

RAE

1. TIPO DE DOCUMENTO: Trabajo de grado para optar por el título de Magíster en Ciencias de la Educación

2. TÍTULO: LA IDENTIDAD Y LA FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESIONAL NO LICENCIADO (PNL) EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO EN COLOMBIA

3. AUTORES: Maritza García Gómez, Jossie Esteban Garzón Baquero, Deyvis Alejandro Martín Castañeda, Carolina Otálora Guerrero, Angye Leandra Rueda Páez y Diana Andrea Soto Cubides.

4. LUGAR: Bogotá D.C

5. FECHA: Julio de 2020

6. PALABRAS CLAVE: Formación, Identidad, Docente, Profesional No Licenciado, Ámbito Universitario, Pedagogía, Didáctica, Enseñanza, Aprendizaje, Disciplina, Antropología Pedagógica, Educación.

7. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO: El objetivo general de este proyecto macro es caracterizar los elementos más relevantes que definen la identidad y la formación docente del Profesional No Licenciado (PNL) en el ámbito universitario en Colombia, a partir del cuestionamiento acerca de aquello que se hace necesario para quienes se plantean el ejercicio de la docencia o para quienes, ya siendo docentes, pretenden mantenerse actualizados. En el mismo sentido, el marco teórico se cimentó desde la mirada antropológico-pedagógica, ya que la unión de estas dos ramas de la ciencia, antropología y pedagogía, conducen a un campo de reflexión para poder estudiar al sujeto fundamental del acto pedagógico que es el hombre mismo a partir de su contexto.

8. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN: Antropología pedagógica y desarrollo humano del grupo de investigación: TAEPE, de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales.

9. METODOLOGÍA: Se determinó la selección de artículos de revistas indexadas de diferentes universidades del país, que estuviesen asociadas a la identidad y la formación del PNL. El tratamiento de dichos artículos se desarrolló mediante la metodología “análisis de contenido” propuesta por Alexander Ruiz.

10. CONCLUSIONES: La investigación permite evidenciar, como, el saber pedagógico, la pedagogía y la didáctica se constituyen como elementos en la formación docente; estos dan una resignificación a los futuros PNL en la formación y la identidad profesional docente, pues son, ese diferencial reflexivo del acto educativo que separa la profesión de la docencia, de las otras disciplinas. La didáctica y la pedagogía no pueden tomar caminos separados, puesto que una depende de la otra, así como se compenetran y se relacionan entre sí la teoría y la práctica en la enseñanza-aprendizaje para afianzar la construcción del conocimiento y los procesos formativos de los estudiantes.

Es así como la formación permanente del profesorado permite evidenciar la motivación personal y propósito profesional como aspectos que deben configurarse y convocar al docente a permanecer en procesos formativos constantes, por su profesión docente y por sus aspiraciones mismas de autorrealización. No solo formarse por un requisito, por la realidad a la que se enfrenta en todos sus contextos, sino por decisión propia y es allí, donde adquiere una significación y una dignificación de la profesión.

**LA IDENTIDAD Y LA FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESIONAL NO
LICENCIADO (PNL) EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO EN COLOMBIA**



**UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
BOGOTÁ, D.C.**

MARITZA GARCÍA GÓMEZ

JOSSIE ESTEBAN GARZÓN BAQUERO

DEYVIS ALEJANDRO MARTÍN CASTAÑEDA

CAROLINA OTÁLORA GUERRERO

ANGYE LEANDRA RUEDA PÁEZ

DIANA ANDREA SOTO CUBIDES

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

BOGOTÁ D.C.

2020

**LA IDENTIDAD Y LA FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESIONAL NO
LICENCIADO (PNL) EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO EN COLOMBIA**



**UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
BOGOTÁ, D.C.**

MARITZA GARCÍA GÓMEZ

JOSSIE ESTEBAN GARZÓN BAQUERO

DEYVIS ALEJANDRO MARTÍN CASTAÑEDA

CAROLINA OTÁLORA GUERRERO

ANGYE LEANDRA RUEDA PÁEZ

DIANA ANDREA SOTO CUBIDES

Trabajo de grado presentado para optar por el título de Magíster en Ciencias de la Educación

Tutora de Investigación: Liliana Saavedra Rey

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

BOGOTÁ D.C.

2020

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO I. LOS PROFESIONALES NO LICENCIADOS EN LAS UNIVERSIDADES DE COLOMBIA.....	9
1.1 Planteamiento del problema.....	9
1.2 Objetivos de la investigación.....	12
1.2.1 Objetivo general.....	12
1.2.2 Objetivos específicos.....	12
1.3 Justificación.....	13
CAPÍTULO II. EL RASTREO DE LA IDENTIDAD Y LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL NO LICENCIADO.....	18
2.1 ¿Cómo se hizo el rastreo?.....	18
2.2 Antecedentes.....	19
CAPÍTULO III. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DESDE LA IDENTIDAD Y LA FORMACIÓN.....	27
3.1 La mirada de la antropología pedagógica.....	28
3.2 Docente, profesor y maestro en el ámbito universitario.....	31
3.3 Identidad e identidad profesional docente.....	36
3.4 Formación docente: desde la misma naturaleza del ser humano.....	45
3.4.1 Origen y concepto de formación.....	45
3.4.2 Un encuentro con los teóricos.....	46
3.5 Identidad y formación docente: una relación indisoluble.....	54
3.6 Disposiciones normativas del proyecto macro.....	60
CAPÍTULO IV. RUTA METODOLÓGICA.....	66
CAPÍTULO V. IDENTIDAD Y FORMACIÓN DOCENTE: UN CAMINO PARA FORTALECER LA PROFESIÓN.....	75
DEL PROFESIONAL NO LICENCIADO AL PROFESIONAL DOCENTE.....	92
REFERENCIAS.....	96
ANEXOS.....	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Docentes universitarios con posgrados versus egresados de posgrados en educación... 14

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Matriz de artículos indexados	69
<i>Figura 2.</i> Matriz AC individual artículos indexados	71
<i>Figura 3.</i> Nivel de superficie y analítico	72
<i>Figura 4.</i> Matriz AC general artículos indexados categoría “formación”	73

ANEXOS

Anexo 1. RAE Antecedentes

Anexo 2. Análisis marco legal por categorías

Anexo 3. RAE Artículos indexados

Anexo 4. Matriz AC identidad y formación docente

INTRODUCCIÓN

La educación emerge como un fenómeno social y cultural, inseparable de los fines sociales mismos del Estado, que integra un sin número de actores que interactúan en sus diversos escenarios, por lo cual, precisa de una figura preponderante que oriente el proceso de enseñanza y de aprendizaje, aún más importante, que funcione como un engranaje en el intercambio de saberes y de subjetividades de los estudiantes, y en la construcción de nuevos conocimientos; función propia de la educación.

Dicha responsabilidad es adjudicada al docente, a quien se le reconoce como ese sujeto activo e insustituible de la educación. Debido a que el grupo de investigadores, que en su mayoría se desempeñan como docentes universitarios al ser profesionales de disciplinas diferentes a la educación, estos se han preguntado por los elementos más relevantes que definen la identidad y la formación de los profesionales no licenciados (PNL) que ejercen la docencia universitaria. Lo anterior, junto a otros factores de orden normativo, despiertan gran interés; en la medida en la que se avanza en el rastreo documental, se puede apreciar una escasez de antecedentes investigativos asociados al PNL en el ámbito universitario, lo cual da mayor relevancia al objetivo del presente estudio.

En este contexto, se determina la pregunta que conduce a los investigadores a buscar respuesta sobre ¿Qué elementos característicos definen la identidad y la formación del docente en los PNL, en el ámbito universitario en Colombia? Para ello, se lleva a cabo una exploración de orden académico en diferentes facultades de educación, sobre la presencia de trabajos de grado en nivel de maestría y doctorado, asociados a la formación y a la identidad de los docentes universitarios; con sorpresa se descubrió que dichas facultades no presentan una masa documental relevante sobre el tema. Es así como se abre la posibilidad de indagar en otras

facultades diferentes a la educación, al hallar estudios relacionados que representan un fundamento importante dentro de los antecedentes.

A fin de avanzar en el proceso propuesto en la investigación, se traen las voces especializadas sobre las categorías de identidad y formación docente, determinadas como objeto de estudio para el grupo investigador. Esto permitió establecer las relaciones y la subjetivación existente en los constructos identitarios y formativos de los docentes universitarios en general.

Posteriormente, se determina la selección de artículos de revistas indexadas de diversas universidades del país, que estuviesen asociadas a la identidad y la formación del PNL. El tratamiento de dichos artículos se desarrolla a partir de la metodología de análisis de contenido (AC), propuesta por Alexander Ruiz; lo que permitió una alta y profunda proximidad a las realidades complejas en las que se envuelve la labor del docente universitario y la complejidad de la realidad social en la que se desarrollan los PNL, los cuales se han aventurado al ejercicio académico en las universidades.

Los aportes de los artículos encontrados proporcionaron una profunda reflexión respecto a las representaciones sociales del PNL y permitieron resignificar aquellos contenidos desde la identidad y la formación, así como la incidencia de dichos elementos en el docente, al encontrar, en efecto, numerosas tensiones que se mantienen históricamente y que tienen una profunda relación con las dimensiones humanas; sin embargo, su evolución se ralentiza, en parte por los estamentos normativos que los rigen y que presentan ambigüedades sobre los requerimientos, las generalidades y las ligerezas con las que se asume el ejercicio de docente, al deshumanizar al sujeto detrás del rol y con ello su subjetividad, lo que afecta uno de los objetivos de la educación, que es la construcción de tejido social y de ciudadanía.

CAPÍTULO I. LOS PROFESIONALES NO LICENCIADOS EN LAS UNIVERSIDADES DE COLOMBIA

1.1 Planteamiento del problema

El equipo de investigación, conformado por seis profesionales de diferentes disciplinas (solo una de ellas es una licenciatura), reconoce la necesidad de una preparación específica para el ejercicio de la docencia universitaria, puesto que, pese a profesar dicha labor o contar con diversas experiencias como docentes¹, surgen diferentes cuestionamientos relacionados con las características identitarias de los docentes, así como de su formación.

Desde esta perspectiva, se decide indagar sobre la esencia de esos cuestionamientos y como resultado se destacan dos categorías que impactan directamente el interés del grupo: la formación y la identidad de los docentes en el ámbito universitario, especialmente de los PNL², quienes, pese a su dominio y experiencia en su respectiva disciplina, carecen en su gran mayoría de fundamentos pedagógicos, lo cual limita el proceso enseñanza-aprendizaje, a un ejercicio de transmisión de conocimientos.

Desde la anterior representación y en torno al interés que mueve la investigación, se realiza un exhaustivo trabajo de recopilación documental frente al tema, con base en el rastreo de trabajos de grado de maestría y artículos de revistas indexadas de diferentes facultades. Adicionalmente, se consulta el trabajo adelantado en el 2011 por los docentes investigadores de Ascofade, en el estudio denominado *Hacia una caracterización de los profesionales no licenciados en educación*

¹ Con la intención de mantener uniformidad durante el documento, se hará referencia al “docente” acogiendo la normativa vigente del MEN, a través del Decreto 1278 del 2002 en su Artículo 5.

² A partir de lo expuesto en el Decreto 1278 de 2002, artículos 3 y 12 (parágrafo 1) se indicará como Profesional No Licenciado (PNL) a los profesionales con títulos diferentes al del licenciado en educación, y que se encuentran desarrollando labores como docentes universitarios.

(*PNL*), el cual se orientó hacia la caracterización propia de los *PNL*, sobre sus percepciones y realidades en la formación docente. Es así como la consulta de dicha investigación se conjuga con la tensión existente frente al tema de la formación y la identidad, el cual, aunado al Decreto 1278 de 2002 en su artículo 1 –“El presente decreto tiene por objeto establecer el Estatuto de Profesionalización Docente [...], garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales [...]”–, deja un mayor cuestionamiento de interés para la presente investigación, puesto que no se determina claramente si la caracterización de su formación está asociada a su disciplina o a los conocimientos específicos entorno a los procesos educativos, lo que despierta un gran interés en el grupo de investigación.

Del mismo modo, en la investigación realizada por Ascofade, el grupo de docentes afirmó que la normativa en torno a la educación “crea una fractura en la profesión docente al colocar a los profesionales de cualquier disciplina o campo del saber en el mismo plano de los licenciados en educación” (p. 11). Esta afirmación origina un importante análisis en torno a los *PNL* que han logrado construir una identidad docente; lo cual abre la posibilidad de estudiar y comprender elementos clave que estos profesionales deben desarrollar e incorporar a partir del ejercicio de dicha labor (Ballesteros et al., 2015), es decir, se debe reflexionar respecto al saber disciplinar de los *PNL*, aquello que es susceptible de enseñar y sobre las condiciones en las que se debe instruir, en función del aprendizaje de quienes están en proceso de formación.

Al centrar la atención en este último aspecto, desde las líneas de investigación que se desarrollan en la investigación (la antropología pedagógica y el desarrollo humano), es oportuno retomar como referente a Runge, Muñoz y Ospina (2015), quienes realizaron su aporte en la antropología pedagógica al presentarla como un campo en el cual se produce el saber mediante la

reflexión y sobre la formabilidad del ser humano, mediante la educación como elemento en donde se reconoce al sujeto en todas las dimensiones de su vida.

Respecto al aporte anterior, bien vale decir que la antropología pedagógica debe retomarse en los procesos de formación por quienes se desempeñan como docente o por quienes consideran hacerlo; por ello, esta investigación la enmarca como un elemento fundamental en la formación del docente, que le permita ir más allá de las estadísticas y de las competencias o exigencias del sistema o del contexto, como se advierte en *Antropología pedagógica, fin para la educación*. Al respecto, Noguera (1995) destacó:

Ante la importantísima tarea que los docentes tienen tanto con el presente como con el futuro de nuestras sociedades, creemos necesario superar, en cierta medida, la crisis actual en favor del ser humano. En una sociedad cada vez más desfragmentada, y a la vez rica en diversidad, se hace necesario otorgar cierto valor antropológico a nuestras actividades. (pp. 57-58)

De la misma manera, Imbernón (2007) consideró que los procesos formativos de los profesores deben enfatizar en la relación con los otros, al buscar la evolución o la profesionalización del ejercicio del docente, que permitan un intercambio de prácticas que pueden conducir a la generación de la identidad este. De igual manera, Hernández y Sancho (1996) plantearon la importancia de mediar los procesos en el aula, al considerar las variables que se encuentran inmersas en el campo educativo y que constituyen un verdadero reto, en la medida en la que se adopten criterios pedagógicos construidos desde el contexto y que respondan más allá del dominio de un contenido, hecho que es recurrente en el ejercicio de la docencia, en el cual se acude a los procesos de enseñanza, con bases pedagógicas débiles o inexistentes, lo cual se convierte en desventaja a la hora de reivindicar la labor del docente universitario como un

profesional de la educación, pese al prestigio disciplinar que pueda tener.

Las consecuencias generadas por el desempeño de los PNL en el ejercicio de la docencia universitaria, aunado a los desconocimientos pedagógicos y didácticos, y de la ligereza con la que se concibe la práctica de la enseñanza superior, evidencian el vacío conceptual y normativo, además, de las tensiones del ejercicio del docente universitario en Colombia; lo anterior representa una problemática sobre la profesionalización de la docencia, la cual se cimienta sobre dos variables fundamentales, la formación y la identidad de los docentes. Sin embargo, se hace relevante la inquietud del equipo investigador por responder a la pregunta: ¿qué elementos característicos definen la identidad y la formación del docente en los PNL en el ámbito universitario en Colombia?

1.2 Objetivos de la investigación

1.2.1 Objetivo general.

- Caracterizar los elementos más relevantes que definen la identidad y la formación docente del PNL en el ámbito universitario en Colombia.

1.2.2 Objetivos específicos.

- Identificar los conceptos que definen la identidad y la formación de los PNL en el ámbito universitario en Colombia.
- Consolidar los elementos más recurrentes y relevantes que definen la identidad y la formación docente de los PNL en el ámbito universitario en Colombia.

1.3 Justificación

El ámbito universitario no es ajeno al desarrollo, entendido como la exigencia del mercado laboral para el uso de nuevas tecnologías, altos estándares de calidad y estudios posgraduales; condiciones que ameritan un análisis detenido, puesto que los sistemas de educación deben mantenerse a la vanguardia. La dificultad surge cuando, dentro de las exigencias, se aparta la pedagogía como elemento necesario (ya sea como ciencia, arte o técnica) para teorizar sobre la educación, tal como se ha expresado desde la antigua Grecia, especialmente a partir del movimiento de los filósofos sofistas³: “si los griegos hubieran partido de la conciencia general del pecado y no del ideal de la formación del hombre, jamás hubieran llegado a la creación de una pedagogía ni de un ideal de la cultura” (Jaeger, 1996, p. 58).

Así mismo, para el caso particular que aborda la presente investigación, la poca exigencia de conocimientos pedagógicos tiene efecto en aquellos procesos de enseñanza-aprendizaje, mediados por profesionales con títulos diferentes al de licenciado en educación y enseñan su disciplina. Lo anterior se presenta, puesto que, entre otras razones, no existen pregrados en licenciatura correspondientes a sus áreas de formación: ingeniería, arquitectura, contabilidad, administración, trabajo social, odontología, entre otros. Sumado a ello, la una gran parte de los docentes universitarios en Colombia son PNL que no cuentan con formación posgradual en el área de educación, como se muestra a continuación.

El Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), con corte a 2018, indicó que, de la totalidad de docentes universitarios, 57 402 tienen título de especialista

³ Para la ampliación del surgimiento de la pedagogía como una necesidad de la educación, desde la perspectiva sofística, puede verse el texto de Jaeger (1996).

universitario, 93 027 título de maestría, y 25 881 tienen título de doctorado. Si bien las cifras evidencian un número significativo de docentes con estudios posgraduales, el SNIES no especificó cuántos de estos posgrados son en educación. Por esta razón, se acude al Observatorio Laboral para la Educación (OLE), con la intención de contrastar los datos presentados por el SNIES con el número de egresados de programas de formación posgradual (corte 2018) en el área de educación (no solo docentes universitarios); estos últimos datos se distribuyen así: 5594 especialistas, 10 739 magíster y 92 doctores. Para una mejor lectura e interpretación de la información, en la siguiente tabla se muestra la confluencia de las dos fuentes consultadas:

Tabla 1. *Docentes universitarios con posgrados versus egresados de posgrados en educación*

Posgrado	Docentes universitarios	Egresados en áreas de educación⁴	Diferencia
Especialización	57 402	5594	51 808
Maestría	93 027	10 739	82 288
Doctorado	25 881	92	25 789

Fuente: SNIES y OLE (corte 2018)

Estos datos indican que una gran parte de los docentes universitarios (licenciados o no) no tienen una formación posgradual que pasa, por lo menos en primera medida, por el aprendizaje de temas asociados a la pedagogía, la didáctica, el currículo, la evaluación, entre otros. Lo cual evidencia que, por parte de las universidades, este tipo de formación y, seguramente, la de investigación no ha sido un requerimiento obligatorio para dichos profesionales. Esta situación llama la atención, pues cabe anotar que la Ley 115 de 1994, –en su Capítulo 2, artículo 109, *Finalidades de la formación de educadores*, y artículo 110, *Mejoramiento profesional*–, refiere al desarrollo de la teoría y la práctica pedagógica como saber del educador, la formación de un

⁴ No fue posible identificar el área de trabajo de estos egresados, por lo que el total no solo incluye docentes universitarios.

educador de la más alta calidad, así como al fortalecimiento de la investigación en el campo pedagógico.

Lo anterior podría estar relacionado con lo señalado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), acerca de los docentes universitarios, en el marco del informe desarrollado para el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el 2016: “a menudo, el personal tiene insuficientes competencias pedagógicas, utiliza prácticas y currículos obsoletos y tiene capacidad limitada para abordar las necesidades de aprendizaje de una población estudiantil bastante heterogénea” (p. 310).

En este punto, es importante precisar que la información recopilada acerca de la presencia de los PNL en la educación y, en especial, en las universidades del país no pretende interpretarse como una oposición a su labor docente; por el contrario, la situación genera diferentes reflexiones, en el grupo de investigación, sobre su necesidad, pertinencia y valor disciplinar. Al mismo tiempo, se considera que estos pueden ser potenciados si cuentan con una construcción permanente de lo que Imbernón (2007) denominó conocimiento pedagógico especializado:

Un conocimiento pedagógico especializado es el que diferencia y establece la función docente y que necesita un proceso concreto de formación que reúne características específicas, como la complejidad, la accesibilidad y la utilidad social, y que todo ello, en un contexto determinado, permitirá emitir “juicios profesionales situacionales” basados en el conocimiento experiencial, en la teoría y en la práctica pedagógica. (p. 26)

Otro aspecto relevante surge de los datos recolectados en todas las universidades privadas del país, realizado por Parra, Ecima, Gómez, y Almenárez, (2010), en el cual manifestaron:

No encontramos ninguna evidencia que nos permita afirmar que los programas de formación docente se orienten a fortalecer la identidad profesional de los profesores

universitarios. La definición de la identidad profesional como docente universitario está determinada más por el tipo de vinculación con la institución y el tiempo de dedicación a la enseñanza, que por la formación recibida. (p. 430)

Es así como la identidad profesional es entendida como el espacio en el que se dan los cambios educativos, asociados a los contextos de desarrollo y a la experiencia. Por tanto, se requiere otorgarles mayor profundidad, pues a través de ellos no solo ocurren las transformaciones de orden profesional, sino también las de contextos culturales y sociales; y su comprensión revierte en la reconfiguración del capital simbólico de quien ejerce la docencia y de cómo hace uso de este para el cambio.

De esta manera, las universidades públicas y las privadas del país, en todas sus facultades, tienen diferentes programas de pregrado y posgrado con presencia de PNL (ingenieros, arquitectos, administradores, etc.), y una mayoría de docentes sin formación posgradual en educación (Tabla 1). Por consiguiente, se deben reflexiones constantes sobre el progreso personal y profesional del profesorado, para dignificar el ejercicio del docente, el cual traspasa los límites individuales para influir sobre nuevas generaciones de profesionales, por lo que la identidad y la formación del docente han de ser una acción permanente y progresiva.

Sumado a los argumentos anteriores, por las vivencias de cinco miembros del grupo de investigación como PNL⁵, además del complemento del profesional licenciado⁶, fue imperativo realizar la subdivisión del grupo de investigación hacia las categorías de identidad y de formación del docente, para ser abarcadas en un proyecto macro, que ratifique, desde el punto de

⁵ Comunicadora Social y Periodista, Administradora de Sistemas e Informática, Mercadóloga y Publicista, Trabajadora Social, y Administrador de Empresas.

⁶ Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Inglés

vista personal de los investigadores y para la Universidad de San Buenaventura en su Maestría en Ciencias de la Educación, la urgencia de un estudio encaminado a la búsqueda de los elementos característicos que vayan más allá de mostrar la formación académica de los docentes universitarios, y que permita indagar desde otras perspectivas aquello que Hernández y Sancho (1996) expresaron con la pregunta: “¿Qué es lo que hace necesario un corpus de información específica para quienes se plantean ser docentes o para quienes ya los son y pretenden estar al día?” (p. 21).

CAPÍTULO II. EL RASTREO DE LA IDENTIDAD Y LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL NO LICENCIADO

2.1 ¿Cómo se hizo el rastreo?

Posterior a la formulación de la pregunta e indagación conceptual y previo a designar la metodología de investigación, surge la necesidad de consultar más de 90 textos académicos, de los cuales fueron descartados 29. Los 69 textos restantes fueron distribuidos de la siguiente manera: 10 libros, 13 trabajos académicos posgraduales, en especial de maestría y doctorado en el país, y 46 artículos de revistas indexadas de bases de datos institucionales, asociadas al surgimiento de dos categorías: i. Identidad y ii. Formación docente. Estas dos categorías se relacionan en pro del PNL, tema de interés definido para el proyecto macro⁷.

Entre el grupo de Instituciones de Educación Superior (IES) en Colombia, la consulta de antecedentes se delimita a las que, de acuerdo con el MEN, poseen el carácter académico de universidad⁸. Lo anterior corresponde con su valor académico, representado en su trayectoria, tradición y reconocimiento en el ámbito investigativo, sociocultural y educativo del país. Adicionalmente, se considera un rango de búsqueda de diez años (desde el 2009 al 2019), con el fin de contar con una muestra actualizada sobre la realidad vigente de la formación y la identidad

⁷ Se realiza un proyecto macro, puesto que, a partir de las conceptualizaciones teóricas propias de la identidad y la formación docente, fue imperativo realizar la subdivisión del grupo de investigación hacia estas dos categorías. La estrategia anterior ha permitido concretar los temas de estudio de una manera organizada y rigurosa, además de identificar puntos de encuentro y marcadas diferencias entre dichas categorías.

⁸ Ley 30 de 1992, artículo 19, “Son universidades las reconocidas actualmente como tales y las instituciones que acrediten su desempeño con criterio de universalidad en las siguientes actividades: la investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional. Estas instituciones están igualmente facultadas para adelantar programas de formación en ocupaciones, profesiones o disciplinas, programas de especialización, maestrías, doctorados, y postdoctorados, de conformidad con la presente Ley”.

de los PNL en Colombia. Por último, se define la búsqueda en tres aspectos clave: formación e identidad del docente con relación al PNL. Después de realizar una exploración por universidades como: Universidad de La Sabana, Universidad de San Buenaventura, Universidad de La Salle, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Nacional, Universidad Santo Tomás, entre otras; se evidenció que, a la fecha, se encuentran pocas investigaciones relacionadas con la identidad y la formación docente de los PNL en el ámbito universitario del país.

2.2 Antecedentes

En este sentido, a continuación, se describen los aspectos más relevantes de 25 textos, en relación con la presente investigación. De estos, se descartan 12 y se eligen los 7 documentos que, en primer lugar, tienen mayor pertinencia y, en segundo lugar, se relacionan con una o más categorías de búsqueda.

De esta forma, Sandra Patricia Ballesteros et al., (2015) de la Universidad de San Buenaventura sede Bogotá, realizaron una investigación titulada “Configuración de la identidad docente en profesionales no licenciados”. En este trabajo, se determinaron los aspectos característicos que configuran la identidad docente de PNL, a partir de las dimensiones personal, profesional y docente (Ballesteros, y otros, 2015).

Los resultados en la dimensión personal presentaron varios componentes, entre ellos, la motivación extrínseca, la vocación y la satisfacción personal. De esta manera, se observó que la dimensión profesional aborda dos aspectos: la formación académica y la incidencia disciplinar en el ejercicio docente. A su vez, la formación académica presenta una división entre la formación académica disciplinar de base y la formación académica del orden pedagógico posterior al ingreso a la carrera docente. Por último, la dimensión docente tiene en cuenta aspectos que influyen en el quehacer que el docente asume en su práctica pedagógica; a partir de ello, se

consideraron tres componentes importantes: la función docente, los saberes pedagógicos y el impacto social.

Con base en estos resultados, se concluye que la identidad docente es un proceso inacabado que construye el individuo consigo mismo y en relación con los otros, que, a su vez, está permeado por los acontecimientos sociales, culturales y políticos propios de un periodo de tiempo, la cotidianidad de su quehacer y que no parte exclusivamente de la certificación de una licenciatura (Ballesteros et al., 2015). Así pues, se considera que el proceso de identidad docente no es innato, sino que es una construcción que él mismo desarrolla a lo largo de su vida y de su quehacer diario.

Por su parte, Juliana del Pilar Santamaría y Gisou Díaz Rojo (2009), en su tesis de maestría de la Universidad de La Salle, desarrollaron el trabajo denominado “Concepciones y reflexiones sobre la formación de los profesores a partir de los relatos de vida pedagógica”. Dicha investigación tuvo como objetivo interpretar las concepciones y las reflexiones acerca de la formación de los profesores, presentes en las narrativas pedagógicas de los cursantes de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle (cohorte 2007- II). Los resultados de la categoría central, concepciones acerca de la formación docente, estuvo compuesta por cuatro categorías axiales o subcategorías: i. Ideas sobre la formación, ii. Motivos para la formación, iii. Momentos y espacios de formación, iv. Sujetos que intervienen en la formación (Santamaría y Díaz, 2009).

El primer aporte a la investigación muestra que los profesores consideran la formación docente como un proceso de transformación permanente y como una oportunidad de reflexionar críticamente sobre las situaciones cotidianas en la profesión. El segundo aporte evidencia que la formación es una oportunidad de perfeccionamiento de la labor, la cual debe responder a las

exigencias de la educación. El tercer aporte arroja la existencia de diferentes modos de instrucción (escenarios, momentos y personas), que contribuyen a la formación permanente. Finalmente, el último aporte hace referencia a la incidencia de personas significativas para los profesores (rostros en el proceso de identidad), por sus características personales o profesionales; incluso se habla de la influencia por actitudes, ya sean positivas o negativas.

Por otro lado, Luis Anderssen Vera et al. (2011), de la Universidad de San Buenaventura, centraron su atención en la “Formación pedagógica e investigativa del docente universitario desde la perspectiva sociocrítica de Henry Giroux”. Al respecto, mencionaron:

La inquietud de trabajar sobre esta temática se constituyó a partir de las necesidades, falencias y carencias percibidas por los investigadores, en cuanto a la concepción de la profesión docente, su formación, su contexto, su relación con la sociedad y la diferenciación misma entre pedagogía y educación. (Vera, Jiménez, Aguirre, y Silva, 2011, p. 4)

Los resultados presentaron tres categorías: la formación pedagógica, el docente y la investigativa:

En la dimensión pedagógica se evidencia una comprensión histórica en el desarrollo del pensamiento filosófico, por lo que se le asocia con la teoría crítica que se desarrolló en las últimas décadas del siglo XX, planteando a la educación inquietudes sobre el sentido y el objeto de formación, es decir, planteando la necesidad de educar para la conciencia social y política. (Vera, Padilla, y Silva, 2013, p. 171)

Desde la dimensión de formación docente se evidencia una dificultad para caracterizar a un docente universitario, en tanto que se mueven frente a la dicotomía de lo que en la actualidad es y lo que debería ser característico de dicho profesional. Por último, la dimensión investigativa

emerge una comprensión formalista y positivista de la investigación, puesto que esta, desde el ámbito educativo y pedagógico, viene a constituir un proceso disciplinar que, desde un enfoque de investigación y un diseño metodológico específico, aborda un objeto de investigación delimitado en un problema, sobre las prácticas educativas en un contexto determinado y con el propósito de dar respuestas no conocidas en la educación.

Con base en estos resultados, se concluye que dicha perspectiva sociocrítica aporta a la categoría de la formación docente, debido a que permite reconocer la importancia de formar a docentes en el proyecto humanizador de la crítica dadora de sentido, mediante la estructuración de un lenguaje crítico. Por otro lado, se hace necesaria la incorporación de la investigación en la formación académica, la profesional y la humana de los estudiantes (Vera, Jiménez, Aguirre, y Silva, 2011).

De igual manera, Angela Mercedes Mogollón y Giovanna Patricia Sabogal (2013), de la Universidad de la Sabana, desarrollaron la investigación con el título: “Incidencia de la cultura docente en la participación de los profesores en los procesos de formación y desarrollo permanente de la Universidad del Rosario”. En este trabajo se estableció la incidencia de la cultura docente en la participación de los profesores en los “procesos de formación y desarrollo permanente de la Universidad del Rosario” (Camargo, Mogollón, y Sabogal, 2013, p. 1).

En los hallazgos, llama la atención la limitada participación docente, en especial en los cursos organizados por el Departamento de Planeación Académica y de Calidad. Se evidenciaron factores relevantes para disminuir los ausentismos en los procesos de formación docente⁹, como son los espacios de tiempo del profesor (menos carga académica), que se articulan a los planes

⁹ Procesos de reflexión de la praxis, que proponen el desarrollo profesoral en la reconstrucción del pensamiento práctico cotidiano, es decir, en la facilitación de la reflexión.

de trabajo de los educadores. Además, los cursos deben acercarse a cubrir las falencias con las que cuentan los profesores de carrera, mediante los cursos de capacitación permanente, en los que los portafolios ofertados deben ser creados de manera disciplinar y enfocada a las exigencias particulares.

El análisis alrededor de las categorías permite concluir que, en efecto, la cultura docente ejerce una incidencia importante en la participación de los profesores de carrera (muchos de ellos PNL) en los procesos de formación permanente que les ofrece la universidad. Igualmente, se concluye que existe una percepción positiva para la formación docente; sin embargo, el análisis categorial muestra algunos referentes que inciden e impiden la mejora participativa del desarrollo profesoral, como lo son: el desinterés por la temáticas, la dificultad del tiempo, la sobrecarga de trabajo, la baja calidad de los cursos, la sobreestimación de sus competencias pedagógicas, la percepción negativa sobre la valoración que existe de la labor docente, la valoración del desarrollo profesoral desde el requisito exigido y no desde su contribución al proyecto de vida académico del profesor, entre otros.

Por último, es claro que para los profesores (sean licenciados o no), tienen la necesidad de la continua actualización, con el fin de estar preparados para los cambios y retos que impone el proceso educativo; no solo como experto en su campo de acción profesional, sino como un ser humano consciente del papel de formador integral que desempeña frente a otros. Lo anterior incluye la reflexión continua de su quehacer docente, el reconocimiento de su propia profesión y la configuración de su identidad.

De la misma forma, Sonia Consuelo Agudelo (2015) elaboró su tesis de maestría en la Universidad Nacional, acerca de la “Caracterización de las competencias pedagógicas del profesor universitario de pediatría en dos facultades de medicina de la ciudad de Bogotá

(Colombia)”. La cual partió de la importancia de reconocer y reflexionar sobre las competencias del profesor de pediatría, para mejorar la práctica de enseñanza-aprendizaje. Además, tuvo como objetivo la caracterización en los niveles de pregrado y posgrado en dos facultades de medicina de Bogotá (Agudelo, 2015).

Los resultados de la triangulación de los instrumentos de trabajo de campo con la literatura encuentran que los estudiantes no están satisfechos en cuanto a las estrategias didácticas, los métodos de evaluación y las comunicaciones de sus profesores, aun cuando estos últimos refieren la importancia de tener conocimientos pedagógicos. Los hallazgos también arrojan un predominio por el respeto como una característica determinante en la práctica de los educadores.

La investigadora concluyó que es necesario reflexionar más a fondo sobre la formación docente, puesto que hace falta que el médico pediatra (PNL) se prepare para ser profesor. Adicionalmente, indicó que si bien las universidades han tratado de llenar los vacíos en competencias pedagógicas con cursos cortos y obligatorios, en general, los estudiantes expresan su insatisfacción con las estrategias didácticas utilizadas por sus profesores, lo cual representa un punto clave en la presente investigación, debido a que permite tener un punto de partida frente a la necesaria configuración de la identidad docente en los PNL y, más aún, en este tipo de programas que no tienen una licenciatura relacionada.

Asimismo, Yenny Gaviria, Nelson Rincón y María Triana (2016), presentaron su investigación en la Universidad de Santo Tomás, llamada “Estado del arte: prácticas de formación en investigación del profesor investigador a nivel posgradual en educación”. Los autores realizaron un estudio en donde pretendían aportar nuevas interpretaciones frente a las prácticas docentes de formación en investigación, a nivel posgradual, desde su rastreo documental (Gaviria, Rincón, y Triana, 2016).

Como resultado, se identificó la dificultad en aspectos como las tutorías en los trabajos de grado, por parte de los docentes; el rol y el acompañamiento al estudiante (pregrado/posgrado), desde la relación interpersonal; y la experiencia formativa (relación novato-experto), junto con la aplicación del saber pedagógico para que el estudiante sea autónomo y que, de esta manera, se enriquezca la investigación de manera conjunta. Por otro lado, se encuentra, como factor preponderante en la expansión de la cognición, la comunicación escrita del conocimiento y la integración con las comunidades académicas; además de motivar a las instituciones para que aseguren que el profesor investigador cuente con unas habilidades del orden pedagógico y personal, que le permitan acompañar a sus tutorados en el proceso de formación en habilidades investigativas. De la misma manera, es importante aportar a la creación de un sistema de formación permanente, para los tutores de investigación, que contribuya a la excelencia de los procesos de tutoría, al facilitar momentos de aprendizaje que perfeccionen la práctica docente y sus habilidades pedagógicas dentro de la cultura institucional y académica que rigen los procesos de investigación.

Por último, el autor Javier R. Salcedo (2017) presentó su tesis doctoral en la Universidad Pedagógica Nacional, denominada “Reformas educativas y modos de subjetivación de docentes universitarios. Caso Universidad de La Salle de Bogotá”. Esta investigación giró en torno al análisis de los modos de subjetivación de docentes universitarios que se producen en la Universidad de La Salle de Bogotá, en el marco de la tercera reforma a la educación superior en Colombia [1990-2015] (Salcedo, 2017); “Como hipótesis transversal se planteó que las acciones instituidas construyen las regulaciones y controles institucionales para conducir, disciplinar y programar las ‘maneras de hacer’ docencia, investigación y extensión” (Salcedo, 2018, p. 1).

Las conclusiones de la investigación asumen las posturas de Lazzarago, Virno y de Certeau,

cuyas construcciones teóricas desarrollan nuevos horizontes críticos sobre el mundo académico y la comprensión de las maneras de hacer docencia, investigación y extensión del docente universitario, el cual a diario tiene más fortalezas disciplinares que pedagógicas, a nivel latinoamericano. La investigación apuntó la reforma a la educación superior, en especial, a la formación del cuerpo docente, sobre todo en la Universidad de la Salle; la cual se distingue por el aseguramiento de la calidad, mediante técnicas o dispositivos que controlan la producción académica.

El rastreo de antecedentes permite afirmar que, si bien existe una buena cantidad de investigaciones acerca de la identidad y la formación de los docentes, estas se enfocan en la educación básica y en la media. Adicionalmente, el enfoque sobre las universidades es incipiente, debido a que se ha profundizado en el saber disciplinar y se ha dejado de lado el saber enseñable; elemento esencial, identificado por los estudiantes universitarios. Además, se advierten investigaciones en la formación de los PNL en áreas de la medicina, o en otros campos diferentes al de la educación, lo cual expresa la singularidad de la investigación como una oportunidad para la reflexión crítica, tanto de las universidades como de los PNL en el país.

CAPÍTULO III. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DESDE LA IDENTIDAD Y LA FORMACIÓN

El proyecto macro requiere una fundamentación teórica de las categorías de formación e identidad docente con relación al PNL; por ello, se detallan teóricamente algunos aspectos determinantes que las soportan. Se escogieron como referentes, por sus posturas críticas y reflexivas, a los siguientes autores que confluyen en ambas categorías, en textos seleccionados afines: Gadamer (1984); Popkewitz (1990); Hernández y Sancho (1996); Quiceno (2003); Freire (2004); Imbernón (2007); Bustamante (2012); Runge et al. (2015); e Cantón y Tardif (2018). Cada uno de ellos ofrece el sustento académico acorde para el estudio mismo, pues estos conforman un conglomerado de teorías comunes y permiten generar respuestas sobre lo que se entiende sobre las categorías objeto de estudio.

En el mismo sentido, el marco teórico se distribuye en seis subtítulos articulados entre sí. En primer lugar, se encuentra *La mirada de la antropología pedagógica*, como la perspectiva que asume el grupo de investigación para estudiar la identidad y la formación docente de los PNL. En segundo lugar, el subtítulo *Docente, profesor y maestro en el ámbito universitario* se hace necesario, pues el docente es el sujeto común de las dos categorías y, a partir de ahí, se puntualiza conceptualmente su diferencia con el profesor y el maestro, puesto que saber en qué momento se es o se dejar de ser docente, profesor o maestro está vinculado con la identidad y la formación de los PNL. En tercer y cuarto lugar, los subtítulos: *Identidad e identidad profesional docente*, y *Formación docente: desde la misma naturaleza del ser humano* abordan teóricamente la identidad y la formación como aspectos inherentes al ser humano, para después articularlos con la docencia y los PNL. En quinto lugar, *Identidad y formación docente: una relación indisoluble* hace un encuentro de las dos categorías, al evidenciar su interrelación y cómo ambas

tienen que ver con los PNL. Por último, en *Disposiciones normativas del proyecto macro*, se hace un recorrido por las normativas que han tenido efecto en la formación y la identidad docente en las universidades del país.

3.1 La mirada de la antropología pedagógica

La formación tiene una vinculación directa con la cultura y la educación, puesto que está estrechamente unida a la condición del ser humano, con su *anthropos* o realidad, y su autorrealización constante. El mismo hombre como ser inacabado e imperfecto necesita aprender, formarse y adquirir conocimiento, como un proceso interno y reflexivo que va más allá del acto de educarse y no ser meramente instructivo.

Dicho *anthropos* debe responder al sentido del hombre y a su lugar en el mundo, desde la antropología y la filosofía, ciencias que se han preguntado sobre la existencia del ser humano, como sujeto de reflexión, observación e investigación; es decir, un estudio del ser humano en toda su integralidad. Para hacer énfasis en esas relaciones, existe un condicionamiento, como lo refirió Bermejo (2016):

En primer término, para saber lo que es el ser humano, es necesario saber lo que el hombre hace y lo que puede llegar a hacer este aspecto, de forma inexorable, es una exhortación a la educabilidad, a la capacidad humana de educación, pues entre otros aspectos, el ser humano es capaz de educarse, de educación. (p. 2)

Según Kant, citado por Runge et al. (2015), es imperativo concebir a la educación como el fin último del hombre y a este como un ser formable y perfectible. Así mismo, es necesario entender que la educación precisa un vehículo que le permita llegar a la verdad; ese vehículo es la pedagogía. La educación, como la vida, es un proceso continuo, que nace con la humanidad. Dicho proceso determina el desarrollo social, permite que la misma humanidad aspire a lo

trascendente, a lo pleno e impide que la sociedad se estanque. La educación no se puede limitar solo a lo intelectual, pues no estaría completa si se abandonan algunas de las facetas del ser humano y de su formación, lo que implica incursionar a reflexiones antropológicas en el campo pedagógico.

Por otra parte, Runge et al. (2015), definieron la pedagogía como el “campo disciplinar y profesional, campo de producción del saber en el que se llevan indagaciones teóricas, prácticas y aplicadas sobre la educación y la formación humana” (p. 11). Además, los mismos autores enfatizan que no es posible que haya pedagogía sin antropología ni antropología sin la pedagogía.

La unión de estas dos ramas de la ciencia (antropología y pedagogía) conducen a un campo de reflexión para estudiar al sujeto fundamental del acto pedagógico, que es el hombre mismo, a partir de su contexto; el por qué este es educable o necesita ser educado. De esta forma, la antropología pedagógica plantea qué es y quién es el hombre, desde su método etnográfico, y los elementos didácticos y pedagógicos. Estas dos disciplinas se interrelacionan y aportan reflexiones desde la formación y la educación, en las cuales se articulan la educabilidad y la perfectibilidad del ser humano: un sujeto imperfecto necesitado de ser educado y formado. En este orden de ideas, Runge et al., (2015), entendieron la antropología pedagógica de esta forma:

Un campo de reflexión particular, pero no cerrado y con unos contornos flexibles, en el que se estudian al ser humano –como lo plantea Werner Loch (1963)–, en cuanto subespecie *educacionis*, es decir, como ser formable, capacitado y necesitado de educación (educable). (p. 11)

Entonces, el hombre es el único animal que necesita ser educado por otros. Su imperfectibilidad exige el acompañamiento de los demás para asumir su humanización y su lugar

en el mundo. Al respecto, Bustamante (2012) refirió que “el cuidado humano difiere del cuidado animal” (p.155), el cual es uno de los postulados kantianos para comprender el por qué el hombre es la única criatura que necesita ser cuidada y educada, aspectos que son importantes en su formación y que se desarrollan durante su crecimiento.

Al respecto, Runge et al. (2015) invitaron a pensar en quién es ese ser humano que se busca formar: “En clave antropológica, el hombre solo se hace humano a través de la educación” (Langeveld, 1968 citado por Runge et al., 2015, p. 11). No se puede formar a un ser humano si no se tienen en cuenta cada una de sus dimensiones (social, afectiva, cognitiva, comunicativa, religiosa, entre otras), así como su crecimiento intelectual y moral. Estas dimensiones requieren de una conceptualización pedagógica que ve al hombre en forma integral y que facilita su desarrollo humano, lo cual solo se alcanza desde la educación misma.

Vincular estrechamente la perspectiva antropológica-pedagógica, en el ámbito educativo universitario, se constituye como un ejercicio de gran responsabilidad, compromiso y vocación para aquellos PNL que van a dedicarse a la labor docente, enfocados en educar dentro de un proceso reflexivo y humanístico, desde la antropología pedagógica, al enfatizar que la educación es en sí una condición antropológica, una aproximación de lo que es el ser humano y de lo que puede llegar a ser.

Por lo tanto, esa realización se alcanzaría si se aporta una formación sobre los fundamentos antropológico-pedagógicos a los futuros PNL, quienes sirven de apoyo en las IES para generar planes académicos estructurados desde un enfoque humanista, que les permite articular los saberes académicos y pedagógicos en los procesos formativos en el aula. Además, a partir de la hermenéutica de los contextos y su desarrollo, el docente podría construir una identidad profesional emancipadora adecuada a la práctica educativa.

Lo anterior soporta la línea de investigación, desde la antropología pedagógica, para las categorías de identidad y de formación docente que Runge et al. (2015) evidenciaron en la relación del saber humano, del saber educativo y del saber formativo, y en cómo estos inciden en los nuevos escenarios sociales y educativos hacia una cultura reflexiva y pedagógica, para la profesión docente, específicamente, para los PNL, que centran su ejercicio de formación con base en su conocimiento disciplinar.

Así pues, desde una reflexión pedagógica y antropológica, se acudió al encuentro teórico con los autores base que acompañaron el proyecto de investigación, a partir de sus postulados y conceptualizaciones críticas que han enmarcado la formación e identidad docente con relación al PNL.

3.2 Docente, profesor y maestro en el ámbito universitario

La palabra docente se utiliza, en diferentes contextos y por diversas personas o entidades, como sinónimo de profesor, tutor, instructor, entre otros; sin mostrar interés por conocer la diferencia. Si bien se podría coincidir en que es información de baja circulación, lo que llama la atención es que el MEN, a través de las normativas vigentes, tampoco se preocupa por realizar una diferenciación entre dichas categorías similares. Esta situación resulta aún más pertinente para la investigación, pues tener claridad acerca de lo que implica, significa y en qué momento se es o se deja de ser docente, profesor o maestro, es un insumo importante para comprender la manera en la que los PNL se identifican y se forman durante su ejercicio docente.

En un primer momento, es conveniente identificar la posición del MEN en relación con el docente. Para ello, el Decreto 1278 del 2002, en su artículo 5, declaró que “Las personas que desarrollan labores académicas directa y personalmente con los alumnos de los establecimientos educativos en su proceso de enseñanza-aprendizaje se denominan docentes”. Lo anterior permite

entrever que, desde las políticas públicas del país, el docente se sitúa en una posición meramente funcional, acomodada a las necesidades y exigencias del mercado; es decir, se es docente con el solo hecho de desarrollar una labor y cumplir con una serie de responsabilidades asignadas, que en el ámbito universitario, en numerosas ocasiones, distan del quehacer pedagógico y se acercan más a las funciones administrativas. Por lo tanto, la enseñanza se supedita a una labor más entre las horas estipuladas para completar el horario de trabajo. Así, también se vislumbra que, desde esta postura funcional, identificarse y formarse como docente universitario no posee una representación profunda semántica ni epistemológica, mucho menos histórica, pues “el docente no se le reconoce como una persona o un individuo, tampoco es un grupo humano. Si lo fuera, eso recordaría la creencia interior o la vocación. Docente es una profesión de trabajo” (Quiceno, 2009, p. 80).

Para reforzar este punto, el Decreto 1278 de 2002, en su artículo 41 *Deberes*, indicó:

Además de los deberes establecidos en la Constitución y la ley, y en especial en el Código Disciplinario Único, para los servidores públicos, son deberes de los docentes y directivos docentes, los siguientes:

- a) Buscar de manera permanente el incremento de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y sus resultados, mediante la investigación, la innovación y el mejoramiento continuo, de acuerdo con el plan de desarrollo educativo de la correspondiente entidad territorial y el Proyecto Educativo Institucional del establecimiento donde labora.
- b) Cumplir con el calendario, la jornada escolar y la jornada laboral, de acuerdo con la reglamentación que expida el Gobierno Nacional.
- c) Educar a los alumnos en los principios democráticos y en el respeto a la ley y a las

instituciones, e inculcar el amor a los valores históricos y culturales de la Nación.

- d) Observar una conducta acorde con la función educativa y con los fines, objetivos, derechos, principios y criterios establecidos en la ley general de educación y en los planes educativos.
- e) Mantener relaciones cordiales con los padres, acudientes, alumnos y compañeros de trabajo, promoviendo una firme vinculación y una cooperación vital entre la escuela y la comunidad y respetar a las autoridades educativas.

Lo anterior da a entender que solo basta con aceptar contractualmente ser docente para convertirse en uno. Bien podría decirse que el docente es quien trabaja y realiza labores para una institución educativa en el marco de las políticas nacionales. Es más, en el contexto universitario se es docente según la cantidad de horas asignadas a la docencia; docente en el aula y con horas administrativas fuera de ella. Ahora bien, es oportuno preguntarse cuáles son estas funciones del docente universitario PNL en el aula, si se tiene en cuenta que desarrolla un trabajo, como se dijo anteriormente; lo cual se apoya en lo manifestado por Quiceno (2009):

El docente tiene como función simplemente acompañar, ser un animador, un regulador, una ayuda. La palabra que se inventaron para esa función es la gestión. El docente gestiona, ese es su trabajo mental, gestionar [...]. El gestor no puede pensar, reflexionar o siquiera comprender. El gestor recupera un viejo papel de la antigüedad, cuando el pedagogo era un esclavo que acompañaba al niño a diferentes cosas, a hacer su vida diaria. (p. 81)

De este modo, desde una perspectiva mercantilista, el docente universitario, en el rol de gestor, representa una función reduccionista, puesto que atiende las demandas del mercado y cumple un papel pasivo; lo cual indica que su formación es nula y la construcción de identidad es

inexistente, en otras palabras, “es como si el docente perdiera el sentido de su proceso (educativo) en la separación al que lo obliga el trabajo; esto es lo que se llama *alineación* o *mecanización*” (Quiceno et al., 2003, pp. 33-34).

Una vez analizada la postura funcional del *docente* para el MEN, resulta oportuno contrastarlo con lo que significa ser profesor, toda vez que este, más allá de ser un gestor, representa un papel protagónico para la educación de cualquier nivel. Para ello, se acude a Bustamante (2012a), quien sostuvo:

La palabra *profesor* viene de “declarar”. Se es profesor cuando se es agente de un saber *expuesto*: para eso, se debe tener algo que decir, se tiene que *profesar* algo, exponer una elaboración, no una mera opinión. Profesor es el que encarna una perspectiva en relación con un saber, el que tiene algo que decir y que, entonces, *lo profesa*. En este sentido, nada tiene de “facilitador”. Da cuenta de un trabajo previo que ha hecho; no de la famosa “preparación de clase”, sino de la inmersión en un campo de saber. (p. 91)

De esta manera, muy alejado de una función como gestor, el profesor se asocia con un saber que no solo está, sino que es expuesto; tanto así, que el profesor representa una expectativa importante para el estudiante, debido a que en él o ella se expone un saber y se profesa el saber supuesto (Bustamante, 2012a), para el contexto universitario, un saber aún más especializado que el de la educación básica; un ejemplo de la profesión en la que se forman los estudiantes. En otras palabras, este sujeto profesa su saber especializado y, a la vez, es el representante de una profesión. Si se es docente por contrato y por horas, el ser profesor precisa no solo el cumplimiento de funciones, sino un compromiso permanente y activo con el saber y con quienes profesan dicho saber. Por tanto, hacer parte del profesorado requiere constancia y *curiosidad epistemológica* (Freire, 1995), con lo que se ha identificado y se forma tanto en su disciplina,

como en el ejercicio de la enseñanza. Al respecto, como señaló Quiceno (2009):

Existen docentes en la universidad que no son gestores, sino profesores, que quieren ser profesores y mantienen la idea y la convicción de ser profesores, de profesar algo. ¿Qué es posible de profesar? El saber de una disciplina, el pensar, el investigar, el ser un intelectual. (p. 81)

Lo anterior, permite demostrar que el profesor no es esa figura que se cree comúnmente en el ámbito universitario (el profesional licenciado o no), que ha estudiado, se ha especializado, ha escrito e investigado una ciencia o tema específico para poderlo transmitir a sus estudiantes. El ser profesor no es el resultado instrumental, mecanizado al hacer algo; por el contrario, requiere de identificarse con la enseñanza como profesión y formarse en ella, en armonía con la identidad y la formación disciplinar ya adquirida. Es imposible ser profesor por horas, ¿cómo podría?, si siempre está en construcción y aprendizaje, como se cita a Diego Gil en el texto de Bustamante (2012a): “para ser profesor no hay que esforzarse, hay que haberse esforzado” (p. 91).

Para finalizar, cabe preguntarse: ¿qué es o quién es maestro? ¿Cuál es la diferencia con un profesor o con un docente? Aun cuando no se conozcan ampliamente su significado y diferencia entre los dos conceptos anteriores, es inusual escuchar o leer que se utilicen como sinónimo de docente; es como si el sujeto maestro comportara una marcada diferencia o estatus, en otras palabras, “no cualquiera es maestro”:

Si se preguntara por la imagen más tradicional y común de maestro en Colombia, seguramente se diría que es la del maestro entregado a su oficio, que da la vida por él si fuera necesario. Esta es la imagen de *maestro artesano*, un maestro que hace un oficio, lo defiende y lo ama, hasta tal punto que está dispuesto a perder su identidad por él. (Quiceno, 2008, p. 33)

El maestro ha asimilado y se ha comprometido a tal punto con la importancia de su función educativa para la formación de un profesional, y por ende para la sociedad, que hace parte identitaria de su ser, junto con su profesión inicial; es maestro en el aula, es maestro fuera de ella, es maestro en su hogar, es maestro en su vida. Ser maestro es estar sumergido en la curiosidad epistemológica, por lo que su formación disciplinar y pedagógica es permanente y activa, no por estar en función de requerimientos institucionales de calidad, sino por amor a lo que se hace y para quienes lo hace.

De este modo, ser maestro en el ámbito universitario se aleja profundamente de la figura de docente declarada por el MEN y su función como gestor, puesto que el maestro no se identifica de esta manera y no quiere hacer parte de una instrumentalización de las profesiones desde la educación superior. Las estadísticas y los escalafones institucionales no son más que números, pues el valor de formar ciudadanos y profesionales educados no se puede medir, es una valoración única y personal. Por último, si para ser profesor “hay que haberse esforzado”, para ser maestro artesano no bastaría con el esfuerzo, sino que sería necesaria con la construcción permanente de su identidad y el compromiso por su formación.

3.3 Identidad e identidad profesional docente

En este apartado se desarrolla el concepto de identidad docente. De igual manera, se pretende develar la existencia de algunos aspectos determinantes en el ejercicio de la docencia, no solo desde la acción misma, sino desde la construcción de los rasgos identitarios de quienes la ejercen y desde la mirada al panorama actual, en relación con la educación universitaria. Al respecto, Hernández y Sancho (1996) puntualizaron que la problemática latente, en relación con: “la construcción de la identidad del profesor en los últimos 20 años ha mostrado la importancia de la formación y de las primeras experiencias docentes para el proceso de aprender a ser profesor” (p.

471).

Para empezar, es conveniente definir etimológicamente la palabra identidad y luego conducirla al ámbito académico, en específico al ejercicio docente; con ello, se despliegan algunos elementos que, sobre la identidad docente, se hacen presentes de manera intrínseca y que permiten catalogar el término identidad en el ámbito que ocupa a la investigación.

La palabra identidad procede del latín *ídem*, lo mismo, y del sufijo abstracto *-idad*, que indica cualidad. Es decir que, en este contexto, la identidad representa aquellas cualidades que prevalecen y que llevan a un colectivo a reconocerse como parte de él.

Ahora, al retomar el planteamiento de Imbernón (2007a), la identidad profesional del docente es aquella que demarca cómo el mismo piensa, proyecta, planea y ejecuta su quehacer y se constituye como profesor. Dicha identidad docente se configura, para el autor, de esta forma:

Conjunto de rasgos o informaciones que individualizan o distinguen algo y confirman que es realmente lo que se dice que es, identidad es el resultado de la capacidad de reflexividad, es decir, la capacidad de la persona de ser objeto de sí misma. Se entiende como una organización o estructura del conocimiento sobre uno mismo. (p. 139)

Así mismo, el autor complementó que la identidad docente es una estructura:

[Que] Supone unidad, totalidad y continuidad. Esta continuidad se forma en el transcurrir de la vida cotidiana, en el constante desempeño de roles en el interminable proceso comunicativo. Es una síntesis que nos permite dar sentido a la experiencia, integrar nuevas y armonizar los procesos a veces contradictorios y conflictivos que se dan en la integración de lo que creemos que somos y quisiéramos ser, entre lo que fuimos en el pasado y lo que somos hoy. (Imbernón, 2007^a, p. 139)

El planteamiento del autor, sumado a la experiencia del grupo de investigadores al tratar de

definir la identidad del docente, ha conducido a un sinnúmero de ideas y de posturas; la mayoría desde la experiencia como docentes. Sin embargo, al adentrarse en una revisión de los planteamientos de otros autores, la situación no deja de ser compleja, puesto que la teorización de la identidad docente, en especial en el ámbito universitario, es un tema que aún reclama propuestas de investigación, como bien se ha mencionado en los antecedentes del proyecto macro.

En este sentido, Imbernón (2007a) refirió que “el profesorado está acostumbrado a oír que su trabajo no es una verdadera profesión, sino que es como máximo una semiprofesión” (p. 13), puesto que no cuenta con los rasgos comunes de las llamadas “profesiones liberales”. Esta indeterminación afecta a quienes decidieron dedicarse a la docencia, cuando la enseñanza no se puede limitar a ser demarcada como solo una profesión tradicional más.

Al proponer, entonces, a la identidad como aquello que profesionaliza e incluye a los docentes, en términos de cualidades comunes que reclaman un lugar, surgen otros elementos de orden externo que forman parte de esta construcción y que van más allá del ejercicio docente. Muestra de ello son las funciones sustantivas¹⁰, las cuales conllevan a una creación subjetiva del trabajo de los docentes; contrario a lo que Cantón y Tardif 2018 refirieron:

La profesionalización asociada a un desempeño autónomo, con responsabilidad sobre la tarea que se desempeña. Pero estos rasgos no se legislan, sino que se construyen a partir de la confluencia de tres elementos: la existencia de un entorno laboral adecuado; una

¹⁰ Decreto 1330 de 2019 del MEN, artículo 2.5.3.2.3.2.8. “*Profesores*: La institución deberá especificar para el programa un grupo de profesores que, en número, desarrollo pedagógico, nivel de formación, experiencia laboral, vinculación y dedicación, le permitan atender adecuadamente el proceso formativo, las funciones de docencia, investigación y extensión, en coherencia con las modalidades (presencial, a distancia, virtual, dual u otros desarrollos que combinen e integren las anteriores modalidades), el nivel de formación del programa, la naturaleza jurídica de la institución, la tipología e identidad institucional”.

formación inicial y continua de calidad, y una gestión y evaluación que mejore la práctica laboral de los docentes. (p. 1)

A partir de lo anterior, se empieza a reconocer la existencia de elementos que constituyen la identidad de los docentes. En el caso del primer elemento, la existencia de un entorno laboral adecuado, propuesto por Cantón, el cual permite el desarrollo personal y profesional del docente, en términos de la interacción triangular docente-estudiante-institución; aspecto muy amplio para lograr encontrar una plena realización, que, llevada a las palabras de Zabalza (2009):

La identidad docente se traduce a la satisfacción personal, donde juegan un papel importante las condiciones laborales en las que los docentes ejercen su trabajo, con una curiosa relación de amor-odio, fruto quizás de toda la presión que se viene ejerciendo sobre el profesorado individual en relación con las políticas de calidad y su concreción en evaluaciones y otras exigencias burocráticas. (Zabalza, 2009, p. 70)

Es decir, el entorno laboral apropiado hace suponer unas condiciones adecuadas de trabajo, como en cualquier otra profesión: el cumplimiento y el pago de prestaciones, la posibilidad de ascensos, un buen clima laboral en relación con los pares y todo aquello que determine ese entorno cómodo, agradable y que permita, sobre todo, el crecimiento personal y profesional. Al respecto, Zabalza (2009) indicó:

Juegan un papel importante las condiciones laborales en las que los docentes ejercen su trabajo. Los peores momentos (que en algunos casos llega a la “precariedad”) en ese aspecto de relación entre lo laboral y lo profesional se dan, preferentemente, en los primeros y en los últimos años de la carrera profesional. Al inicio por las diversas modalidades de becas y contratos precarios que se ofertan (precariedad vinculada, con frecuencia, más a la duración o las condiciones que a la remuneración). Al final, en la

jubilación, por la pérdida de complementos que retrotrae los emolumentos y la pensión al salario básico, lo que resulta ridículo después de haber desarrollado un nivel de vida muy superior. (p. 70)

En este punto, se advierte la importancia de los entornos, reflejados en lo que podría llamarse las condiciones y la calidad de vida en el trabajo; las cuales, sin duda, incluyen las relaciones interpersonales, dentro de las cuales están las que se generan con los alumnos, el personal administrativo y aquellas de orden profesional entre pares. Otro elemento, contenido en las propuestas de los autores mencionados, está asociado a la oportunidad y a la accesibilidad a procesos de actualización y de pertinencia para el ejercicio docente, pero que a la vez aportan al desarrollo y al crecimiento de orden personal. Esta situación lleva a destacar y a reconocer otro de los elementos constitutivos de la identidad docente, que revierte en las prácticas, y se hace recurrente en la revisión teórica adelantada: es aquel que tiene que ver con el tercer elemento referido por Cantón, que señala al conocimiento y a la formación permanente como fuentes de crecimiento y de reconocimiento, que surgen por la motivación individual, pero con el propósito de retribuir en el campo de acción. Lo anterior, al coincidir con el planteamiento en el cual Imbernón (2007a) consideró pertinente una revisión sobre la situación actual del docente:

[Desde] “la tendencia autónoma y la dependiente” porque la dependiente ciertamente puede constituirse como una “cultura profesional reduccionista” en términos de la identidad del docente funcionario que cumple unas tareas, más que un profesional dentro de un equipo pedagógico participando en el “aprendizaje y la educación”, considerándolo desde el aspecto social, las barreras para profesionalizarse, ambientes laborales, valores y además, todo aquello que gira en torno al currículo. (p. 10)

Lo anterior, permite afirmar que de acuerdo con las necesidades que se plantea el docente a

nivel personal, profesional o laboral, este se construye, define y reconoce; así mismo, busca figurar en el contexto en el que se desarrolla, al generar su propia identidad, la cual puede ser desarrollada de acuerdo con los parámetros que se consideran necesarios de intervenir, ya sea para iniciar o para mantenerse en el ejercicio docente. Lo anterior se traduce en el conocimiento y en la formación permanente, los cuales son entendidos como aquel desarrollo constante frente a las habilidades que se reclaman en sí mismas, a medida que se experimentan y se reconocen en el medio y en el desarrollo de esa identidad profesional.

De igual manera, se reconocen una serie de elementos, como la subjetividad condicionada por los contextos, las habilidades y las necesidades tanto personales como las profesionales y las sociales, las cuales representan la complejidad docente. Al respecto, Imbernón (2007b), planteó:

Reconocer la complejidad del pensamiento y de la práctica docente significa aceptar que promover una formación que facilite la reflexión y la intuición puede hacer que los profesores sean mejores planificadores y gestores de la enseñanza-aprendizaje y mejores agentes sociales que pueden intervenir además en los complejos sistemas éticos y políticos que conforman la estructura social y laboral. (p. 119)

Al considerar los elementos de la subjetividad, la complejidad y la reflexión, en el ejercicio docente como parte de la construcción de su identidad, es conveniente resaltar que es el docente quien determina e interioriza su conocimiento y no solo lo hace en referencia a lo disciplinar; tal como lo resaltó Zuluaga (1999) en *Pedagogía e historia*:

Los cursos de Epistemología y Pedagogía, de Historia de la Pedagogía, de Investigación Educativa y de Didáctica, deben ocupar un lugar preferencial, por ser el terreno propicio para tal ubicación. Pensadas como bloque de disciplinas pedagógicas deberán incluir, entre otras, como una línea de reflexión plasmada en sus objetivos y contenidos, la

apropiación por parte del estudiante de una historia de la Pedagogía como disciplina y del saber pedagógico, no para invadir de Pedagogía todas las disciplinas necesarias en la formación del futuro docente, sino para construir herramientas conceptuales y metodológicas que le permitan al maestro articular y a la vez diferenciar la “teoría pedagógica” (prefiero decir las conceptualizaciones de la Pedagogía) y la enseñanza de los saberes específicos. (p. 20)

De esta manera, coincide con Vaillant (2007), en el Primer Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado”:

Esa identidad no surge automáticamente como resultado de un título profesional, por el contrario, es preciso construirla. Y esto requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica lo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente”. (p. 3)

Además, como lo sostuvo Imbernón (2007a), la profesión educativa no es un mero tecnicismo, esta constituye una práctica social desde quien se dedica a ella, hacia quien enseña, con sus colegas; en donde “el aspecto madurativo de la persona” es indispensable para el desarrollo individual y colectivo como sujetos. Tal y como lo promulga la Declaración Mundial de Educación para Todos de 1990, el progreso de la educación también depende de “las cualidades humanas de cada educador”, además de su competencia y profesionalismo. Estos últimos se pueden ver reflejados en la clasificación de Mitchell y Kercher de 1983, acerca del profesorado, en donde, además de considerarse al educador como trabajador, profesional y artesano, se le considera un artista:

El profesor como artista: se enfatiza la creatividad personal, y se permite el desarrollo de un mayor grado de autonomía docente. La adquisición de la cultura general y profesional

está condicionada y tamizada por la intuición, personalidad y dinamismo individual. (p.

1)

Como se puede vislumbrar, la formación y la identidad van naturalmente ligadas. La identidad se alimenta de la formación, tal como lo describió Imbernón (2007b), cuando definió al docente como sujeto de formación con una identidad docente, con una historia “la formación permanente del profesorado pasa porque este vaya asumiendo una identidad docente, lo que supone una asunción de ser sujeto de la formación y no objeto de ella como mero instrumento maleable y manipulable en manos de otros” (p. 89).

Ciertamente, la formación tradicional del profesorado no tiene ni ha tenido en cuenta la identidad que existe; como lo recalcó Imbernón (2007b), “con unas características, valores, peculiaridades y prácticas sociales y educativas determinadas como un habitus, propuesto por Bourdieu, como una forma particular de hacer las cosas” (p. 90); en donde esta identidad se refuerza, al trabajar en conjunto y proyectar identidades colectivas, de igual manera, desde la propia.

De este modo, según Imbernón (2007b), hay que reconocer que existe una identidad que permite lograr una visión crítica de la enseñanza misma, porque esta requiere una implicación personal que permite la construcción de ese sujeto docente y de su saber pedagógico, por la misma subjetividad que va inscrita en la profesión misma de la docencia.

Este nuevo elemento del saber pedagógico posee una intencionalidad, al constituir un campo extenso y accesible por donde divagan disertaciones en diferentes niveles, que permiten inspeccionar con detalle las relaciones que surgen de la práctica pedagógica y de otros elementos constitutivos de la educación (pedagogía, didáctica). De esta forma, el saber pedagógico es visto como un elemento constitutivo que abarca innumerables conocimientos y herramientas, en

cuanto a la teoría y la práctica, y se configura como un elemento dominante e identitario del ejercicio de la docencia.

Del mismo modo, Tardif (2004) declaró que los saberes del profesorado se constituyen como una realidad social que se ve “materializada” en las prácticas docentes, los planes de estudio, la didáctica, la pedagogía y demás; pero que devienen, en un gran porcentaje, de sus saberes propios e individuales, que modelan su trabajo, y que estos saberes han sido modelados por él mismo. Por lo cual, es imprescindible que la formación tenga en cuenta dichos saberes y las “realidades específicas de su trabajo”, denominados por el mismo Tardif como saberes experienciales.

Por otro lado, esta identidad del profesor se ve reflejada en, como lo determinó Bustamante (2012a), “una perspectiva en relación con un saber, porque profesa algo que tiene que decir. desde la inmersión en un campo de saber, además el maestro encarna –y moviliza– algo del deseo” (pp. 89-91); porque, además, es algo que se encarna si se tiene. La identidad profesional, ciertamente, se ve reflejada en él, porque está presente dicho docente: “si está ahí por ganarse el dinero o si el asunto lo compromete” y qué huella deja un maestro, no “en información... sino a lo que el maestro encarnó para el estudiante” (Bustamante, 2012a, p. 92).

Hasta este momento, los planteamientos anteriores llevan a determinar que la construcción de la identidad docente no es rígida ni contiene elementos que la determinen de una o de otra manera. Esta se constituye de manera subjetiva e individual, de acuerdo con el contexto político, cultural e institucional en donde el ser humano, que encarna al docente, se reconoce como tal. Al respecto, según Imbernón (2007a), el trasegar docente y su identidad profesional siguen como tema de preocupación, puesto que aún estos dos componentes no son validados como factores ineludibles en la construcción de la línea de formación del profesorado. Por tales razones, la

identidad cuenta con la característica de ser cambiante, se establece en el trascurso del ejercicio profesional del docente; esta tiene cambios y no por ello deja de constituirse como identidad.

Entonces, desde la perspectiva de los planteamientos realizados sobre la identidad docente y desde las voces de los diferentes autores, se advierte la concordancia en los elementos contenidos en la identidad del docente universitario; la cual se configura a través de diversos aspectos de orden subjetivo, en donde esta se desarrolla a partir de las necesidades, las motivaciones y las exigencias de los diversos contextos, al ser un proceso permanente en construcción. A lo que Zabalza (2011) planteó que “en el caso de la enseñanza universitaria ha arraigado con fuerza la idea de que para enseñar no hace falta saber pedagogía, basta con manejar bien la materia que se pretende enseñar a los estudiantes” (p. 402). Lo anterior, en los PNL representa un factor determinante, reflejado en la motivación y la reflexión de su posición, las cuales, en la mayoría de los casos, obedecen a posturas en donde prima su disciplina y su experiencia, al desconocer la pertinencia de la formación en pedagogía, la cual permite determinar cómo enseñar, qué enseñar y que aquello se ajuste a una realidad.

3.4 Formación docente: desde la misma naturaleza del ser humano

3.4.1 Origen y concepto de formación.

En un primer momento, es pertinente indagar acerca del origen del concepto formación, para luego acércalo al eje central de este punto: la formación docente. Al respecto:

El término alemán *Bildung*, que traducimos como “formación”, significa también la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno. *Bildung* es, pues tanto el proceso por el que se adquiere cultura, como esta cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre culto [...] está

estrechamente vinculado a las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal.

(Gadamer, 1984, p. 38)

De modo que, la formación tiene como procedencia una asociación directa con la cultura, además de la educación; es decir, se necesita como condición misma del ser humano, se forma para la educación y para la cultura de la que se hace parte.

En el mismo sentido, Gadamer (1984) manifestó que el resultado de la formación surge como un proceso interior; hace parte de este ser y, por ello, se encuentra en constante desarrollo y progresión, de modo que no es algo que se apropie o se adquiera en un sentido instrumental, sino que *se* forma de manera permanente y en diversos escenarios culturales y educativos. De igual forma, Bustamante (2012b) sostuvo que la formación se trata de lo que da forma, en contraposición a la instrucción, asociada a los contenidos. Esto último dialoga con lo propuesto por Popkewitz (1990): “Los contenidos de la instrucción se convierten en objetos a transmitir” (p. 19).

Al tener en cuenta lo anterior, cobra sentido la razón por la cual se habla de formación docente, más no de instrucción docente. Asistir a cursos, diplomados, posgrados y demás, puede aportar a la formación; sin embargo, estos pasan a ser medios (importantes y necesarios), para un fin. Este último no tiene un punto de llegada en realidad, porque es permanente y susceptible de perfeccionamiento; “la formación comprende un sentido general de la medida y de la distancia respecto a sí mismo, y en esta misma medida un elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad” (Gadamer, 1984, p. 46).

3.4.2 Un encuentro con los teóricos.

La formación docente es uno de los desafíos más complejos que se evidencian en esta década para quienes han asumido dicha profesión (estudiantes y formadores), es decir, para quien realiza

la labor de formar y desea adherirse a la nueva cultura profesional, que planteó Imbernón (2007b), con sus diversos lenguajes, saberes y simbologías que implican la capacitación y la preparación permanente que da el valor diferenciador y el estatus social de esta profesión. Para ello, el autor propuso:

También es necesario un cambio de actitudes que conduzca a una nueva cultura profesional totalmente distinta de la que ha reivindicado tradicionalmente el profesorado, en la que la formación no sea un sofisticado paquete de ofertas generales, sino que esté centrada en las necesidades democráticas del profesorado y los centros. (p. 155)

La idea de Imbernón ubicó la discusión en la forma en la que hoy en día se asume la educación, no como un proceso formativo, sino como una relación comercial en la que las transformaciones culturales y de los modos de concebir el conocimiento se ven impactados, por lo cual, esta puede ser una oportunidad que permita al profesorado asumir el control frente a nuevos escenarios. En este sentido, los profesores deben estar preparados para los cambios y las circunstancias que se presentan en los diversos ámbitos, además, deben ser abiertos y receptivos a las necesidades de las generaciones presentes y venideras, acorde a sus contextos. Esto lleva a la aplicación de una metodología y unos procesos distintos en la formación. Al respecto, Imbernón (2007a) refirió “un proceso constante que les proporcione algo más que un conjunto de conocimientos y formas culturales preestablecidas e inamovibles, un proceso que tenga en cuenta tanto la perspectiva teórica como práctica” (p. 53).

En ese sentido, la formación docente debe entenderse como un aprendizaje constante, en el que el profesor oriente su práctica al desarrollo de interacciones pedagógicas pertinentes en el aula. Como señaló Freire (2004), la formación del profesor debe ser permanente y que “al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenza definitivamente de que

enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (p. 11); lo cual impacta en los PNL y crea la necesidad de formarse en prácticas pedagógicas y didácticas que se articulen con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Igualmente, el mismo autor hace una invitación abierta y determinada a la construcción y no a la trasmisión de conocimiento bancario; es insistente en la ética y en la formación del alma que permite la perfección misma y de aquellos que han sido encomendados, con lo cual se debe traspasar la barrera del “yo profesor”, dueño de la información y la sabiduría, para lograr un “nosotros” que trascienda a la transformación social.

Es así como Freire (2004) abrió un panorama sobre la necesidad imperiosa de la formación, no solo en el campo disciplinar o de la pedagogía misma, sino también de la ética y de la subjetividad; puesto que afirma que “la preparación científica del profesor o de la profesora debe coincidir con su rectitud ética” (p. 8). Una subjetividad que permita al profesorado aprender y desaprender desde una reflexión crítica y autónoma, que incentive una construcción y una formación ética desde una perspectiva social responsable, que lleve a implicarse en proyectos colectivos.

Por otra parte, en cuanto a la formación, los planteamientos de Popkewitz (1990) se ajustan a una formación del profesorado que sobrepase sus capacidades y permita la autonomía, la reflexión crítica y la capacidad, no solo de hacer uso de sus herramientas, sino de la creación y recreación del currículum como elemento transformador; en donde esa formación consienta espacios inexplorados o tímidamente abarcados, por la insistente presencia de contenidos ajustados o rígidos que reclaman intenciones pedagógicas, más allá del ejercicio de revelar contenidos.

No obstante, la reflexión crítica del ejercicio docente no es suficiente cuando se trata de su

formación, pues esta requiere de conectarse con la realidad y al mismo tiempo actuar, al ser un profesor que, desde su acción y reflexión sobre su práctica, se adapte a las situaciones conflictivas y cambiantes de aula y del contexto social. Con respecto a esto, Hernández y Sancho (1996) afirmaron que “ante un sistema dinámico y cambiante, solo cabe un profesorado flexible y con capacidad de ir incorporando en su actuaciones personales y profesionales los diferentes sentidos que pueden adoptar la construcción del conocimiento y las formas de saber contemporáneas” (p. 23). Esto representa la emergencia de la reflexión crítica y ética por parte de los docentes ante su propia labor, como sentido importante para la formación docente.

De igual manera, Freire (2004) expresó un pensamiento similar, al establecer que la enseñanza conlleva a una reflexión crítica sobre la práctica docente, en donde ese pensar implícito encierra “el movimiento dinámico, dialéctico entre el hacer y el pensar sobre el hacer” (p. 13).

Sumado a lo anterior, Freire (2004) alentó el desarrollo del pensamiento crítico como la propia curiosidad que debe caracterizar a un formador en su práctica, así mismo, en la necesidad de volverse cada vez más competente para el crecimiento profesional. El pensamiento crítico, en la formación docente, lleva a cambios paradigmáticos en los distintos campos disciplinares; lo cual implica ir más allá de las conceptualizaciones y teorías, sin desconocer que son importantes la enseñanza y el aprendizaje. Por lo tanto, es necesario formar sujetos capaces de discernir sus contextos, individuos que piensen, que sean curiosos, que creen estrategias y que actúen críticamente para ver el mundo de un modo diferente.

De igual manera, la propia curiosidad debe caracterizar a un formador en su práctica, en la necesidad de volverse cada vez más competente para el crecimiento personal y profesional. El profesor, como pensador crítico, se encamina a la búsqueda de nuevos conocimientos que le

permitan una amplia interacción con los diferentes contextos culturales para ser constructores de ciudadanos más conscientes de un futuro, a partir de sus propias realidades históricas y emancipadoras. El mismo Freire (2004) planteó que “como manifestación presente a la experiencia vital, la curiosidad humana viene siendo histórica y socialmente construida y reconstruida” (p. 11).

No obstante, más allá de lo expresado anteriormente, la formación del profesorado es necesaria para desarrollar estrategias y métodos que permitan que el profesor sea un sujeto activo en los procesos. Esto mejoraría la calidad de estos, al formarse para lograr su desarrollo profesional y aportar desde otras perspectivas. Al respecto, Imbernón (2007b) enfatizó:

El profesorado se forma y desarrolla cuando adquiere un mayor conocimiento de la compleja situación en la que su enseñanza se desenvuelve. Para esto, debe unir teoría y práctica experiencia y reflexión, acción y pensamiento tanto para su desarrollo personal, como profesional. (p. 137)

Lo anterior refiere a un desarrollo personal que se adhiere a la profesión misma, es decir, un sujeto que forma y se forma para una construcción permanente de conocimientos, de una transformación educativa y una nueva cultura profesional; en donde se integren sus conocimientos, experiencias, virtudes y demás características que son inherentes a su desarrollo profesional y de formación. Sin embargo, a través de la historia, la formación y el desarrollo profesional se han considerado como conceptos autónomos. Sobre esto, Imbernón (2007b) afirmó que son “dos caras de la misma moneda una comprendía la cultura que debía desarrollar y otra la técnica o competencia que debía aplicarse” (p. 12).

Esta división fue aceptable en los procesos formativos, en cuanto a lo técnico; de ahí que el profesorado la considerara una semiprofesión, porque no era parte de las profesiones liberales.

La misma indefinición generó esa dualidad y la subvaloración del ser profesor, como práctica laboral y no como una profesión como lo asevera Imbernón. Hoy en día se le ha dado una proyección diferente, el mismo autor la evidenció como el tándem esencial en el desempeño de la profesión educativa.

En ese orden de ideas, esa nueva concepción da el prestigio y el estatus a la profesión docente, al ser considerada al mismo nivel de las demás profesiones. Sin embargo, se mantiene una diferencia sustancial y es justamente su cultura profesional. La formación se puede desvirtuar si se iguala a las características y a las exigencias del mercado laboral, por ejemplo, el desarrollo tecnista para un proceso de profesionalización. En ese sentido Popkewitz (1990), afirmó:

Un proceso de profesionalización puede mejorar a un colectivo, en cuanto a prestigio, remuneración, condiciones, control, entre otros; los procesos de profesionalización también son utilizados por los grupos profesionales para referirse a un colectivo con un alto nivel de formación, competente, especializado y consagrado a su trabajo, que responde eficazmente a la confianza pública. Y aquí surgen ciertos problemas porque el proceso profesionalizador puede interpretarse como la demanda de un carácter técnico y, por tanto, exclusivista de la profesión. (p. 20)

En consecuencia, la profesionalización y la formación docente incursionaron en el mercado global, debido a la exclusividad y competitividad profesional, y a la acumulación capitalista; lo cual desvirtúa al sujeto de formación y se convierte en objeto de formación, acorde a las demandas mercantilistas que exigen la sociedad y la cultura, que ponen a la docencia en otro escalamiento, al servicio de una institucionalidad y de procesos laborales, para ser una profesión más y al alejarse de su intencionalidad humanizante. Por ello, Popkewitz (1990) recalcó:

Para entender la profesionalización del profesor es preciso que en el análisis se tengan en

cuenta el trabajo, la cultura y el poder que se dan en la escuela, y la interacción entre las circunstancias institucionales, específicas y las más generales de la estructura social. Gran parte de nuestra discusión se ha centrado en la descontextualización de la experiencia fruto de una racionalidad instrumental. [...] se puede discapacitar a los profesores, reducir su autonomía y hacer que pierdan la sensibilidad hacia los problemas que conlleva la profesionalización. (p. 33)

Al considerar al sujeto como objeto de formación, se cosifica y se vuelve un medio para el sistema y no un fin; por lo tanto, se expresa como una supuesta autonomía en la profesión docente, cuando en sí depende de las relaciones de poder y del control en los procesos educativos que se llevan a cabo en las instituciones educativas.

Habría que mencionar, también, como refirieron Hernández y Sancho (1996), que el objeto de la actividad profesional de los docentes está en sus manos, “no está delimitado por los mismos enseñantes, sino pedagogos o psicólogos y por la administración educativa que canaliza los intereses socioeconómicos y culturales dominantes. De aquí proviene el estrecho margen que le queda al profesorado para una actuación autónoma” (p. 131).

Por lo tanto, hace pensar que esa falta de autonomía realmente parte del profesorado, quienes son los que están implicados en el proceso educativo y de la formación de los estudiantes. Al no tener ese control o poder, el ser autónomo para construir y reconstruir desde la enseñanza-aprendizaje, no asume ninguna responsabilidad ni compromiso como profesional docente; es decir, se centra en el interior del aula y en el cumplimiento del sistema, como lo enfatizaron Hernández y Sancho (1996): “No es responsable el que no tiene poder de sus actos. El sentido de responsabilidad no puede separarse del sentido poder [...]. Los profesores no tienen ningún poder dentro de su profesión: por tanto, no tienen ninguna responsabilidad” (p. 131).

Lo anterior contrapone o desvirtúa el verdadero ejercicio de la educación; esta parte de la profesión docente, el desarrollo de su autonomía, de su constante práctica educativa. De esta forma, el profesorado es quien da el aval para su intervención en los procesos educativos y de formación; puesto que se forman seres humanos y el formador asume esa responsabilidad, como el mismo Freire (2004) recalcó, que es “una práctica estrictamente humana, jamás pude entender la educación como una experiencia fría, sin alma” (p. 65).

Se podría decir que es una crítica al permitir una educación burocratizada y administrativa, preocupada por el cumplimiento de los indicadores de gestión y de calidad, proyectados en el colectivo de profesores en sus niveles de eficacia y exigencia. Se olvida la formación que humaniza, transforma y que es generadora de nuevos conocimientos y escenarios. Esta nace desde el interior para un proyecto en común.

Sin embargo, se aclara que no se busca ir en contravía de un sistema que propende las mejoras en su gestión de calidad educativa. Es evidente que esto solo se alcanza con la formación de un profesorado que va más allá de sus disciplinas y saberes, para ver la educación con sus otras aristas y hermenéuticas de quienes la ejercen.

Para ello, se requiere un cambio radical en la profesión docente; los procesos de enseñanza-aprendizaje son necesarios para determinar un nivel cualitativo específico, como lo afirmaron Hernández y Sancho (1996): para generar propuestas de mejora y lograr los indicadores de gestión que se evidencian cada día en las instituciones educativas, más allá de la preocupación por alcanzar altos niveles de eficiencia y calidad, debe existir una formación específica, aparte de la experticia en la propia disciplina “para quienes se han de dedicar a la enseñanza”, a razón de la complejidad que encierra “la propia constitución de saberes que se han de enseñar”, hacia una verdadera preocupación por formar integralmente a quienes lideran los procesos de enseñanza-

aprendizaje y desde la raíz lograr el cambio tan deseado.

Así, una formación integral y profesional docente va más allá de un dominio específico, de una transmisión de saberes y conocimientos. La responsabilidad de la docencia lleva a comprometerse a los nuevos retos que emancipan la educación en el mundo. De igual manera, existen diferentes aristas que conllevan a encontrar profesionales de diferentes disciplinas que requieren de una formación y de una cualificación docente en el contexto educativo, como lo planteó Freire (2004) sobre la necesidad imperiosa de la formación, no solo en el campo disciplinar o de la pedagogía misma. En la medida en que los profesores estén mejor capacitados, el nivel educativo también será superado en gran manera.

Es clave que la formación y la profesionalización docente no solo se den en su saber disciplinar, sino que se construyan en un saber colectivo. Imbernón (2007b) invitó a formularse metas y estrategias destinadas a construir nuevas formas en el papel como educadores, al adoptar una enseñanza más reflexiva, participativa e investigativa, y al compartir con otras instancias socializadoras sobre el contexto educativo. Por último, Imbernón (2007b) planteó que el profesor como sujeto formado mejorará la calidad de los procesos de investigación y, de esta forma, conducirá acciones para lograr su desarrollo profesional y profesionalización docente.

3.5 Identidad y formación docente: una relación indisoluble

El interés por, como lo nombró Imbernón (2007a), la construcción de una nueva cultura del profesorado, en términos de la profesionalización y hacia una educación de calidad, ha motivado a preguntarse cuáles son esos factores primordiales que intervienen en dicha construcción y en dicho logro de la calidad. En esta búsqueda, emerge la indisoluble relación entre identidad y formación, y un notable vínculo con los PNL, quienes no cuentan con elementos de base en su profesión para cimentar dicha relación, en clave de la docencia universitaria.

De acuerdo con lo anterior, Imbernón (2007a) se preguntó, en primera medida, ¿cuál es la identidad del profesorado, ¿cuándo concurre a un proceso de formación y cómo esta formación le ayudaría a concebir una nueva “identidad profesional docente”? Adicionalmente, como con la formación, se puede hallar respuestas a todas esas interrogantes, que surgen en la práctica del ejercicio y le permiten abrirse a la posibilidad de generar un proyecto docente profesional y aumentar la comprensión de la realidad educativa.

En el mismo sentido, Tardif (2004) se preocupó por los conocimientos que sirven de base al oficio del docente, a razón de que el docente tiene una identidad propia que no se puede alejar de la formación. Aún más para el caso de los PNL, quienes previamente han construido, además de una identidad propia, una identidad profesional (veterinario, ingeniero, enfermero, administrador, economista, etc.). Entonces, ni la identidad personal ni la profesional ya construida se podrían separar de la formación como docente:

El maestro “no piensa sólo con la cabeza”, sino “con la vida”, con lo que ha sido, con lo que ha vivido, con lo que ha acumulado en términos de experiencia vital, en términos de bagaje de certezas. En suma, piensa a partir de su historia vital, no sólo intelectual, en el sentido riguroso del término, sino también emocional afectiva, personal e interpersonal.
(p. 75)

Surge, entonces, el interrogante: ¿en qué radica la importancia de la formación? El que la educación sea posible –o no–, dijeron Runge et al., (2015), reclama y exige al profesorado “toda una reflexión pedagógica en confrontación con un pensamiento antropológico. Generalmente referido a la formalidad del ser humano, a la posibilidad o no de su educación y al camino, determinaciones y fines para llevar dicha tarea” (p. 10).

Al igual que la formación, la educación reclama, a la identidad docente, cuestionar y

cuestionarse acerca de los escenarios que son afectados por el docente, cómo estos son afectados y si son influyentes o no lo son. La educación de calidad exige que “ya no exista una etapa determinada en la que el profesorado se forme y otra en la que este en la práctica educativa” (Imbernón, 2007a, p. 93), pues esta debe ser permanente y simultánea.

De esta forma, la identidad y la formación, según Imbernón (2007a), se han correspondido en necesidades a través de los años; aunque esto es latente, dicha relación solo ha sido percibida y catalogada desde el punto de vista funcionalista y no desde el subjetivo, sobre todo porque la preocupación está en concentrar los esfuerzos con la formación y el desarrollo profesional, en cuanto a las competencias genéricas para la práctica. Por tal motivo, se hace “presente en el campo pedagógico la pregunta igualmente importante por la formación, por el proceso humano de constitución de sí” (Runge et al., 2015, p. 10). Imbernón (2007a), entonces plantea el interrogante acerca de la relación identidad y formación:

¿Soy objeto de la formación o sujeto de la formación con una identidad docente? La formación permanente del profesorado pasa porque este vaya asumiendo una identidad docente, lo que supone la asunción de ser sujeto de la formación y no objeto de ella como mero instrumento maleable y manipulable en manos de otros. (p. 13)

Ciertamente, la formación apoya el desarrollo de la identidad profesional, debido a que ayuda a definir ese significado de lo que se hace en la práctica, para adquirir nuevos saberes y transformar la identidad propia y colectiva. En palabras de Day, retomadas por Imbernón (2007b), se sugiere:

En la bibliografía sobre la formación del profesorado, los conceptos del yo y de identidad se utilizan a menudo de forma intercambiable. Como concepto, la identidad está íntimamente relacionada con el concepto del yo. Ambos son constructos complejos y ello

se debe en gran parte a que se basan en importantes áreas teóricas y de investigación de la filosofía, la psicología, la sociología y la psicoterapia. Formarse es un proceso que empieza a partir de la experiencia práctica del profesorado, la praxis. (p. 46)

Como lo refirió Imbernón (2007b), es imprescindible una formación para la identidad, para que el yo de la subjetividad del profesorado se reivindique, y la identidad docente adquiera un dinamismo en pro de transformar la realidad social y educativa inmediata, hacia una nueva producción de conocimiento educativo, que incluya la narrativa propia del profesorado en una formación intersubjetiva hacia la apropiación de un bagaje rico en conocimientos profesionales autogenerados, tanto en la identidad del sujeto docente como la identidad del docente grupal.

El reconocimiento de la identidad permite que, mediante la formación, el docente (sea profesional licenciado o no) logre interpretar mejor el trabajo e interactúe mejor con todos los actores que intervienen en sus escenarios educativos más próximos. Así, no se puede separar la identidad de la formación, porque “Las experiencias de vida del profesorado se relacionan con las tareas profesionales ya que la enseñanza requiere una implicación personal” (Imbernón, 2007b, p. 93). Asimismo, la toma de la formación es real si, en definitiva, se integra como parte importante de la profesión; si “el profesorado quiere ser protagonista de su formación y desarrollo profesional, el cual es imperativo para innovar y cambiar en la práctica docente y se desarrolle el profesorado tanto personal como profesional” (Imbernón, 2007b, p. 93).

Adicionalmente, el autor consideró que “la importancia de la formación radica en que, si quien enseña es capaz de narrar sus concepciones sobre la enseñanza, es la formación la que les ayudara a legitimar, modificar o destruir dichas concepciones” (Imbernón, 2007b, p. 93).

Por esto, la formación, como consideró Imbernón (2007b), es utilizada como un arma predominante, beneficiosa o de perjuicio, según la vía de desarrollo profesional del docente

mismo. Este último elemento es “un conjunto de factores que posibilitan o impiden que el profesorado avance en la identidad. La mejora de la formación y la autonomía para decidir, ayudaran en ese desarrollo” (p.94), así como otros factores, como el salario, la ponderación, la legislación, el clima laboral, etc. Lo anterior refiere a que la formación es un eje central para el desarrollo de la profesión docente, pero necesita que dichos factores del entorno sean afables, adecuados y estén garantizados para el docente mismo, puesto que una excelente formación, sin un plan de desarrollo para la docencia, perjudica el progreso personal e identitario. Ahora, para el caso puntual de los PNL esto cobra un mayor valor, pues se precisan las condiciones para que el docente pase de ser objeto de formación y asuma el ser sujeto de formación.

De esta forma, la formación del profesorado debe procurar la reivindicación de una identidad docente como aquello en lo que se reconoce a sí, en donde se sienta aceptado y reconocido por los otros (Imbernón, 2007b). Es la oportunidad de preguntarse quién se es como maestro, como se hace su trabajo, si se está satisfecho con lo que se hace y cómo lo hace, y qué motivó al sujeto a convertirse en maestro; a partir de ello, pensarse la profesión como un programa de desarrollo profesional individual, de sí mismo, de reflexionar acerca de las expectativas que se tiene al trascender en la profesión misma. Sin embargo, la incidencia de la formación en la identidad contiene su importancia, como lo sostuvo Runge (2011). Además, según Lepenies (1981):

Para identificar un campo disciplinar es necesario pensar en su “identidad cognitiva”, que tiene que ver con lo que uno podría denominar lo específico de la disciplina (objetos, problemáticas, conceptos, planteamientos, entre otros); en su “identidad social”, que hace referencia al reconocimiento institucional y existencia material –institutos, departamentos– de los que ese campo disciplinar o de saber goza; y en su “identidad histórica”, que se relaciona con una continuidad en el tiempo y con la historicidad de sus

problemáticas, conceptualizaciones e instituciones. (p. 14)

De esta manera, la formación debe tener en cuenta tanto la identidad individual como la colectiva, para que el docente sea un sujeto activo en su propia formación y no objeto de la instrumentalización; es decir, se debe enfocar el desarrollo profesional más allá del dominio de las disciplinas, en la recuperación de la conciencia ética, de la reconceptualización de la profesión y de la construcción de una verdadera identidad docente hacia una consolidación de ambos elementos, tanto de identidad como de formación. Lo anterior resulta importante por el papel principal que representa el docente, maestro o profesor. Por otra parte, según Tardif (2004), se debe dejar de considerarlos como peritos que aplican conocimientos generados por otros, sino considerar:

A los maestros como sujetos que poseen, utilizan y producen saberes específicos de su oficio, de su trabajo. [...] Los profesores ocupan, en la escuela una posición fundamental en relación con el conjunto de los agentes escolares: en su trabajo cotidiano con los alumnos, ellos son los principales actores y mediadores de la cultura y los saberes escolares. En suma, sobre sus hombros descansa, a fin de cuentas, la misión educativa de la escuela. (p. 168)

Por ende, el docente, al ser el responsable de tal misión educativa, es necesario despojarlo de esa dualidad de roles naturales que devienen de la práctica: por un lado, desde la identidad y la subjetividad como un “juguete inconsciente de las fuerzas sociales que determinan su acción” (p. 1), como lo sostuvo Tardif (2004); y por otro lado, como un repetidor de teorías y conocimientos originados por alguien más, propuestos desde un currículo. Al respecto:

Un docente profesional no es solo una persona que aplica conocimientos producidos por otros, no es solo un agente determinado por mecanismos sociales: es un actor en el

sentido fuerte de la palabra, es decir, un sujeto que asume su práctica a partir de los significados que el mismo le da, un sujeto que posee conocimientos y un saber hacer provenientes de su propia actividad y a partir de los cuales la estructura y la orienta. (p. 169)

En síntesis, la formación docente y la identidad docente configuran una interrelación necesaria para que los docentes, en el ámbito universitario del país, sean licenciados o no, se apropien activamente del papel protagónico que desempeñan en la mejora de la calidad de la educación superior y de la misma sociedad, hacia una construcción de una profesión docente real; como lo dijo Tardif (2004), que estructuren conscientemente la experiencia de los actores que intervienen en el acto educativo y no sea una acción subjetiva o intuitiva desde el ser, de quien enseña.

3.6 Disposiciones normativas del proyecto macro

Dentro de la normativa en la que se enmarca el proyecto macro de investigación, se consideraron cuatro documentos importantes que sirven de sustento para determinar el respaldo legal y, de esta forma, constituir la base en la que está fundamentado el Estado colombiano sobre el tema investigado, a saber: la Ley 115 de 1994, el Decreto 1278 de 2002, la Ley 30 de 1992 y el Decreto 1330 de 2019.

La Ley 115 de 1994 profundiza en la complejidad del contexto de la educación formal en Colombia y cómo, a partir de la normatividad, se ofrece un marco legal que esté liderado por profesionales que cuenten con su saber disciplinar para fomentar, en los educandos, el camino que conduzca a recibir una enseñanza de calidad, la cual, como derecho fundamental, se encuentre al alcance de todos. De igual forma, se demanda la cualificación y la formación permanente de los profesores; para ello, define al educador, en el artículo 4, como protagonista

en el proceso al ser “el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad”. Adicionalmente, la norma hace énfasis en la imperiosa necesidad de que este “[...] recibirá una capacitación y actualización profesional”.

Dicho artículo, a la vez que limita el quehacer del educador a la mera orientación¹¹, sugiere la capacitación como un proceso semejante a la formación¹², lo cual conlleva a que los docentes sin formación en licenciatura carezcan de una normativa, a nivel nacional, sobre la cual puedan identificarse como educadores, más allá de la orientación; además, dificulta el desarrollo de los procesos de formación docente, en beneficio de la calidad educativa en las universidades colombianas. Por otra parte, las excepciones de la norma, para ejercer la docencia, dejan entrever el ejercicio docente de los PNL en el ámbito educativo así:

En las áreas de la educación media técnica para las cuales se demuestre la carencia de personas licenciadas o escalafonadas con experiencia en el área, podrán ejercer la docencia los profesionales egresados de la educación superior en campos afines. Para el ingreso posterior al Escalafón Nacional Docente, se exigirá el cumplimiento de los requisitos correspondientes. (Ley 115, 1994, Art. 108)

La misma norma, en su artículo 110, recalca la importancia de la profesionalización docente, en donde “la enseñanza deberá ser impartida por personal idóneo y que será el Gobierno Nacional, quien determine los recursos para la formación de este”. Lo cual reafirma en el artículo 111, la “Profesionalización”, enfocada en la actualización, especialización y perfeccionamiento;

¹¹ Ver literal 3.3 Docente, profesor y maestro en el ámbito universitario.

¹² Ver literal 3.4 Formación docente: desde la misma naturaleza del ser humano.

aún hasta de los más altos niveles de posgrado, al coincidir con la norma propuesta en el Decreto 1278 de 2002, el cual se profundiza más adelante.

Por último, en su artículo 118, la Ley 115 de 1994 se refiere al “Ejercicio de la docencia por otros profesionales”, lo que da lugar al libre ejercicio de los PNL desde su saber disciplinar en su área específica o en un área afín.

Como se pudo evidenciar, la Ley 115 de 1994 es un instrumento integral, que conlleva una serie de derechos, deberes, conceptos, entre otros, que permiten consolidar el sistema educativo en Colombia y el orden jurídico que allí reza. Desafortunadamente, a pesar de las diferentes posturas que resalta frente a los PNL en Colombia, presenta vacíos en la información y no especifica el grado de idoneidad pedagógica con la que deben contar los profesores. Además, no es clara frente al nivel de competencia ni de experiencia con la que deberán contar para ingresar a las IES.

Lo anterior evidencia una motivación para los PNL de profesionalizarse y especializarse en su área del saber. No obstante, la norma no indica las competencias pedagógicas con las que debe contar, puesto que no refleja una caracterización que permita determinar los niveles de idoneidad que el profesional debe tener y no determina el tiempo de experiencia laboral en la función específica de la enseñanza, para enfrentar cargos como docente, sin tener de base una licenciatura, lo que mantiene la situación en un estado de ambigüedad. En este sentido, Imbernón (2007a) recalcó:

Resulta imprescindible promover estudios, en este sentido desde los contextos específicos con el profesorado desde su práctica profesional. Habrá que concretar más las funciones, las competencias del profesorado y su proceso de profesionalización para atender, no de forma reproductora y sí, en un proceso de legitimación democrática de la práctica

profesional. (p. 11)

Por su parte, “El Estatuto de Profesionalización Docente”, como un ordenamiento jurídico establecido en el Decreto 1278 (2002) señala:

Regula las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente y buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes. (Art. 1)

La importancia de este Decreto radica en que abrió la puerta para el ingreso de los PNL a la educación formal, en donde acrediten cierto tipo de formación pedagógica por una IES, a cargo del docente en ejercicio; sin evidenciar el mínimo de certificados, de horas, de tiempo, entre otros requeridos. Esta alternativa laboral ha generado un sinsabor en algunos sectores de profesionales con licenciatura de base, que a su vez, va en contravía con los criterios y los lineamientos de acreditación de calidad de las IES.

Por su parte, el Decreto 1278 resalta la necesidad de formación permanente y cualificación del PNL, al estimular el compromiso del docente con su desarrollo personal y profesional. De esta forma, se potencializa la actualización y el perfeccionamiento de su proceso de formación, que fortalece las estrategias didácticas para el cumplimiento de sus labores, como podrían ser los posgrados en educación. Sin embargo, este tipo de formación e investigación, en el campo de la educación, parecen no estar entre las prioridades institucionales y profesionales (ver Tabla 1).

En este sentido, sería conveniente plantear un nuevo estatuto docente, que establezca criterios congruentes y que fomente en los educadores una formación continua, que permita el desarrollo

profesional, social y cultural; además, que regule la vinculación desempeño y evaluación de los PNL, tanto en el sector oficial como en el privado en la educación básica y superior, al tomar como referente otros países que valoran y reconocen la calidad de la función educativa.

Por otra parte, la Ley 30 de 1992, en su Capítulo III *Del personal docente y administrativo*, artículo 70, sostiene que “para ser nombrado profesor de universidad estatal u oficial se requiere como mínimo poseer título profesional universitario”. Lo anterior advierte la poca exigencia y subestimación por la labor docente en el contexto universitario del país, al normalizar la percepción que para enseñar basta con poseer conocimientos en los temas propios de una asignatura. En el mismo capítulo, el artículo 75 Manifiesta que el estatuto del profesor universitario, expedido por el Consejo Superior Universitario, deberá contener, entre otros, los siguientes aspectos:

- a) Régimen de vinculación, promoción, categorías, retiro y demás situaciones administrativas.
- b) Derechos, obligaciones, inhabilidades, incompatibilidades, distinciones y estímulos.
- c) Establecimiento de un sistema de evaluación del desempeño del profesor universitario.
- d) Régimen disciplinario.

De manera que estos dos artículos reflejan el nulo interés del Estado colombiano por promover la formación de los docentes universitarios en pedagogía y didáctica, por exhortar a las universidades para adelantar procesos que repercutan en la mejora de la calidad de enseñanza en la educación superior.

Esta ley armoniza con la postura del Decreto 1278 sobre los PNL, quienes podrán acceder a la oferta laboral en las IES mediante un concurso docente, al atender a los criterios y requisitos de cada una de estas y las condiciones laborales que cada institución indique para el contrato laboral con los docentes. De esta forma, tanto la Ley 115 de 1994 como el Decreto 1278 de 2002, y la

Ley 30 de 1992 coinciden en que los PNL pueden acceder a ejercer labores como docente sin contar con una formación pedagógica específica. Si bien esta última ley refiere sobre las condiciones laborales del profesor que ofrece el Estatuto del Profesor Universitario, no condiciona ni limita el acceso laboral a estos.

Finalmente, el Decreto 1330 de 2019, como instrumento del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES), profundiza sobre el registro calificado para los programas académicos de educación superior. Asimismo, en su Sección 3, artículo 2.5.3.2.3.1.2, resalta la necesidad de contar con profesores idóneos que respondan a los requerimientos de calidad de las IES. De esta forma, los PNL se concentran en la elaboración y el desarrollo de los planes académicos institucionales, al realizar labores sustantivas de docencia, investigación y extensión, de acuerdo con las modalidades de enseñanza que tengan implementadas las IES; lo cual, sin duda, dispersa y aleja el sentido del docente como educador y formador de futuros profesionales y de su formación para ello.

Esta normativa, aun cuando deja claro que se trata de las IES y puesto que se refiere al registro calificado, permite vislumbrar la necesidad de contar con profesores competentes en su disciplina, para atender las funciones de “docencia, investigación y extensión”, de acuerdo con su modalidad de enseñanza. Sin embargo, no especifica el nivel de formación, la experiencia profesional o docente, ni tampoco la cualificación pedagógica con la que el PNL debería contar para desempeñarse en dicha labor. Para una mejor comprensión de la normativa legal, es menester consultar el Anexo 2. *Análisis marco legal por categorías.*

CAPÍTULO IV. RUTA METODOLÓGICA

La presente investigación pretende diseñar, metodológicamente, un camino epistémico y semántico que se fundamenta en el paradigma cualitativo, para tal fin se toma como referente la definición planteada por Badilla (2006), quien lo describe como una búsqueda de dimensiones no conocidas o poco conocidas de un hecho social, su contexto, historia, las relaciones e intercambios sociales, las representaciones sociales y el lenguaje, la noción de sujeto inclusivo, los intereses básicos y el triángulo ético-émico-investigador.

Por otro lado, el paradigma cualitativo es de tipo descriptivo-interpretativo, con la pretensión de identificar y analizar categorías emergentes que facilitaron el abordaje a la información obtenida, al pretender explorar el ámbito universitario desde categorías particulares, por las cuales los PNL forjan o no su identidad y cómo esto influye en su participación en procesos de formación docente.

Para la implementación del diseño metodológico, los aspectos que se tienen en cuenta son los mencionados por Ruiz (2001). Este autor determinó que el AC es una herramienta que en investigación social da respuesta a necesidades y a objetivos de los investigadores, además, permite comprender la complejidad de la realidad social que se estudia para evitar simplificarla y reducirla.

Así mismo, al usar el AC¹³, se adelantaron varios niveles. El primer nivel, llamado superficie, pretende, según Ruiz (2001), constituir afirmaciones, preguntas y formulaciones de los

¹³ La aplicación del AC consiste, en términos generales, en la posibilidad de acceder de manera sistemática a estos tres niveles (superficie, analítico e interpretativo) y de construir, a partir de allí, un texto distinto a los anteriores, más completo, más sintético, más estructurado; en el que los anteriores textos se vean reflejados, recuperados y reconstruidos (Ruiz, 2001).

informantes que estén presentes en testimonios escritos, por esta razón, se pretende identificar las referencias y los rasgos del tema inicial.

El segundo nivel, llamado nivel analítico, es cuando se es capaz de ordenar las afirmaciones, preguntas y formulaciones según su afinidad o diferenciación, al crear categorías que clasifiquen y organicen la información (Ruiz, 2001). Por consiguiente, se usa esta estrategia de delimitación, la cual amplía los elementos encontrados en más de 46 documentos; luego, a través de la estrategia intensiva, se integran al máximo los elementos analizados (artículos indexados), para tomar como apoyo las concepciones de los autores y así lograr entender las vivencias de las temáticas. Seguidamente, se usa la estrategia de determinación, a través de la estrategia intertextual. En esta se establece el sentido de los textos, con base en la comparación con otros testimonios recolectados en el proceso investigativo (Ruiz, 2001). Luego, por medio del método agregativo, se toman los testimonios y se unifican en una sola categoría llamada “identidad y formación docente”, la cual se perfila hacia el PNL.

El tercer y último nivel, llamado nivel interpretativo, consiste en la capacidad del investigador para comprender el sentido de la información que adquirió en el nivel de superficie, que ha organizado en el nivel analítico y al cual le ha dado un nuevo sentido (Ruiz, 2001). En consecuencia, en el proceso investigativo se obtiene una información, se clasifica y se organiza, con el fin de producir un metatexto analítico, en donde se hacen explícitas las interpretaciones de la reflexión frente a las categorías. De esta manera, a continuación, se profundiza cada nivel del AC, con un paso a paso que detalla los niveles usados en esta metodología.

Para llevar a cabo la primera etapa, inicialmente se desarrolló el nivel de superficie que, como ya se mencionó, pretende constituir afirmaciones, preguntas y formulaciones de los informantes que estén presentes en testimonios escritos (Ruiz, 2001). Así pues, en este nivel, se identificaron

elementos estructurales del orden de referencias y rasgos¹⁴, que fueron utilizados para el análisis del objeto de estudio, enfocado en la caracterización de los elementos más relevantes que definen la identidad y la formación docente del PNL en el ámbito universitario en Colombia.

En este sentido, la segunda etapa, desarrollada a través del nivel analítico, inicia por medio de la estrategia de delimitación que, para Ruiz (2001), hace énfasis en la manera en la que se amplían o restringen los elementos que se encuentran presentes en los textos. Para ello, fue necesario realizar un proceso de recopilación de testimonios, los cuales, para el presente caso, es la búsqueda y selección de postulados teóricos que han construido aquellos autores colombianos, que en el transcurso de sus estudios han indagado por la identidad y la formación docente. Esta recopilación de testimonios se lleva a cabo en las IES, que en su clasificación tipo A, tengan modalidad de formación profesional y su carácter académico clasifique como universidad¹⁵; en su clasificación B pueden ser establecimientos públicos o entes universitarios autónomos.

La recopilación de estos testimonios se centra en la búsqueda a través de bases de datos institucionales, repositorios y páginas oficiales, como el Ministerio de Educación.

Específicamente, se direcciona a bases de datos de artículos indexados, entre los cuales están: Dialnet, EBSCO host, Sciencedirect, Scopus, entre otros; así como revistas científicas que fueron consultadas en repositorios de diferentes universidades del país, como: Universidad de la Sabana,

¹⁴ Las referencias son un conjunto de testimonios escritos y orales que se deben someter a un análisis y una interpretación. Por otro lado, los rasgos son características diferenciales y comunes, más importantes, que se encuentran en las referencias (Ruiz, 2001).

¹⁵ Según el MEN (2010), el carácter académico (universidad) lo pueden alcanzar, por mandato legal (Art. 20, Ley 30), las instituciones que, al tener el carácter académico de instituciones universitarias o escuelas tecnológicas, cumplan con los requisitos indicados en el artículo 20 de la Ley 30 de 1992, los cuales están desarrollados en el Decreto 1212 de 1993. A nivel de pregrado: programas técnicos profesionales, programas tecnológicos y programas profesionales. A nivel de posgrado: especializaciones técnicas profesionales, especializaciones tecnológicas, especializaciones profesionales y maestrías y doctorados; siempre que cumplan con los requisitos señalados en los artículos 19 y 20 de la Ley 30 de 1992.

Pontificia Universidad Javeriana, Universidad de La Salle, Universidad de San Buenaventura, Universidad Católica de Colombia, entre otras. Posteriormente, se procede a clasificar la información, al tener en cuenta las categorías de análisis: identidad y formación docente en el PNL. Al final, se agruparon un total de más de 63 documentos, de los que se descartan 17 y se seleccionan 46 artículos, los cuales fueron clasificados con los criterios de búsqueda referenciados a la identidad y la formación del PNL en el ámbito universitario en Colombia. En este sentido, se tabuló la información del rastreo de los documentos, para luego organizarse en una matriz (Figura 1). Adicionalmente, los artículos seleccionados fueron codificados con la letra “A” y los números consecutivos del 1 al 46.

CÓDIGO	UNIVERSIDAD	REVISTA	FACULTAD	VOLUMEN	NÚMERO	AÑO	TÍTULO	AUTOR(ES)	ENLACE	REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA APA

Figura 1. Matriz de artículos indexados

Fuente: elaboración propia

Al tomar como referencia la cantidad de testimonios, se continua la segunda etapa, llamada nivel analítico, con el uso de la estrategia intensiva que, para Ruiz (2001), permite que al análisis se integren todos los elementos presentes en los relatos de los informantes. Por esta razón, se tomó un número pequeño de artículos relacionados con la identidad y la formación docente, y de estos se analizaron todos los elementos que los componen, con el propósito de integrarlos y entender la producción de los autores y su pertinencia para una caracterización de los componentes más relevantes que definen la identidad y la formación docente del PNL, en el ámbito universitario en Colombia.

Para ello, se toman como herramientas de análisis las matrices analíticas, al construir una por

cada artículo (Figura 2). Es dichas matrices se presentan las citas textuales¹⁶ que hacen referencia a la identidad o a la formación docente. Luego, se construye un concepto que recoge los elementos hallados en las citas escritas, es decir que, este concepto aún no denota construcciones nuevas por parte de los investigadores. Por consiguiente, se genera la elaboración de un análisis en donde se permiten evidenciar las relaciones y comprensiones que hacen los investigadores frente a la configuración de los conceptos de identidad y de formación docente en el PNL. Esta elaboración analítica considera conocimientos derivados de todos los textos analizados que han permitido ahondar en la comprensión de los términos y su instauración en la educación.

En la siguiente figura (Figura 2), se puede evidenciar la ejecución completa del nivel superficie y la ejecución parcial del nivel analítico en uno de los testimonios encontrados en el proceso investigativo. La matriz llamada “AC individual artículos indexados”, refleja el uso de la codificación, detalla el nombre del artículo y la relación con cada una de las categorías, da a conocer las citas textuales (característica de las referencias) y la relación de los conceptos (característica de los rasgos).

¹⁶ El AC debe utilizarse, esencialmente, como herramienta para trabajar con las formulaciones (expresiones) de los informantes, manifestadas a través de testimonios orales y escritos, sobre los que se quieren ampliar la información y el conocimiento (Ruiz, 2001).

Pregunta de Investigación: ¿Qué elementos característicos definen la identidad y la formación del docente en los profesionales no licenciados en el ámbito universitario en Colombia?				
Objetivo General: Caracterizar los elementos más relevantes que definen la identidad y la formación docente del profesional no licenciado en el ámbito universitario en Colombia.				
CÓDIGO	ARTICULO	CATEGORÍA	NIVEL DE SUPERFICIE (REFERENCIAS)	NIVEL ANALÍTICO (RASGOS)
A5	Hacia una pedagogía de la educación superior: indagación sobre el aprendizaje y reflexión sobre la práctica docente	Identidad docente	"Numerosos docentes universitarios expresan la necesidad de cualificar su quehacer docente; sin embargo, las respuestas se buscan muchas veces en teorías pedagógicas o didácticas generales, dejando de lado el aporte que podrían brindar experiencias exitosas de colegas que han obtenido resultados muy positivos para la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes" (p.26)	La identidad docente se construye
			"Recentrar la escuela sobre el aprender significa definir al docente como un profesional del aprendizaje y ayudarlo a construirse, en ese ámbito, una verdadera identidad (Philippe Meirieu, 2009)" (p.27)	
		Formación docente	"De esta manera, el maestro universitario no debe inquietarse exclusivamente sobre cómo enseñar, sino también sobre cómo pueden aprender sus alumnos" (p.26-27)	Aprender de los alumnos
			"Según Zabalza, una de las líneas básicas de desarrollo de formación del profesorado universitario tiene que ver con el "paso de una docencia basada en la enseñanza a otra basada en el aprendizaje", que busca convertirlo en "profesional del aprendizaje" en lugar del especialista" (p.27)	El docente debe conocer su propia disciplina pero también debe ser un profesional del aprendizaje
			"Por eso se está hablando tanto en la actualidad de la "doble competencia" de los buenos profesores: Su competencia científica, como conocedores fidedignos del ámbito científico que enseñan, y su competencia pedagógica como personas comprometidas con la formación y el aprendizaje de los estudiantes (Zabalza, 2004)" (p.27)	
"La formación del profesorado universitario exige búsqueda de alternativas, caminos y estrategias que permitan configurar ese nuevo profesional que no solamente conoce bien su disciplina, sino que se aleja de la idea que el aprendizaje es sólo problema del alumno" (p.27)				
			"Si a raíz de la sistematización de procesos de enseñanza, se logran comprender dinámicas y procesos particulares para los sujetos de esta educación, iremos ganando terreno para desarrollos pedagógicos en este sentido. Este tipo de miradas permitirían reconocer posibilidades y complejidades, alternativas y problemas que serían insumo tanto para la producción de conocimiento pedagógico, como para la generación de alternativas de desarrollo y formación del profesor universitario" (p.31)	

Figura 2. Matriz AC individual artículos indexados

Fuente: elaboración propia

Ahora bien, para un análisis específico, en la (Figura 3) se toma como ejemplo el artículo con el código "A5", llamado: "Hacia una pedagogía de la educación superior: indagación sobre el aprendizaje y reflexión sobre la práctica docente", específicamente la cita "La formación del profesorado universitario exige búsqueda de alternativas, caminos y estrategias que permitan configurar ese nuevo profesional que no solamente conoce bien su disciplina, sino que se aleja de la idea que el aprendizaje es sólo problema del alumno" (Londoño, 2009, p. 27); para mostrar la relación con la categoría "formación docente" y dar cuenta de la ejecución del nivel de superficie (referencias). Además, se determinan las características diferenciales de esta referencia a través del nivel analítico (rasgos).

CÓDIGO	ARTICULO	CATEGORÍA
A5	Hacia una pedagogía de la educación superior: indagación sobre el aprendizaje y reflexión sobre la práctica docente	Formación docente
NIVEL DE SUPERFICIE (REFERENCIAS)		
"La formación del profesorado universitario exige búsqueda de alternativas, caminos y estrategias que permitan configurar ese nuevo profesional que no solamente conoce bien su disciplina, sino que se aleja de la idea que el aprendizaje es sólo problema del alumno" (p.27)		
NIVEL ANALÍTICO (RASGOS)		
El docente debe conocer su propia disciplina pero también debe ser un profesional del aprendizaje		

Figura 3. Nivel de superficie y analítico

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, al continuar con la segunda etapa en el nivel analítico, se realiza todo el proceso de sistematización de la información mediante la estrategia intertextual que, según Ruiz (2001), pretende dar sentido a los testimonios al relacionarlos entre ellos. Para lograr lo anterior, esta investigación emplea el método agregativo, el cual toma los testimonios y los unifica en una sola categoría. A partir de esta estrategia y este método, se determina que las categorías que fueron estudiadas en todos los testimonios son las de identidad y de formación docente. Asimismo, la forma como se lleva el proceso analítico queda evidenciado a través de una matriz general (Figura 4), en la que se realiza una triangulación entre los conceptos de las categorías primarias (identidad y formación docente) de los textos que se han denominado en esta investigación, “artículos indexados”, y las referencias y rasgos encontradas en relación con los 46 documentos que se seleccionaron en el nivel de superficie, sin dejar de lado su interpretación.

En la siguiente figura (Figura 4) se puede evidenciar la ejecución completa del nivel

superficie y del nivel analítico en las dos categorías encontradas en el proceso investigativo. La matriz llamada *AC identidad y formación docente* (Ver Anexo 4), en la pestaña de “formación”, refleja nuevamente el uso de la codificación, detalla las referencias y da a conocer la relación de los conceptos (característica de los rasgos) más relevantes encontrados en el nivel de superficie y analítico, en este caso, de la categoría “formación”; además, la matriz presenta los primeros insumos para la última etapa, llamada nivel interpretativo.

LA IDENTIDAD Y LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL NO LICENCIADO (PNL) EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO EN COLOMBIA			
Pregunta de Investigación: ¿Qué elementos característicos definen la identidad y la formación del docente en los profesionales no licenciados en el ámbito universitario en Colombia?			
Objetivo General: Caracterizar los elementos más relevantes que definen la identidad y la formación docente del profesional no licenciado en el ámbito universitario en Colombia.			
Objetivos Específicos			
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los conceptos que definen la identidad y la formación de los profesionales no licenciados en el ámbito universitario en Colombia. • Consolidar los elementos más recurrentes y relevantes que definen la identidad y la formación docente de los profesionales no licenciados en el ámbito universitario en Colombia. 			
CÓDIGO	NIVEL DE SUPERFICIE (REFERENCIAS)	NIVEL ANALÍTICO (RASGOS)	NIVEL INTERPRETATIVO
REFLEXIÓN CRÍTICA - AUTOEVALUACIÓN			
A32	<p>"Si bien es cierto que existe un esfuerzo institucional de la Universidad de La Salle, en términos de política y compromiso con la formación de los maestros, la fuerza reside en la acción concreta del maestro particular" (p.145)</p> <p>"pensar la formación continuada de los profesores, en clave de la auto-responsabilidad de la formación para asumir la docencia con pertinencia" (p.139)</p>	<p>La formación reside en las acciones del maestro</p> <p>Autoresponsabilidad de la formación</p>	<p>Reflexionar críticamente desde la propia práctica docente y su quehacer pedagógico ya sea desde procesos de evaluación o de investigación, es un aspecto recurrente y clave para que se generen acciones asociadas a la formación docente de los PNL en el contexto universitario.</p> <p>Igualmente, esto indica que es necesario romper con dinámicas de repetición eternas por parte del docente universitario, y permitirse a partir de su propia labor, el análisis crítico de lo que se hace dentro y fuera del aula.</p>
A1	<p>"En la docencia habrá de definir ... hacia dónde se dirige y a dónde quiere llegar con sus estudiantes. Antes de avanzar deberá autoevaluarse y saber dónde se encuentra, en términos del constructivismo, su mapa cognitivo; cuál es el estado del arte de sus acciones pedagógicas ... es decir, todo un programa de autoevaluación que aterrice su discurso pedagógico en la realidad de lo que ocurre con él y con sus estudiantes dentro y fuera del aula de clases.</p> <p>Desde luego que en esa introspección y retrospección de su oficio pedagógico habrá de tomar atenta nota del pro y contra del modelo pedagógico que ha incorporado: su vigencia, su pertinencia, su flexibilidad, su sentido humanístico, sus fundamentos epistemológicos, su carácter vivencial, experiencial y científico" (pp.38-39)</p>	<p>Autoevaluación - coherencia discurso pedagógico y acción pedagógica</p>	
A33	<p>"Es necesario propiciar espacios para que los profesores universitarios compartan y reflexionen sobre su saber pedagógico; tal estrategia reivindica que la actividad de formación pedagógica del profesor se debe realizar en su cotidianidad" (p.297)</p> <p>"a nivel de centros universitarios, se hace importante reivindicar el saber pedagógico de los profesores universitarios enfatizando en los aspectos comunicacionales y en la investigación acción pedagógica y educativa, como pilares fundamentales para la elaboración de una estrategia formativa de los profesionales de la educación" (p.300)</p> <p>"Las acciones iniciales de formación deben plantear una dinámica de formación que reconozca el saber propio del profesor universitario y minimice procesos de formación ajenos a su historia" (p.297).</p>	<p>Reflexión sobre el saber pedagógico para la formación docente</p> <p>formación docente a partir de sus historias</p>	

Figura 4. Matriz AC general artículos indexados categoría “formación”

Fuente: elaboración propia

Para finalizar, se lleva a cabo la última etapa, la cual consiste en la “capacidad que tiene el investigador de comprender el sentido de la información a la que ha accedido (nivel de superficie) y ha organizado (nivel analítico), y a la que también ha dotado de un sentido nuevo” (Ruiz, 2001, p. 1). Entonces, se resalta que aun cuando se han descrito las etapas de manera enumerada, cada una de estas se lleva a cabo de forma transversal, es decir, no existe un orden estricto, puesto que a medida en que se describe, también se analiza y se interpreta; todo con el fin de caracterizar los elementos más relevantes que definen la identidad y la formación docente

del PNL, asuntos que emanan en la construcción del metatexto.

Por su parte, Ruiz (2001), acerca del metatexto, lo “denomina un informe o artículo de investigación que está dirigido a la comunidad especializada o a un público general. Este metatexto representa, el sentido que subyace al corpus original” (p. 1)¹⁷. Es una nueva lectura del texto original, como resultado de los hallazgos más relevantes del AC y de la interpretación del grupo investigador. Por esta razón, el metatexto se constituye como una nueva creación que se hace respecto a las nuevas significaciones de la configuración de los conceptos de identidad y la formación docente en el ámbito universitario colombiano de los PNL; que fueron producto de las interpretaciones y construcciones que resultaron a lo largo del AC. Este apartado, el cual se profundiza en el CAPÍTULO V, “Identidad y formación docente: un camino para fortalecer la profesión”, no otorga respuestas, lo que se busca es abrir la posibilidad de generar preguntas, problematizaciones y reflexiones, con el fin de presentar una propuesta alternativa referente al abordaje del objeto de estudio que ha convocado al presente ejercicio de investigación.

¹⁷ La información obtenida en el proceso investigativo (Ruiz, 2001).

CAPÍTULO V. IDENTIDAD Y FORMACIÓN DOCENTE: UN CAMINO PARA FORTALECER LA PROFESIÓN

La docencia es un rol que, en los últimos tiempos, ha cobrado la importancia y que requiere, en cuanto a las demandas y esperanzas, de un conveniente desarrollo de la sociedad, pero que sus condiciones profesionales no se encuentran a la altura de tal importancia y se quedan atrás.

El docente, sea licenciado o no, se constituye como la pieza clave que le da forma a aquel rompecabezas de la educación. En él, convergen todos aquellos aspectos y subjetividades personales y sociales, como creencias, características, experiencias, saberes, ideologías, entre otros. Asimismo, es el delegado a generar procesos de enseñanza-aprendizaje y a construir conocimiento, con las habilidades y competencias que les permitan a los sujetos afrontar el mar de posibilidades que la sociedad ofrece. El profesional docente es el punto de partida, de desarrollo y de aterrizaje de aquel proceso, en donde el intercambio de experiencias hace posible el fortalecimiento de las competencias personales, el actuar, la evolución del compromiso, las motivaciones y la identidad misma; y una profesión docente, como lo nombró García (2010), es aquella:

[Que] La socialización previa influye en las creencias que el profesorado desarrolla, en la que el contenido que se enseña crea identidad, con una clara predilección por el conocimiento práctico y el aprender de la experiencia, caracterizada por el aislamiento, y en donde los alumnos son la principal fuente de motivación del profesorado. (p 15)

Dichos procesos de enseñanza-aprendizaje dependen directamente del profesional docente. No son procesos aislados que afectan solo a los estudiantes, son procesos bilaterales, evolutivos y dinámicos en donde el impacto del proceso también afecta a los docentes. El intercambio de experiencias entre sus actores permite el descubrimiento y el desarrollo de nuevas formas de ser

sujeto, nuevas formas de relacionarse, de autodefinirse y, por ende, nuevas habilidades y formas de construirse, nuevos valores (los cuales nunca serán estáticos) que desembocan en sí, en nuevas formas de ser ciudadanos.

Así es que, los profesores, en su ejercicio, no solo son profesores, sino también aprendices y a su vez se desempeñan en su papel de artesanos independientes, que la sociedad les adjudicó. Se valen de la didáctica y la pedagogía, las cuales surgen como elementos vitales para procesos educativos favorables para la formación de estos, que contribuyen a una mejor comprensión sobre la finalidad de la educación y de los saberes disciplinares; en donde, a través de las influencias internas y externas del entorno, los estudiantes determinan en gran parte su identidad. De igual forma, la preparación y el conocimiento profundo de lo que se enseña constituye y da seguridad al docente, quien fortalece su identidad profesional. Lo anterior es importante, porque la identidad es, según García (2010):

Es una construcción del sí mismo profesional que evoluciona a lo largo de la carrera docente y que puede verse influido por la escuela, las reformas y los contextos políticos que “incluye el compromiso personal, la disposición para aprender a enseñar, las creencias, valores, conocimiento sobre el material que enseñan, así como sobre la enseñanza, experiencias pasadas, así como la vulnerabilidad profesional. (p. 19)

A partir de lo anterior, se entiende que el rol del profesional docente va más allá de dedicarse a un oficio y que tiene que ver con la vocación, esa que en este ejercicio requiere cualificarse como constructor de relaciones en el aula, trascender del simple hecho de transmitir ciertos conocimientos y asumir el compromiso de enseñar para la vida; lo cual implica encontrar actitudes que permitan al otro conformar un saber, representar sus valores sociales y fortalecer el ejercicio ciudadano.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje generan dinámicas sociales maravillosas, como la construcción conjunta de saberes y experiencias; la integración de aspectos psicológicos, cognitivos, históricos y sociales de todos sus actores; las representaciones culturales de sus sujetos; y el intercambio de emociones y sentimientos; en donde la identidad del estudiante y el profesional docente se transforman, al reiterar este ejercicio como un proceso cíclico social, pues todo el tiempo está en constante cambio al hacer lo que dice su nombre, aprender y enseñar eso que se sabe y se ha aprendido.

De este modo, el objetivo principal de la educación es crear tejido social y, aunque pareciese que la educación y el ejercicio ciudadano son dos elementos distantes, es una realidad que los procesos de enseñanza y aprendizaje deben orientarse a la formación integral; que todos los contenidos sean significativos para los estudiantes, en tanto integren las influencias del contexto social, las creencias, las emociones, los conocimientos y las identidades personales y que, a partir de esto, sea posible la construcción interdependiente, la formación personal y cultural, el logro de objetivos y el descubrimiento de la vocación. Sin el logro de ello, dicho objetivo se pierde, al dar paso a la pobreza ciudadana y social, y esa construcción ciudadana, como lo plasmó Gaviria (2009), radica:

[En] Una construcción de una sociedad nueva. Los maestrantes consideran esta función de importancia vital en su desempeño como sujetos involucrados en una cultura y mencionan que esto se logra a partir de sus aportes a la formación de nuevos ciudadanos conscientes de su pertenencia a una comunidad. Esta función fue considerada por los actores como un elemento esencial de su labor y a la vez como fundamental en la construcción de su identidad como docentes universitarios: Un ser formador. (p. 48)

De igual manera:

Los actores se consideran personal y socialmente como seres íntegros, éticos e igualmente confiables para la sociedad en la que se desenvuelven y desarrollan; por tanto, su identidad está en la de ser un formador en valores a través del ejemplo y la consistencia en su labor. Consideran que, antes de ser educadores, son formadores en cuanto no se limitan a informar sino a buscar moldear sujetos que serán críticos y solidarios con la sociedad que les brinda lo que tienen. (Gaviria, 2009, pp. 48-49)

La educación, no solo como disciplina, sino como institución social, está en la obligación de generar y orientar procesos para intervenir los contextos dirigidos por los docentes, quienes, en su rol y práctica pedagógica, conjugan los conocimientos con la realidad, al lograr que el saber pedagógico y los roles del docente se trasformen de acuerdo con el entorno, las experiencias y las exigencias sociales.

En este punto, es posible percibir que el rol docente y su importancia ha sido relegada a entenderse solo como el “objeto de trasmisión” de contenidos, pero la praxis va más allá de esto; el docente no solo tiene a cargo la enseñanza de unos saberes que ha aprehendido a través de la disciplina y la formación, la experiencia personal, la subjetividad y el intercambio cultural con el otro, por lo cual no es un oficio fácil ni simple, sin embargo, esta idea reina en el imaginario social erróneo. Es por esto, por lo que se aprecian remuneraciones e incentivos bajos y poco acordes para el personal docente; ambientes laborales inadecuados, en donde los aspectos personales, como la edad, la experiencia, la motivación y el estado físico, psicológico e intelectual, opacan sus capacidades; y los aspectos familiares, económicos, políticos, sociales y culturales estigmatizan su desempeño laboral.

Ante esto, apremia una reflexión urgente en torno a la posición que como sociedad se les ha otorgado a los docentes, a los cuales se les exige cierta excelencia en su ejercicio, pero en la práctica, se les niegan un sinnúmero de libertades y de facultades; se espera que los resultados sean excelentes, sin mirar la validez de los procesos ni los instrumentos de los cuales deben valerse y agarrarse. No se puede hablar de calidad en la educación, cuando sus ejes no están cimentados de forma adecuada.

Además, es preciso mencionar que los procesos de enseñanza-aprendizaje constantemente se transforman, en tanto su instrumento de trabajo son seres humanos inmersos en una cultura con diversas subjetividades; por lo cual, ignorar que los docentes crean tejido social fuerte y adecuado con un hilo frágil y delgado, hacen que tanto el rol como la identidad del profesional se debilite y se desvíe del objetivo principal: la educación como fin. Para ello, es necesario repensar el pedestal desde el cual los docentes deben ejercer su oficio, qué tan autónomos son en la práctica y qué tan reconocida es su labor. Por ello, es tan importante que la identidad profesional docente se dé desde y gracias a la formación, y que esta entre a potenciar esa subjetividad propia del enseñante, puesto que es un camino individual, particular y propio; como lo sostuvieron Runge y Garcés desde la mirada de la antropología pedagógica (2011), debido a que “formable- designa sobre todo una condición inmanente, un proceso que tiene desarrollo interior propio – esto sin desconocer la participación de un exterior” (p. 16).

De esta forma, hay que potencializar los atributos, las habilidades, las actitudes, los conocimientos, los intereses, la autonomía, la motivación, los valores, las competencias y, sobre todo, el estatus como actores de cambio socioeducativo y avivar la actuación ética en la profesión para exigir calidad en la educación. Cuando se habla de calidad educativa, se abarcan diversos elementos y factores que inciden para que se presente esta condición. En la educación,

uno de los elementos que debe ser importante es el reconocimiento y, de sobremanera, la formación permanente de cada uno de los sujetos que encaran esta profesión y, que por supuesto, se encuentran relacionados con el desarrollo que se espera por parte del PNL, hacia la construcción de un profesional docente idóneo.

Como resultado, se debe entender a este profesional docente como un actor relevante de la palabra, que posee conocimientos propios para su práctica pedagógica, a partir de las construcciones que él mismo realiza y dota de significado, al comenzar en sus experiencias, en los escenarios educativos y desde la interacción con los estudiantes y la formación pedagógica; situaciones que dan origen al saber pedagógico.

El proceso pedagógico y la profesionalización llevan a gestar, en el profesional docente, una serie de características y atributos específicos, propios de la profesión, al ser estas el resultado de los factores identitarios y de los conocimientos adquiridos durante su etapa de formación; pues, en el marco de la antropología pedagógica, deben promover el conocimiento de otras teorías aliadas a la educación, que permitan asegurar la calidad de los programas de formación y la cualificación docente. De esta forma, el PNL se concebirá como un intelectual universal, que domine temas prioritarios, no solo desde su disciplina básica, sino al contar con elementos relevantes que definen su formación docente, que permitan desarrollar didácticas académicas y, de esta forma, lograr el posicionamiento y la calidad del profesional, la profesión y las instituciones mismas.

Por lo anterior, se evidencia cómo la pedagogía y la didáctica se constituyen como la columna vertebral en la formación docente; dos ciencias que dan una resignificación a los futuros PNL en su formación docente, pues son ese diferencial reflexivo del acto educativo, que separa la docencia de las otras disciplinas. Así, la didáctica y la pedagogía no se pueden dividir, una

depende de la otra, se compenentran y se relacionan entre sí; la teoría y la práctica en la enseñanza-aprendizaje para afianzar la construcción del conocimiento y los procesos formativos de los estudiantes. El ser humano tiene que construir conocimiento con el otro, de tal manera que la pedagogía, en su búsqueda por comprender las finalidades de la educación, se constituye en una labor insoslayable, por su sentido reflexivo y consciente de su evolución. Así mismo, la didáctica se concreta en la producción intelectual, al agregar valor a los procesos formativos, mediante el análisis de prácticas educativas que permitan potenciar los métodos académicos desde su enseñanza.

De esta manera, el propósito didáctico de los docentes universitarios, quienes son los primeros influenciadores en los futuros profesionales, permite generar, a través de su práctica, un compromiso desde la academia y hacia el aterrizaje de sus disciplinas como didacta de conocimientos enseñables; es decir, quien construye y reconstruye por medio de diferentes mediaciones no solo los saberes, sino hacia las representaciones reales en el aula, y es así como se resignifica el hecho de contar con las características específicas que permiten mostrar en el PNL sus capacidades y competencias transversales que dignifican la profesión. Al respecto, de acuerdo con Rojas y Flórez (2010):

El Poder identificar las creencias con que asumen la práctica pedagógica los DNL (Docentes No Licenciados) antes y al final del proceso de formación es fundamental, porque influyen directamente en el comportamiento de las personas como elemento cognitivo y sirven de filtro a la información recibida. (p. 380)

De ahí la gran responsabilidad que tienen las IES en la calidad de los programas que ofertan en las facultades de educación (Rojas y Flórez, 2010, p. 21). Es así, como las políticas de vinculación de los PNL a las IES conllevan implicaciones complejas para las diferentes

facultades; entre otras, se encuentra el desarrollo de programas de profesionalización para incorporar a estos a las labores docentes con las políticas de educación superior.

En Colombia, como en América Latina, el fenómeno histórico que se ha gestado, frente a la formación docente, se ha consolidado a partir de políticas públicas. Cabe anotar, como lo afirmaron Runge y Garcés (2011), con respecto a la preocupación por la pedagogía en Colombia:

No podemos perder esta oportunidad para expresar también que la situación académica aquí esbozada, sumada a una peculiar tradición colombiana en el modo en que se institucionalizó la pedagogía en relación con la formación de maestros en las escuelas normales como saber sobre el método de enseñanza, ha generado una enorme dificultad para comprender que las reflexiones sobre la educabilidad (Bildsamkeit) y la formación (Bildung) no sólo competen a quienes forman maestros y maestras en facultades de educación y escuelas normales superiores, sino que implican la necesaria introducción de una concepción de la pedagogía que reconozca la existencia de otro profesional que investiga en ese campo y no es formado exclusivamente para la enseñanza: el pedagogo. (pp. 14-15)

Ahora, estas si bien destacaban la importancia de la formación y la formación de formadores, debían determinar que los procesos formativos estuviesen definidos por los diferentes niveles de prácticas laborales. Lo anterior, allana el camino para crear la necesidad de una profesionalización docente que permitiese abarcar los nuevos espacios especializados de aprendizaje disciplinar, puesto que deberían reforzar la formación de los PNL, quienes entrarían a ocuparse de la enseñanza de nuevos profesionales íntegros, responsables y éticos.

Sin embargo, en la práctica, el Estatuto de profesionalización docente, Decreto 1278 de 2002, vincula a los PNL al ámbito educativo y genera “una fractura en la profesión docente al colocar a

los profesionales de cualquier disciplina o campo del saber en el mismo plano de los licenciados en educación” (Ascofade, 2011, p. 11). Ciertamente, hay que comprender que existen elementos clave que esta nueva categoría docente debe desarrollar e incorporar, a partir del ejercicio de dicha labor, y que los licenciados adentraron en su formación disciplinar específica. Además, no se pueden desconocer las tensiones que el estatuto ha provocado en las relaciones personales entre PNL y los licenciados dentro de una misma institución educativa, tal y como lo nombró Ascofade (2011), al abrir una brecha laboral divergente y clasificada.

Si bien las políticas educativas incentivaron oportunidades para que los PNL formaran parte del corpus académico en las IES, al cumplir con el requisito para su vinculación mínimo y contar con un título de posgrado como especializaciones, magísteres y doctorados en las diferentes áreas de profundización; los PNL carecían y carecen, en gran porcentaje, de formación pedagógica real que, la antropología pedagógica sostiene, es la base para comprender las diversas formas de enseñanza-aprendizaje que demanda la sociedad actual.

De esta forma, las políticas y normativas en la educación superior, principalmente en el ámbito institucional en Colombia, han llevado a pensar en la necesidad de la formación del docente universitario, así como en sus prácticas en el aula. Sin embargo, la falta de consenso acerca de la claridad y la unidireccionalidad de dichas políticas de formación, y la alta rotación de los PNL que se genera en las IES, han causado una desarticulación en los procesos académicos. El proceso de apropiación de la filosofía institucional en el docente conlleva un tiempo en la curva de adaptación de estos a su contexto.

La normativa invita, además, a incluir a los docentes de educación superior, sea cual fuere su naturaleza de licenciado o no, en la participación de actividades que permitan su crecimiento y desarrollo profesional, en pro de la ganancia personal, al contribuir en el posicionamiento de la

institución en procesos de investigación. Estas experiencias se incorporan tanto en su saber pedagógico como en su trabajo académico e intelectual, las cuales generan procesos de investigación permanente, que ayudan al docente a construir en su propio discurso las herramientas conceptuales, reflexivas y críticas, durante el desarrollo de sus funciones sustantivas de docencia, de proyección social e investigación, para que trascienda en sus estudiantes.

Insistir en la formación permanente de la docencia universitaria de los PNL genera la superación de prácticas tradicionales de enseñanza disciplinar transmisionista, cuyo despliegue es necesario para guiar con mayor calidad educativa la formación de futuros profesionales en áreas que no cuentan con licenciaturas para ello. Estos procesos de investigación e innovación surgen como aspectos inherentes al docente universitario en su contexto, puesto que, a partir de ellos, existen múltiples oportunidades para desarrollar nuevas sapiencias pedagógico-didácticas, debido a que la docencia de los PNL ha sido poco explorada desde el punto de vista de la calidad de la enseñanza.

Es así como queda expuesta la brecha de los conocimientos disciplinares frente a los fenómenos emergentes en las aulas y las IES. El PNL no cuenta con los recursos conceptuales, didácticos y pedagógicos que le permiten comprender e incidir en los procesos de reflexión, pensamiento crítico, investigación, entre otros. Así, se requiere un vínculo estrecho entre la perspectiva antropológico-pedagógica en el ámbito educativo universitario, y su práctica profesional con un enfoque humanista, que articule estos procesos sistémicamente.

En ese orden de ideas, es pertinente afirmar que la docencia universitaria requiere de un proceso de formación continuo, porque necesita generar competencias para que se logre un equilibrio que fomente la calidad de formación y la orientación de aprendizajes de los futuros

profesionales. El vincular la perspectiva antropológico-pedagógica en el ámbito educativo universitario se constituye como un ejercicio de gran responsabilidad, compromiso, ética y vocación para aquellos PNL que van a dedicarse a la labor docente, con el objetivo de educar dentro de un proceso reflexivo y humanístico; la educación es en sí, una condición antropológica, una aproximación de lo que es el ser humano y de lo que puede llegar a ser.

Es por ello por lo que se encuentra una estrecha relación entre la formación del docente universitario y su desarrollo profesional; la primera es una condición necesaria e imprescindible para que se dé la segunda, en tanto que la formación permanente del profesorado debe configurarse como una motivación personal y profesional para que convoque al docente a permanecer en un proceso formativo permanente, por su profesión y por sus aspiraciones mismas de autorrealización. Formarse no solo porque lo demanda su contexto y la realidad a la que se enfrenta, no solo en el aula, sino por decisión propia; es ahí cuando adquiere una significación y una dignificación de la profesión.

El desempeño de los PNL en el ejercicio de la docencia universitaria, pensada desde las ausencias en conocimientos pedagógicos y didácticos propios de la profesión, al ingresar a un campo para el cual no se está debidamente preparado, es poco óptimo, puesto que, al asumir funciones pedagógicas sin contar con la formación en el campo de la educación y sin las bases de la antropología pedagógica, han traído consecuencias poco favorables, tanto para los docentes como para las instituciones, en concordancia con las demandas de la calidad en las IES; lo que genera tensiones en el campo práctico. Además, la manera con la que se concibe la práctica de la enseñanza superior evidencia un vacío conceptual y las contradicciones propias del ejercicio docente en contexto, debido a que el desarrollo de las competencias y las habilidades del PNL no se pueden restringir a su disciplina, sino asumir su desempeño más allá de ofrecer unos

contenidos específicos y al tener en cuenta el currículo oculto, al atender a las expectativas que traen los estudiantes como ciudadanos y sobre sus proyectos de vida profesionales.

Los mismos PNL reconocen la necesidad de una preparación específica para el ejercicio de la docencia universitaria, a pesar de profesar dicha labor y por el hecho de haber incursionado como docente universitario, ya sea por casualidad, conveniencia o no; sin contar con experiencia como docentes, siempre surgirán diferentes cuestionamientos pedagógico-didácticos que difícilmente se resuelven desde su formación y sus competencias disciplinares particulares. Por ello, se considera un factor de gran importancia, en tanto que Rodríguez (2012) afirmó:

La preparación, formación y el manejo científico en el área del saber específico del docente universitario, obligatoriamente deben estar acompañados de la práctica pedagógica, desarrollo de cultura y producción investigativa, los cuales elevan la calidad de su labor profesional, en relación directa con la calidad en su producción intelectual. (p. 42)

Cabe anotar que, aunque cursar programas de posgrado en educación no es la meta de la formación docente en el contexto universitario y en los PNL, es importante recalcar el valor que tienen estos procesos formativos como medio para la formación de docentes universitarios; se generan avances relevantes para la mejora permanente del quehacer pedagógico. Lo anterior, desde la perspectiva de la autoresponsabilidad en un medio tan complejo, dinámico y cambiante, como lo es la educación superior; en tanto que al ejercer un rol importante, como lo es la dinámica de la formación de los futuros profesionales, la interiorización del pensamiento reflexivo, la construcción de metodologías y didácticas necesarias para apropiarse los conocimientos en los estudiantes, basado en su bagaje como profesional, al partir de su experiencia, para ser trasladada a unas realidades actuales que puedan comprender la necesidad

de adquirir competencias para desempeñarse en un ámbito profesional competente a mediano plazo.

De esta forma, las diferentes experiencias que el PNL vivió desde su labor en el sector real le permiten desarrollar las técnicas de explicación, análisis, comprensión, interpretación, interpelación, transformación y cambio, en los posibles escenarios a los que se vayan a enfrentar los futuros profesionales, es decir, sus estudiantes. Estas técnicas, si bien no son una asignatura preelaborada o constituida desde la antropología pedagógica, son habilidades que se alcanzan solo con la experiencia, con las vivencias, con el bagaje profesional y con los diferentes panoramas a los que se ha enfrentado un PNL cuando incursiona en este gremio, y del cual se confronta con su vocación, con el sello personal y la huella que pueda dejar en otros; esto reivindicará la labor docente y dignificará la profesión, en la construcción de saberes y en los procesos de investigación y formación permanente a la que se debe someter para alcanzar ciertos niveles de calidad educativa.

En consecuencia, no se trata solo de la formación posgradual en el docente universitario, sino de poner al descubierto la epistemología de su disciplina, ajustada a las necesidades educativas actuales, a su contexto socio-cultural; al procurar la utilización de mediaciones tecnológicas que permitan, de alguna manera, fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, alcanzar una reflexión y participación constante de sus estudiantes en la apropiación de conocimientos específicos eficaces, con habilidades para la solución de problemas o casos, toma de decisiones y su interpretación holística, emancipatoria y colaborativa, que promueva programas de formación y cualificación de calidad a la vanguardia de la educación; esas serían algunas de las actitudes y aptitudes que deberían caracterizar al PNL en su desarrollo profesional y personal, para responder así a las exigencias y demandas del contexto educativo actual.

Como se ha mencionado a lo largo de estas líneas, la docencia, y por ende la formación docente, ha cobrado relevancia en las últimas décadas, especialmente la formación docente universitaria. Esta se reconoce como uno de los factores más significativos en la educación superior, porque los cambios en el contexto universitario implican una reacomodación de procesos y procedimientos formativos, que a su vez revierten en las demandas educativas actuales cada vez más exigentes. Saber lo que implica la educación y, para ello, contar con conocimientos pedagógicos y didácticos, se convierte en un elemento primordial en la formación docente de los PNL, pues los conocimientos disciplinares no son suficientes para asumir procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad en los estudiantes, y más aún en los estudiantes universitarios.

De esta manera, en el marco del desarrollo profesional de la labor docente en el ámbito universitario, se precisan unas competencias transversales que respondan a las demandas de la educación superior, desde el punto de vista disciplinar, pedagógico y humanista. Estas deben caracterizarse por enfocarse en el quehacer educativo y en su influencia en los futuros profesionales, al apuntar a los pilares propuestos por Delors (1996): “saber conocer, saber ser, saber hacer, saber convivir” (p. 1). La docencia universitaria exige un alto nivel de conocimiento científico y esta es razón suficiente para no dejar de lado la formación docente integral, en función de su campo disciplinar.

Es importante reconocer cómo los diferentes autores, abordados a lo largo de este camino investigativo, han contribuido significativamente desde sus posturas y han coincidido en las competencias transversales pedagógicas y didácticas con las que debe contar un PNL. El docente entrará a considerar ciertas características fundadas en la antropología pedagógica que, aun siendo subjetivas, hacen posible su apropiación al generar una identidad docente que permite

influir en mayor o menor medida en sus estudiantes.

De esta forma, los referentes teóricos, abordados durante el proceso de recopilación de información, llevaron a comprender que existe la necesidad imperiosa por la formación permanente y una serie de características y competencias necesarias para que el PNL pueda desenvolverse en los claustros universitarios, como las que planteó Imbernón (2000), como “un proceso continuo que se inicia con la elección de una disciplina concreta (formación inicial en un oficio o en una profesión) y de cuyo dominio (conocimientos, habilidades, competencias) se va perfeccionando paulatinamente (formación continua o permanente)” (p. 43). En concordancia con lo anterior, el profesional docente, más allá de contar con unas competencias profesionales y disciplinares que le permitan desempeñarse en su área, debe asumir el compromiso de estar en permanente actualización de conocimientos, con el ánimo de perfeccionar sus habilidades didácticas, pedagógicas y tecnológicas, que estén a la vanguardia de la educación actual.

Es necesario que los PNL en la práctica se concienticen de la imperiosa necesidad de abordar un proceso de formación en competencias transversales, en pedagogía y en didáctica, porque estas se constituyen como elementos imprescindibles que permiten apropiarse de las disciplinas del saber con fundamento epistemológico; de tal forma que los procesos de enseñanza y aprendizaje cuenten con los saberes suficientes que requieren los futuros profesionales en el mundo real.

Contrario a promover el interés y la importancia del saber pedagógico en la formación docente de los PNL, se evidencian dinámicas que refuerzan la falsa idea que para poder enseñar una asignatura es suficiente contar con un alto conocimiento epistemológico de su saber disciplinar. Hernández y Sancho (1996) son muy enfáticos al afirmar que es válido para los actos administrativos, pero no para lo que significa realmente enseñar, debido a que “Hay un intercambio simbólico y comunicativo” (p. 15). En este sentido, se espera suplir con cursos o

diplomados los conocimientos pedagógicos y didácticos, como si se tratara de un saber instrumental y técnico-estático, que solo requiere de instrucción o capacitación, al dejar de lado la importancia que cobra la antropología pedagógica y su incidencia en los procesos de aprendizaje en los estudiantes universitarios.

Se refuerza, entonces, la necesidad de abandonar el trabajo del docente aislado, para avanzar en el ejercicio de una praxis más colaborativa, participativa, integradora, interdisciplinaria, codisciplinaria y transdisciplinaria en las universidades. Además, de las necesidades, expresadas por los docentes universitarios a partir de su propia vivencia, deben ser el punto de partida para conformar procesos de formación docente continuos, pertinentes y actualizados, de manera que les sea posible confrontar su realidad con los nuevos aprendizajes y reflexionar críticamente desde la propia práctica docente y su quehacer pedagógico. Con lo anterior, se espera, como resultado, el fortalecimiento de las competencias pedagógicas y didácticas de los PNL y permitirse, a partir de su propia labor, el análisis crítico de lo que se hace dentro y fuera del aula.

Finalmente, esta superposición de contextos genera un llamado de atención a las autoridades nacionales para pensar una evaluación de las políticas educativas actuales, que promuevan una concreción de un sistema público y privado para la formación de los PNL como eje esencial en los procesos de formación en disciplinas específicas.

Igualmente, no se deben desconocer las transformaciones permanentes que presentan las praxis pedagógicas en los diferentes contextos de los PNL, así como la reivindicación y dignificación de los factores externos de la profesión que están en su quehacer profesional, tales como los contratos, la remuneración, el prestigio social, entre otros. Estos no solo dan sentido y construyen su labor, sino que enriquecen y valoran el capital simbólico que esto representa en cada uno de ellos como profesionales, en su oficio y en el gremio, independiente de los

diferentes escenarios en los cuales se pueda mover de manera ética y comprometida.

En consecuencia, son necesarios la ilustración, el planteamiento, el desarrollo y el despliegue de estas características aplicadas a la formación del PNL, en donde se analizan algunos retos que deben ser enfrentados por los claustros universitarios; así como el reconocimiento de los vacíos existentes en la normativa colombiana respecto a los PNL, que conforman, en su mayoría, el total del cuerpo colegiado en las IES y de quienes deviene el conocimiento hacia los futuros profesionales.

El proyecto de investigación permite vislumbrar la importancia de la pedagogía y la didáctica en el desarrollo del quehacer docente, el cual debe ser potencializado día a día, no solo con la experiencia del profesional docente y su saber disciplinar, sino con la formación permanente, pertinente y ajustada al contexto de la investigación, de la producción de nuevos contenidos y de la construcción del trabajo colaborativo, que representen su quehacer entre la teoría y la práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como didacta que pone a prueba la lógica y como pedagogo al interrogar por el papel del conocimiento en la educación. En este punto nace la diferencia entre un enseñante y un profesional de cualquier otra rama de las ciencias, es el compromiso que se le ha encomendado al PNL, para que a través de su disciplina, logre impactar de manera práctica en el conocimiento de un saber específico (teoría), mediante didácticas que representen una sinergia entre el aula y su consolidación en la vida real (práctica).

DEL PROFESIONAL NO LICENCIADO AL PROFESIONAL DOCENTE

El camino recorrido en este proyecto macro de investigación conformado por cinco PNL y un licenciado, inició con una serie de reflexiones, discusiones, lecturas y análisis determinantes para reconocer la importancia de prepararse para ejercer la docencia en el ámbito universitario, a pesar de haber tenido la oportunidad de profesar dicha labor o contar con diversas experiencias de formación. Es así como los intereses puestos en la maestría llevaron al grupo a cuestionarse acerca de aquello que debe poseer un profesional sin formación en licenciatura, para convertirse en profesor universitario, y a preguntarse acerca de la necesidad de contar con elementos propios para estar a cargo de procesos de enseñanza-aprendizaje con calidad y pertinencia.

Al mismo tiempo, surge la antropología pedagógica como un vehículo que puede lograr un PNL idóneo, que puede generar procesos académicos integrales, humanistas y reflexivos, que articulen los contextos académicos de una forma holística y emancipadora; de manera que no sea una transmisión de conocimientos inertes, por parte del profesional docente, sino que se logren mover las bases del saber reflexivo de los estudiantes y que construyan comunidad académica y colaborativa, para ser coherentes con su proyecto de vida personal y profesional; conscientes en un contexto histórico-social-cultural cada vez más desafiante y competitivo como ciudadanos del mundo.

Posteriormente, una vez se decide indagar sobre la esencia de esos cuestionamientos iniciales y las reflexiones alrededor de la antropología pedagógica, se destacaron dos elementos que impactaron el interés del grupo: la identidad y la formación de los docentes en el ámbito universitario, especialmente de los PNL, y la inquietud por responder a la pregunta: ¿qué elementos característicos definen la identidad y la formación del docente en los PNL, en el ámbito universitario en Colombia? Una vez identificado este interés, se adelantó un exhaustivo

trabajo de recopilación de antecedentes de investigación, lo que hizo posible afirmar, que si bien existe una buena cantidad de investigaciones acerca de la identidad y la formación docente, son incipientes las que consideraron el contexto de las universidades y los PNL que cumplen la labor docente en este ámbito. Lo cual evidenció la singularidad de la investigación como una oportunidad para la reflexión crítica, tanto de las universidades como de los PNL en el país.

En ese instante, se hizo imprescindible conocer la normativa frente a los PNL en Colombia, por lo que se encontró que no es clara en especificar los niveles de formación académica con énfasis pedagógico. Por lo que, para el grupo de investigadores, la formación del profesional docente requiere, de manera prioritaria, ser evaluada, en tanto que al fijar estándares mínimos para lograr el posicionamiento académico de los PNL, que incluya también profundizar los procesos de investigación, permite no solo fortalecer la autonomía y la cualificación profesional al desarrollar un conocimiento pedagógico real, sino también generar estrategias académicas y atributos que potencialicen las mediaciones y las didácticas aplicadas a la disciplina específica.

Más adelante, se precisó elaborar una fundamentación teórica para la identidad y la formación docente con relación al PNL. Para ello, se escogieron como referentes, por sus posturas críticas y reflexivas, a los siguientes autores que confluyen en ambas categorías: Gadamer (1984); Thomas Popkewitz (1990); Fernando Hernández y Juana Sancho (1996); Humberto Quiceno (2003); Paulo Freire (2004); Francisco Imbernón (2007); Guillermo Bustamante (2012); Runge, Muñoz y Ospina (2015); e Isabel Cantón y Maurice Tardif (2018). Profundizar en estos autores generó, en el grupo de investigación, más interés y apropiación sobre las categorías definidas para el proyecto macro, tanto por su aporte conceptual como por las reflexiones generadas acerca de la propia labor en el área de la educación.

En cuanto al diseño metodológico de la investigación, se decantó por el AC, desde el

planteamiento de Ruiz (2001), como una herramienta que, en investigación social, da respuesta a necesidades y objetivos de los investigadores; lo que permite comprender la complejidad de la realidad social que se estudia para evitar simplificarla y reducirla. Así mismo, la recopilación de testimonios se centró en la búsqueda en bases de datos de artículos indexados, entre los cuales están Dialnet, EBSCO host, Sciencedirect, Scopus, y otros; así, como revistas científicas que fueron consultadas en repositorios de diferentes instituciones clasificadas por el MEN como universidades.

Los hallazgos resultados del AC lograron caracterizar algunos de los elementos más relevantes que definen la identidad y la formación del docente en los PNL en el ámbito universitario en Colombia, como se muestra a continuación.

La formación permanente del profesorado debe configurarse como una motivación personal y profesional para que convoque al docente a permanecer en proceso formativo permanente, por su profesión y por sus aspiraciones mismas de autorrealización. No solo formarse porque lo demanda su contexto y la realidad a la que se enfrenta; no solo en el aula, sino por decisión propia. En este punto adquiere una significación y una dignificación de la profesión. Igualmente, los procesos de formación, las didácticas y las pedagogías requieren superar un compartir de conocimientos en el aula, para que trasciendan y hagan parte del proyecto de vida y realidad de quienes asumen los retos laborales y profesionales, que el mercado actual demanda para los PNL en formación.

En el mismo orden de ideas, se hace necesaria la formación pedagógica y didáctica en el PNL, que abarquen de manera integral las dimensiones del ser humano para lograr una formación íntegra y de calidad; así como reivindicar la acción pedagógica como el objeto de conocimiento que delimita el campo profesional de los docentes, y la escuela como espacio social de

construcción de este objeto. Al respecto, “La interpretación de estos hallazgos permite resignificar el saber pedagógico, situándolo como objeto epistemológico de la profesión e instalando al docente como sujeto constructor de este saber” (Cárdenas, Soto, Dobbs, y Bobadilla, 2012, p. 1).

De modo similar, cabe destacar al profesional docente como un actor fuerte de la palabra, que posee conocimientos propios para su práctica pedagógica, a partir de las construcciones que él mismo realiza y dota de significado, desde sus experiencias en los escenarios educativos y desde la interacción con los estudiantes y la formación pedagógica; situaciones que dan origen al saber pedagógico. La responsabilidad del profesional docente lleva a comprometerse con los nuevos retos de los modelos pedagógicos, que transforman la educación en el mundo, y esta se logra al desarrollar un espíritu investigativo y social que permita trabajar en la creación de proyectos educativos destinados a formar seres humanos de forma integral, capaces de participar activamente en la sociedad.

Por último, estos hallazgos lejos de agotar las posibilidades de problematización e investigación alrededor de la identidad y la formación docente del PNL (además de otras categorías que pueden surgir) en las universidades del país, espera provocarlas, no solo en las facultades de educación, sino que en aquellas que cuentan con una mayor presencia de estos profesionales y que son conscientes que la formación de los futuros profesionales debe pasar por una educación de calidad, que tenga como protagonista y formador al profesional docente.

REFERENCIAS

- Agudelo, S. (2015). *Caracterización de las competencias pedagógicas del profesor universitario de pediatría en dos Facultades de Medicina de la ciudad de Bogotá Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Arbeláez, T. (1998). *Proyecto pedagógico de aula*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Arbeláez, T. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios, creencias de los maestros y su acción docente: aproximaciones epistemológicas*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Badilla, L. (2006). Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa. *Revista de ciencias del ejercicio y la salud*. 4(1).
- Ballesteros, S., Casallas, L., Díaz, M., Gómez, M., Millán, L., y Vargas, N. (2015). *Configuración de la identidad docente en profesionales no licenciados*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Bermejo, J. (2006). *Antropología pedagógica, fin para la educación*. Bormujos: Fundación San Pablo Andalucía.
- Bruns, B., y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington: Banco Mundial.
- Bustamante, G. (2012a). *El maestro cuadrifronte*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bustamante, G. (2012b). Pedagogía de Kant: ¿una filosofía de la educación? *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*. 5(10), 155-171.
- Camargo, M., Mogollón, A., y Sabogal, G. (2013). *Incidencia de la cultura docente en la participación de los profesores en los procesos de formación y desarrollo permanente de la Universidad del Rosario*. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Cantón, I., y Tardif, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea.
- Cárdenas, A., Soto, A., Dobbs, E., y Bobadilla, M. (2012). El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización. *Revista educación y educadores*. 15(3), 479-496.
- Cardona, M. (2008). *Educación superior hoy: algunas reflexiones y retos*. Cali: Universidad de San Buenaventura.
- Castro Villarraga, J. y Barrantes, R. (2011). Hacia una caracterización de los profesionales no

- licenciados en educación (PNL). Percepciones y realidades. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación (Ascofade).
- Congreso de la República. (1992). Ley 30 del 28 de diciembre de 1992. (Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior). Bogotá, D.C., Colombia.
- Congreso de la República. (1994). Ley 115 del 8 de febrero de 1994. Diario Oficial No. 41.214. (Por la cual se expide la Ley General de Educación). Bogotá, D.C., Colombia.
- Congreso de la República. (2002). Decreto 1278 del 19 de junio de 2002. (por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente). Bogotá, D.C., Colombia.
- Congreso de la República. (2019). Decreto 1330 del 25 de julio de 2019. (Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015-Único Reglamentario del Sector Educación). Bogotá, D.C., Colombia.
- Delgado, F., Gaviria, C., y Rodríguez, Q. (2009). *Identidad profesional de docentes universitarios. Un estudio exploratorio con maestrantes de la maestría en docencia de la Universidad de la Salle*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación en La educación encierra un tesoro*. Madrid: Organización de las Naciones Unidas para la Educación.
- Freire, P. (1995). *A sombra desta mangueira*. Sao Pablo: Olho dagua.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. México D.F.: Siglo XXI.
- Gadamer, H. (1984). *La verdad y el método. Santiago de Chile*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- García, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista interamericana*. 3(1).
- Gaviria, C. (2009). Identidad profesional de docentes universitarios. Un estudio exploratorio con estudiantes de la maestría en docencia de la Universidad de la Salle. *Psychologia. Avances de la disciplina*. 3(2), 31-53.
- Gaviria, Y., Rincón, N., y Triana, M. (2016). *Estado del arte: prácticas de formación en investigación del profesor investigador a nivel posgradual en educación*. Bogotá: Universidad Santo Tomas.
- Giraldo, U., Abad, D., y Díaz, E. (2007). *Bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia*. Universidad del Cauca.
- Hernández, F., y Sancho, J. (1996). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.

- Icfes. (1984). *Prospectiva de la educación superior*. Bogotá: Icfes.
- Icfes. (2000). *La formación de profesores en la educación superior colombiana*. Bogotá: Icfes.
- Imbernón. (2000). *Docència Universitària Avancos Recents*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume.
- Imbernón, F. (2007a). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Gráo.
- Imbernón, F. (2007b). *10 ideas Clave-La formación permanente del profesorado, nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Gráo.
- Jaeger, W. (1996). *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Jiménez, C. (2017). *La Formación Docente Posgradual En La Política Educativa Del Distrito Capital (Años 2012 – 2016). Una Aproximación Desde La Perspectiva De Campo*. Bogotá: Universidad de Santo Tomás.
- Kerchner, C., y Mitchell, D. (1983). Unionization and the shaping of teacher work. *Teacher Education Quarterly*. 10(4), 71-88.
- Knight, P. (2000). *El profesorado de educación superior: formación para la exelencia*. Madrid: Narcea.
- Lepenes, W. (1981). *Geschichte der Soziologe*. Suhrkamp.
- Londoño, G. (2009). Hacia una pedagogía de la educación superior: indagación sobre el aprendizaje y reflexión sobre la práctica docente. *Revista de la Universidad de la Salle*. (50), 24-32.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Clasificación de las Instituciones de Educación Superior (IES)*. Obtenido de Portal Mineducación: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-217744.html>
- Noguera, J. (Ed.) (1995). *Cuestiones de Antropología de la Educación*. Barcelona: CEAC
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD]. (2016). *Reviews of National Policies for Education. Education in Colombia*. Obtenido de Portal OECD: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-in-colombia_9789264250604-en
- Parra, C., Ecima, I., Gómez, M., y Almenárez, F. (2010). La formación de los profesores universitarios: una asignatura pendiente de la universidad colombiana. *Educación y educadores*. 13(3), 421-452.

- Parra, L. (2009). *La formación del profesor universitario en Colombia en el área de salud: Enfermería. ¿Formación o Capacitación? 1970-2005*. Cali: Universidad Santiago de Cali.
- Patiño, L., Castaño, L., y Fajardo, M. (2002). *El profesor universitario: entre la tradición y la transformación de la universidad colombiana*. Bogotá: Icfes.
- Popkewitz, T. (1990). *Formación del profesorado: tradición, teoría y práctica*. Valencia: Servei de Publicacions Universitat de València.
- Quiceno, H. (2006). *El maestro: del oficio a la profesión. Miradas críticas*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Quiceno, H. (2008). *La formación como transformación de uno mismo*. Barranquilla.
- Quiceno, H. (2009). El papel de la pedagogía en la formación de docentes. *Educación y Humanismo*. 11(16), 75-83.
- Quiceno, H., Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Sáenz, J., y Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.
- Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista prelac*. (1), 6-23.
- Rodríguez, A. (2012). Estrategias para la formación de nuevos docentes. *Revista Educación y Cultura*. (42).
- Rojas, S., y Flórez, R. (2010). Evaluación de un plan de formación para docentes no profesionales en educación: pedagogía de la lectura y la escritura. *Educación y Educadores*. 13(3), 377-396.
- Ruiz, A. (2001). *Texto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la investigación en educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Runge, A., y Garcés, J. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*. 9(2), 13-25.
- Runge, A., Muñoz, D., y Ospina, C. (2015). Relaciones del saber sobre la educación y la formación (pedagogía) y del saber sobre lo humano (antropología) en Comenio, Rousseau y Kant: Aportes de la antropología pedagógica. *Artículo de revisión pedagógica y saberes*. (43), 9-28.
- Salcedo, J. (2017). *Reformas Educativas y Modos de Subjetivación de Docentes Universitarios*.

- Caso Universidad de La Salle de Bogotá*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Salcedo, J. (2018). La tercera reforma a la educación superior a partir de unos modos de subjetivación docente universitarios. *Revista Argentina de Educación Superior*. (16), 130-154.
- Sancho, J., y Correa, J. (2016). Aprender a enseñar: La constitución de la identidad del profesor en la educación infantil y primaria. En *Revista Movimiento* (pp. 471-484). Porto Alegre-Brasil.
- Santamaría, J., y Díaz, G. (2009). *Concepciones y reflexiones sobre la formación de los profesores a partir de los relatos de vida pedagógica*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. (2018). *Home*. Obtenido de Portal SNIES: <https://snies.mineducacion.gov.co/portal/>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Vaillant, D. (2007). *Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado*. Barcelona: Grupo de trabajo sobre desarrollo profesional docente en América Latina.
- Vera, A., Padilla, J., y Silva, W. (2013). La formación del componente pedagógico del docente universitario desde un enfoque sociocrítico. *El ágora u.s.b.* 13(1), 1657-8031.
- Vera, L., Jiménez, R., Aguirre, W., y Silva, W. (2011). *Formación pedagógica e investigativa del docente universitario desde la perspectiva sociocrítica de Henry Giroux*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Zabalza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión Universitaria*. 5, 68-80.
- Zabalza, M. (2011). Metodología docente. *Revista de docencia universitaria*. 9(3), 75-98.
- Zamudio, G. (julio-diciembre de 2012). El maestro cuadrifronte. *Revista infancias imágenes*. 11(2), 87-97. Obtenido de Revista Infancias Imágenes:
file:///C:/Users/TEMP/Downloads/Dialnet-ElMaestroCuadrifronte-4817199%20(1).pdf
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Editorial Universidad de Antioquia.