegar a clase, por lo cual es importante el uso de unas buenas imágenes.

Desarrollo de la cátedra

En esta parte el docente debe iniciar con algo que llame la atención de la audiencia. Me he dado cuenta de que llevar un elemento diferente a la clase llama la atención de los estudiantes, quienes centran su mirada en el elemento, esperando a ver qué es lo que voy a hacer con ello. Esto me ha servido para que los dicentes se dispongan a recibir la información que les pretendo dar en el desarrollo de la clase.

Otra situación importante para las clases es la forma como se presentan desde el inicio, y sobre ello hay que ser muy cuidadoso, pues he observado que es importante para ellos conocer qué es lo que se les va a decir, informarles cuáles son los objetivos que se van a cumplir y, de igual forma, cuáles son los temas que se van a desarrollar, cómo se va a concretar la información con la información previa y cómo la van a utilizar. Esto último es vital para que las competencias se desarrollen, ya que si el estudiante ve que lo que va a conocer tiene un uso, será más fácil que la atención no se disperse; además, con ello tendrá sed de conocer más y la cátedra será mucho más fascinante para ellos.

La evaluación

Un aspecto importante que he visto siempre es la evaluación de lo que se está desarrollando. Recuerdo de niño que la nota para mí no era importante, mientras que para mis compañeros lo era; lo que estudiaban importaba por el número que sacaban a través de su evaluación y no por aprender. Hoy en día sucede lo mismo con mis estudiantes y siempre lo he visto, la nota numérica es un refuerzo

muy tácito para ellos, pero al momento de hacer la evaluación final o medir las competencias, el resultado es nulo. Me he dado cuenta de que la evaluación es mejor hacerla cualitativa y que se haga de forma periódica durante el proceso de aprendizaje; además, hacer que repitan la información ha sido muy útil para ellos, pues el hecho de que evoquen de forma sistemática lo explicado hace que el aprendizaje sea más significativo y que a la hora de medir sus competencias sea más efectivo.

Con estas estrategias, he visto cómo el arte de enseñar sí funciona, en la medida en que el docente esté dispuesto a quitarse el *ego profesoral* y dedicarse más a la docencia, de manera más fundamentada en el cliente que, en este caso, es el estudiante.

5.2.8. Estrategias de enseñanza basadas en la experiencia del ambiente universitario

Sandy Tatiana Mendoza Gómez[12]

La experiencia como docente universitaria y el impulso a la escritura me han dado pautas para dar a conocer las estrategias pedagógicas que he planteado en los diferentes espacios académicos, con el fin de lograr transferir el conocimiento y, a través de esto, formar personas al servicio de la sociedad.

En el contexto universitario, el docente enfrenta varios escenarios de enseñanza que deben ser adaptados de acuerdo con las necesidades de los estudiantes. Por ello, surge la necesidad de implementar de manera planificada una ruta de aprendizaje en las aulas de clase, con el fin de lograr los objetivos educativos y alcanzar el desarrollo y apropiación del conocimiento de los estudiantes en formación, no solo a nivel personal, sino también profesional.

Desde mi proceso de formación como profesional, observo cómo cada docente tiene sus propios métodos de enseñanza, que le permiten desarrollar sus temáticas dentro de la libre cátedra; personalmente, retomo las metodologías más apropiadas para facilitar al estudiante el aprendizaje continuo.

Entrar a un aula de clase exige una preparación previa, disciplinada y responsable, que quizás el alumno observa de manera detallada en su primer día. Por protocolo de la mayoría de docentes, la metodología y la forma de manejar las temáticas se deja muy claro para que el estudiante tenga en cuenta el nivel de exigencia; como docente, abro puertas de motivación para que el estudiante se adapte y se entusiasme por la asignatura a iniciar. Esa motivación parte de las estrategias de enseñanza: tratar de ser un docente creativo, que no genere aburrimiento y sí una interacción continua.

Mi experiencia docente me ha permitido entender que de una

12 Contadora Pública de la Universidad Santo Tomás –Seccional Bucaramanga–, Colombia. Actualmente cursando estudios MBA en Administración con Especialidad en Gerencia de Proyectos. Docente de la Facultad de Contaduría de la USTA Sede Villavicencio.

buena estrategia de enseñanza, planeación y didáctica se logran buenos resultados al final de cada semestre, pero las nuevas estrategias del mundo exigen que uno como docente esté en constante evolución con las estrategias usadas en clase. Hago esta referencia porque en pleno siglo XXI, la inclusión de la tecnología en las actividades, que se desarrollan dentro y fuera del aula de clase, juegan un papel muy importante ¡El estudiante universitario del siglo XXI ama la tecnología! De ahí que, aprovechando esta situación, relaciono mis clases con actividades desde plataformas virtuales, herramientas valiosas para los docentes.

Al describir las conclusiones de las experiencias en el aula, recuerdo mi primera clase como docente, en la que la planeación previa duró un par de horas y quizás fue un poco compleja, todo con el objetivo de dar lo mejor a mis alumnos de la Facultad de Negocios Internacionales y de la Facultad de Contaduría Pública. Inicié esta labor para moldear personas y, precisamente, relacionándome con ellas fue donde pude darme cuenta de que las estrategias de enseñanza funcionan de acuerdo con la misma situación del salón de clases. Tuve una experiencia magnífica, pues algunos estudiantes ya tenían su propio negocio y, por tanto, me pude dar cuenta de que estaban ahí para aplicar sus conocimientos, lo que indicaba una mayor exigencia en la preparación de la clase.

Así mismo, ante dicha situación, noté en la mayoría de estudiantes la inquietud por aprender, razón por la cual, como docente, aproveché el grado de motivación de los estudiantes para realizar las clases con calidad. Bajo esta misma condición, también busqué implementar un grado de exigencia personal –que en últimas para mí son aspectos que hacen parte del proceso para ser un buen docente–.

5.2.8.1. Sobre estrategias pedagógicas

Como estrategias pedagógicas en la docencia universitaria realizo ejercicios cognitivos, meta-cognitivos, lúdicas, uso de tecnologías y reconocimiento de elementos socio afectivos, que son vitales para lograr despertar las competencias propuestas en los planes de estudio de las instituciones universitarias.

A nivel cognitivo, he venido implementando juegos de concen-

tración y herramientas gráficas mentales, con base en las temáticas de las asignaturas y en situaciones organizacionales. Esto lleva al estudiante al razonamiento continuo, mejora la comunicación entre estudiante y el docente, e incentiva el auto aprendizaje. En el rol como docente, las anteriores competencias son vitales, y se pueden despertar con este tipo de estrategias de enseñanza. Sin embargo, plantear y organizar este tipo de herramientas para llevarlas al aula de clase, requiere de un tiempo significativo.

En las estrategias meta cognitivas, he buscado que el estudiante amplié sus conocimientos de las temáticas vistas en clase por medio de la investigación, para luego contrastar información con los resultados de sus compañeros y elaborar en algunas situaciones ensayos o debates. Esta estrategia muchas veces requiere de motivación y de una explicación previa de lo que se pretende, ya que para la mayoría de estudiantes el hecho de investigar y escribir es una tarea que no les llama mucho la atención; para ello, se comparten parámetros y se indagan los avances realizados sobre el tema a tratar, con el fin de mejorar las competencias investigativas.

Por medio de las estrategias lúdicas, permito que el estudiante exprese su creatividad con las temáticas vistas en clase, a través de dinámicas que ellos mismos se ingenian u otras que implemento. Se elaboran exposiciones creativas, que permitan ampliar sus conocimientos basados en la investigación. Es una estrategia bastante gratificante, pues los estudiantes se esfuerzan por demostrar más el interés por la clase y, adicionalmente, se percibe que la información se retiene con mayor facilidad.

La estrategia tecnológica juega un papel fundamental y pienso que es una herramienta que se debe aprovechar para facilitar el aprendizaje. Actualmente, las universidades adquieren plataformas tecnológicas que se aprovechan para complementar los temas vistos en clase, incentivar la lectura, la investigación y el debate. El uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación requiere de disciplina, tanto del estudiante como del docente. Las TIC son una estrategia de apoyo para las anteriores estrategias planteadas; son un medio atractivo para los estudiantes jóvenes, que en su mayoría usan la tecnología con gran facilidad.

La estrategia socio afectiva es una de las más importantes. Gracias a ella, el estudiante desarrolla las competencias humanas para desempeñarse en las asignaturas y en el mundo laboral. Un ambiente agradable en el aula de clase, con base en valores y principios, es un aspecto esencial para tener buenas relaciones humanas. Sin embargo, hay un universo de culturas, formaciones e ideologías en los estudiantes totalmente diferentes, que como docente se deben reconocer y enmarcar dentro del nivel de respeto.

Cada docente en el marco universitario juega un papel fundamental en la formación de futuros profesionales, por lo tanto, las estrategias de enseñanza son la clave para lograr mejorar las competencias personales y profesionales. Desde los estudiantes, muchas estrategias utilizadas por los docentes no son efectivas, no alcanzan las expectativas planteadas para adquirir y apropiar el conocimiento. Esta es la labor, precisamente, que como docente se debe ir analizando a lo largo de la experiencia, se descartan metodologías y se implementan nuevas técnicas, nuevas formas de ser docente.

Las estrategias de enseñanza son implementadas por cada docente de una forma libre. Soy consciente de la responsabilidad que implica hacer parte de los procesos educativos y formar profesionales al servicio de la sociedad. Por eso, considero las estrategias de enseñanza como herramientas vitales, que influyen en diferentes aspectos, logrando conocimiento, el gusto por una profesión y disminuyendo la deserción académica. Como docente universitario considero que las estrategias deben ser estructuradas con detalle, previamente adecuadas de acuerdo con las asignaturas a cargo y a las necesidades de los estudiantes. Los procesos enmarcados con calidad, en específico la educación superior, deben cumplir las expectativas planteadas por los estudiantes y las instituciones universitarias. Un buen docente no solo deja conocimiento, también huella y experiencias, que se pueden replicar como ejemplo para facilitar la formación profesional.

5.2.9. Humanizar para enseñar: El aprendizaje del Marketing en los Negocios internacionales desde la transformación de la conducta, los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) y la cultura como parte de la solución a un planeta en convulsión

Jennifer Vega Barbosa[13]

"Uno de los defectos de la educación superior moderna
es que hace demasiado énfasis en
el aprendizaje de ciertas especialidades,
y demasiado poco en un ensanchamiento
de la mente y el corazón "
Bertrand Russell

El marketing ¿cómo enseñar ésta disciplina y sentir que se está aportando a la solución y no al problema? Las diferentes expresiones del marketing y sus definiciones se presentan como una función dentro de la organización, que involucra la articulación de producto, precio, plaza, distribución y promoción, variables originarias que se han venido ampliando según la época y el autor. Esto implica que, de acuerdo con el tipo de organización, el marketing promueve intereses que pueden ser comerciales, institucionales o sociales, y su implementación en el entorno de los negocios internacionales se torna especialmente clave en el logro de resultados; llámese a estos rendimientos financieros, reconocimiento social, posicionamiento de marca, entre otros.

Ahora bien, Wiebe citado por Perfeito, Schroder y Safón-Cano (2004) se planteó la pregunta: "¿Por qué no se puede vender la solidaridad como se vende el jabón?" (p. 216). Esta pregunta se hace especialmente relevante en el entorno de los negocios internacionales

13 Docente de tiempo completo de la Facultad de Negocios Internacionales de la Universidad Santo Tomás Sede Villavicencio. Líder del grupo de investigación HOLOS jennifervega@usantotomas.edu.co

en la actualidad, un panorama global en el que el cambio climático, los conflictos geopolíticos y las fluctuaciones económicas presentan a los futuros negociadores nuevos retos: es importante alcanzar los resultados económicos con las estrategias de marketing que se planteen las organizaciones, pero es necesario que se cuestionen de qué manera estas estrategias pueden aportar a la construcción de un mejor planeta, un poco más humano y en consonancia con lo proyectado por los líderes mundiales respecto del camino que la humanidad debe tomar en la búsqueda del bien común.

En consonancia con lo anterior, en el espacio académico "Énfasis en Marketing Internacional"[14], quien escribe se dio a la tarea de encaminar las enseñanzas de esta disciplina partiendo del reconocimiento del marketing como una herramienta de transformación del entorno, intrincada en las organizaciones pero de alcance global.

En este sentido, se narrarán aquí tres historias, cada una desde la experiencia del grupo que participó en el enfoque según el semestre: un cambio de conducta en la comunidad tomasina, por el énfasis 1 (Comportamiento del consumidor); una idea de negocio que soluciona un ODS, por el énfasis 2 (Brand Management); y finalmente, el marketing visto como iceberg desde el conocimiento de la cultura hasta el desarrollo de marca, aplicado en el tejido empresarial regional, por el énfasis 3 (Investigación de mercados internacionales).

En cada uno de los casos, partiendo de la fundamentación clásica y contemporánea del marketing, se planteó al grupo el desarrollo del espacio académico en torno a un proyecto final integrador, en el que al participar los estudiantes no solo evidenciaron su formación en la disciplina, sino afianzaron sus habilidades de empatía, trabajo en grupo, creatividad, resolución de conflictos y acercamiento al tejido empresarial.

14 Ubicado en octavo, noveno y décimo semestre (del pensum antiguo); y séptimo y octavo semestre (del pensum nuevo) de la facultad de Negocios Internacionales de la USTA Sede Villavicencio.

5.2.9.1. Un cambio de conducta en la comunidad tomasina

Los estudiantes de octavo semestre, del pensum antiguo, quienes optaron por el énfasis en marketing internacional, abordaron como parte de sus contenidos temáticos los programas de reforzamiento en la conducta, desde el punto de vista psicológico. El ejercicio que se planteó fue, aplicando los programas de reforzamiento vistos en clase, proponer una conducta común en la comunidad tomasina, sobre la cuál, aplicando los programas de reforzamiento, se lograra generar conciencia y cambiar, así fuera en una sola persona, su conducta para el bienestar común.

En primer lugar, los estudiantes desarrollaron observaciones no participantes, donde identificaron las conductas comunes en la sede Aguas Claras. Los objetos de observación fueron desde las personas de servicios generales (Colaboradores de ornato, señoras responsables del aseo general); el personal administrativo (secretarias, auxiliares, coordinadores de área); la comunidad académica (estudiantes de todos los programas, sus docentes y decanos) y el personal directivo (Coordinadores de área y los cargos que abarcan esta descripción).

Una vez desarrolladas las observaciones, por grupos de trabajo conformados con anterioridad y por voluntad propia, inició el proceso de ideación. Partiendo de los hallazgos en las observaciones, los estudiantes identificaron cuáles conductas afectaban significativamente en mayor medida a la comunidad en general. Al ser identificadas, estas conductas debían cumplir con la condición de ser transversales: que al hablar de ellas todos los miembros de la comunidad pudieran percibir que era una situación común, y susceptible de cambiar.

Algunas conductas manifestadas en las observaciones fueron: el uso de celular en clase, la importancia de dar las gracias, el comportamiento en la biblioteca, el comportamiento en las cafeterías y el saludo al ingresar a la universidad.

Como preparación previa a la actividad, los grupos de trabajo profundizaron en el significado de las conductas seleccionadas para

la comunidad tomasina y en cómo su aplicación en la cotidianidad podría tener alguna consecuencia positiva. Algunos grupos utilizaron estímulos visuales, otros utilizaron refuerzos positivos como premio al buen comportamiento (colombinas, diplomas, manillas); otros optaron por generar marcos y viñetas para evidenciar fotográficamente a los participantes impactados con las actividades.

Durante el día de ejecución, cada grupo se ubicó en sus respectivos lugares a impactar, y partiendo de la información recolectada en las primeras fases, se dispusieron a vincular a los miembros de la comunidad en cada uno de los mensajes a promover. La actividad se desarrolló durante cuatro horas, como parte del tiempo de trabajo individual del espacio académico, con el acompañamiento docente vía presencial y vía digital, promoviendo las fotografías y las evidencias del trabajo en la cuenta de twitter. En general, todos debían socializar y compartir sus planes de reforzamiento de conducta vía redes sociales con el hashtag o etiqueta #AsíSeAprende.

Como resultado, se impactaron 500 personas dentro del campus Aguas Claras, permitiendo así a los estudiantes haber participado del proceso de creación de un programa de reforzamiento aplicado a la modificación de una conducta, desde su concepción hasta su aplicación, con un objetivo no comercial. Los mensajes fueron atendidos tanto por estudiantes, administrativos, docentes, personas de servicios generales y directivos.

Lo anterior se evidencia en algunas fotografías que se presentan a continuación:

5.2.9.2. Branding desde los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) para los negocios internacionales

Por su parte, en el espacio académico énfasis marketing internacional 2 (Brand Management), los estudiantes de noveno semestre del pensum antiguo, y de séptimo semestre del nuevo pensum, desarrollaron de manera transversal un proyecto de aula para dar solución o acercarse al cumplimiento de uno de los ODS desde las nuevas tendencias de consumo.

Para iniciar con este proyecto de aula, los estudiantes se organizaron en grupos de trabajo libremente conformados y para cada grupo se asignó un sector de la economía, dentro de los que se contaron: transporte, educación, salud, alimentación y tecnología. Previamente, revisaron y evaluaron los ODS planteados por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) como los objetivos mundiales, y como un llamado universal a la adopción de medidas para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad.

El PNUD presenta a los ODS como se resume a continuación:

1. Fin de la pobreza: Poner fin a la pobreza en todas sus formas y en todo el mundo.
2. Hambre cero: Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible.
3. Salud y Bienestar: Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades.
4. Educación de Calidad: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.
5. Igualdad de género: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas.
6. Agua limpia y saneamiento: Garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos.
7. Energía asequible y no contaminante: Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para to-

dos.

8. Trabajo decente y crecimiento económico: Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos.
9. Industria, innovación e infraestructura: Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación.
10. Reducción de las desigualdades: Reducir la desigualdad en y entre los países.
11. Ciudades y Comunidades sostenibles: Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, resilientes y sostenibles.
12. Producción y consumo responsables: Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles.
13. Acción por el clima: Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos.
14. Vida submarina: Conservar y utilizar en forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible.
15. Vida de ecosistemas terrestres: Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, efectuar una ordenación sostenible de los bosques, luchar contra la desertificación, detener y revertir la degradación de las tierras y poner freno a la pérdida de biodiversidad biológica.
16. Paz, justicia e instituciones sólidas: Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles.
17. Alianzas para lograr los objetivos: Fortalecer los medios de ejecución y revitalizar la alianza mundial para el desarrollo sostenible.

Paralelo a lo anterior, realizaron una revisión en fuentes secundarias como trendwatching.com y Google Trends sobre las tendencias mundiales de consumo en cada uno de los sectores de la economía asignados para, posteriormente, iniciar con la construcción de una propuesta de idea de negocio que, cumpliendo con la tendencia

de consumo seleccionada en las fuentes en mención, planteara al tiempo la solución a uno de los ODS.

En este proceso, las ideas de negocio debían contar con la creación de una identidad visual como parte de los contenidos temáticos abordados en la clase, y con la aplicación de cada uno de los temas abordados. Como entrega final, los estudiantes plantearon un "lanzamiento de la marca" en un mercado de destino internacional.

Algunos de los resultados del ejercicio (ideas de negocios planteadas) fueron:

Basados en el ODS 4, en una de sus metas "promover el uso de internet", y en la tendencia en el sector financiero "pagos invisibles", la creación de una aplicación para el ahorro de tiempo en los pagos, denominada "ATAPP".

En cuanto al ODS 3, y en la tendencia en formación virtual, la creación de un centro de aprendizaje vía entornos virtuales que permitan recrear ambientes de simulación en el Sector Salud, donde el cirujano tiene las mismas percepciones visuales y táctiles que durante la operación a un paciente real.

Respecto del ODS 8 y su meta 9, y la tendencia hacia el consumo de lo cultural, la creación de una empresa dedicada al diseño, fabricación y comercialización de artesanías que representen de forma simbólica y significativa la cultura.

Por su parte, el ODS 12, y la tendencia en desarrollo de plataformas virtuales para relación directa entre el consumidor y el productor, y reducir la brecha entre el campo y la ciudad, la creación de una plataforma que permita llevar un registro de los centros de abastecimiento agroindustriales, con el objetivo de permitir que la ruralidad se conecte de una manera más ágil y fácil con los grandes centros de consumo.

Como una de las experiencias significativas de este ejercicio, los estudiantes reflexionaron sobre su papel como negociadores internacionales en el entorno global actual, y sobre la importancia de vincular los propósitos mundiales a su ejercicio profesional.

5.2.9.3. Marketing desde la cultura: Un Iceberg de conexión con el tejido empresarial

El énfasis 3, espacio académico por el que opta el décimo semestre del pensum antiguo, y el octavo semestre del pensum nuevo, tiene como propósito el aprendizaje y la profundización de la investigación de mercados internacionales. En este contexto, se propuso a los estudiantes que, partiendo de su experiencia a lo largo de su paso por los énfasis anteriores y con los conocimientos adquiridos durante el semestre en cuestión, eligieran una empresa del tejido empresarial local para construir con esta, como insumo, el marketing iceberg (figura 1).

Figura 1 Marketing Iceberg.
Fuente: Elaboración propia.

Estas empresas debían cumplir con algunas características: ser mayor a 5 años, estar constituidas legalmente, tener acceso a la información y, por último, tener intenciones de internacionalización o haber pasado por un proceso de internacionalización previamente. En este proceso, cada grupo desarrolló para cada empresa su Iceberg Marketing, el cual cuenta con 7 "escalones" que, a manera de

pirámide, se dan soporte uno al otro y tienen como condición para subir a la punta, tener analizado y planteado el escalón anterior. Así pues, si no existe una cultura y un macro entorno claros, no se puede desarrollar investigación, desarrollo e innovación; si no existe investigación, desarrollo e innovación, no se puede plantear un producto; si no existe un producto basado en los escalones anteriores, no se puede establecer un mix del marketing que responda a las necesidades de un contexto en particular; y culmina con la importancia de la marca como punta del iceberg y como emblema reconocido por los consumidores, pero que se sostiene en todos los anteriores y, si se desprende de ellos, pierde efectividad.

En ese sentido, partiendo de un análisis preliminar de la cultura, tanto del mercado cautivo o local como del mercado de destino internacional, cada grupo desarrolló una investigación de acuerdo con el escalón del Iceberg Marketing que mayor relevancia representara para el empresario en la intención de acceder al mercado internacional. Algunos grupos realizaron investigación de mercados en cuanto a producto, precio, distribución, promoción, marca y, en su totalidad, los grupos realizaron revisión de fuentes secundarias mediante las bases de datos ofrecidas por la universidad: Scopus, Legis Comex, Wizard Trade. Como fase final, cada grupo procesó los datos en el software estadístico IBM SPSS y concretó el informe escrito final en un artículo.

Los estudiantes estuvieron todo el tiempo en contacto con los empresarios, y estos asistieron a la presentación final de la investigación desarrollada por cada grupo de trabajo, en una sesión final.

Algunas empresas sobre las que se desarrolló la investigación fueron: Naturela, Ópticas Dr. Mejía, El Alcaraván, Chik-Men, Unidad de Licores del Meta, Mr. Johan, Infinity Crossfit, Amapola gourmet, Nakua, Aceites del Llano, La Chantilly, Los Capachos, Empresaslink, La Topochera; entre otras. Se presentan las imágenes 5 y 6 como evidencia:

Al terminar el período académico, en el grupo de estudiantes del segundo semestre de 2016, se aplicaron tres preguntas para identificar la utilidad de la metodología implementada en el curso y el aporte de esta a sus perfiles profesionales. Las preguntas fueron:

1. ¿Cómo consideró la metodología de la clase (Consultoría)? ¿Le aportó a su formación profesional?
2. Si la respuesta fue afirmativa, ¿Cómo fue este aporte?
3. ¿Cómo considera que le aportó su investigación al empresario que asesoró?

Se presenta aquí la apreciación de tres estudiantes:

En cuanto a la metodología de la clase, se encontró que para Paula Alejandra Muñoz

> para el proceso de aplicación de las temáticas aprendidas en clase, en conjunto con la práctica de creación de artículos científicos, la consultoría resultó ser una metodología práctica, didáctica y adecuada al tener contacto con empresarios reales, situación que claramente aporta a nuestra formación como profesionales.

Por su parte, para Jonathan Gallego,

> La metodología me parece muy adecuada porque no solo pone en práctica lo visto en la materia. El aporte fue al retarnos como profesionales para conseguir un resultado de calidad debido a que también se veía involucrado un empresario en la actividad.

Igualmente, para Paola Pinzón se trató de

> una metodología muy interesante y bastante dinámica y práctica al unirla con el entorno empresarial adecuada para la aplicación de los objetivos propuestos en clase aportando de forma efectiva a mi formación como profesional, puesto que permite conocer y aplicar nuestro co-

> nocimiento en el campo empresarial. Fue práctico y eficaz para el entorno en el cual nos debemos desenvolver como profesionales en negocios internacionales, investigando, conociendo tanto del mercado regional como de los mercados internacionales y aportando nuevas estrategias para la aplicabilidad en los mismos.

Respecto del aporte al empresario, los estudiantes en mención manifestaron que para los empresarios asesorados se trató de una experiencia positiva pues:

> Aportó en cuanto que, ofreciendo [sic] nuevas opciones y estrategias de negocio en un entorno más global, evidenciando que tienen capacidad para explorar nuevos mercados, aprovechando las oportunidades virtuales existentes actualmente; el empresario considera que la consultoría fue positiva pues brinda una nueva perspectiva que puede llevarse a cabo a través de alianzas estratégicas con empresas brasileñas.

5.2.9.4. Apreciaciones finales

Desde la perspectiva de quien relata las experiencias educativas expuestas, la enseñanza del marketing se enriquece al humanizar sus propósitos y objetivos. Así, las posibilidades de transformar el entorno mediante las herramientas que ofrece esta disciplina son infinitas, y se irán adaptando a los cambios socioculturales que la comunidad académica vaya evidenciando.

Por todo lo anterior, ser docente del énfasis en marketing internacional de la Facultad de Negocios Internacionales en la Universidad Santo Tomás ha sido, además de un camino acompañado de aprendizajes, el descubrimiento de nuevas formas de abordar el marketing para la construcción de un mundo mejor para todos.

5.2.9.5. Referencias

Perfeito, J., Schroeder, I. y Safón-Cano, V. (2004). Significado y límites del marketing social: una investigación histórica acerca de su desarrollo conceptual. *Revista de Negocios Blumenau*, *9* (4), 215-228.

Esta obra se editó en Ediciones USTA,
Departamento Editorial de la Universidad Santo Tomás.
Se usó papel propalcote de 300 gramos para la carátula y papel
bond beige de 75 gramos para las páginas internas.
Tipografía de la familia Sabon.
Julio de 2019.