

**MAESTROS QUE APASIONAN POR EL APRENDIZAJE.
ESTUDIO DE CASOS EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER DE CÚCUTA**

JESÚS ERNESTO URBINA CÁRDENAS

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA
2005**

**MAESTROS QUE APASIONAN POR EL APRENDIZAJE.
ESTUDIO DE CASOS EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER DE CÚCUTA**

JESÚS ERNESTO URBINA CÁRDENAS

**Proyecto de grado para optar al título
de Magíster en Pedagogía**

**Directora
Dra. CLARA MARÍA FORERO
Mgr. En Estructuras y Procesos de Aprendizaje**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA
2005**

CONTENIDO

Pág.

INTRODUCCIÓN	1
1. ACERCAMIENTO AL OBJETO PROBLEMÁTICO	4
1.1 DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	4
1.2 JUSTIFICACIÓN	6
1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	8
1.4 DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO	8
2. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS Y LITERARIOS	12
2.1 SOBRE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	12
2.2 SOBRE LAS PASIONES Y LOS AFECTOS EN EL AULA DE CLASE	18
3. HORIZONTE TEÓRICO	27
3.1 LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, ENTRE LA RAZÓN Y LA PASIÓN DE APRENDER	27
3.2 LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, EL TACTO PEDAGOGICO Y EL DESEO DE APRENDER	36
3.3 LA PASIÓN DE ENSEÑAR Y LA PASIÓN DE APRENDER	40
3.4 LOS SABERES PASIONALES: SER, CONVIVIR, SABER Y HACER	45
4. PROCESO METODOLÓGICO	50
4.1 ENFOQUE Y TIPO DE ESTUDIO	50
4.2 SELECCIÓN DEL ESCENARIO Y LOS PARTICIPANTES	50
4.3 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	51
4.4 PROCESO DE ANÁLISIS	52
5. HALLAZGOS	53
5.1 PROCESO DESCRIPTIVO: LA INCERTIDUMBRE INICIAL	53
5.2 INTERPRETACIÓN: DESTELLOS DE LUZ AL FINAL DEL TUNEL	56

6. DESTELLOS PARA UNA CONCLUSIÓN APASIONADA	89
7. DESTELLOS PARA VOLVER A EMPEZAR	93
BIBLIOGRAFÍA	95
ANEXOS	100
ANEXO C. CUESTIONARIO 2	104
ANEXO D. MATRIZ RECONSTRUCTIVA: CASO N° 1	107
CATEGORÍA: EL DESARROLLO DE LA CLASE	115
CATEGORÍA: LAS CUALIDADES QUE LO HACEN DIFERENTE	116

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Dimensiones de la práctica pedagógica	43
Figura 2. Saber ser	57
Figura 3. Saber conocer	58
Figura 4. Saber hacer	59

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A. Cuestionario 1	101
Anexo B. Tablas de frecuencia	102
Anexo C. Cuestionario 2	104
Anexo D. Matriz reconstructiva: Caso N° 1	107
Anexo E. Matriz de categorías axiales	111
Anexo F. Descripción de categorías desde la perspectiva de caso (testimonio de los estudiantes Caso N° 1: PBQCL)	121

A MI VIEJO ANTONIO, IN MEMORIAM
AL VUELO DE SUS SUEÑOS DE VIAJERO INCANSABLE

A MI POEMA, VESTIDO DE SONRISAS
CON OJOS GRANDES COMO UN CIELO:
A MI PEQUEÑA NIKI POR LAS
TONELADAS DE TERNURA QUE
HA DEPOSITADO EN MI ALMA.

AGRADECIMIENTOS

El autor desea expresar su más ferviente agradecimiento a las personas que apoyaron la culminación de este trabajo: A mi esposa por su comprensión y paciencia en las largas jornadas de desvelo, a mi familia por regalarme el espacio y el tiempo.

A la Universidad Francisco de Paula Santander, en especial al Dr. Adolfo Ibarra, decano de la Facultad de Educación, al Dr. Héctor Miguel Parra López, rector de la Universidad, por su apoyo; y en especial a mis estudiantes y colegas de la Facultad de Educación que me regalaron su testimonio de vida.

Una gratitud eterna con todos mis profesores de la Maestría, en especial a la Dra. Clara Maria Forero, a la Dra. Aura Luz Castro de Pico, al Dr. César Augusto Roa, a la Dra. Yolima Beltrán Villamizar, al Dr. Gonzalo Ordoñez y a la Dra. Mónica Jaramillo.

*La razón, ¡un quehacer molesto!
Nos lleva a la meta harto aprisa.
Qué me hacía burla aprehendí al vuelo;
ya siento sangre, savia, desnudos
para nuevos juegos y vida...*

Friedrich Nietzsche, Poesía completa

*Intenta conservarlas, poeta,
por pocas que sean las que se detengan,
tus visiones eróticas.
Semiveladas mételas en tus versos.
Poeta, intenta retenerlas,
cuando despierten en tu mente
por la noche o en el fulgor del mediodía.*

Cavafis, Poemas

RESUMEN

TITULO: MAESTROS QUE APASIONAN POR EL APRENDIZAJE.
ESTUDIO DE CASOS EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD FRANCISCO
DE PAULA SANTANDER DE CÚCUTA*

AUTOR: JESÚS ERNESTO URBINA CÁRDENAS*

PALABRAS CLAVES: estudio de caso, enseñanza, maestros, pedagogía,

DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO: El presente trabajo es un estudio de caso de cinco docentes que a través de su práctica pedagógica, logran apasionar a sus alumnos por el aprendizaje de su asignatura. Se llevó a cabo desde la perspectiva de los estudiantes de último semestre adscritos a la Facultad de Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta, Norte de Santander.

El trabajo contribuye a destacar los aspectos positivos del quehacer de los maestros colombianos, caracterizando las prácticas pedagógicas de un grupo de docentes que gracias a su labor, propician el deseo de aprender.

Los resultados permiten concluir que un docente apasiona a prender cuando se caracteriza por:

Mostrar vocación por su oficio de maestro.

Demostrar pasión por la ciencia que enseña.

Interactuar de manera flexible y democrática con sus estudiantes.

Demostrar que sabe y domina la materia.

Poseer unos valores especiales: responsabilidad, honestidad y respeto por sus estudiantes.

Motivar a sus estudiantes por el aprendizaje

Desarrollar una pedagogía innovadora, creativa, crítica y con tendencia a la investigación.

La investigación es un estudio de caso cualitativo con apoyo de la teoría fundada. Participan setenta (70) estudiantes, cinco (5) docentes seleccionados por los alumnos, diez (10) exalumnos y dos (2) directivos docentes. Las técnicas empleadas fueron la entrevista abierta, el cuestionario, entrevista a grupo focal y la revisión de documentos.

* Tesis

** Facultad de ciencias Humanas. Escuela de Educación. Maestría en Pedagogía

ABSTRACT

TITLE TEACHERS WHO GET PASSIONATE BY THE LEARNING. STUDY OF CASES IN THE FACULTY OF EDUCATION OF THE UNIVERSITY FRANCISCO OF PAULA SANTANDER OF CÚCUTA*

AUTHOR. JESÚS ERNESTO URBINA CÁRDENAS**

KEY WORDS: study of case, education, teachers, pedagogy

DESCRIPTION OF THE CONTENT: This thesis is a study of case by five teachers who through their pedagogical practice, get the students to become very interested in the learning their subjects. It was done from the last semester students perspective, who are registered in the Education, Arts and Humanities of the Francisco de Paula Santander University in Cúcuta, North of Santander.

The work contributes to highlight the positive aspects of the Colombian teachers, daily duties, characterizing the pedagogical practices of a teacher group, whose work favours the students desires of learning

The results allow to conclude that a teacher who gets the students to become very fond of learning when he is characterized by:

His/her vocation for his daily duty as a teacher
Showing passion for the science that he or she teaches
Interacting in a flexible and democratic way with his or her students
Demonstrating that he has the know - how and the subject grasps.
Having special values: responsibility, honesty, and respect for his or her students
Motivating students to learn
Developing a creative, innovative and critical pedagogy focused on research.

The research is a study of a qualitative case with the support of the founded theory. Seventy (70) students, five (5) teachers selected by the students, ten (10) graduated students and two (2) governing teachers participated. In addition, the used techniques were open interview, the questionnaire, interview to a focal group and the documents review

* Thesis

** Faculty of Humanities. Maestry of Pedagogy

INTRODUCCIÓN

En el contexto regional la investigación pedagógica tiende a indagar sobre los aspectos negativos del proceso educativo. Incluso a nivel nacional, ilustres investigadores como Rodrigo Parra Sandoval, Francisco Cajiao, Giovanni lafrancesco, entre otros, han dedicado gran parte de sus esfuerzos investigativos a ahondar en los vacíos y fallas recurrentes de los docentes en su quehacer diario. La imagen del profesor desvalido, pendiente más de su bajo salario y con un escaso reconocimiento social, ha copado por mucho tiempo el interés de los investigadores.

También se suma a esta cartografía la tendencia a generalizar el trabajo de los maestros colombianos como un simple ejercicio de transmisión de información y una apabullante manifestación de autoritarismo, arrogancia y coacción a sus estudiantes. Hay un cuestionamiento a sus conocimientos, a sus formas de enseñar, a sus comportamientos dentro y fuera del aula, incluso, a su origen social. Para ahondar en esta problemática basta una lectura del trabajo “Los maestros colombianos” de Rodrigo Parra Sandoval, o “Educación e ideología en Colombia” de Ivon Le Bot, para citar solo dos estudios. Otro componente grueso de la investigación pedagógica en el País se dedica a buscar estrategias para mejorar situaciones problemáticas en los aprendizajes de determinadas disciplinas, en esta línea se puede destacar el recuento de la investigación educativa que elabora Myrian Henao titulado “Tendencias investigativas en el programa de estudios científicos en educación”, en el cual se discrimina por áreas del conocimiento la producción investigativa nacional*

El presente trabajo pretende lo contrario: contribuir a destacar los aspectos positivos del quehacer de los maestros colombianos; específicamente, el interés se centra en la caracterización de las prácticas pedagógicas de un grupo de maestros adscritos a la Facultad de educación de la Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta, que guardan en común, la virtud de lograr que sus estudiantes se apasionen por el aprendizaje de la materia que enseñan. Identificar en ellos su forma de asumir el trabajo en el aula, permitirá el cuestionamiento a las prácticas docentes del investigador y de los futuros formadores que se preparan para ser educadores.

* La descripción bibliográfica de estas referencias aparece en su totalidad como citas de pie de página y al final del trabajo en la bibliografía.

La selección de los docentes se realizó a partir de los testimonios de los estudiantes de último semestre de las licenciaturas en biología-química y licenciatura en matemática-informática. Se eligieron cinco casos, tres profesores de un programa y dos del otro, respectivamente. Estos cinco casos individuales se agruparon posteriormente en dos casos integrales tomando como criterio el concepto global y las lógicas en la comprensión propuesta por los alumnos. El caso integrado uno se identifica por una visión integral de la pedagogía, y el dos, por una visión centrada en el saber disciplinar y en el hacer pedagógico como estrategia de clase. El enfoque metodológico se apoyó en el estudio de caso con aportes de la teoría fundada, especialmente en el proceso de reducción de datos.

El primer capítulo formula el problema de la investigación, destacando el escaso interés en la región por profundizar sobre prácticas pedagógicas exitosas, y la poca importancia que en el contexto de la educación superior se le da al tema de la pedagogía. Las preguntas se orientan hacia la identificación de las prácticas pedagógicas de estos maestros y las percepciones de estudiantes y docentes sobre el tema. Finalmente se describe el contexto en que se realiza la investigación.

El capítulo dos constituye una revisión de los antecedentes literarios e investigativos a nivel nacional e internacional sobre el problema investigado. Se incluyen los dos tipos de estudio por ser considerados por el investigador como la ruta que transitó en los tres años en que desarrolló la investigación. En este capítulo se ofrece un panorama de la producción bibliográfica e investigativa que a juicio del autor aportan elementos significativos a la discusión sobre el tema y ofrece pistas para el trabajo de campo. Aunque rompe con el rigor y la tradición de incluir por separado los estudios investigativos de los literarios, de ninguna manera sesga el objeto del estudio, por el contrario, enriquece una mirada panorámica del objeto problemático.

El capítulo tres está compuesto por el Horizonte teórico; escrito a manera de ensayo, procura construir un marco específico desde la profundización en el concepto de práctica pedagógica, hasta encontrar una red intrincada de relaciones que la relacionan con la práctica de la alteridad, el reconocimiento del otro, y por lo tanto, con el interjuego de subjetividades entre los actores que participan del acto educativo, la afectividad y las pasiones a la hora de enseñar y en el momento de aprender. El capítulo está dividido en cuatro momentos: el primero momento intenta una aproximación al concepto de práctica pedagógica; el segundo escudriña en los laberintos teóricos del deseo de aprender; el tercer momento se relaciona con la pasión de enseñar y la pasión de aprender; y se finaliza, con una

síntesis sobre las categorías existenciales; ser, convivir, saber y hacer. Los referentes bibliográficos son numerosos, pero se cuida la unidad y la coherencia a través del hilo conductor que ofrecen los supuestos teóricos de una pedagogía basada en la alteridad y en la consideración de los sentimientos en el aprendizaje.

El cuarto capítulo describe el proceso metodológico; en él se resalta el enfoque basado en un estudio de caso con apoyo de la teoría fundada, se precisan las técnicas e instrumentos utilizados, el proceso desarrollado para recoger la información y el análisis de la información.

El quinto capítulo recoge los hallazgos de la investigación. Presenta en primera instancia la metodología y los resultados de la reducción de datos, hasta llegar a la discriminación de los dos casos integrados que sintetizan todo el proceso investigativo. La presentación se hace a manera de relatos que se tejen a partir de los testimonios de los participantes: estudiantes, docentes, exalumnos y directivos docentes, alimentados con la experiencia del investigador y los aportes de la teoría. Las seis categorías desde las cuales se caracterizan las prácticas pedagógicas son: la vocación docente, los valores personales del maestro, la capacidad para motivar a aprender, las relaciones maestro-estudiante, el saber y dominio de la materia del profesor, y finalmente, las competencias docentes. Desde esta lectura es posible una aproximación a las prácticas pedagógicas de estos docentes.

La parte final del informe incluye las conclusiones con el título “Destellos de una conclusión apasionada”, las recomendaciones bajo el título “Destellos para volver a empezar...”, la bibliografía y los anexos. Los anexos destacan de manera especial el proceso de reducción de datos.

1. ACERCAMIENTO AL OBJETO PROBLEMÁTICO

1.1 DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Caracterizar las prácticas pedagógicas de un grupo de docentes universitarios en Colombia y particularmente en la Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta, no es una tarea común. En palabras de Mario Díaz Villa, “Los profesores universitarios a menudo desacreditan y rechazan cualquier vínculo con la pedagogía y la práctica pedagógica pues las disciplinas y las profesiones no parecen tener relación con la educación o la formación.”¹ Es decir, no existe una cultura favorable para reconocer la práctica pedagógica como un aspecto sustancial en el logro de la calidad de las instituciones de educación superior en el país. El elitismo disciplinar, separa de manera tajante la relación natural entre un conocimiento que se construye y un marco pedagógico que lo orienta y dinamiza de manera creativa.

Los nuevos retos que plantea la educación superior se centran en el papel fundamental que juega la posesión del conocimiento, el manejo ágil de la información y la construcción de una ética ciudadana; exigiendo con ello una reconceptualización de los procesos de formación profesional y una transformación de la cultura institucional a través de nuevos diseños curriculares, lo cual implica una revisión de las formas tradicionales de enseñar con el fin de adaptarlas a las demandas sociales de un mundo cambiante y cada vez mas exigente. Por esta razón también “...se reconoce la debilidad de la pedagogía en la educación superior y la existencia de pocos espacios en donde ella pueda ser planteada y discutida para clarificar su naturaleza y su papel”², de ahí que sea necesario, el reconocimiento de aquellas prácticas que se dan al interior de nuestras universidades de manera exitosa y que no han merecido el reconocimiento de la comunidad académica local.

La construcción de una pedagogía para la educación superior exige un cambio en la manera como el profesorado asume sus relaciones con el conocimiento y con el estudiante. Tradicionalmente estas relaciones han sido mediadas por la necesidad de satisfacer unos currículos panópticos centrados en la transmisión de información y en el culto a la racionalidad instrumental, “Una educación realizada

¹ DÍAZ VILLA, Mario. La formación de profesores en la educación superior colombiana: problemas, conceptos, políticas y estrategias. Bogotá: ICFES, 2000. p. 118.

² IBARRA RUSSI, Oscar A. y otros. Formación de profesores de la educación superior. Programa nacional. Bogotá: ICFES, 2000. p. 41

para que los individuos no actúen, para que no sean sujetos de su historia, que es una manera de impedir, de controlar el pensar y el actuar”³. Por ello es preciso situarse desde la otra orilla y enseñar a amar el conocimiento, porque precisamente el arte pedagógico está en incitar a amar lo que el docente desea; esto es “Que la educación llegue a ser atractiva, hermosa, deseada, esa debe ser nuestra búsqueda”⁴.

En los últimos años se ha avanzado de manera positiva en este aspecto, a través de políticas estatales y acciones institucionales que buscan mejorar el hacer pedagógico de los docentes universitarios. Gran parte de los estudios han centralizado sus esfuerzos desde la ineficiencia del problema y en algunos casos en la formulación de propuestas pedagógicas a través de la experimentación de modelos pedagógicos constructivos o activos que hacen “énfasis en la reflexión de los problemas fundamentales de la vida académica y profesional que surge de los nuevos discursos que proyectan e intentan institucionalizar nuevas formas de identidad pedagógica”⁵. Un panorama de las tendencias investigativas en Colombia se puede apreciar en los trabajos de Myrian Henao Willes⁶.

Como se describirá mas adelante en los antecedentes, en general poco se ha profundizado en el reconocimiento de las prácticas de aquellos docentes que logran apasionar a sus estudiantes por el aprendizaje de su ciencia. Se reconocen estudios orientados a analizar los efectos problemáticos en las relaciones docente-estudiante, pero no existen investigaciones que destaquen los aspectos positivos. Además, existe un desconocimiento de estas prácticas y un escaso interés de los docentes universitarios por innovar su ejercicio pedagógico, puesto que no se sienten reconocidos como pares autorizados. Por lo general, se acude a la importación acrítica de modelos foráneos, muchas veces ajenas al contexto y a los procesos particulares que caracterizan los programas específicos que ofrece la Facultad.

Teniendo en cuenta esta problemática, se detectó en la institución algunos profesores con los cuales los estudiantes se identificaban mas por su forma de trabajar en el aula de clase y su interrelación con los alumnos, ante otros que no tenían estas características. El interés de la presente investigación se centra en explorar este campo problemático poco desarrollado a nivel regional, con el propósito de indagar sobre las experiencias pedagógicas de docentes que en

³ ZULETA, Estanislao. Educación y democracia, un campo de combate; Bogotá: Corporación Tercer Milenio, 1995. p. 115.

⁴ Ibíd., p. 114

⁵ DÍAZ VILLA, Op. cit. p. 121.

⁶ HENAO WILLES, Myrian. Tendencias investigativas en el programa de estudios científicos en educación, en Investigación educativa e innovación. Bogotá: Magisterio, 1999. p. 142-179.

lugar de presentar dificultades en sus procesos de enseñanza, contribuyen a despertar un interés especial en los estudiantes por el saber que comunican en el aula de clase.

Con base en lo anterior, la pregunta orientadora de la presente investigación se formuló en los siguientes términos: ¿Cuáles son las características de las prácticas pedagógicas de los docentes que logran apasionar por el aprendizaje a sus estudiantes en la Facultad de Educación de la Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta?

Las preguntas directrices de la investigación son las siguientes: ¿Cómo logran estos profesores apasionar a sus estudiantes por su saber? ¿Qué percepciones tienen los estudiantes sobre estos docentes? ¿Qué piensan estos docentes sobre sus prácticas pedagógicas? ¿Cuáles son las percepciones de exalumnos y directivos docentes?

1.2 JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo se justifica dado que desarrolla una investigación cuyos aportes a la pedagogía, permiten comprender la condición del maestro como un ser que no sólo actúa de mediador entre el estudiante y el conocimiento, sino que logra a través de su práctica cotidiana en el aula de clase, apasionar por una disciplina, favoreciendo con ello la comprensión de los factores que estimulan en el ser humano el deseo de aprender. Por lo tanto, los resultados de este trabajo generarán un impacto positivo para la transformación de las prácticas pedagógicas de los futuros docentes que egresen de la Facultad de Educación de la Universidad Francisco de Paula Santander.

Por otra parte, en la actualidad persiste una crisis en las profesiones, puesto que la certeza acerca de la existencia de un cuerpo de conocimiento objetivo a disposición de los profesionales para “guiar su práctica”, en el que los docentes deben ser formados, ha sido revaluada: “Existe actualmente una seria crisis epistemológica dentro de las profesiones. Esa crisis tiene dos dimensiones que están interrelacionadas. En el nivel más básico, se ha producido una incertidumbre creciente acerca de la existencia del conocimiento objetivo. Al mismo tiempo, la idea de que los conocimientos teóricos (en el caso de que existiera) tienen la capacidad de guiar la práctica, ha sido también puesta en tela de juicio”⁷. Por lo anterior, se hace necesario estudiar la intuición como herramienta del docente en

⁷ ATKINSON, Terry y CLAXTON, Guy. El profesor intuitivo. Barcelona: Octaedro, 2002. p. 32.

el desarrollo de su práctica, teniendo en cuenta los sentimientos, las corazonadas y las pasiones a la hora de ejercer su práctica pedagógica.

A nivel de investigación educativa, el trabajo aporta importantes resultados en un campo, que al menos a nivel local no ha revestido mayor interés para los investigadores. Tradicionalmente los proyectos se dirigen a la identificación de caracteres o componentes que inciden en el bajo rendimiento en un área del saber, destacando los aspectos negativos, con una tendencia a minimizar los aspectos positivos y relevantes que muchos educadores desarrollan y que por lo general no son reconocidos por la comunidad académica. Explorar estas experiencias será de gran utilidad en la apropiación de aquellos elementos que sirvan para mejorar el ejercicio de la docencia en la Universidad Francisco de Paula Santander, institución en proceso de solicitar la acreditación de calidad de sus programas académicos. Además permite otro avance en la comprensión de la naturaleza educativa de las instituciones y el mejoramiento de su calidad, aportando elementos que estrechen la relación entre docencia e investigación.

A nivel personal la investigación aporta elementos significativos en el desarrollo de un proyecto que pretende profundizar sobre la relación razón-emoción y su influencia en los procesos de aprendizaje. En la pasión de enseñar y de aprender está la creatividad y la espontaneidad que conecta emocionalmente al profesor con su estudiante, pues lleva implícito el deseo de cambio que se sitúa en el centro de la buena pedagogía: “en la enseñanza los deseos de este tipo excepcional de profesores y particularmente creativos tienen que ver con la satisfacción, una intensa realización, sensaciones de progreso, proximidad a las demás personas e incluso, amor hacia ellas”⁸. Desde esta perspectiva, la investigación permitirá aproximarse al campo problemático de los sentimientos y las pasiones y su influencia en el campo educacional. Las prácticas pedagógicas de un grupo de docentes caracterizados por apasionar a aprender, posibilitan profundizar en las concepciones tanto de los maestros como de los estudiantes, en las relaciones interpersonales maestro-estudiante, en valores explícitos de los docentes, y las experiencias didácticas que se originan en la pasión de enseñar y la pasión por aprender.

La pertinencia social del proyecto se reflejará en el camino que abre este tema a futuras investigaciones. La propuesta constituye por sí misma un campo de la pedagogía que aborda el problema del conocimiento como deseo y de los elementos que subyacen para que un conocimiento específico se convierta para el

⁸ HARGREAVES, A. Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado). Madrid: Morata, 1999. p. 41.

sujeto en una fuente de deseo y no en una especie de tortura o de castigo. En el caso particular de los programas de la Facultad de educación, la investigación permitirá incidir positivamente en la formación de los futuros maestros de la región, a través del fortalecimiento de indicadores como la preparación pedagógica de los educadores, el estímulo a la autoevaluación de las prácticas pedagógicas, y la implementación de ambientes de aprendizaje motivadores.

1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.3.1 Objetivo general. El objetivo general de la investigación es el de caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes que logran apasionar por el aprendizaje a sus estudiantes en la Facultad de Educación de la Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta.

1.3.2 Objetivos específicos. Indagar sobre los tipos de prácticas pedagógicas de los docentes que apasionan por el aprendizaje.

Identificar las percepciones de los estudiantes sobre las prácticas pedagógicas de estos docentes.

Reconocer las concepciones que sobre su práctica pedagógica poseen los docentes que apasionan por el aprendizaje de su saber.

1.4 DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

La Universidad Francisco de Paula Santander es un ente universitario autónomo, vinculado al Ministerio de Educación Nacional y organizado como establecimiento público de carácter académico del orden Departamental. Se fundó el 5 de julio de 1962 y cuenta con una seccional en Ocaña (Norte de Santander), y dos extensiones, una en el Municipio de Chinácota y otra en el Municipio de Tibú. La Universidad se sitúa en el Barrio Colsag entre las avenidas Gran Colombia y Guaimaral. La planta física está constituida por un campo universitario en la sede central de 130.523 metros cuadrados. Cuenta además, con un campus anexo de 50.000 metros cuadrados llamada sede El Bosque, ubicada en pleno centro de la ciudad; en esta sede funcionan los cursos de postgrado y los cursos preuniversitarios.

La misión de la universidad se orienta a la generación y difusión de conocimientos, por medio de la docencia, la investigación y la extensión, con fundamento en el

aprendizaje permanente y la flexibilidad del currículo, con énfasis en su aplicación en la solución de problemas de su entorno regional y binacional, para fortalecer y promover su desarrollo económico y social, mejorar la calidad de vida de su comunidad y formar, en este ambiente de compromiso social, egresados altamente cualificados.

Como visión se propone lograr la acreditación institucional por la calidad, pertinencia y competitividad de sus programas de docencia, investigación e integración con la comunidad. Esta visión se fundamenta en un modelo pedagógico centrado en el estudiante, una investigación basada en la utilización y el desarrollo de conocimientos y tecnologías avanzadas, un clima organizacional caracterizado por la calidad de vida, la promoción, liderazgo y fortalecimiento de un cuerpo docente debidamente preparado, motivado, con un alto sentido de pertenencia hacia su labor académica.

Cuenta con cinco vicerrectorías: (Vicerrectoría Académica, Vicerrectoría asistente de estudios, Vicerrectoría de investigación y extensión, Vicerrectoría de Bienestar universitario, y Vicerrectoría administrativa); La universidad cuenta con seis Facultades: facultad de ingenierías, facultad de salud, facultad de ciencias básicas, facultad de ciencias agrarias y del ambiente, facultad de ciencias empresariales y facultad de educación, artes y humanidades. Se ofrecen cuarenta programas curriculares distribuidos en 33 de pre-grado y siete de postgrado. Estos programas atienden una población de 13.872 estudiantes.

Los programas de educación se iniciaron en la Universidad Francisco de Paula Santander con la denominación académica del área de “ciencias de la educación”, según consta en la resolución de rectoría N° 243 de junio 28 de 1971, la cual es avalada por el Consejo Superior Universitario según acuerdo N° 07 de junio 11 de 1973. Desde esta época datan los programas de licenciatura en matemáticas-física y licenciatura en biología-química. Por Acuerdo N° 013 del Consejo Superior universitario, el 15 de noviembre de 1974 se establece la denominación de División en lugar de área. En el año de 1980 se reforma el Estatuto orgánico de la Universidad (Acuerdo N° 012), cambiando la denominación de unidades académicas de área por Facultades, y designando el nombre de Escuelas a los programas académicos. En el año 1994 se expide la Estructura actual de la Universidad (Acuerdo N° 126), en donde se cambia el nombre de Facultad de ciencias de la educación por Facultad de Educación, Artes y Humanidades.

La Facultad de Educación, Artes y Humanidades cuenta en la actualidad con cuatro programas presenciales: además de las dos licenciaturas objeto del presente estudio, está adscrito el programa de arquitectura y el programa de

comunicación social. A nivel de postgrado ofrece las especializaciones en práctica pedagógica, especialización en orientación vocacional y especialización en informática educativa. En la actualidad se está a la espera del registro calificado para la maestría en práctica pedagógica que recibió la visita de los pares académicos en el mes de mayo del presente año. La Facultad agrupa tres departamentos académicos: departamento de pedagogía, departamento de ciencias humanas, sociales e idiomas, y departamento de artes y arquitectura.

1.4.1 Licenciatura en Biología-química. El programa de licenciatura en biología-química inició sus labores en octubre de 1972 según Acuerdo del Consejo Superior N° 109. Inicialmente otorgaba el título de “experto en educación, especialidad biología y química”. El ICFES solicita reestructuración del programa y la Universidad por resolución N° 017 de 1973 aprueba la iniciación del programa (Acuerdo ICFES N° 192/73) y autoriza otorgar el título de Licenciado en Biología-química. El Ministerio de Educación Nacional según consta en la Resolución N° 4804 de 1977 aprueba formalmente el programa. En la actualidad hay matriculados 478 estudiantes y se han graduado desde la primera cohorte hasta la fecha, 904 alumnos.

El propósito general del programa se centra en la formación de un educador desde lo académico, un ser personal integral que asume en su praxis pedagógica, una actitud investigativa, espíritu reflexivo y crítico, que oriente dentro de la libertad de pensamiento y pluralidad ideológica, el desarrollo de su autonomía personal y la universalidad de los saberes. La licenciatura en biología-química asume la educación como un proceso constante de formación en el respeto a los demás, a los derechos humanos, en el desarrollo de los criterios morales y éticos, que busca en el estudio de la disciplina una comprensión crítica de los saberes producidas por la humanidad para comprender reflexivamente la cultura regional y nacional. Los ejes fundantes son la formación pedagógica, la formación disciplinar y la formación humanista. Entre los fines del programa, tenemos los siguientes:

Formar un educador que a través del saber pedagógico, construya nuevas formas de enseñanza de las ciencias y apunte a cambios socio-culturales en las dimensiones humanas.

Diseñar nuevas estrategias investigativas y pedagógicas que permitan un cambio permanente en el campo disciplinar de la biología y de la química.

Identificar desde la disciplina la historia de la pedagogía y la epistemología con el fin de atender los cambios permanentes de la sociedad y la educación.

1.4.2 Licenciatura en Matemáticas-Informática. El programa de licenciatura en matemáticas ha recibido tres denominaciones distintas. Inicialmente se denominó licenciatura en matemáticas-física, se autorizó según resolución N° 017 de 1973 del Consejo Superior Universitario. El título otorgado de “licenciado en matemáticas y física” cuenta con aprobación oficial mediante acuerdo N° 063 de 1980, emanado de la junta directiva del ICFES, y resolución N° 24519 de diciembre de 1979 y resolución N° 6425, emanadas del Ministerio de Educación Nacional. El instituto para el fomento de la educación superior –ICFES-, según resolución N° 000423 de marzo 04 de 1992, autoriza el cambio de denominación de licenciatura en matemáticas-física por licenciatura en matemáticas-computación. Finalmente, en el año 2000, se cambia la denominación del programa a “Licenciatura en matemáticas-informática”, a la fecha el programa ha graduado 393 licenciados en matemáticas-física; 162 licenciados en matemáticas-computación; en el presente año se espera graduar la primera promoción de licenciados en matemáticas-informática. Actualmente, hay matriculados 287 estudiantes.

La misión del plan de estudios se fundamenta en la formación de profesionales en educación, en las áreas de matemáticas e informática, dentro de un contexto de formación integral del individuo, acorde con las necesidades regionales, nacionales y binacionales. El propósito central del programa es el mejoramiento de la educación preescolar, básica, media vocacional y profesional en el departamento Norte de Santander y su zona de influencia. Igualmente, producir conocimiento, interpretar contextos, comprender y solucionar problemáticas en el ámbito educativo y pedagógico mediante la actividad investigativa. El programa está organizado curricularmente en cuatro grandes ejes: eje de formación pedagógica, eje de formación social y humanística, eje de formación disciplinar, eje de formación investigativa.

2. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS Y LITERARIOS

Para el presente estudio se revisaron los antecedentes del tema a nivel nacional e internacional. El procedimiento consistió en revisar en primer lugar estudios sobre el desarrollo de las prácticas pedagógicas en el contexto internacional y en el ámbito colombiano en los últimos años. Igual método se empleó con el tema de las pasiones y los afectos en el aula de clase. A nivel del Departamento Norte de Santander no se encontraron estudios relevantes. Se incluyen tanto informes de investigación como producción bibliográfica sobre el tema.

2.1 SOBRE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

En el ámbito internacional se revisaron las siguientes investigaciones:

“Constructivismo y Escuela: hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación” (1995), de Rafael Porlán⁹, desarrolla un importante trabajo que inicia a partir de las categorías “querer”, “poder”, “saber”. Desde esta mirada fundamenta una epistemología de la enseñanza y propone la investigación por proyectos como una pedagogía facilitadora para la transformación de la escuela; con ello analiza diversos conocimientos que tienen relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus posibilidades de cambio y evolución: el conocimiento personal de los estudiantes, el conocimiento escolar que pretende promover en ellos, el de los profesionales encargados en esta tarea y el conocimiento didáctico que trata de comprender e iluminar la interacción escolar de todos ellos.

“La práctica educativa” (1997), publicado por Antoni Zabala Vidiella¹⁰; en este trabajo, Zabala desarrolla en el capítulo cuatro el tema de las relaciones interactivas en clase, la manera como se pueden establecer estas relaciones entre el profesor y el estudiante teniendo en cuenta las aportaciones de los alumnos, tanto al inicio de las actividades como durante el transcurso de las mismas, estableciendo retos alcanzables, ofreciendo ayudas contingentes, estableciendo un ambiente y unas relaciones que faciliten la autoestima y el autoconcepto, generando canales fluidos de comunicación, y finalmente, potenciando la autonomía y facilitando que los alumnos aprendan a aprender.

⁹ PORLÁN, Rafael. Constructivismo y escuela: hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación; Sevilla: Díada, 1995. p. 180.

¹⁰ ZABALA VIDIELLA, Antoni. Las relaciones interactivas en clase, en “la práctica educativa. Cómo enseñar”. 2º ed. Barcelona: Grao, 1997. p. 91-113.

“Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez¹¹, A. Comprender y transformar la enseñanza” (1999). En este trabajo los autores analizan los problemas y prácticas que han sido y son esenciales para llenar de contenido y sentido la realidad de la enseñanza. Sostienen que sin comprender lo que se hace, la práctica pedagógica es una reproducción de hábitos y supuestos dados, o bien respuestas que los profesores dan a demandas y consignas externas. Proponen conocer la realidad heredada, discutir los supuestos de cualquier respuesta y sus posibles consecuencias como una opción ética y profesional de las personas dedicadas a la docencia.

Inés Aguerrondo y Cecilia Braslavsky¹², en “Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro: ¿Qué formación docente se requiere? (2003), proponen cinco pilares para promover un cambio de paradigmas en la práctica pedagógica del profesorado: la ciudadanía, la sabiduría, la empatía, el institucionalismo y el pragmatismo. Desde el método análisis de contenido, las autoras se plantean las siguientes preguntas: ¿Cómo contribuir a un tipo de profesionalización docente que facilite que se encuentren en los otros elementos del yo de cada uno? ¿Cómo disminuir las orientaciones discriminatorias que construyen muchos docentes, a veces más fuertes que otros grupos profesionales? ¿Cómo contribuir a que los docentes puedan participar en la construcción de un nosotros múltiple, que respete y aliente la diversidad sin promover ghettos mentales, culturales o religiosos? ¿Cómo fortalecer la autoestima para que los docentes puedan a su vez promover la autoestima de los estudiantes? Para dar respuesta estas preguntas proponen cinco grandes categorías: la dimensión pedagógico-didáctica, la dimensión institucional, la dimensión productiva, la dimensión interactiva y la dimensión especificadora.

El profesor de la Universidad de los Andes de Venezuela (ULA) Gabriel Ugas Fermín¹³, en “Del acto pedagógico al acontecimiento educativo” (2003), propone el acto pedagógico como un acontecimiento con el otro, como un encuentro mediado por un proceso comunicativo entre maestro-estudiante que considera la actividad intersubjetiva como elemento constructor de sujeto. El acto pedagógico no consiste sólo en transmitir información, implica una voluntad de sentido, es un proceso que desarrolla la interacción entre una práctica específica (la práctica educativa escolar) y unas relaciones sociales que configuran formas especializadas de la relación saber-poder. Este acto comunicativo, propone Ugas, tiene como finalidad el arte de organizar los saberes. La enseñanza como arte es

¹¹ GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata, 1999. p. 445.

¹² AGUERRONDO, Inés y BRASLAVSKY, C. Escuelas del futuro: ¿Qué formación docente se requiere?; Buenos Aires: Papers Editores, 2003. p. 127.

¹³ UGAS Fermín Gabriel. Del acto pedagógico al acontecimiento educativo. Estado Táchira (Venez.): Taller permanente, 2003. p. 68.

una metáfora, contrapuesta al oficio de enseñar como técnica aplicada. La enseñanza como arte reclama intuición, creatividad, improvisación y expresividad, concluye el investigador venezolano.

“Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción” (1999), de Cecilia Fierro, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas¹⁴, desarrolla una interesante propuesta desde la metodología investigación-acción. Partiendo de una reconceptualización de la práctica docente como praxis social experimenta la riqueza de oportunidades de aprendizaje que ofrece el trabajo grupal, a través del cual se pueden comunicar conocimientos y experiencias y recibir también la de otros. Las categorías iniciales son las siguientes: dimensión personal, dimensión institucional, dimensión interpersonal, dimensión social, dimensión didáctica, dimensión valorativa y relación pedagógica. A partir de la situación problemática relacionada con la incomprensión lectora de un grupo de niños en el Municipio de Río Grande, Oaxaca, México, se logra una transformación de la problemática cuyos resultados se difunden en foros, ponencias, videos, artículos en revistas y periódicos y publicación de un texto.

Juan Ignacio Pozo y Carles Monereo Font¹⁵, en “La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía” (2003), proponen inicialmente los siguientes retos a manera de competencias para la autonomía de aprendizaje en la universidad: enseñar-aprender a pensar, enseñar-aprender a cooperar, enseñar-aprender a comunicar, enseñar-aprender a empatizar, enseñar-aprender a ser crítico, enseñar-aprender a automotivarse. El texto está organizado en tres partes: en la primera parte se publican investigaciones sobre las concepciones del estudiante sobre motivación, argumentación, espíritu científico y autorregulación de su propio aprendizaje. En la segunda parte, se publican resultados de investigaciones sobre las concepciones de los docentes universitarios sobre su quehacer en el aula de clase, formas de evaluación y procesos de formación. El último capítulo trata sobre investigaciones que mencionan el currículo universitario, en especial trabajos sobre currículos que estimulan la autonomía del estudiante universitario. En síntesis, la idea general de la publicación gira en torno al reto que implica ser un buen profesor universitario y un buen estudiante universitario.

¹⁴ FIERRO, Cecilia y otros. Transformando la práctica docente. Barcelona : Paidós, 1999. p. 247.

¹⁵ POZO, J. I. y MONEREO FONT, Carles. La Universidad ante la nueva cultura educativa. Madrid: Síntesis, 2003. p. 303.

Miguel Ángel Zabalza¹⁶ en “Competencias docentes del profesor universitario” (2003), investiga la dinámica del funcionamiento docente desde la actuación de los profesores, individualmente y como colectivo: cómo se construyen los Planes de Estudio, cómo se desarrolla la docencia, cómo podemos revisar y mejorar la calidad de nuestra actuación docente. El autor finaliza proponiendo diez ámbitos de la docencia en términos de cuestiones sobre qué indagar y en torno a las cuales analizar la actuación docente, éstas son: la planificación, los espacios, la selección de contenidos, los materiales de apoyo al aprendizaje, la metodología, el uso de las nuevas tecnologías, el apoyo y asesoría a los estudiantes, la coordinación con los colegas, la evaluación, y finalmente, la revisión del proceso.

“La educación afectiva y el dominio afectivo: consecuencias para las teorías y modelos del diseño educativo” (2000), de Bárbara L. Martín y Charles M. Reigeluth¹⁷. En este trabajo basado en una rigurosa indagación de fuentes bibliográficas, los autores se aproximan a una definición de las prácticas pedagógicas afectivas. Para ello proponen las siguientes categorías o dimensiones: desarrollo emocional, desarrollo moral, desarrollo social, desarrollo espiritual, desarrollo estético y desarrollo de la motivación. Realizan una descripción de varias experiencias en programas educativos para el desarrollo del afecto y concluyen que el dominio afectivo es de vital importancia para todos los aspectos del aprendizaje, y que los programas afectivos pueden tener, una influencia positiva en la vida de los alumnos de cualquier edad, a medida que crecen y se desarrollan.

A nivel nacional se destacan los siguientes trabajos:

En una aproximación al estado de la cuestión en Colombia relacionado con las investigaciones y estudios sobre las prácticas pedagógicas en la educación superior, se encuentra un trabajo publicado por Oscar Armando Ibarra Russi, Elba Martínez y Martha Vargas de Avella¹⁸, titulado “formación de profesores de la educación superior. Programa nacional”, publicado por el ICFES en el año 2000. En este documento se hace un interesante recuento de las políticas del gobierno nacional y entidades como ASCUN (Asociación Colombiana de Universidades), en la formación del profesor universitario, igualmente se presentan las tendencias pedagógicas que han predominado en Colombia:

¹⁶ ZABALZA, Miguel A., Competencias docentes del profesorado universitario; Madrid : Narcea, 2003, p. 253.

¹⁷ MARTIN, B. y REIGELUTH, CH. La educación afectiva y el dominio afectivo: consecuencias para las teorías y modelos del diseño educativo, en “Diseño de las instrucciones. Teorías y modelos. Madrid: Aula XXI-Santillana, 2000. p. 35-59.

¹⁸ IBARRA RUSSI, Op. cit. p. 187.

- La pedagogía entendida como el discurso explícito que se ocupa del sentido de las prácticas educativas más que de cumplir tareas descriptivas y prescriptivas.
- La pedagogía como un sistema de mensajes implícitos que se encarga de regular las relaciones de quienes participan en las prácticas educativas.
- A partir del reconocimiento de que la pedagogía suele expresarse como un saber empírico e intuitivo (saber-cómo), surge la posibilidad de que este saber pueda ser transformado en un saber teórico que dé cuenta del qué de la educación.
- Desde una perspectiva sistémica, la pedagogía se considera como un saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal de su propia práctica.
- La pedagogía como el discurso que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos de las diferentes culturas.

Una referencia necesaria la constituye el trabajo del profesor Mario Díaz Villa¹⁹ titulado “La formación de profesores en la educación superior colombiana: problemas, conceptos, políticas y estrategias” (2000); en este trabajo publicado por el ICFES, el profesor Díaz Villa presenta los antecedentes y el balance general de la formación de los profesores en la educación superior colombiana, resaltando como uno de los problemas básicos la tendencia en el país hacia la configuración de un profesor universitario que se exalta por sus conocimientos disciplinares, sin tener en cuenta la perspectiva pedagógica que retroalimenta el proceso. El autor sustenta un programa para la formación de profesores en la educación superior a partir de la reconceptualización de cuatro aspectos: la formación, el conocimiento, la sociedad y la pedagogía universitaria. Destaca de manera especial la práctica pedagógica desde el marco de la formación, articulando las competencias cognitivas (simples y complejas) y las competencias socioafectivas (simples y complejas). Finalmente propone varias tesis como fundamento para la construcción de una nueva política de formación-capacitación de los profesores en la educación superior centradas en la formación integral, la integración de la complejidad socio-cultural y económica, la incorporación de

¹⁹ DÍAZ VILLA, Op. cit. p. 150.

currículos abiertos y flexibles, las nuevas tecnologías, las nuevas maneras de asumir la construcción del conocimiento, y las prácticas pedagógicas como marco de fondo que permite darle una identidad a la profesión docente.

Mariluz Restrepo Jiménez y Rafael Campo Vásquez²⁰ en un trabajo titulado “La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo” (2002), publicado por la Universidad Javeriana, desarrollan un trabajo de reconstrucción de excelentes prácticas docentes propias de la educación superior caracterizándolas a partir de su reconocimiento por parte de los estudiantes y de profesores pertenecientes a la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia. A través de un estudio de casos, identifican un grupo de profesores exitosos y desde los relatos de los estudiantes configuran un modelo de práctica pedagógica caracterizada desde tres grandes categorías: preparar, mostrar e interactuar.

Olga Lucia Zuluaga Garcés²¹ (1999), en el trabajo titulado “Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber”, editado por la Universidad de Antioquia; sintetiza parte de los avances de las investigaciones del Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia. Define el campo conceptual de la práctica pedagógica, el saber pedagógico y anexa dos importantes estudios titulados: “Historia del saber pedagógico y de su práctica en Colombia”, y “La práctica pedagógica del siglo XIX en Colombia”. Este trabajo dota a los maestros de un importante cuerpo teórico y metodológico para enfrentar las políticas educativas, para redefinir su papel en la acción educativa y destacar la pedagogía como la práctica y el saber que le da su identidad cultural.

“Pensamiento docente y práctica pedagógica”²² (1997), de Gerardo Andrés Perafán Echeverri, constituye una importante investigación sobre el pensamiento práctico de los docentes. Aborda, entre otros temas, el problema de la interacción como eje articulador donde se producen las subjetividades que entran en juego en las distintas acciones constitutivas de lo humano y que inciden en las concepciones de tipo positivista de los maestros, creando una serie de obstáculos pedagógicos y epistemológicos, lo cual genera tensiones y resistencias entre prácticas tradicionales y prácticas transformadoras.

La Universidad Pedagógica Nacional en las memorias del simposio nacional de

²⁰ RESTREPO JIMÉNEZ, Mariluz. La docencia como práctica. Bogotá: Universidad Javeriana, 2002. p. 155.

²¹ ZULUAGA GARCÉS, Olga Lucia. Pedagogía e historia. Medellín: Anthropos-UDEA, 1999. p. 192.

²² PERAFÁN ECHEVERRI, Gerardo A. Pensamiento docente y práctica pedagógica: una investigación sobre el pensamiento práctico de los docentes. Bogotá: Magisterio, 1997. p. 147.

investigación educativa²³ (Septiembre 30, octubre 01 de 1999), con el título de “relaciones y tensiones entre investigación e innovación en educación”, publica los resultados de varias investigaciones en este campo, entre ellos, “la innovación, la investigación y los maestros” de Elsa Castañeda Bernal”, en donde la investigadora presenta una síntesis del proyecto de investigación Génesis, que estudia la relación entre innovación y cambio social; y la investigación “La vida de los maestros colombianos. La educación y la construcción de su destino social”, en el cual se realizó un estado del arte de la producción intelectual sobre los maestros colombianos en los últimos 50 años del siglo XX.

En dos tomos, la Universidad Pedagógica Nacional bajo la coordinación de Sandra Sandoval Osorio²⁴, publicó “La formación de educadores en Colombia: geografías e imaginarios” (2001). Este trabajo recoge las ponencias y debates que se dieron en el Encuentro Nacional de Facultades de Educación, realizado en Bogotá en marzo del 2000 y cuyo propósito fue el de ratificar el papel fundante de la pedagogía en el quehacer docente y confirmar su estatuto disciplinario. Dentro del temario se presentan informes de investigación relacionados con las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional, al igual que el desarrollo de problemas sobre concepciones pedagógicas, didácticas y epistemológicas.

2. 2 SOBRE LAS PASIONES Y LOS AFECTOS EN EL AULA DE CLASE

En el ámbito internacional se analizaron los siguientes estudios:

Hans G. Furth²⁵ en “El conocimiento como deseo: un ensayo sobre Freud y Piaget”, (1992), intenta integrar lo cognitivo y lo afectivo en el estudio del ser humano a partir de un ensayo sobre Piaget y Freud. A través de sorprendentes puntos de confluencia, recodos que apuntan a coincidencias y complementariedades, lecturas originales de textos ampliamente analizados, y un lenguaje gratamente alejado de la aridez científica, nos introduce en un laberinto cuya salida es la anhelada integración de lo cognitivo y lo afectivo, de lo racional y lo emocional; en suma del conocimiento como deseo.

Otro antecedente importante lo constituye el trabajo de Jacky Beillerot, Claudine

²³ MEMORIAS SIMPOSIO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. Relaciones y tensiones entre investigación e innovación en educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2000. p. 227.

²⁴ SANDOVAL OSORIO, Sandra. La formación de educadores en Colombia. Tomos I y II. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2001. p. 390.

²⁵ FURTH, Hans. El conocimiento como deseo. Madrid: Alianza, 1992. 195 p.

Blanchard-Laville y Nicole Mosconi²⁶, titulado “Saber y relación con el saber”, (1998), en este trabajo las autoras tratan de responder a la pregunta ¿Cómo se articula el deseo de saber de un sujeto en el seno de la sociedad?, el texto se compone de dos partes. La primera desarrolla el marco teórico, y la segunda, la dimensión clínica, entendida ésta como un enfoque que considera al sujeto singular en situación, en su dinámica psíquica y social. Se explora el deseo de saber y se concluye que el deseo de saber es a la vez una especie de compensación, sobre un fondo de falta y de duelo, y una fuente inextinguible, permanentemente renovable que hace de él un deseo poderosamente constructor y civilizador. Podría decirse que la separación se convierte en la fuente del deseo de saber.

Un autor clave en todo este proceso es Edgar Morin; de su extensa producción se destacan tres trabajos que tienen una estrecha relación con el propósito de la presente investigación. En primer lugar, “Amor, poesía y sabiduría”²⁷, (1998), en donde el pensador y pedagogo francés resalta cómo la locura humana es fuente de odio, crueldad, barbarie, ceguera. Sin embargo, sin los desordenes de la afectividad y los desbordamientos del imaginario, sin la locura de lo imposible, no habría impulso, creación, invención, poesía. Otro trabajo importante es el titulado “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”²⁸, (2001); en éste propone siete saberes “fundamentales” que la educación del futuro debería tratar en cualquier sociedad y en cualquier cultura sin excepción alguna ni rechazo según los usos y las reglas propias de cada sociedad y de cada cultura. El tercer trabajo de Morin se titula “La mente bien ordenada”²⁹, 2001, en él insiste sobre la necesidad de reformar el pensamiento, nuestra capacidad para organizar el saber y reanudar el lazo entre las dos culturas divorciadas. Advierte sobre los desafíos de la enseñanza contemporánea: originar mentes bien ordenadas antes que bien llenas, enseñar la riqueza y la fragilidad de la condición humana, indicar en la vida, afrontar la incertidumbre. En una palabra: formar el ciudadano del nuevo milenio.

Humberto Maturana en “Emociones y lenguaje en educación y política”³⁰, (2001), plantea como aspecto fundamental de lo humano, el amor, es decir, la aceptación del otro como legítimo otro en la convivencia. Crear una democracia comienza en el espacio de la emoción con la seducción mutua para crear un mundo en el cual continuamente surja de nuestras acciones la legitimidad del otro en la convivencia, sin discriminación ni abuso sistemático. Lo humano se constituye en el

²⁶ BEILLEROT, Jacky y otros. Saber y relación con el saber. Barcelona: Paidós, 1998. p. 207.

²⁷ MORIN, Edgar. Amor, poesía y sabiduría. Bogotá : Magisterio, 1998. p. 77.

²⁸ MORIN, Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá : Magisterio, 1999. p. 133.

²⁹ MORIN, Edgar. La mente bien ordenada. Barcelona : Seix Barral, 2001. p. 182.

³⁰ MATURANA, H. Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago de Chile : Dolmen, 2002. p. 117.

entrelazamiento de lo emocional con lo racional. Lo racional se constituye en las coherencias operacionales de los sistemas argumentativos que construimos en el lenguaje para defender o justificar nuestras acciones. Pero nuestras acciones tienen un fundamento emocional; no es la razón la que nos lleva a la acción sino la emoción.

Para Philippe Meirieu en “Aprender, sí. Pero ¿Cómo?”³¹, (1992), lo que moviliza a un alumno, lo que lo inicia en un aprendizaje, le permite asumir las dificultades, incluso las pruebas, es el deseo de saber y la voluntad de conocer; lo patético es que la pedagogía duda en reconocer este fenómeno, persiste la indiferencia y la renuncia a tener la más mínima influencia sobre el deseo ajeno y la voluntad de controlarlo. Tanto así que Meirieu se pregunta “¿queda, acaso, todavía un lugar para una *gestión pedagógica del deseo*, y cómo puede escapar de las divagaciones que la amenazan? Igualmente en “En la escuela hoy”, 2004, desarrolla la idea de que todo nuevo aprendizaje trabaja con el deseo y la inhibición, la curiosidad y la inquietud.

Fernando Barcena y Joan-Carles Mélich³² en “La educación como un acontecimiento ético”, (2000), plantea que todo maestro lo que verdaderamente enseña es una relación, su propia capacidad de apertura y de escucha, entonces sólo podemos aprender desde el compromiso con esta relación. Por tanto, el aprendiz aprende con relación a su maestro, no lo que sabe éste, sus conocimientos, sino la relación que él mismo establece con lo que sabe. Para este investigador español, la esencia del aprender radica también en la libertad, entendida como posibilidad y como inicio. La condición del verdadero aprendizaje consiste en dejar que el otro aprenda, evitar toda tentativa de dominación del aprendiz.

“Mentes motivadas”³³, (2004), trabajo de Deborah Stipek y Kathy Seal, desarrollan las preguntas “¿Cómo enseñar a nuestros hijos el gozo de aprender? Y ¿Cómo conseguir que deseen saber más? La investigación presenta una serie de estrategias para crear ambientes de aprendizaje favorables sobre cómo fomentar el entusiasmo, la actitud académica arriesgada y la perseverancia.

El filósofo y pedagogo español José Antonio Marina presenta una serie de resultados positivos acerca de la teoría de los sentimientos y de la inteligencia

³¹ MEIRIEU, Philippe. Aprender, sí. Pero ¿Cómo?; Barcelona: Octaedro, 1992. p. 215.

³² BARCENA, F. y MÉLICH, J. La educación como acontecimiento ético. Barcelona: Paidós, 2000. p. 206.

³³ STIPEK, D. SEAL, K. Mentes motivadas. Barcelona: Paidós, 2004. p. 249.

creadora que aportan una serie de elementos a la presente investigación. En su trabajo titulado “Teoría de la inteligencia creadora”³⁴, (2000), Marina integra los resultados de las ciencias cognitivas: la neurología, la inteligencia artificial, la psicolingüística y la filosofía. Concluye que la inteligencia se caracteriza, ante todo, por su capacidad para inventar fines. Crear es inventar sorpresas eficientes. En un nuevo trabajo titulado “El laberinto sentimental”³⁵, el autor propone que somos inteligencias emocionales, nada nos interesa mas que los sentimientos, porque en ellos consiste la felicidad o la desdicha. El conocimiento, el deseo, los proyectos, el carácter, la acción, giran en torno a una teoría de los sentimientos, por ello no se pueden separar de los procesos pedagógicas.

Max Van Manen³⁶ en “El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica”, (1998), presenta una visión original sobre el significado y la práctica de la enseñanza entendida como una actividad reflexiva. Define la reflexión pedagógica como la forma en que los educadores maduran, cambian y profundizan como consecuencia de vivir con sus estudiantes. Y muestra como los procesos de enseñanza requieren tacto: inteligencia interpretativa, intuición moral práctica, sensibilidad y receptividad hacia la subjetividad de los alumnos y capacidad de interpretación en el trato con ellos.

“Psicología y cultura del sujeto que aprende”, (2001), de Fernando Gasalla³⁷, aporta elementos teóricos sobre las características del desarrollo psicológico y cultural de los alumnos y cómo se manifiestan en los procesos de aprendizaje. Un eje central de su investigación trata de las relaciones vinculares en el aula, la comunicación pedagógica y el deseo de aprender.

Agnes Heller³⁸ en “teoría de los sentimientos”, (1999), toma como punto básico de su trabajo el análisis de la relación entre sentimientos y pensamiento. Afirma que por causa de la sociedad actual y del tipo de pensamiento determinado por ella, los sentimientos están alienados. El hombre está unificado, pero la personalidad está escindida. En el campo educacional se hace necesario develar este conflicto con el propósito de unificar sentimientos, pensamiento y moralidad.

En 1994 el Fondo de Cultura Económica publica en español la obra clásica de

³⁴ J. A., Marina. Teoría de la inteligencia creadora. Barcelona: Compactos-Anagrama, 2000. p. 384.

³⁵ J. A., Marina. El laberinto sentimental. Barcelona: Anagrama, 1996. p. 280.

³⁶ VAN MANEN, Max. El tacto en la enseñanza. Barcelona: Paidós, 1998. p. 231.

³⁷ GASALLA, Fernando. Psicología del sujeto que aprende. Buenos Aires: Aique, 2001. p. 256.

³⁸ HELLER, Agnes. Teoría de los sentimientos. Barcelona: Coyoacan, 1999. p. 313.

Howard Gardner³⁹ “Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples”. En este importante trabajo, el autor propone una concepción distinta de los fenómenos cognitivos; la inteligencia no es una, sino múltiple: lingüística, musical, lógica y matemática, espacial, corporal, personal. Los distintos tipos de inteligencia conviven armónicamente pero actúan de manera autónoma. Este descubrimiento influye poderosamente en las nuevas concepciones de la práctica pedagógica, pues se derrumba el mito de la inteligencia dominante de corte lógico-matemático, para dar paso a nuevas perspectivas que incluyen el arte y los sentimientos de la persona en su complejidad y extensión.

Otro antecedente clave en la presente investigación es el trabajo de Daniel Goleman⁴⁰ (1995), titulado “La inteligencia emocional, por qué es más importante que el cociente intelectual”; muestra como la inteligencia emocional permite tomar conciencia de nuestras emociones, ayuda a comprender los sentimientos de los demás, a tolerar las presiones y frustraciones para poder obtener éxito en el desarrollo social de cada persona. Para Goleman, la tensión entre razón y sentimiento ha sido superada y nos obliga a armonizar cabeza y corazón. En su trabajo explora lo que él considera el cerebro emocional, la naturaleza de la inteligencia emocional y desarrolla un importante capítulo sobre la inteligencia emocional aplicada; mostrando de esta manera la importancia de considerar al ámbito de lo emocional como una fuente central de donde emanan todas las posibilidades creativas e inteligentes del ser humano. En el campo educativo, la inteligencia emocional permite entrar al llamado “estado de flujo”, que consiste en una sensación de deleite espontáneo, debido a que el flujo provoca una sensación agradable motivando desde el interior al aprendizaje. El autor sugiere a los docentes la necesidad de buscar el estado de flujo en el proceso pedagógico pues es una forma mas humana, más natural y más eficaz para ordenar las emociones al servicio de la educación.

A nivel nacional se revisaron los siguientes trabajos sobre el tema:

De acuerdo con Leonor Isaza Merchán y otros, en un trabajo titulado “La afectividad del maestro y su proyección en la acción evaluativa”⁴¹ (2000), las pasiones y los afectos en el aula de clase han sido estudiados, entre otros por los siguientes investigadores: Guillermo Bustamante en su trabajo “Maestro y alumno: una relación patológica”, (1989); en el cual se destaca los problemas del

³⁹ GARDNER, Howard. Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples. México: FCE, 1994. p. 448.

⁴⁰ GOLEMAN, Daniel. La inteligencia emocional. Buenos Aires: Javier Vergara, 1996. p. 397.

⁴¹ ISAZA MERCHÁN, L., TORRES Z., Guillermo y CHÁVEZ, Luz. La afectividad del maestro y su proyección en la acción evaluativo. Bogotá: Fundación Universitaria Monserrate-COLCIENCIAS, 2000. p. 141.

autoritarismo, la violencia y la rigidez que caracterizan las relaciones entre los docentes y los estudiantes. Estanislao Zuleta, en “educación y democracia: un campo de combate”, (1995), aborda estos mismos problemas pero añade un elemento importante cuando afirma que para poder ser maestro es necesario amar algo. Para Zuleta nadie puede enseñar lo que no ama, aunque se sepa todos los manuales del mundo, es imprescindible ser un promotor del deseo. Araceli de Tezanos y Cols en “Escuela y comunidad. Un problema de sentido”, (1983), a través de su investigación de tipo etnográfico se encuentran algunas claves incidentales en las formas de relación del maestro con sus estudiantes, entre ellas la ironía y la sordera intermitente. Amanda Barreto y otros, desarrollan la investigación titulada “Afecto y conocimiento: dos barcos que navegan en distinta dirección”; (1995). Dentro del marco del Proyecto Atlántida, estudiaron el espacio ocupado por el afecto en la aproximación del joven a la escuela y encontraron que ese vínculo no es continuo porque se producen desencuentros y extralimitaciones que impiden al afecto ocupar su lugar y al conocimiento el suyo.

Rodrigo Parra Sandoval ha desarrollado varias investigaciones sobre las formas de comunicación que se presentan entre docentes y estudiantes. En el trabajo “Los maestros colombianos”⁴², (1994), desarrolla un importante recorrido desde las bases sociales para la formación de los maestros, el ejercicio de la profesión y las relaciones maestro-alumno en el aula de clase. Otro estudio significativo es el titulado “Alumnos y Maestros” (1996)⁴³, en el cual ahonda en la problemática anterior y permite apreciar cómo el autor fue descubriendo paulatinamente que la educación es una cuestión de personas, que están allí con sus testimonios y su individualidad. En general la producción de Parra Sandoval aporta un importante estudio sobre el aspecto social tanto de los maestros colombianos como de los jóvenes que ingresan o se marginan del sistema educativo. En “La calidad de la educación, universidad y cultura popular”⁴⁴ (1994), muestra el problema de la calidad de la educación desde la relación entre cultura escolar y cambios de sentido de las instituciones. Estudia dos espacios: la universidad y la cultura popular. Se profundiza en aspectos como la expansión escolar, la naturaleza cultural de las universidades, la manera como surgen las comunidades científicas y un elemento significativo para la presente investigación: la forma como debe construirse una pedagogía de la creatividad.

“Inspiración: asuntos íntimos sobre creación y creadores”, (1996), de Jaime Parra Rodríguez⁴⁵, aborda la acción pedagógica como un acto creador; en este proceso

⁴² PARRA SANDOVAL, R. Los maestros colombianos. Bogotá: Plaza y Janes, 1994. p. 313.

⁴³ PARRA SANDOVAL, R. Alumnos y maestros. Bogotá: Tercer Mundo, 1996. p. 543.

⁴⁴ PARRA SANDOVAL, R. La calidad de la educación, universidad y cultura popular. Bogotá: Tercer Mundo, 1994. p. 332.

⁴⁵ PARRA RODRÍGUEZ, Jaime. Inspiración, asuntos íntimos sobre creación y creadores. Bogotá: Magisterio, 1996. p. 147.

se descubre un encuentro cooperativo de unicidades en donde se juegan eventos emocionales y cognitivos, que toman sentido en la acción misma del crear. Desde esta perspectiva, la educación no es una guerra de fortalezas, es un acto de implicación en el otro débil, en el “no” del otro. Una educación creadora se concreta en acciones pedagógicas que son acciones relacionales entre maestros y discípulos. La educación creadora no va detrás de grandes respuestas, pero sí va detrás de las inquietudes esenciales, de los asombros o de las grandes preguntas, en el juego de la constitución de nuestra singularidad.

Francisco Cajiao Restrepo⁴⁶ en “La piel del alma”, (1996), explora la educación corporal de los niños que se da en la escuela, de cómo allí la preocupación mayor gira en torno al control y entrenamiento de su cuerpo y, poco a poco, de afuera hacia adentro, se van modulando sus pensamientos, sus deseos, sus hábitos y sus sentimientos. De esta manera muestra por qué en ciertos momentos las palabras resultan tan insuficientes y tan tramposas en el contacto entre los seres humanos, dejando una estela de dolor e insuficiencia sobre la piel. Del mismo modo que ocurre con las ideas, muestra el autor, sucede con los afectos y las sensaciones, que al reconocerse como punto sustancial del acto pedagógico, toman nuevo sentido convirtiéndose en expresiones que circulan por el cuerpo haciendo que todo se convierta, más allá de los pensamientos rígidos, en almas sensibles a la caricia y al tacto.

“Antropología pedagógica: intelección, voluntad y afectividad” de Fidedigno de Jesús Niño Mesa⁴⁷, (1998), plantea un enérgico llamado de atención a pedagogos y prácticas educativas que enfatizan demasiado la pasividad y plasticidad del educando. Propone una pedagogía que desarrolle la educabilidad, reconociendo la individualidad del educando y de sus inéditas posibilidades y limitaciones; igualmente asume la vida humana como proyecto y tarea inacabable, permitiendo detectar las hondas implicaciones y la inesquivable responsabilidad de todo proyecto educativo.

Para Carlos Alberto Jiménez⁴⁸ en “Pedagogía de la creatividad y de la lúdica: emociones, inteligencia y habilidades secretas”, (1998), la tesis central de su trabajo considera la cognición y la emoción como dos entes interconectados biológicamente y psíquicamente en donde los sentimientos afectan las acciones con las cuales los sujetos construyen el mundo. El ser humano tiene dos tipos de procesamiento de la inteligencia: la racional, sujeta al funcionamiento de la

⁴⁶ CAJIAO RESTREPO, F. La piel del alma. Bogotá: Magisterio, 1996. p. 359.

⁴⁷ NIÑO MESA, F. Antropología Pedagógica. Bogotá: Magisterio, 1998. p. 403.

⁴⁸ JIMÉNEZ, Carlos Alberto. Pedagogía de la creatividad y de la lúdica. Bogotá: Magisterio, 1998. p. 169.

neocorteza, donde la corteza prefrontal constituye la zona responsable de la memoria operativa; la otra inteligencia es la emocional, la cual depende del funcionamiento del sistema límbico y de las amígdalas. Las interconexiones entre estos dos sistemas para la toma de decisiones o para la resolución de problemas en forma creativa, es lo que permite los acuerdos significativos de la operación entre pensamiento y sentimiento. Para este investigador, las emociones básicas del ser humano (la felicidad, la tristeza, la ira, la repugnancia y el miedo) han sido menospreciadas para la cultura occidental, debido a que son consideradas como recursos de acciones arbitrarias en las cuales no actúa la racionalidad. Propone acabar con la dicotomía sujeto-objeto, lo natural y lo social, entre lo objetivo y lo subjetivo, entre el orden y el caos. Finalmente, concluye definiendo al peor maestro como aquél que sólo viaja por los planos de la didáctica, la norma y la técnica.

Otro trabajo reciente que reviste importancia en el ámbito nacional lo constituye la producción del profesor Armando Zambrano Leal⁴⁹. En “La mirada del sujeto educable, la pedagogía y la cuestión del otro”, 2001, Zambrano explora la relación pedagógica concluyendo que en la pedagogía, la mirada del sujeto educable constituye una puerta de vaivén, una gran bisagra que se abre y se cierra justo en el mínimo gesto. Para este pedagogo, lo que moviliza a un alumno respecto de su profesor es la ternura no comprometida que éstos le brinden. La relación pedagógica no sólo es dramática no sólo porque en ella se expresen las angustias y deseos de los sujetos, sino porque en su interior se reproducen las paranoias capaces de contestar el fiel encuentro entre los humanos. Así, la formación se condensa en la pregunta del uno y en la suma del nosotros a través del reconocimiento del otro. Es decir, que la otredad es la forma explícita de estar el-otro-en-el-uno. Ya sea que este uno sea una experiencia que remite a la unidad o que asome como un cuerpo y unos ojos, una nariz y una boca y que, por este camino, el rostro, a través de su mínimo gesto, se convierta en la pregunta ¿del quién soy?

En las memorias del primer seminario “Pensadores de las ciencias humanas”, Universidad de Antioquia, 2001, los primeros tres trabajos centrados en el estudio de la paideia griega, Platón y Aristóteles, desarrollan una interesante aproximación en cuanto al asunto de la presente investigación:

- La primera ponencia se titula “La paideutica platónica: una propuesta para la pedagogía actual”, en ella el profesor de la Universidad de Antioquia José Iván

⁴⁹ ZAMBRANO LEAL, A. La mirada del sujeto educable. Cali: Artes graficas del Valle, 2001. p. 113.

Bedoya⁵⁰ explora la idea del “maestro apasionado” por su trabajo docente. Para Bedoya este maestro animado por el “Eros pedagógico”, debe tratar de lograr desde un principio este impulso y este deseo por el conocimiento, es decir, debe ayudar a despertar este mismo “Eros dialogante-enseñante” en sus alumnos, que en éstos ya se convierte en un “Eros cognoscente”, en un Eros por aprender, por conocer cada vez mas.

- Beatriz Restrepo Gallego⁵¹, profesora de la Universidad Pontificia Bolivariana, en “Aristóteles y la educación”, reitera la idea aristotélica que propone tres formas de vida: la del placer, la práctica y la teórica, pero a diferencia de su maestro, no minimiza la vida de placer, ni la rechaza; audazmente proclama que toda actividad conforme a la naturaleza va necesariamente acompañada de placer.
- El trabajo “Paideia” del investigador Gabriel Jaime Gómez Garder⁵², insiste en la propuesta griega de establecer un vínculo indisoluble afectivo entre el alumno y el maestro. Para ello presenta una lectura del Simposio de Platón.

Otro trabajo importante en esta línea de investigación la desarrolla Armando Sarmiento Cipagauta⁵³ con el trabajo titulado “El explorador del conocimiento: territorio para el despeje de la inteligencia y la afectividad en los procesos de aprendizaje”, trabajo editado por la Universidad Autónoma de Bucaramanga en el año 2003. El investigador parte de la base de que todo explorador del conocimiento es un expedicionario incansable, para el cual sus búsquedas tienen sentido si el ejercicio de incursionar en distintos territorios renueva tanto su propio mapa del territorio interior como el del exterior. Reconoce el papel que cumplen los procesos afectivos e intelectuales en el aprendizaje en particular y en el acceso al conocimiento en general.

⁵⁰ BEDOYA, José Iván. La paideutica platónica: una propuesta para la pedagogía actual (En 1° seminario “Pensadores de las ciencias humanas”). Medellín: Universidad de Antioquia, 2001. p. 19-53.

⁵¹ RESTREPO GALLEGU, Beatriz. Aristóteles y la educación (En 1° seminario “Pensadores de las ciencias humanas”); Medellín: Universidad de Antioquia, 2001. p. 55-75.

⁵² GÓMEZ GARDER, Gabriel Jaime. Paideia (En 1° seminario “Pensadores de las ciencias humanas”); Medellín: Universidad de Antioquia, 2001. p. 77-93.

⁵³ SARMIENTO CIPAGAUTA, Armando. El explorador del conocimiento: territorios para el despeje de la inteligencia y la afectividad en los procesos de aprendizaje. Bucaramanga: UNAB, 2003. p. 134.

3. HORIZONTE TEÓRICO

3.1 LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, ENTRE LA RAZÓN Y LA PASIÓN DE APRENDER

El concepto de “Práctica” tiene sus raíces en Aristóteles. La palabra griega “*praxis*” se relaciona en sentido amplio con nuestro término actual ‘práctica’, pero existen diferencias que es importante aclararlas a la luz de una comprensión histórica. La distinción más importante se da a través de dos formas de acción humana: “*la praxis*” y la “*poiesis*”, que en nuestro idioma puede traducirse como “hacer algo” y “construir algo”. La “*poiesis*” es una “acción material” cuyo fin consiste en hacer realidad un producto o artefacto específico, llamado por Aristóteles “*techne*”, que hoy en día se llamaría ‘conocimiento técnico’ o ‘maestría técnica’, y que por lo tanto, está regida por reglas. Esto se conoce hoy como acción instrumental. Un ejemplo para los griegos de la “*poiesis*” es la actividad de los constructores de embarcaciones o los trabajadores manuales.

El fin de la ‘práctica’ (*praxis*), por su parte, no es la producción de un artefacto sino la realización de un bien moralmente valioso; este ‘bien’ no puede ‘materializarse’, sólo puede ‘hacerse’ y es posible realizarlo a través de la acción y sólo puede existir en la acción misma. Esto permite inferir que la práctica es una acción moralmente comprometida. Para Aristóteles, todas las actividades éticas, políticas y educativas son formas prácticas.

Un aspecto importante para comprender la diferencia entre “*praxis*” y “*poiesis*” consiste en establecer que los fines de la práctica no son inmutables y fijos, sino sujetos a permanente revisión a través del diálogo y la discusión sobre el modo de conseguir los bienes prácticos que constituyen la tradición. Esta reflexión crítica permite que la tradición se renueve constantemente en vez de permanecer estática y fija. Esto es para Aristóteles el sentido de la ‘filosofía práctica’, cuyo fin se centra en elevar el saber práctico inmerso en la tradición al nivel de conciencia reflexiva y “*mediante el razonamiento crítico, corregir y trascender las limitaciones de lo que, en esta tradición, se ha pensado, dicho y hecho hasta entonces*”⁵⁴.

Los fines de una práctica son indeterminados y no pueden fijarse de antemano, exige un tipo de razonamiento en la que la elección, la deliberación y el juicio práctico, desempeñen una función fundamental; este objetivo consiste en decidir qué hacer cuando nos encontramos ante ideales morales conflictivos y opuestos

⁵⁴ CARR, Wilfred. Una teoría para la educación. Madrid : Morata, 1996. p. 97.

para optar por lo que ‘debe hacerse’, en lugar de ‘cómo hacer algo’. Este tipo de decisiones implica proceder de modo deliberativo o prudente.

Esta buena deliberación según Aristóteles depende por completo de la “*phronesis*”, que en términos actuales traduciría ‘sabiduría práctica’, y que implicaría la “*virtud de saber qué principio ético general aplicar en una determinada situación*”⁵⁵. De acuerdo con lo anterior, la ‘sabiduría práctica’ se manifiesta en saber lo que hace falta en una situación moral concreta y en la disposición a actuar de manera que ese saber adopte una forma concreta. El hombre que carece de “*phronesis*” puede ser de fiar, desde el punto de vista técnico, pero nunca puede ser moralmente responsable. Además, el “*phrónimos*” se caracteriza porque su deliberación conduce, por medio del juicio, a la práctica.

La apropiación del concepto reafirmando su papel tradicional, supone una visión de la práctica pedagógica no como una forma de “*poiesis*”, regida por principios impuestos y orientada por normas determinadas; es decir, como un conocimiento técnico más propio de los trabajadores manuales que de un profesional de la educación. Por el contrario, se trata de mirar las prácticas pedagógicas como “*praxis*”, es decir, desde una perspectiva ética inmanente a la propia práctica pedagógica. Perspectiva ética o de “*phronesis*” que le permite al docente ver su práctica desde una reflexión crítica permanente, distinguiendo las prácticas pedagógicas “*auténticas de las que no lo son y la buena práctica de la mala*”⁵⁶.

En general, la práctica son modos de la acción cotidiana de carácter intelectual o material, que responden a una lógica táctica mediante las cuales el ser humano configura su existencia como individuo y como comunidad construyendo cultura. Mariluz Restrepo y Rafael Campo la caracterizan en los siguientes términos:

Estas prácticas se caracterizan, primero, por su estructura multiforme, fragmentaria, relativa a situaciones y detalles y confiscada a ciertas reglas; segundo, porque dichas prácticas, aunque son más estables que sus campos de aplicación, no son totalizadoras ni forman parte de conjuntos coherentes; y, tercero, por estar especificadas por unos protocolos, con recorridos propios que se traducen en formalidades o estilos en donde se revela la identidad que nos constituye humanos.⁵⁷

⁵⁵ Ibíd., p. 100.

⁵⁶ Ibíd., p. 101.

⁵⁷ RESTREPO, Mariluz y CAMPO, R. La docencia como práctica. Bogotá: Universidad Javeriana, 2002. p. 42.

Esta visión de la práctica docente significa en un sentido mas amplio recuperar la historicidad de la pedagogía, *“tanto para analizarla como saber, como para analizar sus procesos de formación como disciplina, trabajar con la discursividad de la pedagogía y analizar la práctica del saber pedagógico en nuestra sociedad”*⁵⁸. Es decir, la práctica pedagógica nombra los procesos de institucionalización del saber pedagógico relacionados con su implementación en las instituciones educativas y con las formas de enunciación y de circulación de los saberes enseñados en tales instituciones:

La discursividad y su práctica son, pues, dos campos diferentes y a la vez relacionados, de necesario deslinde al hacer historia de los saberes. (...) hacer la historia de la práctica pedagógica no es asumir la práctica como la suma de las disposiciones legales o normativas sobre la educación o sobre la enseñanza, ni como la práctica de cualquier sujeto que haya enseñado. (...) Posibilita el análisis de las ‘formas de lo dicho’, ya que en las prácticas de saber en la enseñanza, la pedagogía produce ‘formas’ de enunciación de los saberes.⁵⁹

Esta enunciación de los agentes que participan del acto educativo es el eje central sobre el cual giran las prácticas pedagógicas de un grupo de docentes, caracterizados por sus estudiantes como maestros que apasionan por el aprendizaje de su materia. Profundizar en su hacer permite una mirada sobre metáforas alternativas que representan el fértil papel que juega un profesor con estas características, enfrentado a situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas en la formación de futuros formadores en una Facultad de Educación.

De acuerdo con Pérez Gómez, estas metáforas alternativas de las prácticas pedagógicas surgen a partir de la crítica generalizada a la “racionalidad técnica”; entendida ésta como la actividad instrumental del profesional, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas. Estas nuevas visiones del hacer docente parten de:

⁵⁸ ZULUAGA, Op. cit. p. 12.

⁵⁹ Ibíd., p. 13 y 15.

Reconocer la necesidad de analizar lo que realmente hacen los profesores/as cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida del aula, para comprender cómo utilizan el conocimiento científico y su capacidad intelectual, cómo se enfrentan a situaciones inciertas y desconocidas, cómo elaboran y modifican rutinas, experimentan hipótesis de trabajo, utilizan técnicas, instrumentos y materiales conocidos y cómo recrean estrategias e inventan procedimientos, tareas y recursos.⁶⁰

Pérez Gómez⁶¹ propone cuatro perspectivas desde las cuales se ubican las corrientes o enfoques pedagógicos que permiten un análisis crítico de las prácticas pedagógicas: la perspectiva académica que centra su práctica pedagógica en la transmisión de conocimientos; la perspectiva técnica, interesada en una práctica donde el profesor debe dominar las aplicaciones del conocimiento científico; la perspectiva práctica, cuyo fin es una práctica pedagógica donde el docente es un artesano que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida en el aula; y una perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social, en la que la labor docente es vista como la acción de un profesional autónomo, que reflexiona críticamente sobre su práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como el contexto en que la enseñanza tiene lugar.

Las distintas perspectivas en que se puede ubicar la práctica pedagógica configuran básicamente dos nociones que permiten leer y comprender el quehacer de los profesores en las instituciones de educación superior. Estas nociones según Mario Díaz Villa son: la práctica académica y la práctica pedagógica de formación.⁶²

La práctica académica se basa en la distribución de los tres componentes que conforman el quehacer de un profesor universitario: docencia, investigación y extensión. Está centrada en la transmisión superficial de los saberes superficiales y separa tajantemente docencia de investigación. La práctica pedagógica de formación contrasta con este enfoque académico pues integra en un mismo proceso estos tres componentes de modo que genera una interdependencia entre las diferentes modalidades:

⁶⁰ PÉREZ GÓMEZ, Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata, 1999. p. 412

⁶¹ *Ibíd.*, p. 400

⁶² DÍAZ VILLA, *Op. cit.* p. 102.

“La interdependencia elimina las estratificaciones entre docencia e investigación y se apoya fundamentalmente en la generación y desarrollo de competencias complejas tanto cognitivas como socioafectivas, que transforman las formas de acceso al conocimiento y las formas de interacción”⁶³.

Las prácticas pedagógicas no son simplemente el conjunto de realizaciones instrumentales que ejecuta el profesor en el aula de clase; comprende la totalidad viva y cambiante de un medio ecológico complejo caracterizado por la interacción simultánea de múltiples factores y condiciones. Por lo tanto, la práctica pedagógica es una “praxis” social tanto subjetiva como objetiva, de carácter intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso: maestros, alumnos, autoridades educativas, comunidad, sector productivo.

Esta definición contiene múltiples relaciones: en primer lugar, la práctica pedagógica está dada en una relación entre personas, docente-estudiante, que a la vez genera otros vínculos: estudiante-estudiante, maestro-maestro, padres de familia, autoridades escolares y entorno social. La segunda relación se establece entre profesores y estudiantes con el conocimiento, lo que supone unos criterios de selección de los saberes culturales o contenidos. En tercer lugar, el docente está estrechamente vinculado con un marco político, social y cultural en un tiempo y un espacio determinado. En cuarto lugar, las prácticas pedagógicas se dan dentro de un marco institucional determinado por un proyecto educativo. Y quinto, la práctica docente está vinculada inseparablemente a un conjunto de valores personales e institucionales.

En síntesis, la práctica pedagógica tiene su razón de ser en el tipo de relaciones que establece con los múltiples sujetos y factores que intervienen en el proceso. Por lo tanto, se hace necesaria una lectura juiciosa de estas relaciones, que según Díaz Villa o son de corte académico o son prácticas de formación. Si son las primeras, se limitan a la transmisión de información y al establecimiento de relaciones impositivas, y si son las segundas, contemplan la integración de aspectos cognitivos, socio-afectivos y destrezas para la resolución de problemas de manera creativa.

Al ubicarse en esta segunda perspectiva es preciso organizar estas relaciones en varias dimensiones. Para alcanzar este fin, se toman como base las dimensiones propuestas por Cecilia Fierro, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas en el estudio titulado

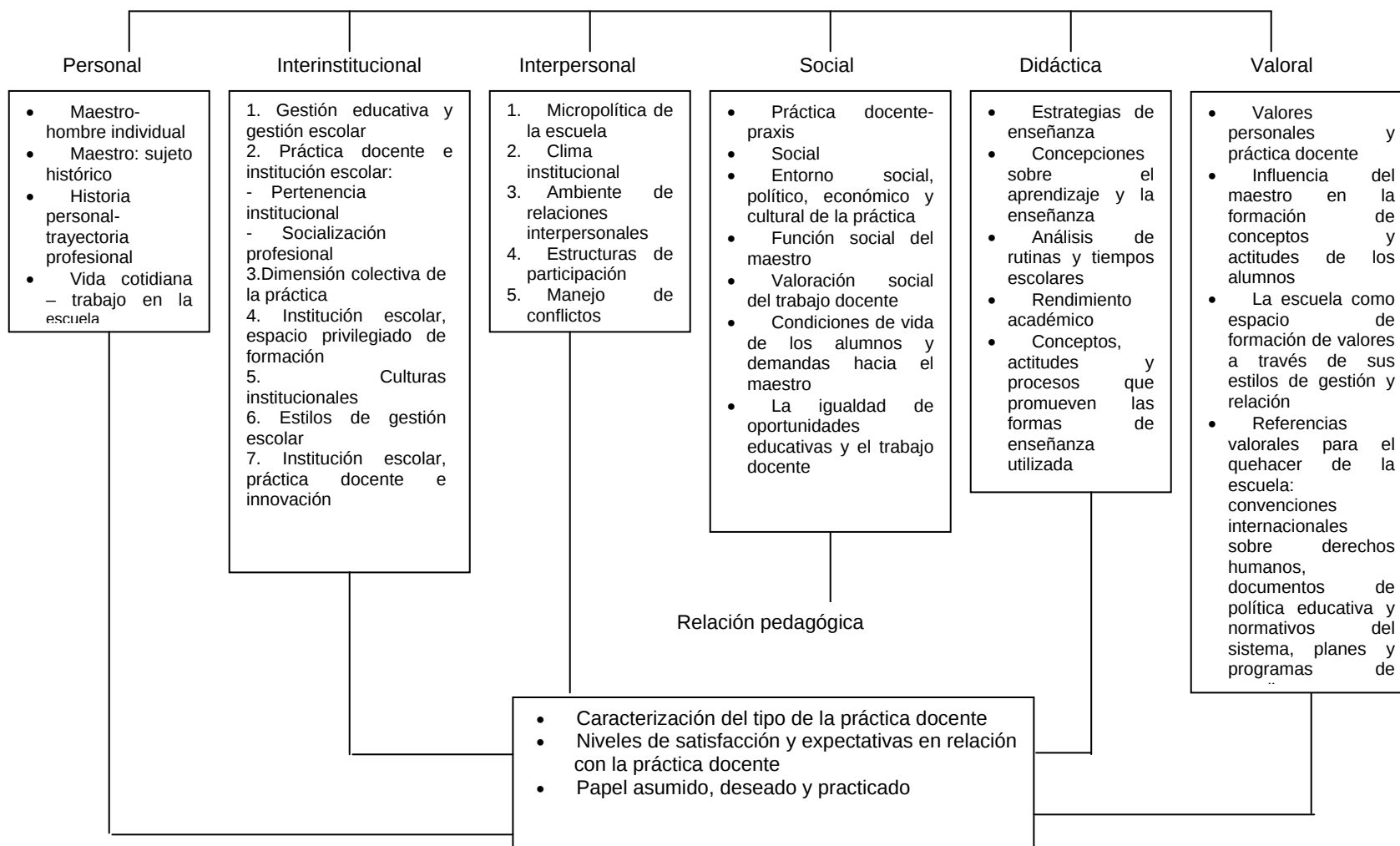
⁶³ Ibíd., p. 103

“Transformando la práctica docente”⁶⁴:

- Dimensión personal: la práctica pedagógica es una práctica humana, en ella la persona del maestro como individuo es un sujeto con ciertas cualidades, características y dificultades que le son propias; un ser no acabado, con ideales, motivos y proyectos que le imprimen a su hacer profesional una perspectiva íntima y afectiva.
- Dimensión institucional: las decisiones y las prácticas de los maestros están tamizadas por una experiencia de pertenencia institucional. La institución es un organismo vivo y una construcción cultural que le ofrece al docente las coordenadas materiales, normativas y profesionales.
- Dimensión interpersonal: las funciones del maestro están cimentadas en las relaciones que establece con todos los participantes del proceso educativo; por lo general son relaciones complejas pues se construyen sobre las diferencias individuales: edad, sexo, escolaridad, diversidad de metas, intereses e ideologías, en otros.
- Dimensión social: las prácticas pedagógicas se desarrollan en un contexto histórico, político, social, geográfico, cultural y económico particular, que le imprime al docente ciertas exigencias y que al mismo tiempo es el espacio de incidencia más inmediato de su labor.
- Dimensión didáctica: hace referencia al papel del maestro como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el conocimiento.
- Dimensión valoral: la práctica pedagógica contiene un referente axiológico; cada maestro da cuenta de sus valores personales a través de sus preferencias conscientes e inconscientes, de sus actitudes y de sus juicios de valor, con lo cual influye en la formación de ideas, actitudes y modos de interpretar la realidad de sus alumnos. La figura 1, sintetiza lo anterior.

⁶⁴ FIERRO, Op. cit. p. 29-35.

Figura 1. Dimensiones de la práctica pedagógica



Fuente: FIERRO, Cecilia, FORTOUL, Bertha y otro. Transformando la práctica docente. México : Paidós, 1999. p. 39.

La práctica pedagógica es, pues, una noción amplia y compleja que le permite a la pedagogía profundizar *“en las prácticas sociales y discursivas, eludiendo los determinismos económicos, culturales y simbólicos que la condenan a ser un efecto de su superficie sin vida propia”*⁶⁵, afirman Olga Lucia Zuluaga y Alberto Echeverri. Sin embargo, al estar fundamentada sobre un componente relacional, es preciso contemplar la forma en que se expresan de manera conjunta las relaciones contenidas en las dimensiones anteriores. A juicio de Cecilia Fierro, es indispensable incluir el concepto de *“relación pedagógica teniendo en cuenta las características del tipo de práctica docente, los niveles de satisfacción y expectativas en relación con la práctica docente, y el papel asumido, deseado y practicado”*⁶⁶.

Este elemento sobre el cual insiste Cecilia Fierro y su equipo de investigadoras, sugiere una mirada a las prácticas pedagógicas desde la categoría del otro como sujeto deseante. Todo sujeto en situación de aprender establece una relación afectiva con la figura del docente y mediante él con los contenidos. Dicha relación afectiva, en términos “freudianos”, se denomina *“transferencia”* y puede ser positiva o negativa:

“El alumno deposita en el docente sus fantasías de un saber total, que supuestamente el docente posee. Esté en lugar de saberlo todo, de conocerlo todo, es insostenible, ya que el docente tiene las mismas limitaciones estructurales que el alumno, y debe enfrentar su mismo no saber básico, su duda y la complejidad de lo que ‘la verdad’, como categorías inaprensible, significa”⁶⁷.

La transferencia positiva consiste en que el alumno desarrolla sentimientos de confianza y afecto en el educador. La transferencia negativa genera hostilidad y rechazo hacia el docente. Según Gasalla, todo sujeto *“de manera imaginaria, deposita en otro su necesidad de cohesión narcisista. El aprendizaje obliga a enfrentar esta ‘herida’ o carencia que moviliza grandes magnitudes de afecto”*⁶⁸. De acuerdo con este planteamiento, tres factores conflictivos inciden en este proceso: la situación escolar como contexto, en cuanto la práctica docente se realiza en un ambiente de aprendizaje creado por el profesor, que parte del supuesto de que sus alumnos en general conocen el código de acceso. El segundo aspecto radica en el hecho pedagógico, en el cual, el docente debe

⁶⁵ ZULUAGA, O. L. y ECHEVERRI, A. Contribución de la teoría de hegemonía en Antonio Gramsci, al diseño del concepto de práctica pedagógica. En memorias del 1º seminario “Pensadores de las ciencias humanas”. Medellín: Universidad de Antioquia, Feb.-marz. 2001. p. 348

⁶⁶ FIERRO. Op. cit. p. 38

⁶⁷ GASALLA, Fernando. Psicología y cultura del sujeto que aprende. Buenos Aires: Aique, 2001. p. 143.

⁶⁸ Ibíd., p. 144.

insertar en la estructura cognitiva de sus alumnos un saber que no necesariamente resulta interesante y significativo para ellos. Y el tercer aspecto conflictivo se da en la persona misma del docente, quien se comunica con su estudiante tanto explícita como implícitamente; estos registros del alumno por lo general no son conscientes en su profesor, quien se manifiesta de acuerdo a sus propios valores e intuiciones.

A partir de lo anterior, es posible identificar en las prácticas docentes tres clases de relaciones pedagógicas: en primera instancia se encuentran las relaciones mediadas por el egoísmo del maestro y la indiferencia del estudiante; en ella el educador se desentiende de la vida del alumno, pues el fin se centra en la acreditación de aprendizajes en función del prestigio profesional del profesor. El interés de este tipo de docentes es su tranquilidad personal y su práctica pedagógica consiste en proponer la resolución de ejercicio y evaluarlos.

El segundo tipo de relaciones se caracteriza por el protagonismo del docente; según Gasalla, a este grupo pertenecen los profesores ávidos de afecto y admiración. Se identifican dos tipos de comportamiento que median en la relación y condicionan la práctica pedagógica: por un parte están los docentes que se tornan complacientes con su alumnos buscando el afecto, buscan en el aula de clase un auditorio complaciente que reafirme su valoración. En el otro extremo están los profesores autoritarios que regulan las relaciones pedagógicas por la fuerza y la coerción, son ordenados y evalúan con rigidez. Al respecto Gasalla afirma:

“El docente que responde al primero de estos modelos gana fácilmente el afecto de los alumnos, pero carece de respeto y autoridad; quien responde al segundo lo obtiene pero por temor y coerción. Ambos hacen que el aula sea un lugar de tensión, produciéndose constantes conflictos y se pierde el objetivo educativo en la confrontación”⁶⁹.

El tercer tipo de relaciones pedagógicas se caracteriza por unas prácticas pedagógicas armónicas. Por lo general el educador comparte su vida con sus alumnos, prima la simpatía y el afecto, transmite su amor y vocación por lo que hace y es reconocido por sus estudiantes como un amigo. El profesor es respetado y el alumno se realiza y construye su aprendizaje no para aprobar la materia, ni probar al docente su reconocimiento, ni para imitarlo, sino para avanzar en su construcción personal. Este tipo de prácticas caracteriza a los maestros que logran apasionar a sus estudiantes por el aprendizaje, y esto se alcanza según

⁶⁹ Ibíd., p. 152

Gasalla, cuando se admite que la práctica pedagógica es práctica de una relación humana que permite intercambiar con otros *“las preguntas que surgen en la práctica cotidiana, explorar cada acción educativa y el deseo pedagógico, integrando angustias, placeres y displaceres”*⁷⁰.

En ese mismo sentido, Armando Zambrano Leal argumenta que, la gran pregunta de la pedagogía contemporánea consiste en saber cómo trabajar con individuos que en sus diferencias radicales desean de manera distinta: *“¿Cómo despertar el deseo en aquellos sujetos que, debido a sus fracturas sociales o a la condena social que les impone la marginalización, tienen dificultades para aprehender la simbología escolar?”*⁷¹. Es lo que se intenta profundizar en lo que sigue.

3.2 LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, EL TACTO PEDAGOGICO Y EL DESEO DE APRENDER

*“El deseo es la mirada de la pedagogía
y el arma secreta del pedagogo.”*

Armando Zambrano Leal

La palabra deseo viene del vocablo latino *“de-siderare”*, cuyo significado es el de comprobar y lamentar que las constelaciones (los sidera), no den ninguna señal de los dioses al augur: el deseo es la decepción del augur, pero igualmente es el impulso que lo mueve constantemente a buscar nuevas posibilidades y caminos para dialogar con los dioses. En el campo educativo, el pedagogo viene a ser el augur que establece vías para llegar hasta el saber, en una dinámica de presencia/ausencia: aquello que no es mío pero que puede llegar a serlo. El saber como un vacío que no se logra suplir, pero cuya decepción libera a sucesivos y renovados deseos de aprender.

El deseo se entiende como fuerza, afirmación, poderío, presencia; el deseo es la esencia del hombre para preservar su ser. Jacky Beillerot afirma al respecto que *“la primacía del deseo se opone al deseo pensado como falta; y esa primacía convierte al deseo en algo material, lo hace pasar por el cuerpo: así, el deseo remite al placer, el goce y el sufrimiento”*⁷². La finalidad del deseo es la otra persona, se aspira a lo que en el otro designa otro deseo. Y es aquí donde se

⁷⁰ Ibid., p. 153

⁷¹ ZAMBRANO LEAL, Op. cit. p. 102.

⁷² BEILLEROT, J, Op. cit. p. 149.

encuentran puntos de articulación indisolubles entre la práctica pedagógica y la acción de desear: el maestro desea que sus estudiantes aprendan, y por lo tanto, seduce a sus estudiantes para que éstos deseen aprender. Pero, primero el maestro debe ser sujeto apasionado por el saber, es decir, ser sujeto y objeto de seducción.

Para Philippe Meirieu *“lo que moviliza a un alumno, lo que lo inicia en un aprendizaje, le permite asumir las dificultades, incluso las pruebas, es el deseo de saber y la voluntad de conocer.”*⁷³; lo patético es que la pedagogía duda en reconocer este fenómeno, persiste la indiferencia y la renuncia a tener la más mínima influencia sobre el deseo ajeno y la voluntad de controlarlo. Tanto así que Meirieu se pregunta: ¿queda, acaso, todavía un lugar para una gestión pedagógica del deseo, y cómo puede escapar de las divagaciones que la amenazan?

Desde este punto de vista, lo más práctico es ignorar el deseo. El maestro que enseña, poco se interesa y menos debe preocuparse por lo que desea su alumno. Se enseña y punto. Esta posición está fundada en un racionalismo cartesiano. Lo cierto es que sólo llegarán al saber quienes lo saben deseable, porque está claro que nada se hace sin deseo, porque el deseo es cosa de personalidad y no debe manipularse. En palabras de Meirieu, la tarea del educador es esperar a que surja el deseo, y ponerse entonces a su servicio.

Sin embargo, Meirieu advierte que no se puede ni proponer el saber sin tener en cuenta el deseo, ni venerar el deseo para someterle todo saber. Todo pedagogo, debe entonces, preocuparse por aquello que puede despertar el deseo de saber; además, deberá distinguir entre los “deseos superficiales” de los deseos “verdaderos”. Igualmente deberá profundizar en las propias dificultades de esta visión, por cuanto no todas las disciplinas se prestan para lograr una seducción permanente, ya que existen unas más que otras, y de hecho, algunas áreas del saber constituyen la antítesis del deseo. Por otra parte, se corre el riesgo, de relacionar de manera simplista la satisfacción del deseo con la absorción dócil de los contenidos culturales. En muchos casos los intereses del alumno quedan reducidos a la ejecución de un aprendizaje fastidioso.

No es posible apasionarse por la física o interesarse por la historia, si no se ha tenido ocasión de encontrar algún día todo esto y si no se ha sentido placer en ello. No se puede desear lo que se ignora, pero tampoco desear con más fuerza lo que se posee. Dice Meirieu: *“La paradoja del deseo se debe, en efecto, a que su*

⁷³ MEIRIEU, Op. cit. p. 93.

*objeto debe ser a la vez conocido y desconocido, es preciso adivinar sus formas, entrever el secreto, pero debe permanecer escondido y el misterio no debe ser revelado*⁷⁴. Esto supone que el papel del maestro es el de hacer surgir el deseo de aprender. Es decir, “Crear el enigma” o “hacer saber un enigma”.

Hacer saber el enigma no es otra cosa que enseñar lo suficiente a fin de que se entrevea el interés de lo que se dice así como su riqueza, y callarse a tiempo para despertar el interés por el descubrimiento. Es necesario, poner al estudiante en una situación-problema, accesible y difícil al mismo tiempo. El deseo nace del reconocimiento de un espacio que habitar, de un lugar y de un tiempo en donde estar, crecer o aprender. Una situación problema es un juego de presencia/ausencia, de conocimiento/ignorancia, que crea una aspiración y suscita un deseo. En síntesis, Meirieu propone como alternativa para implementar una práctica pedagógica apasionante, la creación de enigmas a través de situaciones-problemas que lleven al estudiante al deseo de aprender.

Este punto estratégico entre “enseñar lo suficiente” y “callarse a tiempo” constituye en la práctica pedagógica lo que el pedagogo holandés Max Van Manen denomina “el tacto pedagógico”⁷⁵. El tacto consiste en una serie compleja de cualidades, habilidades y competencias. La persona que muestra tacto parece tener la habilidad de actuar con rapidez, con seguridad, con confianza y de forma adecuada en circunstancias complejas y delicadas. Una persona con tacto es como si fuera capaz de leer la vida interior de la otra persona, posee un agudo sentido de las normas, los límites y el equilibrio, además, parece saber qué es lo que hay que hacer en cada momento.

El tacto pedagógico se manifiesta principalmente como una orientación consciente en cuanto a la forma de ser y actuar con los estudiantes. Este factor merece un análisis a la hora de pretender investigar las prácticas pedagógicas de los maestros que apasionan a sus discípulos por su saber. El tacto pedagógico es una expresión de la responsabilidad que se asume al dejar ser y aprender al estudiante, porque la mejor manera de enseñar es enseñando a aprender. El educador alemán Johann Friedrich Herbart, citado por Van Manen, fue el primer pedagogo que destacó la importancia del tacto en educación. Para Herbart un buen o mal educador se identifica si ha desarrollado el sentido del tacto.

Siguiendo a Van Manen, el tacto pedagógico se manifiesta en la práctica de los maestros a través de las siguientes acciones:

⁷⁴ *Ibíd.*, p. 100.

⁷⁵ VAN MANEN, Op. cit.

- Evitando la intervención y dejando actuar
- Manifestando receptividad y comprensión frente a las experiencias del estudiante
- Tratando al otro como un sujeto y no como un simple objeto
- Influyendo con sutileza en nuestros estudiantes
- Mostrando seguridad en todas las situaciones
- Sabiendo improvisar

El tacto pedagógico permite lo siguiente:

- Preservar el espacio del estudiante
- Proteger lo vulnerable
- Evitar que se haga daño
- Recomponer lo que se ha roto
- Reforzar lo que es bueno
- Resaltar lo que es único
- Favorecer el crecimiento personal

El tacto pedagógico, según Van Manen, está mediatizado por nuestro discurso, nuestro silencio, nuestra mirada, nuestros gestos, el ambiente en que nos desenvolvemos y con nuestro ejemplo. Un profesor con tacto hace que lo difícil resulte fácil, se interesa por los intereses del estudiante, genera procesos de autodisciplina, crea nuevas posibilidades a través del buen humor y está presto y solícito a la acción.

El tacto es la ingenuidad pedagógica que hace posible que el educador transforme una situación improductiva, poco prometedora, o incluso dañina, en un acontecimiento positivo desde el punto de vista pedagógico. Igualmente, el tacto pedagógico es el reconocimiento del otro, es alteridad, es acontecimiento ético existencial, una experiencia singular, o como dice Mélich, es una *“experiencia en la que la ética se nos muestra como un genuino acontecimiento en el que, de forma predominante, se nos da la oportunidad de asistir al encuentro con otro”*⁷⁶.

El tacto pedagógico se convierte en la estrategia efectiva para que el pedagogo provoque el deseo de aprender en sus estudiantes, puesto que el gran desafío del pedagogo consiste en poder despertar el deseo por los aprendizajes en el otro. Este deseo es también la clave para que el profesor logre apasionar a sus

⁷⁶ MÉLICH, J. La educación como acontecimiento ético. Barcelona : Paidós, 2000. p. 161.

alumnos por el aprendizaje de su campo disciplinar.

3.3 LA PASIÓN DE ENSEÑAR Y LA PASIÓN DE APRENDER

El término “pasión” utilizado por Aristóteles es asumido por Ricoeur, y la mayoría de autores contemporáneos como “emoción”. Lo que Hume y Descartes llamaban “pasión”, equivale aproximadamente a lo que hoy se denomina “emoción”; se puede decir que las palabras pasión y emoción han servido tradicionalmente en los textos filosóficos y psicológicos, para designar aproximadamente el mismo conjunto de estados mentales.

Aristóteles y Séneca permiten ilustrar a través de sus conceptos sobre la ira, dos concepciones diferentes sobre el término “pasión”. Para el primero la ira *“es un apetito penoso de venganza por causa de un desprecio manifestado contra uno mismo o contra los que no son próximos, sin que hubiera razón para tal desprecio”*⁷⁷; para el segundo, la ira es la más fea y desenfrenada de las pasiones: *“esta no es más que un frenesí rabioso, ebrio de sangre y exterminio”*⁷⁸.

De acuerdo con lo anterior, dos tradiciones definen las pasiones: en una, las pasiones nos mueven debido a la forma en que las cosas y los seres del mundo nos afectan. En la otra, las pasiones son fuerzas que nos arrastran y en muchos casos nos anulan. En la primera, el ser humano es conjuntamente razón y deseo, bios y lógos, en la otra, la razón debe vencer lo irracional, pues amenaza al ser humano con hacerlo sucumbir. En esta investigación se entienden las pasiones como un poder que mueve a la acción, *“que no consiste ante todo en lanzarlo fuera de sí, sino en sacarlo de la inercia por una espontaneidad creativa”*⁷⁹. Gracias a la pasión, el hombre tiene la posibilidad de conquistar, poseer y cumplir los deseos y realizar el sueño de ser. La pasión activa realiza la potencialidad, la energía productiva y la creatividad.

La pasión tiene un fin único: poseer el objeto amoroso. El espíritu de la pasión se realiza por una fusión que implica su materialización y que puede ser irreal o factible, es una realidad contradictoria donde convergen la potencia interior o posibilidad irreal y la acción en sí misma. La pasión inicialmente es una agitación interior, está inmersa en una realidad inmanente, pero necesita objetivarse. Esta

⁷⁷ CÁRDENAS MEJÍA, L. G. La configuración de las pasiones. Ponencia Seminario de Filosofía y pedagogía. Medellín: 2003. p. 1.

⁷⁸ *Ibíd.*, p. 1.

⁷⁹ *Ibíd.*, p. 10

objetivación se manifiesta a través de dos estados: el entusiasmo y la exaltación: *“La exaltación es un delirio sagrado de los sentidos que nos hace soñar, aspirar, tender a la infinitud de la pasión, pero somos conscientes de que no podremos realizarla nunca. La exaltación es el entusiasmo por un ideal de la pasión misma”*⁸⁰

A través de la historia las pasiones han merecido diversas y contradictorias acepciones. Para Platón, por ejemplo, la pasión sería el fracaso de la voluntad, una impotencia para controlarse, una imperfección lamentable en la adopción del camino recto propio de una existencia razonable. Los estoicos, con Zenón a la cabeza, perciben las pasiones como arrebatos del alma irrazonable y contra la naturaleza. Existe también una perspectiva médica heredada de Galeno y vigente hasta bien entrado el siglo XVIII: las pasiones se perciben como defectos del alma y causa de graves enfermedades, consecuencia de los quebrantos corporales que suscitan. El pensamiento científico retoma en muchos puntos este juicio de valor.

El racionalismo cartesiano ahonda aún más en esta separación tajante entre pasión y razón. De acuerdo con Humberto Maturana, *“al declararnos seres racionales vivimos una cultura que desvaloriza las emociones, y no vemos el entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción”*⁸¹. El cogito cartesiano no exige solamente una radical separación entre la mente y el cuerpo, sino que promueve una visión del sujeto en virtud de la cual parece no tener credibilidad alguna la posibilidad de aprehender verídicamente la realidad a través de todos los sentidos. Por lo tanto, con Descartes sigue vigente la idea de que el saber sólo surge como derivación a partir de un fundamento originario y de que su expresión racional sólo puede ser el lenguaje racional.

En su *Antropología*, el propio Kant –afirma Le Breton– asimila las emociones a enfermedades del alma, y *“privilegia al hombre razonable y dueño de sí mismo que nunca deja que sus pasiones tengan el más mínimo ascendiente sobre sus actos”*⁸². En la concepción apriorística de Kant sigue siendo decisivo el modelo matemático del pensamiento científico: el saber tiene que ser derivado de las diversas formas transcendentales del conocimiento.

Sin embargo, con la crisis de la modernidad y con ella, el desmoronamiento de los grandes valores que la sustentan, emerge una mirada distinta sobre el hombre y sus múltiples relaciones con el entorno cultural en que se desenvuelve. Este nuevo concepto, según Mónica Marcela Jaramillo, aparece con los románticos

⁸⁰ GURMENDEZ, Carlos. Estudios sobre el amor. Barcelona: Anthropos, 1994. p. 135.

⁸¹ MATURANA, Op. cit. p. 15.

⁸² LE BRETON, David. Las pasiones ordinarias. Buenos Aires: Nueva Visión, 1998. p. 168.

alemanes a finales del siglo XVIII: Schleiermacher, Schelling, Schlegel y el poeta Novalis; quienes pretenden una nueva lectura sobre lo que ellos denominan “educación intelectualista”:

Por educación intelectualista entienden los románticos el hecho de que la educación se basa en meros contenidos y en textos canónicos a semejanza de la escuela medieval. La escuela intelectualista no forma realmente para la vida ni para la vida en comunidad porque sólo capacita a los hombres para el desarrollo de su propio bienestar. Ponen más énfasis en la inteligencia humana que en la sensibilidad humana; más en el saber, que en el actuar⁸³.

Hamann y Herder, citados por Grassi, aportan interesantes argumentos a la discusión planteada. Hamann fue uno de los primeros en diagnosticar la separación del objeto y el giro a las formas apriorísticas del conocimiento, según él, con Kant la metafísica revive bajo la custodia monárquica de la razón. Por su parte Herder sostiene que la filosofía crítica es un juego mecánico, sin una fuerza operante en la vida, sin provecho para la formación interior; en palabras de Grassi citando a Herder, el pensamiento puro es un engaño y un juego, es un delirio que no se conoce así mismo:

““La razón humana, dice ‘La Metacrítica’, la podemos separar en pensamientos y palabras de las demás fuerzas de la naturaleza, pero no podemos olvidar que no puede existir aislada. Herder afirma que la imaginación, la previsión, la memoria y el talento poético forman parte del mar de sensorialidad que nos inunda”⁸⁴.

Piaget deja en evidencia que no hay proceso cognitivo sin puesta en juego de la afectividad y a la inversa: *“en el estudio de los sentimientos, cuando encontramos estructuras, son estructuras de conocimiento”*⁸⁵. Planteamientos de este tipo caracterizan el resquebrajamiento de la modernidad, y con ella de los valores que la sustentan, generando una nueva manera de concebir el mundo. En ella, el sustrato emocional juega un papel primordial, como lo señala Pérez Gómez:

“Es evidente que la concepción postmoderna ha puesto de manifiesto enorme lagunas en el desarrollo del pensamiento, la cultura y la educación de la época moderna. Como nos recuerda Forlari (1992) ha contribuido a recuperar no pocas

⁸³ JARAMILLO, M. M. Universidad y filosofía. Bucaramanga: UIS, 2003. p. 98.

⁸⁴ GRASSI, Ernesto. El poder de la fantasía. Barcelona: Anthropos, 2003. p. 163.

⁸⁵ FURTH, Hans. El conocimiento como deseo. Madrid: Alianza, 1992. p. 18

cosas que la modernidad desatendió: corporeidad, instante, el mundo de las emociones, sentimientos y afectos, los límites del lógos”⁸⁶.

Es en la llamada época postmoderna donde se replantea el concepto de pasión-emoción, y donde los estudios de la cognición no se separan tajantemente de la razón. Diversos autores y científicos actuales sostienen que todo sistema racional se constituye en el operar con premisas aceptadas a priori desde cierta emoción. De acuerdo con esta idea, todo sistema racional se funda en premisas fundamentales que uno acepta como puntos de partida y con las cuales opera en su construcción: *“Corrientemente vivimos nuestros argumentos racionales sin hacer referencia a las emociones en que se fundan, porque no sabemos que ellos y todas nuestras acciones tienen un fundamento emocional.”*⁸⁷

Daniel Goleman en su trabajo titulado “La inteligencia emocional” sostiene una idea parecida: los sentimientos son esenciales para el pensamiento, y el pensamiento lo es para el sentimiento: *“cuando aparecen las pasiones, la balanza se inclina: es la mente emocional la que domina y aplasta la mente racional.”*⁸⁸ El neurofisiólogo colombiano Rodolfo Llinás argumenta que puede decirse que las emociones son la razón de nuestro deseo de sobrevivir y de nuestra inspiración: *“De hecho, las propiedades y vicisitudes del yo emocional constituyen lo que conocemos como nuestra humanidad.”*⁸⁹ Daniel Goleman lo expresa de la siguiente manera:

En esencia, todas las emociones son impulsos para actuar, planes instantáneos para enfrentarnos a la vida que la evolución nos ha inculcado. La raíz de la palabra “emoción” (pasión en Aristóteles) es “motere”, el verbo latino “mover”, además del prefijo “e”, que implica “alejarse”, lo que sugiere que en toda emoción hay implícita una tendencia a actuar.⁹⁰

Edgar Morin, pensador y educador contemporáneo propone unas ideas importantes sobre el tema. Advierte sobre la falsa racionalidad y sugiere una lectura detallada de cómo esta falsa racionalidad durante decenas de años, aquellas soluciones presuntamente racionales, sugeridas por expertos convencidos de estar obrando en bien de la razón y el progreso, y de no encontrar más que supersticiones en las costumbres y miedos de las poblaciones, han

⁸⁶ PÉREZ GÓMEZ, A. Socialización y educación en la época postmoderna. Caracas: Laboratorio educativo, 1997. p. 62.

⁸⁷ MATURANA, H., Op. cit. p. 19

⁸⁸ GOLEMAN, D. La inteligencia emocional. Buenos Aires: J. Vergara, 1996. p. 28.

⁸⁹ LLINÁS, Rodolfo. El cerebro y el mito del yo. Bogotá: Norma, 2002. p. 181.

⁹⁰ GOLEMAN, Op. cit., p. 24.

empobrecido enriqueciéndose, han destruido creando. Morin propone el bucle razón - afectividad - impulso. Las relaciones entre las tres instancias no solamente son complementarias sino también antagónicas y conllevan los conflictos muy conocidos entre el impulso, el corazón y la razón; de manera correlativa, advierte Morin- la relación triúnica no obedece a una jerarquía *razón-afectividad-impulso*; hay una relación inestable, permutante, rotativa entre estas tres instancias. La racionalidad, dice Morin, *“no dispone del poder supremo; es una instancia concurrente y antagónica con las otras instancias de un triada inseparable; es frágil: puede ser dominada, sumergida, incluso esclavizada por la afectividad o el impulso.”*⁹¹

Las prácticas pedagógicas se mueven en el mismo ámbito: o se centran en la formación de la razón o incluyen el aspecto emocional como fundamento de todo aprendizaje. Lo cierto es que se puede identificar un tipo de maestro que establece con sus estudiantes un *páthos* pedagógico, una relación afectiva en torno a la construcción del conocimiento, efecto que se logra cuando el maestro desea y provoca el progreso de sus discípulos, es decir, cuando logra “enseñar” a aprender, a la manera como Sócrates lo plantea en el Simposio: el amor está entre lo mortal y lo inmortal, no es ni sabiduría ni ignorancia, está en una posición intermedia que no se ha definido completamente, que busca de alguna manera desarrollarse y no agotarse en cualquier opinión (*doxa*) o idea previa o en una relación particular con un sujeto: *“trasciende la “philía” (la amistad entre iguales) y se diferencia del ágape (amor de arriba abajo, de lo perfecto por lo imperfecto)”*⁹².

El Eros pedagógico tiene la misma fuerza y dinamismo del Eros como tendencia hacia lo más perfecto que se encuentra en lo íntimo de la misma naturaleza. En esto consiste realmente la dialéctica del conocimiento, sostiene el profesor José Iván Bedoya, en el deseo de conocer, de investigar cada día más:

“El maestro apasionado por su trabajo docente, animado por este Eros pedagógico, debe tratar de lograr desde un principio este impulso y este deseo por el conocimiento, es decir, debe ayudar a despertar este mismo Eros dialogante, enseñante, en sus alumnos, que en éstos ya se convierte en un Eros cognoscente, en un Eros por aprender, por conocer cada vez más”⁹³.

Siguiendo el modelo griego, Bedoya argumenta que, justamente este maestro apasionado por su saber y por su profesión, es el que logra despertar ese mismo

⁹¹ MORIN, Op. cit. p. 40.

⁹² BEDOYA, J. I., p. 26.

⁹³ *Ibíd.*, p. 27.

“amor apasionado y comprometido” con el saber. La misión del maestro sería entonces no la mera transmisión pasiva de unos saberes muertos, tampoco la acción de depositar información en el cerebro vacío del aprendiz, sino la acción de enseñar a aprender a través de la motivación al enamoramiento de la ciencia. Enamorarse es individualizar a alguien por los signos que emite, esto está claro en la auténtica relación de aprendizaje. El maestro que deja que su alumno aprenda, que no lo obstaculiza ni le perturba, que lo deja ser, se enamora constantemente de su labor, y a la vez permite que su estudiante se enamore por los signos que emite su maestro. En ambos casos, el aprender y el enseñar es un *“páthos pedagógico”*, un acto de amor, que nace y se alimenta de la interpretación recíproca de los signos que ambos emiten: *“Nunca se sabe cómo aprende alguien; pero, cualquiera que sea la forma en que aprenda, siempre es por medio de los signos, al perder el tiempo, y no por la asimilación de contenidos objetivos”*.⁹⁴

Existe pues, un grupo de maestros con esta singular característica, maestros que a través de su práctica han logrado entrelazar el “corazón” y la “razón”, ya que insistir en oponer “razón” y “emoción” –afirma Le Breton- sería desconocer *“que de todas maneras una y otra están inscritas en el seno de las lógicas personales, impregnadas de valores y, por lo tanto, de afectividad”*⁹⁵. La pasión de enseñar y la pasión de aprender son un pensamiento en movimiento que el *cogito* no agota:

“Las emociones no son emergencias salvajes que acaban por hacer añicos unas conductas razonables; responden a lógicas personales y sociales y también tienen su razón, así como la razón no se concibe en una inteligencia de piedra o una máquina. Un hombre que piensa es siempre un hombre afectado, que establece el hilo de su memoria y está impregnado por cierta mirada sobre el mundo y los otros”⁹⁶.

3.4 LOS SABERES PASIONALES: SER, CONVIVIR, SABER Y HACER

**“En cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar las
Cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y,
al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él.”**

JACQUES DELORS

Al indagar sobre las prácticas pedagógicas de un grupo de maestros, cuya particular característica se centra en su virtud para apasionar a sus alumnos por el

⁹⁴ MÉLICH, J. La educación como acontecimiento ético. Barcelona: Paidós, 2000. p.175.

⁹⁵ LE BRETON, Op. cit., p. 104.

⁹⁶ Ibíd., p.108.

aprendizaje, surgen cuatro categorías nucleares que Jacques Delors denomina “los cuatro pilares básicos de la educación”, y que Sergio Tobón llama los “saberes para el desempeño idóneo”: saber ser, saber convivir, saber conocer, saber hacer. Desde los testimonios, estos pilares o saberes necesarios conforman la columna central sobre la cual se sostienen las prácticas de estos docentes.

El “saber ser” hace relación al conjunto de valores y actitudes personales que identifican a un individuo, se refiere por tanto, al componente afectivo emocional, en el cual se ubican aspectos como el deseo y los intereses de cada sujeto, los proyectos individuales, la identidad personal, los valores, la vocación, los sentimientos, los retos, las motivaciones, la flexibilidad mental, la disposición para emprender una tarea, la espiritualidad, el sentido estético y la responsabilidad, entre otros:

“Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las capacidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitudes para comunicar”⁹⁷. (Véase la Figura 2).

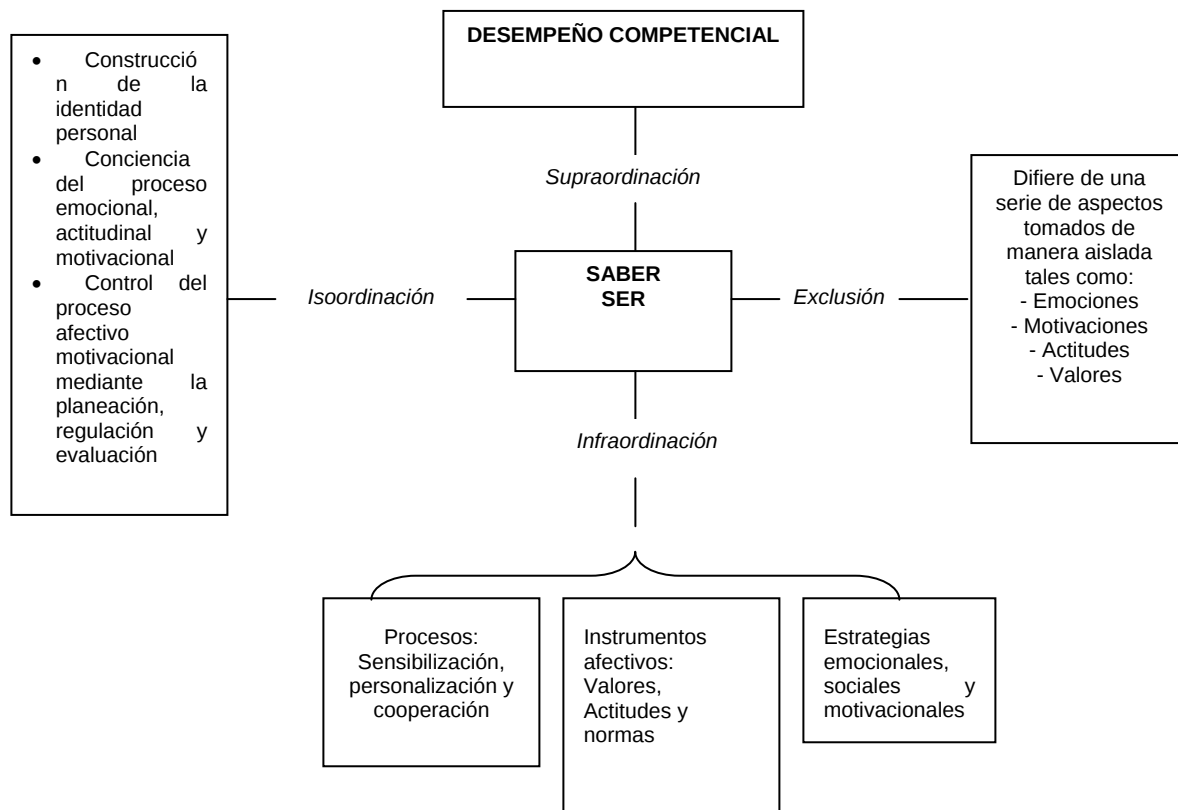
El “saber convivir” en el contexto de la práctica pedagógica tiene que ver con el descubrimiento del otro, y por tanto, con la incorporación de las distintas relaciones que caracterizan el hacer docente. La práctica pedagógica se da en la medida en que se asuma al acto educativo como un encuentro humano para ser más humano. La práctica educativa no es un monólogo sino un diálogo, una apertura permanente a la proximidad, un ir hacia la “sollicitude” por el otro, sin esperar nada a cambio, un interés sin ganancia:

Es el otro, en cuanto hace posible la emergencia del uno, quien determina la pauta pedagógica, que como ya hemos señalado, acontece en el mínimo gesto y en el momento pedagógico, así, la otredad, con toda su carga histórica, permite pensar inclusive lo trágico de la pedagogía y sus caminos. Por esta vía, la pedagogía se salva de cualquier reduccionismo tecnocrático, de cualquier segmentación posible en campos determinados por la racionalidad del poder o de la acción.⁹⁸

⁹⁷ DELORS, J. la educación encierra un tesoro. Madrid: UNESCO, 1996. p. 109.

⁹⁸ ZAMBRANO LEAL, A. Op, cit., p. 91.

Figura 2. Saber ser



Fuente: TOBÓN TOBÓN, Sergio. Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: ECOE, 2004. p. 170.

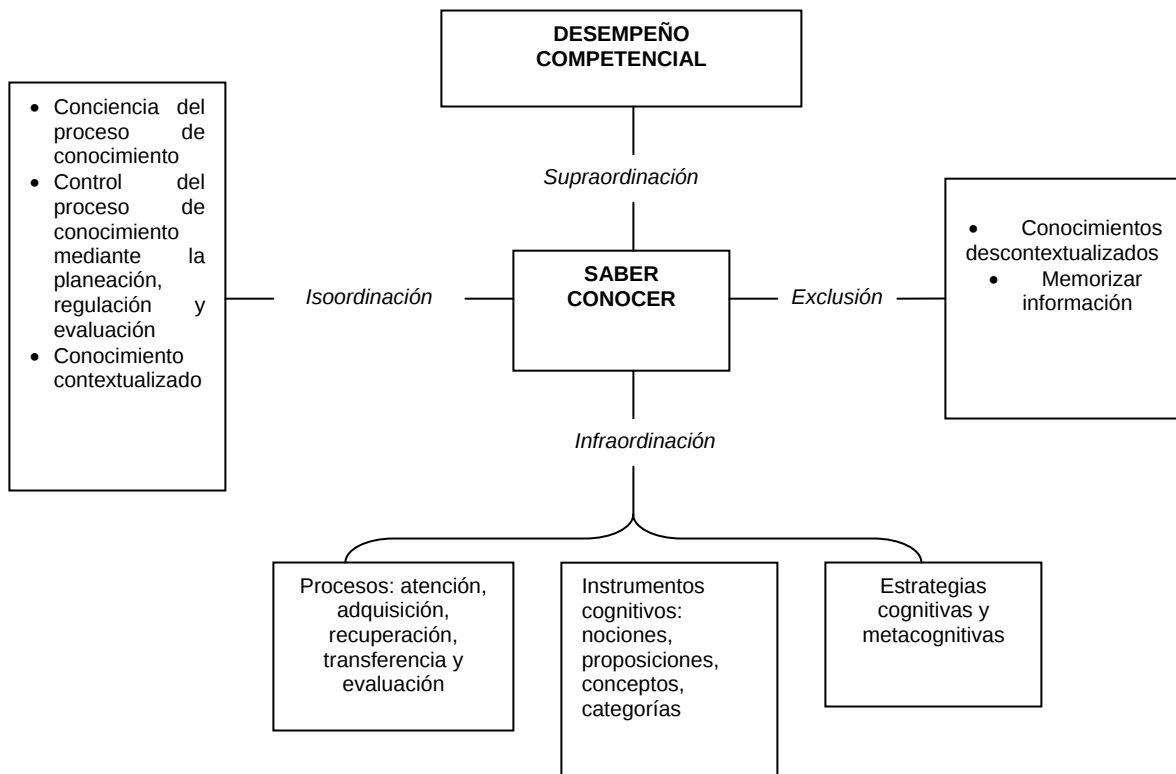
“saber conocer” supone no solo el desarrollo de la memoria y el almacenamiento de información, implica la adquisición de habilidades para procesar dicha información de manera significativa en un mundo cambiante, donde los avances de la ciencia y la tecnología vuelven obsoletos en cuestión de horas los conocimientos que afloran por momentos; “saber conocer” es estar bien informado y bien actualizado en la disciplina en la cual se haya especializado el maestro, puesto que el proceso de adquisición del conocimiento no concluye nunca y puede nutrirse de todo tipo de experiencias:

“El incremento del saber, que permite comprender mejor las múltiples facetas del propio entorno, favorece el despertar de la curiosidad intelectual, estimula el sentido crítico y permite descifrar la realidad, adquiriendo al mismo tiempo una autonomía de juicio... conocer supone en primera instancia, aprender a aprender,

ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento”⁹⁹.

La siguiente figura permite una mayor comprensión de lo anterior:

Figura 3. Saber conocer



Fuente: TOBÓN TOBÓN, Sergio. Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: ECOE, 2004. p. 172.

Finalmente, el “saber hacer”, se relaciona con el saber actuar en la realización de una actividad o en la resolución de un problema: “*El saber hacer es el saber de la actuación en la realidad, de forma sistemática y reflexiva, buscando la consecución de metas, de acuerdo con determinados criterios*”¹⁰⁰. También hace relación con las capacidades, habilidades, destrezas y acciones que posee la persona del docente en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas:

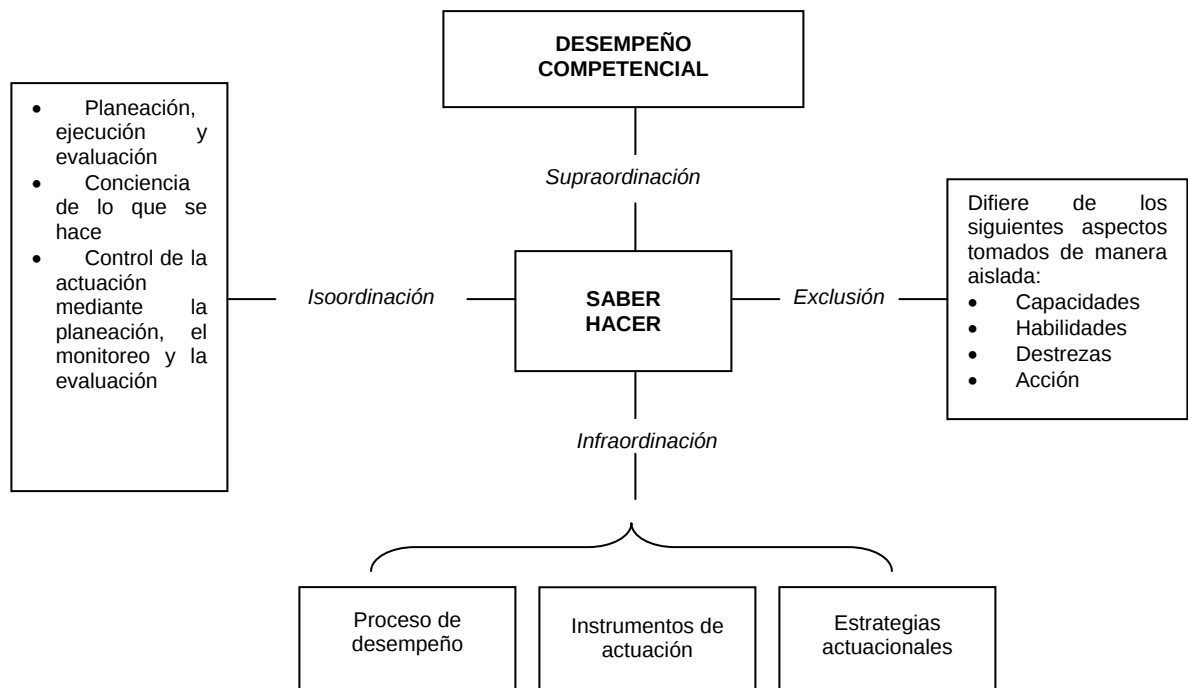
⁹⁹ DELORS, J, Op, cit., p. 97 y 98

¹⁰⁰ TOBON TOBÓN, Sergio. Formación basada en competencias. Bogotá: ECOE, 2005. p. 172.

Aprender a hacer a fin de adquirir no sólo una clasificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.¹⁰¹

Veamos lo anterior en la siguiente figura:

Figura 4. Saber hacer



Fuente: TOBÓN TOBÓN, Sergio. Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá : ECOE, 2004. p. 173.

¹⁰¹ DELORS, J. Op. Cit., p. 109

4. PROCESO METODOLÓGICO

4.1 ENFOQUE Y TIPO DE ESTUDIO

El diseño se centra en el estudio de casos de orden cualitativo, entendido como el estudio de diferentes aspectos del mismo fenómeno; su análisis se apoyó en la teoría fundada. Este enfoque permitió la comprensión de la realidad subjetiva e intersubjetiva que se manifiesta en un acto pedagógico específico, asumiendo las prácticas pedagógicas de un grupo de docentes como el conjunto de relaciones, visiones, rutinas, temporalidades, sentidos y significados, que tanto profesores como estudiantes de-construyen y construyen de manera permanente.

En la presente investigación, el estudio de casos es colectivo porque se refiere a la recolección, el análisis y la presentación detallada y estructurada de información sobre el ejercicio docente de cinco profesores universitarios con el fin de caracterizar y comprender sus prácticas pedagógicas. La información proviene de diversas fuentes: la percepción de los estudiantes sobre sus profesores, la concepción de los docentes seleccionados sobre su práctica pedagógica, y la percepción de exalumnos y directivos docentes sobre el quehacer pedagógico de estos maestros.

4.2 SELECCIÓN DEL ESCENARIO Y LOS PARTICIPANTES

El escenario elegido fue la Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta, institución de educación superior de carácter oficial. El estudio se ubicó en la Facultad de Educación en sus programas de licenciatura acreditados: biología-química y matemáticas-informática.

Para la elección de los cinco profesores se procedió en primer lugar a seleccionar a los estudiantes; se tomó como criterio principal que fueran alumnos de último semestre matriculados en los programas en mención y que estuviesen cursando su práctica docente. Cumplieron este criterio 152 estudiantes: 92 de la licenciatura en biología-química y 60 de la licenciatura en matemáticas-informática. En el proceso de profundización se trabajó con los setenta (70) estudiantes que coincidieron en la elección de cinco docentes considerados como casos: 22 estudiantes para el primer caso, 20 del segundo caso, 12 estudiantes del tercer caso, ocho para el cuarto caso y ocho estudiantes para el quinto caso; igualmente, diez exalumnos, cinco de la licenciatura en biología-química y cinco de matemáticas-informática; dos directivos docentes, y los cinco profesores

seleccionados.

La selección de los docentes se realizó a partir de la percepción de los 152 estudiantes sobre el profesor que más los había apasionado por el aprendizaje durante su carrera (Véase el Anexo A). Esta información se clasificó en dos tablas que determinaban la frecuencia de los casos resaltados por los alumnos (Véase el Anexo B). Los diez exalumnos que participaron en el grupo focal se eligieron de acuerdo con los siguientes criterios: ser egresados del programa de matemáticas-informática y del programa de biología-química, que hubiesen cursado materias con los docentes seleccionados, y que tuvieran disponibilidad para participar en el grupo focal. Los directivos docentes se eligieron por el conocimiento de los procesos pedagógicos que se realizan en los dos programas elegidos como escenario de la investigación, y por ser docentes actualmente de ambas licenciaturas.

4.3 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Para la recolección de la información se utilizaron las siguientes técnicas: Cuestionario de preguntas a 54 estudiantes del programa de biología-química y a 16 estudiantes de la licenciatura en matemáticas-informática (Véase el Anexo C). A través de este cuestionario abierto se solicitó a los alumnos profundizar en la descripción del docente que según su percepción logró apasionarlos por el aprendizaje. Se sugirió expresar las razones que llevaron al estudiante a seleccionar a este profesor; igualmente se pidió caracterizar al profesor a partir de los valores personales, el saber del profesor, el aspecto pedagógico, y los ambientes de aprendizaje; también se solicitó describir las enseñanzas más importantes del maestro y precisar las cualidades que a su criterio lo destacan en relación con otros docentes; finalmente se invitó al entrevistado a agregar otros aspectos que no aparecieran en la entrevista. Fue necesaria la intervención del investigador para explicitar algunos aspectos, dudas e interrogantes a la hora de responder el cuestionario por parte de los estudiantes. De esta interacción se tomó registro escrito.

Con los docentes elegidos para el estudio de casos se realizaron entrevistas en profundidad. Los temas de la entrevista se propusieron a partir de los relatos de los estudiantes. Algunos de los tópicos que se abordaron fueron: acontecimientos y experiencias personales del entrevistado, experiencia docente, concepciones acerca de su práctica pedagógica, concepciones acerca del conocimiento, relaciones interpersonales docente-estudiante, entre otros.

Con los diez exalumnos se efectuaron dos entrevistas empleando la técnica de grupos focales; se entrevistó a dos directivos docentes: el decano de la Facultad

de educación y el profesor coordinador de la práctica docente; finalmente, como revisión de documentos se analizaron las hojas de vida de los cinco docentes con el fin de verificar datos relacionados con títulos, experiencia docente, reconocimientos, y otros datos significativos.

4. 4 PROCESO DE ANÁLISIS

El análisis se realizó a lo largo de la investigación; en este proceso se les asignó a cada profesor y a cada estudiante un código. Previa lectura de los testimonios, éstos se sistematizaron en una matriz reconstructiva (Véase el Anexo D), la cual tiene tres aspectos: Caso identificado con el código del profesor; testimonio del estudiante y los códigos emergentes que surgen a partir de los testimonios. Posteriormente la información se sistematizó en una segunda matriz, la cual da cuenta de las categorías axiales y subcategorías a partir de los códigos emergentes (Véase el Anexo E).

A partir de los testimonios expresados por los estudiantes, se ordenaron los relatos de acuerdo a las siguientes categorías: caracterización del profesor; cualidades que destacan al profesor; enseñanzas del maestro. En el proceso de caracterización del profesor emergen las siguientes subcategorías: valores del maestro, conocimiento y dominio del saber del docente, relaciones interpersonales profesor-estudiante, competencia pedagógica (Véase el Anexo F). Igualmente se analizan los relatos sobre las percepciones que tienen los directivos (decano y director de práctica docente); percepciones de los exalumnos sobre estos docentes; al igual que los relatos que de sí mismos plantean los profesores sobre su ejercicio pedagógico.

Para la interpretación de la información se agrupan los cinco docentes en dos grandes casos. El primer caso integrado está conformado por tres docentes que se caracterizan según los estudiantes por su visión integral de la pedagogía y de sus saberes específicos. El segundo caso integrado está conformado por dos profesoras, destacadas por los estudiantes como pedagogas y conocedoras de su materia. A partir de estos dos casos integrados se realiza el análisis interpretativo en el cual se correlacionan aspectos de las categorías axiales que conforman cada caso y que a su vez correlacionan los casos integrados, la teoría formal y la visión del investigador, dando prelación a los datos de los participantes. La validez interna se trabaja mediante ponderación de la evidencia y triangulación de la información de los participantes, en el caso de la licenciatura en matemáticas-informática se realizó devolución parcial de información.

5. HALLAZGOS

5.1 PROCESO DESCRIPTIVO: LA INCERTIDUMBRE INICIAL

La caracterización de las prácticas pedagógicas de un grupo de docentes de la Facultad de Educación de la UFPS, puede entenderse inicialmente como un trabajo rutinario de evaluación y seguimiento. Sin embargo, a medida que avanza la investigación varias situaciones la hacen novedosa: no se trataba de profesores comunes y corrientes, puesto que la investigación pretendía caracterizar las prácticas pedagógicas de docentes que apasionaran por el aprendizaje de su materia. El interrogante inicial apuntó hacia qué tipo de actores del proceso educativo podían determinar cuáles profesores lograban este efecto en sus alumnos. Se determinó como fuente principal a los estudiantes por considerarse protagonistas fundamentales del acto pedagógico.

Pero esta salida inicial fue necesario tomarla con precaución dado que algunos estudiantes tienden al facilismo, por lo cual era posible que los docentes elegidos fueran aquellos considerados por los propios estudiantes como *“profesores locha”*, es decir, los que se ausentan reiteradamente de las clases, y terminan por congraciarse con sus estudiantes asignando al final del semestre las mejores notas para el grupo. O en su defecto, los llamados *“profesores payasos”*, que según los alumnos son los profesores *“bacanos”*, *“frescos”* y *“recocheros”*, porque con *“ellos se pasa muy bien y no hay que estudiar”*. Son los docentes que le apuestan al facilismo como método infalible para no complicarse en su labor diaria.

El estupor y el nerviosismo para el investigador lo llevaron a cuestionarse en más de una ocasión sobre la pertinencia de las técnicas para aproximarse a su objeto problemático; incluso, algunos compañeros del colectivo de la maestría consideraron el tema *“chévere”* pero con poco futuro. A pesar de estas prevenciones iniciales, el proyecto cobró vida propia a medida que se iban integrando los datos emergentes de los testimonios con la teoría y las experiencias del investigador.

Una primera aproximación permitió constatar que, en la vida escolar de toda persona existe al menos un docente que lo apasionó por el aprendizaje; en esto, detractores y creyentes del proyecto estaban de acuerdo. La pregunta a compañeros, colegas y estudiantes se volvió recurrente: *¿En su vida de estudiante usted recuerda algún maestro que lo haya apasionado a aprender su materia?*, con alguna excepción, los interrogados respondieron, *“claro que lo tuve y se*

caracterizaba por...”; con esta aproximación cotidiana, se acudió a los estudiantes de último semestre de las Licenciaturas en Biología-Química y Licenciatura en Matemáticas-Informática. El Anexo A muestra el cuestionario de la pregunta aplicada a 152 estudiantes de estos programas, en la cual se invita a destacar el nombre de un profesor de la licenciatura que lo hubiera apasionado a aprender su materia. Las tablas 1 y 2 dan cuenta de los resultados (Véase el Anexo B).

En la licenciatura en biología-química, 92 estudiantes respondieron afirmativamente. Veintidós (22) estudiantes consignan el nombre de un profesor, al cual se consideró como el caso N° 1 y se le asignó el código PBQCL; veinte (20) lo hacen por el profesor PBQSS, caso N° 2; y doce (12) por el profesor PBQMH, caso N° 3. Por ser los de mayor frecuencia, (54 en total), fueron considerados para el estudio de casos. Los restantes 38 “votos” se distribuyeron en frecuencias entre cinco y un voto por otros docentes y no fueron tenidos en cuenta para el estudio (Véase el Anexo B, tabla 1).

De los tres casos seleccionados, el primero es licenciado en biología-química, titular de la materia de botánica en el segundo semestre de su carrera; el segundo es licenciado en biología-química y responsable de la materia de zoología; ambos egresado del mismo programa. El tercer caso es licenciado en filosofía de la Universidad Santo Tomás y catedrático de la materia “fundamentos socio-humanísticos”. Los tres profesores acreditan especializaciones en docencia universitaria; además, los casos 1 y 2 acreditan especialización en su campo disciplinar.

El mismo proceso se realizó con sesenta (60) estudiantes de último semestre de la licenciatura en matemáticas-informática. Se seleccionaron los dos docentes que obtuvieron mayor frecuencia en las respuestas de los alumnos (Véase el Anexo B, tabla N° 2). La primera docente se consideró como el caso N° 4 y se le asignó el código PMIGR, graduada en psicopedagogía y especialista en docencia universitaria; es titular de la materia “Introducción a la pedagogía”. A la segunda docente se le consideró como el caso N° 5 y se le asignó el código PMIMV, graduada en supervisión educativa y especializada en informática educativa, es titular de la asignatura de multimedios.

En esta parte del proceso se tienen claramente identificados los cinco casos de estudio, tres profesores de la licenciatura en biología-química y dos docentes de la licenciatura en matemáticas-informática, identificados de la siguiente manera: Caso N° 1 (PBQCL), caso N° 2 (PBQSS), caso N° 3 (PBQMH), caso N° 4 (PMIGR), caso N° 5 (PMIMV).

Los primeros hallazgos evidencian dos aspectos significativos: el primero se relaciona con el mayor número de estudiantes de biología-química que participan en la investigación, noventa y dos (92) en total, en comparación con los sesenta (60) de matemáticas-informática. Esta situación obedece al número de estudiantes matriculados en cada programa, hecho influyente en la posterior particularización de los casos. El segundo aspecto tiene que ver con la facilidad de los estudiantes de biología-química para identificar al docente que los apasionó por el aprendizaje. Para los estudiantes de la licenciatura en matemáticas-informática la situación es distinta, sus respuestas son dispersas y la frecuencia de los dos casos elegidos no es mayoritaria.

Cuando se les pidió explicar este aspecto, manifestaron que sus profesores del área de matemáticas no se aproximaban al perfil sugerido en la investigación. Fue necesario para el investigador precisar algunas inquietudes, por ejemplo, se les aclaró que su pénsum no sólo estaba conformado por materias del área de matemática, también era posible identificar docentes del área pedagógica, de tecnología e informática o del campo socio-humanista. Sin embargo, reafirmaron la dificultad para proponer el nombre de un docente de matemáticas y optaron por seleccionar profesores del componente pedagógico.

Los testimonios de los estudiantes se sistematizaron en una matriz reconstructiva (Véase el Anexo D), que permitió precisar el número de caso y el código del profesor, el testimonio de cada alumno, y los códigos emergentes de cada uno de los cinco casos. Estos códigos emergentes permitieron una primera caracterización de los profesores que apasionan por el aprendizaje. Los estudiantes identifican en sus maestros una serie de aspectos, cualidades y virtudes que lo destacan en relación con los demás profesores. La matriz reconstructiva facilitó una mirada panorámica de cada caso con el propósito de establecer puntos de contacto y puntos de diferencia entre los cinco docentes seleccionados. Se construyó de manera abierta, utilizando la técnica “análisis línea por línea” hasta ir abstrayendo los conceptos generales. Los datos se descompusieron en ideas y acontecimientos y se les dio un nombre para ser representados en la columna “códigos emergentes”.

A partir de los códigos emergentes se construyó con cada uno de los cinco casos una matriz de categorías axiales (Véase el Anexo E). En ésta el propósito es iniciar el proceso de reagrupar datos, por tanto, consta del listado de códigos emergentes, las categorías axiales y las subcategorías que se derivan de ellas. De esta categorización surgen las categorías generales: Vocación y pasión de enseñar, valores del maestro, motivación, relaciones amistosas docente-estudiante, dominio del saber específico del profesor, y competencia pedagógica. Desde estas categorías se sustenta la descripción de cada uno de los casos.

5.2 INTERPRETACIÓN: DESTELLOS DE LUZ AL FINAL DEL TUNEL

Para la interpretación se agruparon los cinco casos en dos casos integrados: El primer caso integrado se caracteriza por estar conformado por los testimonios de los estudiantes sobre los tres docentes de la licenciatura en biología-química (PBQCL, PBQSS, PBQMH), por la mayor facilidad de los alumnos para describir a sus profesores y por la visión integral de la pedagogía y el saber específico que muestran estos docentes, en la cual no sólo consideran su práctica docente como relevante, sino sus valores personales, el conocimiento de la materia, el amor y la vocación por la profesión, la manera de relacionarse el docente con el estudiante, entre otros aspectos que se analizarán mas adelante.

La selección de los casos fue más sencilla pues hubo consenso entre los estudiantes; la figura del docente conocedor de su materia, comprometido con su oficio, responsable y honesto en su trabajo, exigente y riguroso, compaginaba con las destrezas pedagógicas, el lenguaje empleado y el tipo de relaciones interpersonales que suele establecer con sus estudiantes. Según el criterio de los alumnos el maestro que apasiona no sólo sabe su disciplina y desarrolla una pedagogía novedosa, se destaca por los valores que demuestra a nivel de vocación, amor por su oficio, ética, actitud de cambio, espíritu de servicio, compromiso y motivación a la investigación. Desde esta perspectiva, la pedagogía no solo constituye la parte instrumental del proceso educativo; el campo de la pedagogía comprende un conjunto de valores que expresa el docente en su hacer dentro y fuera del aula.

Los estudiantes de la licenciatura en biología-química muestran mayor fluidez en sus relatos y mayor comprensión e interés por la pedagogía. La reforma curricular del año 2000 con fines de acreditación previa, sin descuidar el campo disciplinar, fortaleció el eje pedagógico añadiendo al pénsum no solo asignaturas de formación pedagógica, sino estableciendo este componente como eje transversal de todo el currículo. Igualmente se incorporó la investigación-reflexión como base de la práctica docente de los estudiantes en instituciones de Básica y Media Vocacional, favoreciendo con ello una formación y una visión integral de los egresados del programa.

El segundo caso integrado, está conformado por dos docentes de la licenciatura en matemáticas-informática (PMIGR, PMIMV), en el cual los testimonios de los estudiantes son más breves y destacan con mayor énfasis los aspectos pedagógicos y el saber de sus maestros. Esta característica de los testimonios se expresa en el énfasis que los alumnos le dan a los conocimientos de sus profesores; para ellos un *“buen profesor”* es aquél que demuestra en clase el

dominio de su disciplina y lo hace de manera pedagógica a través del uso de estrategias de aprendizaje motivantes. Aunque no descartan la incorporación de otros valores relacionados con el ser del maestro, priorizan los dos aspectos destacados anteriormente.

Una aproximación global a este caso llevaría a establecer que los estudiantes de la licenciatura en matemáticas-informática, tienen una visión más pragmática del oficio docente. En los diálogos posteriores al desarrollo de los cuestionarios, proceso conocido como “devolución de la información” a los participantes, los alumnos manifestaron la tendencia de sus profesores del campo disciplinar a priorizar los conocimientos de la materia como requisito específico de la labor docente, y un cierto menosprecio por la pedagogía: *“para enseñar matemáticas lo único que se necesita es saber matemáticas”*. La pedagogía no deja de ser para estos profesores, según el testimonio de los alumnos, *“carreta”*; es decir, discurso vacío e improductivo, carente de un estatuto científico que lo sustente. Esta visión parece incidir en las concepciones de los estudiantes.

Sin embargo, los estudiantes destacan la pedagogía como una herramienta fundamental en el proceso de enseñanza de la matemática. Los profesores que apasionan por el aprendizaje demuestran dominio de su saber, acompañado de propuestas pedagógicas motivantes. Esta característica denota una visión instrumental de la pedagogía, vista no como un proceso integral que incorpora otros valores, sino como un conjunto de estrategias de clase conducentes a facilitar los aprendizajes. Otro factor que parece influir en esta concepción es la manera como está diseñado el currículo. Es evidente una tendencia a potenciar el campo disciplinar en detrimento del componente pedagógico.

Caso Integrado N° 1:

- **“La vocación le fluye hasta por los poros...”**

**“Ser docente es ser un alfarero humano,
porque tenemos en nuestras manos la
materia prima del futuro de la humanidad.”**

En la historia escolar de toda persona perdura el recuerdo de profesores que dejan huella en su formación, algunos se recuerdan por el grado de autoritarismo, otros se destacan por un tic nervioso, por su manera de hablar, caminar o vestir, y unos pocos permanecen en la memoria porque con su actuar lograron apasionar por el aprendizaje de su ciencia. En algunos casos esta influencia es definitiva a la

hora de elegir la profesión o de adoptar una perspectiva axiológica en la vida. Para los estudiantes de la licenciatura en biología-química (LBQ), tres docentes se destacan por esta cualidad, no solo explícita en sus prácticas pedagógicas, sino en un conjunto de valores que van desde el ethos del maestro hasta los conocimientos que demuestra en sus clases, *“el maestro que me apasionó a aprender”*, afirman los estudiantes, se destaca por *“el amor que mostraba por su profesión, el ser dedicado, apasionado y honesto con su trabajo”*; además, *“nunca pierde su vocación y es un profesor muy responsable”*. El maestro que apasiona es también un “apasionado” por su trabajo.

Para los estudiantes un docente es apasionado por el aprendizaje cuando tiene vocación y demuestra amor y pasión por lo que hace, *“El profesor transmite el amor y la pasión por la biología”*, logrando con esta actitud *“que a todos nos gustara su materia y aprendiéramos mucho de su clase”*. Este testimonio es reiterativo para los tres docentes, de ahí que consideren que, *“Otro punto muy importante, es la pasión y el enamoramiento que siente por su asignatura, y eso es lo que también influye para que los estudiantes se animen y respondan de manera positiva.”* De hecho es una enseñanza muy antigua y popular: el docente enseña mas con su ejemplo, con sus maneras de actuar, que con el simple discurso; José Iván Bedoya lo expresa del siguiente modo: “El maestro apasionado por su trabajo docente, animado por este Eros pedagógico, debe tratar de lograr desde un principio este impulso y este deseo por el conocimiento”¹⁰².

El profesor que está comprometido con su saber y con su profesión logra en sus alumnos despertar el deseo de aprender, de conocer cada vez más, porque transmite esa misma fuerza y ese mismo ímpetu para que el alumno continúe por iniciativa personal, su propio proceso de aprender. Cuando los estudiantes afirman que *“admiran y quieren”* a su profesor por la *“pasión”* que muestra por su oficio, resulta indudable que este docente ha espoleado la imaginación de su alumno, despertando afinidad por una rama del saber aparentemente extraña para el discente.

Los estudiantes admiran y quieren al profesor que transmite esa energía positiva en su ejercicio cotidiano en el aula, *“lo admiro y lo quiero”*, por *“la entrega a su trabajo y el amor que brinda a sus estudiantes”*. La vocación supera la simple barrera del “querer ser maestro”, la vocación (del latín *vocatio*), significa “llamado a”, lo que influye en la actitud de un docente comprometido que disfruta a plenitud su “llamado” a ejercer el magisterio; por eso los estudiantes destacan en ellos el *“gusto por la materia que enseña; lo que hace, lo hace con agrado, buen docente,*

¹⁰² BEDOYA, Op. cit. p. 27.

es investigativo y novedoso". El maestro que apasiona a aprender lo destacan por su *"vocación que le fluye hasta por los poros, realmente se interesaba por su materia, por tratar de que a todos nos gustara su materia y porque aprendiéramos mucho en sus clases"*.

Los estudiantes no solo ven el apasionamiento por su trabajo, también perciben que el apasionamiento por aprender la materia los lleva a romper con las clases tradicionales mostrando *"ganas de cambiar lo tradicional por cosas nuevas, de llevar siempre al estudiante a querer conocer siempre más"*. El docente que se apasiona por lo que hace, emprende nuevas aventuras en pos del conocimiento porque la pasión es energía activa, fuerza dinámica que se manifiesta desde la interioridad del sujeto a la realidad objetiva. La pasión en el campo educativo se objetiva a través del entusiasmo pedagógico que contagia al discípulo y lo seduce a aprender:

El fervor objetivo ante algo que admiramos, despierta la pasión estancada, dormida. El entusiasmo es la primera manifestación u objetividad de la pasión, o sea, su encarnación en otro ser. Pero podemos apasionarnos tanto por nuestro propio entusiasmo que lleguemos a olvidar la criatura que lo suscita y hasta no percatarnos si su entusiasmo corresponde al nuestro. Entonces la pasión, como busca la continuidad de sí misma, su perpetuidad, se convierte en exaltación. Este entusiasmo es la pasión ideal que nos permite endiosarnos.¹⁰³

La voz del maestro...

Los profesores que conforman el caso manifiestan de manera explícita en sus entrevistas su amor por la profesión: *"Ser docente para mi es estar en un continuo cambio, en una transformación, en un enriquecer a nivel integral. Me encanta la profesión de docente porque desde ella se orienta, enseña, moldea, ayuda y comprende a los demás"*. Para ellos ser docente es ser *"un alfarero humano, es tener en nuestras manos la materia prima del futuro de la humanidad"*; este compromiso de entrega y amor por la profesión implica un ethos: *"ante tal responsabilidad considero que docente que no lee, analiza, critica, escribe y formula planteamientos no tiene derecho a hablar y mucho menos a ejercer tan valioso rol"*. Se evidencia una intención clara de asumir la profesión docente como proyecto de vida en constante transformación tanto en lo personal como la parte profesional, *"He vivido cuarenta años alrededor del magisterio, entonces tal vez se me olvidó en algún momento continuar la vida personal y me fui metiendo tanto en*

¹⁰³ GURMENDEZ, Op. cit. p. 134.

la vida de maestra que casi siempre respiro y vivo para el otro y por el otro". Vivir para el otro y por el otro consiste en asumir una perspectiva de vida de absoluta dedicación al oficio, lo que enseña este maestro es una relación, su forma de relacionarse con él y con el conocimiento. Lo que apasiona al estudiante es la apertura de su maestro, su capacidad de escucha y tolerancia, que en síntesis, es la manera de manifestar su amor por lo que hace.

El ejercicio docente no es ajeno a la vida íntima del profesor; profesión y vida van de la mano, por lo tanto, *"ser docente es una vocación de servicio para el aprendizaje de las ciencias y la formación humana"*. Ser docente, para estos maestros consiste en liberar al estudiante de las *"ataduras de la ignorancia"* y tener responsabilidad frente a los fenómenos sociales y políticos que influyen en el contexto educacional: *"Es procurar el sentido de liberación de las ataduras de la ignorancia, que despierte el sentido de inconformidad frente a muchos fenómenos sociales esclavizantes y tomar partido, no con las armas sino con la prudencia que da la sabiduría y una buena y sana formación humana"*.

La reminiscencia del graduado...

Sobre este aspecto, los exalumnos manifiestan, *"Me llama la atención el amor por su trabajo, siempre se les ve llegar con alegría y tratan siempre de encarretarlo a uno con su discurso."*; un especial gusto por su hacer docente que se manifiesta de manera explícita: *"por lo general a estos profesores se les ve el interés por su trabajo, les gusta lo que hacen,...llegan a la clase con gusto a dar su cátedra, es decir, tienen pasión por su oficio y eso lo contagian al alumno"*. Para los exalumnos la vocación del docente se expresa en su alegría, en la capacidad de su maestro para gozar con su acción en el aula de clase. El maestro que apasiona por el aprendizaje goza en su quehacer y enseña a gozar a sus estudiantes. La acción de *"dar con gusto la cátedra"* expresa por sí misma uno de los más hondos placeres del ser humano: el placer de conocer, experimentar, indagar, curiosar. Aspecto que reconocen los exalumnos en sus antiguos maestros.

La opinión del jefe...

Para los directivos docentes, éstos maestros que apasionan *"de antemano ya están apasionados, es decir, han buscado una identidad pedagógica expresándose ellos mismos"*, están dedicados íntegramente a su trabajo combinando la docencia, la investigación y la extensión; y, *"en cierta medida son entusiastas, creen en el cambio y no se arredran frente a las dificultades que impone el entorno. Llama la atención la relación directa con los estudiantes, se*

nota que hay vocación y compromiso en estos docentes". Tanto el Decano como el coordinador de la práctica docente resaltan el compromiso de estos docentes con los procesos de cambio de la Facultad. La pasión activa se objetiva en el compromiso porque es energía productiva.

- **“Es una persona brillante, de valores espléndidos, pero desafortunadamente a los alumnos nos gusta vivir en la mediocridad...”**

“El maestro que apasiona por el aprendizaje como persona es un ser maravilloso, demuestra y da lo mejor que tiene..., es un docente como ya no hay”.

El maestro que apasiona por el aprendizaje de su ciencia, a criterio de los estudiantes es un profesor que posee unos *“valores espléndidos”*; la expresión por si misma invita a indagar sobre su significado, para ellos significa ser una persona *“brillante, magnífica, grandiosa, generosa, altruista y humana”*. Ser brillante y tener valores espléndidos es *“ser persona”*: *“como persona es un ser maravilloso, demuestra y da lo mejor que tiene... es un docente como ya no hay”*. Este reconocimiento de sus maestros los lleva a destacar una serie de valores que pueden ubicarse dentro de la gran categoría *“ser persona”*, lo cual implica caracterizarlos por su *“sencillez”*, respeto, responsabilidad y honestidad: *“Se caracteriza por ser una persona muy culta, responsable, que llamaba la atención para comprometerse en clase”*; además por el *“respeto, la inteligencia, la calidez humana, es un docente responsable, exigente, colaborador y amigo”*.

La filosofía y la pedagogía consideran el valor como “categoría filosófica” para indicar cosas, seres, sucesos o ideas que satisfacen una necesidad humana, por lo tanto, *“valor es lo que es estimado, lo que vale la pena, es decir, las posibilidades apropiables y conducentes a mi mas enhiesta perfección”*¹⁰⁴. Los valores también son elementos de carácter normativo capaces de orientar e inspirar la acción. Estas características del valor operan como referentes en la figura del docente; el estudiante las intuye y las ubica en su maestro y se convierten en objetos provocadores de la seducción hacia el conocimiento. Este reconocimiento se da en reiteradas expresiones como ésta: *“el profe que me apasionó por el aprendizaje de su ciencia primero es una gran persona”*.

¹⁰⁴ NIÑO MESA, Fideligno. Antropología pedagógica. Bogotá: Magisterio, 1998. p. 348.

Este conjunto de valores que los estudiantes destacan en sus docentes lleva implícito un significado positivo: para ser profesor no solo se necesita estar fundamentado en una disciplina y en el desarrollo de estrategias motivadoras, los alumnos valoran a sus docentes en la medida en que actúen de acuerdo a unos principios éticos: *“Ser responsable, competente, dinámico, sencillo y muy preparado”*; que con su actuar motiva a *“dar lo mejor de cada uno y realza los valores y virtudes, de tal manera que después de muchos años recuerda la cara de sus pupilos y eso uno lo valora”*. Los alumnos reconocen el *“equilibrio entre profesión y personalidad”* como un elemento que induce el deseo de aprender y de saber mas.

Sin embargo, estos valores están mediados por un código especial: el rigor y la exigencia, una especie de autoridad que surge también de su conocimiento, no impositiva sino aceptada por los mismos valores que los alumnos destacan en su maestro: *“implanta autoridad, respeto pero también confianza”*; *“era un poco estricta pero creo que esto era la base para que pueda destacarse como una buena docente”*. Los valores no son fruto de la anarquía pedagógica, sino de la construcción responsable a partir de unas reglas de juego claras en las que no necesariamente se es rígido *“sino disciplinada”*, porque *“le gustaba las cosas bien hechas y esto nos lo inculcaba a todos”*. La filósofa Esperanza Guisan lo expresa del siguiente modo:

El aprendizaje de la vida no es cosa fácil. El atesorar conocimientos, el afinar la sensibilidad, el entrenar el cerebro o los músculos del cuerpo requieren disciplina, y el hedonista es, en ese sentido, rigurosamente disciplinado, en la medida en que se esfuerza e instiga a los demás a que sean esforzados. Nada se nos da por nada, sino que cada arte, cada excelencia humana requieren penosas sesiones de aprendizaje. Tenemos que rodar y rodar para redondear nuestro espíritu. Ser sacudidos una y otra vez para despertar del letargo¹⁰⁵.

La voz del maestro...

En los relatos de si mismos, los profesores destacan su formación en valores católicos, *“me considero una persona íntegra formada en un hogar católico con principios morales bien definidos”*, frase que lleva implícita una visión integral del ejercicio pedagógico: para ejercer la docencia se requiere en primera instancia ser una persona apta moralmente. La expresión *“persona íntegra”* posee una connotación especial en el campo de la pedagogía: la persona íntegra es aquella

¹⁰⁵ GUI SAN, Esperanza. Manifiesto hedonista. Barcelona: Anthropos, 1990. p. 124-125.

que reúne un conjunto de valores que se manifiestan en sus dimensiones personales, que van desde su condición humana hasta sus conocimientos intelectuales.

Otro de los testimonios relaciona el concepto de *“ser persona”* desde la apertura hacia el otro, el valor fundamental del maestro es *“ayudar al otro, explorar al otro y explorarme a mi misma”*. Todo proceso de aprendizaje se da en un encuentro; apasionarse por aprender una ciencia sólo es posible en un marco de relaciones entre diversas subjetividades, se aprende siempre en un “entre dos”. Para el tercer caso analizado en este estudio, los valores del maestro son las virtudes como *“la paciencia, la templanza, la exigencia, la concordia, el respeto a la dignidad humana y el reconocimiento del otro”*. En general sus relatos coinciden con los testimonios de sus estudiantes: el profesor apasiona a sus alumnos en la medida en que su actuar docente corresponda con una axiología que sirva de referente para la formación de sus discentes.

La reminiscencia del graduado...

Para los exalumnos, hablar de valores en estos docentes es dar en el eje central de su pedagogía apasionante, *“Hablar de los valores de estos profesores es acertar en el blanco de su clave para apasionar a aprender, por ejemplo me refiero al trato con los estudiantes, es decir son respetuosos, comprensivos”*. Además, la *“honradez en el momento de calificar, la puntualidad, la responsabilidad, la humildad y el profesionalismo”*. Para apasionar a los estudiantes es necesario ser *“disciplinado, tratar bien al estudiante, ser sincero, buen amigo, comprensivo y ético”*. Desde esta perspectiva, los valores son posibilidades estimables y estimadas en cuanto promueven y magnifican la realización personal y comunitaria según ciertos patrones o ideales de perfección.

La opinión del jefe...

Para los directivos docentes *“por encima de todo, el maestro debe tener vocación, y esa vocación debe reflejarse en cualidades como las que se pueden evidenciar en los profesores que usted nombra”*; es decir, el compromiso, la responsabilidad social, y el respeto por el otro: *“en general, uno nota que a estos colegas le corre sangre pedagógica por las venas y eso es muy bueno”*. El maestro por si solo transmite unos valores o unos antivalores que hacen parte del denominado currículo oculto, pero que en muchos casos es más efectivo que los currículos formales: *“los estudiantes admiran o rechazan a sus maestros por lo que son, por lo que representan, porque se es maestro las veinticuatro horas del día, estoy*

seguro que a estos profesores los alumnos los reconocen mas por esto, que por los contenidos de sus materias". Los directivos docentes destacan los valores personales de los maestros por encima de los contenidos que transmiten. De modo que los valores –afirma Fideligno Niño Mesa- “son cualidades que cualifican esas posibilidades de cara a “acondicionar” positivamente el mundo y a ponernos a nosotros mismos “en buenas condiciones” para acometer nuestra realización personal y ayudar a la de otros”¹⁰⁶.

De acuerdo con Jurjo Torres, estos valores que encarna y transmite el profesor a sus alumnos, por lo general no se hacen explícitos en la mente del profesorado, “funciona de una manera implícita a través de los contenidos culturales, las rutinas, las interacciones y las tareas escolares”¹⁰⁷; pero tiene un hondo calado en la percepción de los estudiantes, las actitudes que asumen frente al aprendizaje de la materia y los aprendizajes que se adquieren durante el proceso. “Los valores son creaciones humanas, y solo existen si se realizan en el hombre y por el hombre.”¹⁰⁸

- **“Es un verdadero maestro de la motivación...”**

“Me despertó el interés por la investigación y la importancia que tiene aprender nuevos conocimientos y su aplicación para todo el campo de las ciencias.”

La motivación, las ganas, el interés o, al contrario, su lamentada ausencia, son palabras que afloran con mucha frecuencia en el escenario educativo. Para los participantes de este estudio lo importante en estos profesores es que logran *“incentivar a estudiar no por una nota sino para aprender”*; esta concepción sugiere que los seres humanos buscan un nivel óptimo, y no mínimo, de activación, puesto que a través de su práctica pedagógica *“realmente motivan al estudiante a dar lo mejor de sí, y realzan los valores y virtudes que cada uno tenía”*. La motivación en este caso se da por la forma como el profesor induce una conducta, a partir de las expectativas y resultados deseables en el alumno. Los estudiantes se sienten motivados por la clase no solo por el conocimiento que allí se discute, sino por la manera como *“llegan al estudiante”*, *“ellos tienen la facilidad para llegarle al estudiante, (...) los otros docentes aunque sepan mucho de su área no saben llegar al estudiante y no se dan a entender”*. Llegar al estudiante es

¹⁰⁶ NIÑO MESA, F. Op. cit. p. 352.

¹⁰⁷ TORRES, Jurjo. El currículo universitario. Madrid: Morata, 1996. p. 76.

¹⁰⁸ ESCOBAR VALENZUELA, Gustavo. Ética, introducción a su problemática y su historia”. México: McGraw-Hill, 1992. p. 110.

el puente que estos docentes tienden entre su saber específico y los intereses de los muchachos. “Llegar” al estudiante es “tocarlo” con sutileza y tacto, acercarse y dejarlo ser; esto motiva y activa el interés de aprender.

El profesor que apasiona por el aprendizaje despierta el interés por la materia, logrando un ambiente acogedor durante el acto educativo, *“nunca me aburrí en sus clases, la considero una excelente profesora”*; “aburrirse” para los estudiantes es lo contrario a motivarse, y para lograrlo estos profesores utilizan diversos recursos *“videos, investigaciones prácticas muy interesantes con animales en vivo”*; vista así, la motivación es un proceso que supone la activación de funciones cognitivas, afectivas y emocionales que dirigen y orientan la acción de forma deliberada o intencional a un objetivo, por ello su *“didáctica a la hora de trabajar en clase, siempre es dinámica, activa, variada”*; y por eso también la utilización de estrategias como *“el seminario investigativo”*, permite a los alumno ser *“mas críticos y capaz de crear interrogantes”*.

Otras fuentes de motivación en estos profesores son el conocimiento de su materia, y las formas de establecer relaciones de amistad y empatía con ellos. La empatía es el grado de aceptación que se produce entre dos personas, la identidad de caracteres que conlleva a la motivación. Esta empatía generaba el interés de investigar y aprender nuevos conocimientos: *“me despertó el interés por la investigación y la importancia que tiene aprender nuevos conocimientos y su aplicación para todo el campo de las ciencias.”* Para los estudiantes, este tipo de motivaciones llevan a un estado llamado “fluir”, caracterizado por ser un sentimiento de apasionada concentración, un agradable momento en que trabajo y lúdica se funden.

La voz del maestro...

Para uno de los docentes del presente estudio, la motivación es un criterio pedagógico que busca comprometer al otro desde su interioridad en su proceso de aprendizaje, *“desde mi manera de trabajar las cosas es precisamente eso: desarrollar el potencial que tiene la persona”*, con el propósito de propiciar *“un ambiente para que el alumno saque a flote el potencial que tiene”*. La clave de este proceso motivante está en *“el diálogo y en la fijación de retos al estudiante”*; gracias a la motivación el docente *“los impulsa para que se formen en el espíritu científico”*. Es decir, la motivación es el impulso, el empujón que el profesor le da a su discípulo para que entre a los laberintos del conocimiento.

Para otro de los docentes seleccionados, la clave para motivar sus estudiantes está en la utilización del seminario investigativo, *“pues genera diálogo y la clase se hace agradable para todos. Se rompe con la clase magistral y se democratiza la participación.”* El humor opera como otra estrategia motivadora, *“El humor es tan importante como el aire que se respira”*; porque en momentos en que el tedio invade el ambiente escolar *“es allí donde se aprovecha la situación, se detiene lo que se estaba haciendo y a partir de la experiencia momentánea de un estudiante o del docente se da lugar a una broma en la que todos gozan el momento.”* El humor es un paliativo contra el tedio y el aburrimiento, es una manera de acercarse y de generar conductas motivantes. Para alguno de los profesores participantes, aprender a reírse de uno mismo es una cualidad vital en el logro de los fines educativos. La motivación es la forma de vencer el aburrimiento y el desinterés de los alumnos, aspecto que influye en la deserción y el fracaso escolar.

Las reminiscencias del graduado...

Los exalumnos que participaron de la entrevista focal argumentan que la clase con estos docentes suele ser muy amena, especialmente porque los tres profesores motivan a investigar, y para ello se ingenian salidas de campo, prácticas de laboratorio, utilizan recursos didácticos (proyector de acetatos, carteleros, películas, video-beam): *“Además las clases eran amenas porque nos sacaba de las cuatro paredes del aula, nos llevaba al laboratorio, nos incentivaba a investigar y no escatimaba esfuerzos para pasarnos diapositivas o películas”*. En algunos casos utilizaban técnicas de clase como el seminario investigativo que *“estimulaba el espíritu científico. Todas estas cosas lo motivan a uno como estudiante.”* Por lo general, el grupo focal tiende a reconocer la motivación como un elemento unido a los medios que utilizan estos profesores. El uso de ayudas audiovisuales actúa, según su opinión, como un foco motivante. Las técnicas y estrategias de clase, especialmente las técnicas grupales, también contribuyen en este proceso, pues distensionan la cátedra y posibilita la interacción entre pares.

La opinión del jefe...

Sobre este tema, los directivos consideran que sin motivación no hay apasionamiento por el aprendizaje, parten del supuesto que los profesores que apasionan a aprender son *“auténticos maestros de la motivación”*: *“A mí me parece que lo que produce el cambio es el tipo de motivación que muestre el profesor por el conocimiento”*; es decir, para motivar a conocer hay que estar primero motivado en lo personal, por el conocer: *“por lo que he visto, estos docentes de los que hablamos no solo aman el conocimiento, también aman la*

forma de comunicarlo.” Es decir, viven su propio “fluir”, están absortos en su oficio pedagógico y lo disfrutan de tal manera que despiertan interés por lo que hacen.

- **“Son profesores amigos en los cuales podemos depositar la confianza en los momentos de afrontar problemas”**

“El docente se igualaba a nuestra posición de educando y aunque supiera mas en su área, nos brindaba respeto hacia lo que pensábamos o hablábamos, además, nos comprendía y él mismo recordaba que fue estudiante”

Los profesores que apasionan por el aprendizaje caracterizan su acción pedagógica como una relación de alteridad (relación con el otro). El descubrimiento de ese otro que es el estudiante, supone asumir la educación como acción hospitalaria, como la acogida de un recién llegado, de un extranjero. Esto motiva unas relaciones interpersonales positivas, generalmente basadas en la cordialidad pero también en la exigencia y el respeto: *“Eran buenas pues siempre que necesitábamos una explicación él estaba siempre allí para ayudarnos. Lo único era que lo respetábamos porque él era tan exigente”*. “Estar allí siempre para ayudar”, en el plano pedagógico, implica dar cuenta de la vida del otro, en este caso el alumno. En palabras de Armando Zambrano Leal, se trata de un “ir hacia la ‘sollicitude’: un interés sin ganancia que bajo la forma del esfuerzo del uno busca la complacencia absoluta del otro, en tanto el uno se encuentra en el otro como potencia”¹⁰⁹.

La relación era *“muy horizontal, el docente se igualaba a nuestra posición de educando y aunque supiera mas en su área, nos brindaba respeto hacia lo que pensábamos o hablábamos, además, nos comprendía y él mismo recordaba que fue estudiante”*, por lo tanto era flexible aunque *“se mostraba estricto cuando era necesario”*; estos docentes son por lo general *“muy agradables, así tuvieran los problemas mas grandes tenían una sonrisa para nosotros, una buena cara, buena aptitud y ánimo”*. Estas percepciones de los estudiantes permiten comprender que una buena relación maestro – estudiante se construyen sobre tres ejes: cordialidad, respeto y exigencia.

En cuanto al trato personal *“...es el mejor maestro que he conocido en esta universidad pues además de maestro él era un amigo, se sentaba con nosotros a hablar de problemas que teníamos. Es por eso que con él si se aprendía”*;

¹⁰⁹ ZAMBRANO LEAL, Op. cit. p. 65.

logrando con esta forma de tratar al estudiante un ambiente favorable para escucharlo: *“Era muy tratable, cuando necesitaba hablar con nosotros, siempre estaba ahí y nos escuchaba y nunca decía NO”*. Esto permite crear un ambiente de confianza en el proceso de aprendizaje, *“La relación era amable, sencilla, de confianza entre colegas, abierto a escuchar quejas y reclamos, un hombre que entendía las necesidades del estudiante, pero que no se dejaba lamber”*. El trato con los estudiantes se establece a través de relaciones de respeto, abiertas y flexibles al diálogo: *“Era una persona muy respetuosa, nos trataba con calidez y confianza nunca con malas palabras”*. Este tipo de comunicación no solo se establece en el aula de clase sino fuera de ella: *“brindaba asesorías a sus estudiantes fuera de clase, brindaba confianza y respeto y era un profesor gentil; o sea, dispuesto a ayudar al alumno, a darle la mano”*. De acuerdo con los testimonios, estos docentes logran fortalecer al estudiante en su propia voz y singularidad, a través de su práctica pedagógica se ubican en el lugar de ese otro, *“un sitio donde la risa fluye en la mirada y en donde las palabras se convierten en la afirmación del otro como otro y como nosotros”*¹¹⁰.

Los relatos muestran una relación cordial, de amistad, de mucha confianza, de diálogo permanente, incluso de consejería: *“Es una profesora con muy buenas relaciones humanas, saludable, confiable, de buen genio, nunca dice palabras groseras o irónicas para dirigirse a sus alumnos, nunca se ve de mal genio, es paciente y tolerante a la hora de recoger los trabajos”*. Estos consejos le permiten a los estudiantes reflexionar sobre sus vidas y su futuro: *“nos daba muchos consejos para nuestro futuro, es un amigo y es un consejero”*, que siempre estaba dispuesto, *“y algo importante a veces paraba la clase y nos daba consejos para nuestra vida”*. Los profesores que apasionan por el aprendizaje tienen un trato afable con sus estudiantes y actúan de consejeros cuando éstos lo requieren. Esta visión es contraria a la concepción dramática de la relación profesor-alumno, vista más como una expresión de angustias, deseos e intereses distintos.

Por lo visto, un maestro que apasiona es amigo de los estudiantes, jovial, respetuoso, chévere, con una buena dosis de humor: *“...tiene un buen sentido del humor y se interesa por el bienestar de sus estudiantes, además es la misma persona tanto por fuera como por dentro de la Universidad”*; ser chévere para el estudiante significa que sus docentes dialogan frecuentemente con ellos e interactúan como verdaderos amigos: *“Es una persona muy chévere, agradable para conversar, dispuesto siempre a colaborar. Era algo así como un amigo”*; con un espíritu abierto para comprender las posiciones críticas de sus alumnos: *“Era muy amable y entendía algunas posturas de algunos estudiantes”*; abierto y flexible para entender los reclamos de sus estudiantes, *“abierto a escuchar quejas y reclamos, un hombre que entendía las necesidades del estudiante”*. Porque

¹¹⁰ Ibíd., p. 48

cuando el rostro del alumno se vuelve objeto es “necesario acercarlo a nuestra mirada y al acercarlo, lo introducimos en uno, para que ocupe un lugar y desde allí, yo lo pueda, si no controlar, por lo menos apreciar.”¹¹¹

Esta actuación del profesor genera un ambiente de confianza y estimula la participación en clase: *“brinda confianza y seguridad al alumno para participar en las clases sin temor de equivocarse como sucede con otros docentes...”*. El error es visto por estos maestros como una posibilidad de aprendizaje porque ayuda a mejorar, *“nos hacia ver los errores y nos enseñaba a sacar ventaja de ellos para mejorar”*. En general, la relación chévere y jovial que establecen los docentes con sus estudiantes tiene un carácter afectivo caracterizado por la confianza el respeto y libertad: *“son profesores amigos en los cuales podemos depositar la confianza en los momentos de afrontar problemas... son comprensivos y brindan confianza y libertad para hablar y para asesorarnos cuando no entendemos algo”*. De esta manera se construye el lugar del otro, que se expresa entre palabras, gestos y miradas:

El lugar del otro, no es un espacio que topográficamente podría ser simbolizado en un afuera, distante de otro espacio. El lugar de otro es un tiempo que se produce en el tejido que los unos hacen para buscar al otro. El lugar del otro es un afuera y a la vez un adentro. Un afuera en cuanto dos cuerpos no pueden estar, en y a la vez, en un cuerpo uno. Un adentro es una forma de contenido que se genera en la conciencia del uno cuando el rostro del otro se vuelve objeto.¹¹²

La voz del maestro...

Sobre el tema de las relaciones interpersonales con sus estudiantes, los docentes que apasionan por el aprendizaje coinciden con las apreciaciones de sus alumnos. Para ellos, la amistad, el respeto y la exigencia se convierten en criterios tácitos en el tipo de relaciones que se establecen: *“mis relaciones con los estudiantes están enmarcadas por el respeto, la amistad sincera, la cooperación y la armonía”*. El diálogo, las tertulias y la confianza son estrategias que posibilitan unas relaciones fluidas y constructivas entre docentes y estudiantes, porque *“dichas relaciones se construyen a partir del diálogo informal que surge del intercambio de ideas”*, y a través de un trato horizontal y no vertical con ellos, *“estas relaciones horizontales generan confianza, amistad y consejería”* a través de consejos y tertulias *“con miras a generar o perfeccionar ideas para el desarrollo de futuros trabajos”*.

¹¹¹ Ibíd., p. 97

¹¹² Ibíd., p. 96

Un factor importante para estos maestros es lograr que las relaciones amistosas con el estudiante se construyan dentro y fuera del salón de clase. *“las relaciones de respeto y amistad se fortalecen en ambientes extra-clase mediante diálogo de índole personal y académico”*. El reconocimiento del otro como parte fundamental del proceso pedagógico contribuye a la consolidación de las relaciones amistosas: *“ser maestro en realidad es ayudar al otro”*; por lo tanto, no importa aplazar el tema de una clase si es necesario abordar la problemática de un estudiante, por ejemplo *“si una persona de pronto trae a colación un problema, algo de su vida que pueda ser de interés para todos, realizamos la clase sobre ese asunto porque no solo se deben aprender los temas sino también aprender para la vida”*. Desde el reconocimiento del otro se renuncia al egoísmo del uno con el fin de fortalecer la otredad y de esta manera dar lugar al nosotros: la relación entre dos otros –dice Zambrano Leal- constituye el nosotros, *“este nosotros es precisamente la convergencia de los intereses del uno que siempre busca, en el otro-uno, una configuración de diálogos y de vueltas sobre el sí mismo de lo todo-uno.”*¹¹³

La reminiscencia del graduado...

Los exalumnos se identifican plenamente con el planteamiento de los profesores y de los estudiantes, los recuerdan como *“personas súper-sencillas, charlaban abiertamente con nosotros y permitían que le hiciéramos aportes acerca de cualquier tema o metodología de su clase. Además, se les podía tratar como unos compañeros mas”*. Resaltan la parte humana y las excelentes relaciones personales: *“Sabían comprender la situación de los estudiantes convirtiéndose en cierto modo en orientadores”*; además son *“Comprensivos en el sentido de entender nuestros problemas y dificultades, siendo una mano amiga que siempre estaba extendida para ayudar”*.

La opinión del jefe...

Para los directivos docentes *“Los profesores apegados a la pedagogía tradicional no logran unas relaciones armoniosas con sus estudiantes porque se preocupan mas por ejercer una disciplina a través del autoritarismo”*; este hecho impide que los alumnos puedan acercarse a su profesor pues *“las posturas autoritarias e impositivas no permiten el diálogo sino el monologo del docente”*, por esta razón los maestros que apasionan por el aprendizaje se destacan por todo lo contrario, *“ya que ellos basan la autoridad en una especie de ethos que se construye sobre la representatividad de su conocimiento y de sus dispositivos pedagógicos basados en el diálogo y la discusión de los saberes”*. Los directivos docentes

¹¹³ Ibid., p. 109

consideran que con lo anterior, estos profesores logran una democratización en el aula de clase y por lo tanto “mayor participación de orden democrático”.

Sobre este aspecto, Howard Gardner, nos habla de la inteligencia interpersonal como aquel tipo de inteligencia que se vuelve hacia otros individuos y se muestra como una habilidad para notar y establecer distinciones entre otras personas, particularmente entre sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. El conocimiento interpersonal le permitiría al profesor apasionar a sus estudiantes por su ciencia a partir de una lectura de sus intenciones y deseos íntimos y de las intenciones y deseos de sus estudiantes:

Examinada en su forma mas elemental, la inteligencia interpersonal comprende la capacidad del infante para discriminar entre los individuos a su alrededor y para descubrir sus distintos estados de animo. En forma avanzada, el conocimiento interpersonal permite al adulto hábil leer las intenciones y deseos - incluso aunque se han escondido- de mucho otros individuos y, potencialmente, de actuar con base en este conocimiento, por ejemplo: influyendo en un grupo de individuos dispares para que se comporten según un lineamiento deseado¹¹⁴.

Las personas que tienen este tipo de inteligencia, dirigentes políticos, religiosos, padres de familia y profesores, son ejemplos para Gardner de inteligencia personal:

En dirigentes políticos y religiosos (como Mahatma Gandhi o Lyndon Jonson), en padres y profesores hábiles, y en individuos enrolados en las profesiones de asistencia, sean terapeutas, consejeros o chamanes, vemos formas altamente desarrolladas de la inteligencia interpersonal. Más que en otros ámbitos, uno encuentra una considerable variedad de formas de inteligencia interpersonal e intrapersonal¹¹⁵.

¹¹⁴ GARDNER, Howard. Estructura de la mente, la teoría de las inteligencias múltiples. México : FCE, 1994. p. 288.

¹¹⁵ Ibid., p. 288.

- **“Es bueno en su saber específico, demuestra que sabe la materia...”**

“Constantemente se actualizan, nunca dejan de lado la ciencia y la tecnología, siempre mostrando conocimientos frescos y sus nuevas aplicaciones en el campo de las ciencias”

Para los estudiantes un maestro que apasiona por el aprendizaje es aquel que demuestra dominio de su saber: *“Admiro a mi profesor porque era un gran conocedor, y tenía gran dominio de los temas que propuso en el transcurso del semestre”*. Los conocimientos del profesor inciden en el apasionamiento por su materia, incluso generan motivación o interés, *“Era un profesor que despertaba el interés por medio de sus conocimientos en el saber específico”*; además, *“Tenía mucha seguridad y despejaba cualquier duda que tuviera el estudiante”*, permitiendo con esto dar conocimientos que no *“...desarrollaría en otros programas de mi carrera.”* Los estudiantes admiran a su maestro *“Por el conocimiento y dominio de su materia”*, pues aunque no tenía un doctorado *“...yo creo que no le hacía falta, porque era muy competente en su saber específico”*.

Este reconocimiento al saber de sus profesores se expresa en testimonios como *“me bajo el sombrero ante la sabiduría de ese profesor”*, *“es un sabio”*, *“a ese cucho si se le aprende por lo que sabe”*. Se vislumbra una gran admiración por el conocimiento de su maestro, que en palabras de Jacques Delors permite *“comprender mejor las múltiples facetas del propio entorno, favorece el despertar de la curiosidad intelectual, estimula el sentido crítico y permite descifrar la realidad, adquiriendo al mismo tiempo una autonomía de juicio”*¹¹⁶.

El maestro que domina su saber, según la percepción de los alumnos, siempre está dispuesto a reconocer sus equivocaciones: *“sabe y esta seguro de lo que dice y si se equivoca lo reconoce inmediatamente”*. Esta humildad frente al conocimiento se manifiesta en su disposición a despejar las dudas y las preguntas de sus estudiantes, puesto que *“conoce la materia, sabe los temas, sabe explicarlos, nunca duda cuando los estudiantes le preguntan”*. Esta característica produce en los alumnos admiración y respeto, el conocimiento que demuestra su maestro se convierte en un reto y en un factor que estimula el deseo de aprender porque *“también me dio conocimientos que nunca desarrollaría durante el programa de mi carrera”*; demostrando que *“maneja su conocimiento y lo mejor de todo tiene la capacidad de enseñar y que le puedan aprender”*.

¹¹⁶ DELORS, Op. cit. p. 97.

Este saber del maestro no solo despierta la admiración de sus alumnos, también le permite crear un clima propicio para establecer el contacto pedagógico, de tal manera que las calificaciones pasan a segundo plano: *“Nos incentivaba a estudiar no por una nota sino por aprender cosas que pasan a nuestro alrededor con nuestro entorno, que era poco conocido y resulta muy interesante descubrir”*.

Para Gimeno Sacristán, la primera base intelectual de un profesional de la enseñanza es el dominio, a un cierto nivel, del campo disciplinar en que desarrolla su actividad:

*Pero no de un dominio indiscriminado fruto de la mera acumulación de estudios, investigaciones y perspectivas diversas, sino acerca de las bases de ese contenido, su estructura sustantiva y sintáctica, su significación educativa, su dimensión social e histórica. (...) Si es preciso un mayor nivel de formación en los profesores en algunos o varios campos del saber, no es para llenarlo de mas conocimientos acumulados, sino para introducirlos en todo lo que significa un campo del conocimiento.*¹¹⁷

“Saber la materia” para los estudiantes, significa de alguna manera una garantía para abrir la ventana del conocimiento, llevado de la mano de su docente, lo cual los motiva a *“consultar diferentes temas, aprender nuevos conocimientos y aplicarlos en otros campos de las ciencias”*. *“saber la materia”* por parte del profesor permite a criterio del estudiante explorar la gran complejidad *“que existe en todo el mundo de la ciencia y las utilidades para nuestro provecho en la humanidad”*. Supone además una experiencia conceptual de su maestro que lo llevará como estudiante a adquirir mejor y mayor información actualizada: *“un maestro que sabe puede contar su experiencia en el tema, de forma clara y sencilla nos hace llegar la información actualizada”*.

La voz del maestro...

Para los docentes que participan en el estudio de casos el conocimiento en el profesor es fundamental *“Considero que el conocimiento docente en determinada materia debe hacer parte del 80% del proceso pedagógico, ya que teniendo suficiente conocimiento el docente puede dar respuestas a sus estudiantes y por consiguiente guiar adecuadamente y de forma amena el proceso de enseñanza – aprendizaje”*. El 20% restante corresponde a la *“habilidad metodológica y los*

¹¹⁷ GIMENO SACRISTÁN, J. El currículo: una reflexión sobre su práctica. Madrid: Morata, 1995. p. 220 y 221 .

recursos que diseña el docente para hacer llegar y lograr la asimilación del conocimiento impartido". "Saber la materia" para este docente es "...tener dominio y habilidad para usar dicho conocimiento en dar respuestas a inquietudes planteadas y solucionar problemas". En el rol docente "saber la materia" es "orientarla adecuadamente canalizando dicha información bajo diversas metodologías sin perder el dominio de ésta, dándola a conocer correcta y oportunamente de forma amena y agradable."

Para esta construcción del saber, el docente y el estudiante deben *"orientar, encaminar y enriquecer la construcción de dicho conocimiento con sus experiencias, sin ser el protagonista principal del acto educativo"*. Por su parte, el estudiante como actor principal debe *"participar activamente en dicha construcción del conocimiento retomándolo, analizándolo y aferrándolo a su quehacer cotidiano con base en sus experiencias, aplicándolo en la solución a sus problemas o necesidades"*.

También conciben el conocimiento como una búsqueda en la que docente y estudiante van de la mano en un ambiente horizontal, pero no a ciegas, porque destaca el liderazgo del docente como el responsable de orientar y facilitar el proceso de aprendizaje, de tal manera que esta guía *"es hecha por alguien que sabe, que conoce de la materia, pero que no lo sabe todo"*, pero el rol del docente en esta pedagogía es activo y cada vez más, reflexiva, *"que no se agota en la simple orientación sino que la trasciende, pues cuando se presentan deficiencias o falencias, el docente asume la cátedra y le permite a los estudiantes volver a investigar para confirmar lo enseñado."* *"Saber la materia"*, para este docente no es saberlo todo, no es tener un aprendizaje exhaustivo de una ciencia particular: *"de alguna manera, es saber dónde están las cosas, para facilitar la orientación y guía en el proceso de investigación, para lograr el aprendizaje y/o la construcción del conocimiento"*. En este sentido, Gimeno Sacristán sostiene que *"el profesor que reflexiona mínimamente sobre el contenido que transmite o sobre lo que aprenden los alumnos tienen que transformar necesariamente el conocimiento tal como él lo haya podido aprender"*.¹¹⁸

La reminiscencia del graduado...

Los exalumnos destacan en estos profesores la seguridad de los docentes en la comunicación de su saber. Un maestro que apasiona por su ciencia *"se desenvuelve con facilidad y se muestra seguro de sus saberes"*. También se caracteriza por estar actualizado en el desarrollo de su disciplina, por ello los admiran por vivir *"constantemente actualizándose, nunca dejando de lado la*

¹¹⁸ *Ibíd.* p. 221.

ciencia y la tecnología, siempre mostrando conocimientos frescos y sus nuevas aplicaciones en el campo de las ciencias”; lo que los hace ver “a la vanguardia con la ciencia y la tecnología acerca de todo lo nuevo que tiene esa materia”.

La opinión del jefe...

Con relación al conocimiento de los profesores, los directivos docentes manifiestan la dificultad para hablar sobre este tema, ya que es muy complejo valorar qué tanto sabe un profesor sobre su materia; mas bien proponen una aproximación a las maneras como los docentes de este estudio de casos exponen en su vida académica: *“uno los escucha a ellos mismos y a los alumnos asumir el problema del conocimiento de manera dinámica. Por ejemplo, buscan nuevas metodologías de aprendizaje basadas en la pregunta, en el ensayo científico, las salidas de campo o el seminario investigativo”.* Para estos directivos el tipo de relaciones que logran establecer estos docentes con el conocimiento y con los estudiantes propicia conocimientos significativos porque *“estos principios de interacción estimulan un ambiente favorable para la aprehensión del conocimiento”.*

El análisis de estos testimonios permite aproximarse a la visión y aplicación que tienen del conocimiento estos docentes. En general, más que transmitir información, el énfasis lo colocan en la formación de competencias para que las personas aprendan y procesen dicho conocimiento. Según Sergio Tobón Tobón (2004), en la actualidad el conocimiento se define como:

La puesta en acción –actuación de un conjunto de herramientas necesarias para procesar la información de manera significativa acorde con las expectativas individuales, las propias capacidades y los requerimientos de una situación en particular. Este saber se clasifica dentro del ámbito de las competencias, se diferencia de los conocimientos específicos y de la memorización de información; se caracteriza por la toma de conciencia respecto al proceso de conocimiento según las demandas de una tarea y por la puesta en acción de estrategias para procesar el conocimiento mediante la planeación, monitoreo y evaluación¹¹⁹.

¹¹⁹ TOBÓN TOBÓN, Op. cit., p.171.

- **“Realiza la clase de manera agradable, es dinámico e innovador...”**

“Saludaba con agrado y preguntaba qué habíamos hecho el fin de semana, cómo estábamos, etc. Si nos veía la cara triste o apachurrada nos hacía alguna dinámica, nos motivaba contándonos experiencias.”

Un maestro que apasiona por el aprendizaje es un excelente pedagogo. Para los estudiantes, la pedagogía se relaciona con los métodos y estrategias que utiliza su profesor para comunicar el conocimiento; resaltan el *“dinamismo”* de sus clases, ese profesor los apasionó porque *“sus clases fueron dinámicas en cuanto a la participación del grupo”*, y además, *“su didáctica o metodología a la hora de trabajar en clase, fue siempre dinámica, activa y variada”*. Por esta razón lo catalogan como un *“oasis de sabiduría”* porque tenía la capacidad *“de enseñar y que le pudieran aprender”*, y porque *“como decimos ahora, eran profesores muy intensos, dinámicos, seguros y claros para dar la cátedra”*, que estimulaba la participación del grupo *“y de hecho apreciaba mucho los aportes e investigaciones que cada uno hacía con las actividades”*.

La visión pedagógica de los estudiantes se relaciona con el *“cómo”* de la labor docente. El maestro que apasiona sabe su materia y debe saber comunicarla. Entendida así, la práctica pedagógica es una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados de todos los agentes que participan del proceso educativo, entre ellos, la del estudiante. Dicha praxis se explicita en el *“dinamismo del profesor”*. Ese dinamismo para los estudiantes se manifiesta en lo que ellos llaman *“innovaciones pedagógicas”*: *“utiliza diversos métodos de enseñanza. Es un investigador, se actualiza continuamente, y para dictar sus clases no necesita estar metido en su salón”*; utilizan espacios no convencionales como las zonas verdes de la Universidad, las clases las desarrollaba *“fuera del aula y las complementaba con salidas de campo”*. Los laboratorios, la biblioteca, las aulas virtuales y reservas naturales vecinas a la institución complementaban su dinamismo: *“no nos dejaba las dos horas en el aula dándonos teoría, simplemente nosotros mismos buscábamos los conceptos necesarios en la biblioteca para poder constatar las diferentes situaciones”*.

Estas prácticas pedagógicas implementadas por los docentes, de acuerdo con los estudiantes generaban tres procesos interesantes: la cultura de la indagación, la investigación y la relación permanente entre teoría y práctica: *“mas que teorías estos profesores evidenciaban el conocimiento por medio de las prácticas, y éstas a su vez servían para que los estudiantes sepamos porqué es importante conocer acerca de determinada ciencia”*. Con este tipo de actividades el profesor logra

despertar el interés por la investigación, *“me despertó el interés por la investigación y la importancia que tiene aprender nuevos conocimientos y la aplicación para todo el campo de las ciencias”*; además, *“nos daba la oportunidad de escoger un caso de estudio de los temas vistos para profundizarlos, para luego darlos a conocer a los compañeros”*. Para los estudiantes, fundamentar la clase en procesos investigativos motiva a aprender y a tomarle cariño a la materia: *“fomentaba la investigación y la consulta, el cual motivaba a que el estudiante le tomara cariño a la materia y se interesase mas por ella”*.

Un aspecto destacado por los estudiantes es la forma como estos profesores explican su clase: *“poseen fluidez en el discurso teórico que iba a la par con la práctica”*; dado que un factor importante para apasionar a los alumnos hacia el aprendizaje de su materia es la manera como el profesor comunica el conocimiento, aspecto que se evidencia en *“su manera de hablar, en la claridad de su discurso, en la forma como se expresa”*, lo que le permitía *“hacerse entender a las mil maravillas”*. Un maestro que apasiona por el aprendizaje se sabe expresar correctamente, es un buen orador. La pedagogía como discurso y como práctica – afirma Zambrano Leal- se ubica entre las consciencias del pedagogo y del otro como forma de estudiante o de ser inacabado: *“Dichas formas se concretizan en la voz que dicta, en el trabajo en grupo, en la gesticulación de los fonemas, en el recreo absoluto del tiempo, en los dolores del profesor, en la particularidad de los espacios”*¹²⁰.

Los estudiantes destacan las estrategias de sus profesores para motivar a estudiar: el foro, el debate, la mesa redonda, las guías de trabajo, el trabajo grupal y el seminario investigativo, responden a un dispositivo didáctico diferente en relación con otros profesores que no logran el mismo efecto apasionante. Empleaban *“nuevas estrategias de estudio, foros, debates, lo cual motivaba a consultar diversos temas, la actualidad estaba a la orden del día, buen profesor y amigo”*. A través del seminario investigativo los estudiantes reconocen el desarrollo de una pedagogía creativa y crítica: *“El profesor maneja una buena didáctica para exponer los temas de la asignatura, utiliza el método del seminario investigativo que nos ayuda a ser mas críticos y capaces de crear interrogantes”*. Aspecto que lleva a sus alumnos a destacarlos como los mejores profesores de la Universidad Francisco de Paula Santander, porque *“incentivan a investigar, a trabajar y dejan mucha enseñanza”*.

Para profundizar en este aspecto se les pidió a los estudiantes describir una clase, aunque en los tres casos analizados la secuencia de la clase varía, en general, lo descrito líneas arriba integra el efecto de sus cátedras. En el caso N° 1 el profesor

¹²⁰ ZAMBRANO LEAL, Op. Cit. p. 92.

partía de las lecturas previas del tema: *“...con anterioridad teníamos los temas y al apasionarnos por la materia llegábamos a clase a discutir el tema en cuestión y si teníamos alguna duda la aclaraba inmediatamente pues su saber era muy bueno, las clases eran jocosas no eran monótonas...”*. Ya en el desarrollo de la clase *“saludaba con agrado y preguntaba qué habíamos hecho el fin de semana, cómo estábamos, etc. Si nos veía la cara triste o apachurrada nos hacía alguna dinámica, nos motivaba contándonos experiencias”*, después realizaba una sesión de preguntas *“...nos preguntaba que sabíamos y si entendíamos, nos ponía a trabajar en grupo; hacía pequeños talleres, a veces nos calificaba la participación aunque no supiéramos”*. De acuerdo con estos testimonios, después explicaba la clase a partir de un mapa conceptual o cuadro sinóptico: *“...iniciaba con un cuadro explicativo, iba avanzando cada ítem del cuadro y finalizaba con aportes personales y conclusiones, siempre manteniendo la dinámica de la pregunta”*.

Sin embargo, el docente no se conformaba con explicar un cuadro de manera ordenada, mantenía la pregunta y llevaba al estudiante a la observación directa: *“Trabajaba mucho las salidas de campo en donde nos dividía por medio de cuadrantes y nos hacía caracterizar toda clase de plantas que allí encontraba”*. Desde la perspectiva de los estudiantes *“Es muy didáctico, rompe con el tradicionalismo, realiza continuas salidas de campo, aplica conjuntamente la teoría con la práctica. Sus clases son muy emotivas.”*; a nivel de ambientes de aprendizaje *“nos acercaba a la realidad por medio de salidas de campo donde ampliábamos nuestros conocimientos”*. Por lo general, finalizaba sus clases invitando *“a leer artículos científicos bajados de Internet.”*

En el caso N° 2, la profesora *“Siempre empezaba con un saludo amable; -Luego una explicación previa al tema; -Seguíamos con lecturas basadas en los temas, videos, talleres; -luego hacíamos exposiciones en grupos que constaban de investigaciones hachas por nosotros”*. Un elemento importante era el uso de recursos didácticos: *“Nos llevaba guías para trabajar en grupos, además de trabajarlas con ella luego nos ponía a observar, nos exigía atención a los gráficos y su interpretación. Además, los laboratorios iban siempre a la par con la materia”*; *“Las iniciaba con un saludo con un comentario y las desarrollaba siempre ya sea con acetatos, videobeans, material de laboratorio, guías; y las terminaba con preguntas y conclusiones dadas por los estudiantes.”*; *“Explicaba, utilizaba acetatos, traía material didáctico, sacaba conclusiones y así se daba a entender muy bien”*. Los estudiantes también destacan el dinamismo, el ambiente propicio para participar en clase, las salidas de campo, las técnicas de grupo, entre otras cualidades, *“Las clases eran dinámicas, propiciaba participación activa con la generación de preguntas y despejando las lagunas que yo como estudiante creaba. Al inicio propiciaba mesa redonda a todos acerca de ella con el fin de no fijar la atención en factores externos, ella siempre al final concluía las ideas principales y planteaba preguntas para reflexionar”*.

En el caso N° 3 las clases eran *“por medio de seminarios, los cuales desarrollábamos nosotros con la ayuda de él y la participación activa de todo el grupo, además veíamos películas sobre los diferentes temas”*. El seminario investigativo consistía en la proposición de problemas para analizar en clase, los cuales debían ser consultados por los estudiantes y sustentados inicialmente a través de una breve relatoría: *“Durante la clase se nombraba un relator, un secretario y un co-relator. La función del relator era el de la sustentación de su relatoria, la función de co-relator era la de explicitar y ampliar la problemática planteada; el secretario tomaba apuntes de las conclusiones principales de la discusión que se generaban en torno al seminario.”*

La voz del maestro...

Pero, ¿Qué conceptos tienen los profesores que apasionan por el aprendizaje sobre la pedagogía? Para el primer caso la pedagogía consiste en orientar adecuadamente el conocimiento, *“la pedagogía consiste en orientar adecuadamente el saber canalizando dicha información bajo diversas metodologías sin perder el dominio de ésta, dándola a conocer correcta y oportunamente de forma amena y agradable.”* Para esta construcción del saber:

“El docente debe orientar, encaminar y enriquecer la construcción de dicho conocimiento con sus experiencias, sin ser el protagonista principal del acto educativo. Por su parte, el estudiante como actor principal debe participar activamente en dicha construcción del conocimiento retomándolo, analizándolo y aferrándolo a su quehacer cotidiano con base en sus experiencias, aplicándolo en la solución a sus problemas o necesidades.”

El segundo profesor que participa en este estudio de casos define la pedagogía como el desarrollo del otro:

La pedagogía desde mi manera de trabajar las cosas es precisamente eso: desarrollar el potencial que tiene la persona. No es tanto recitar una cantidad de corrientes pedagógicas que de pronto nos enseñaron y que a veces no le encontramos mucho sentido. De todas esas corrientes pedagógicas se debe tomar lo bueno, yo soy muy ecléctica en ese sentido, cuando veo que un método le sirve a mis demás colegas no dudo en aplicarlo. Hay discursos muy bonitos pero en la práctica no se pueden aplicar, hay quienes hablan muy bonito pero del dicho al hecho hay mucho trecho.

Y en el caso N° 3, la pedagogía la define como un proceso de guía y orientación para facilitar al estudiante el conocimiento, *“en este proceso, se debe tener la reflexión permanente de sí se está haciendo bien, o por el contrario necesita ciertos ajustes o cambios radicales para que el estudiante logre el fin propuesto.”*

La reminiscencia del graduado...

Los exalumnos reconocen en estos docentes una práctica pedagógica innovadora: *“la pedagogía de estos profesores es excelente, ya que buscan la forma que los estudiantes entiendan lo que están tratando. Combinan muy bien teoría y práctica”*. Comparten la visión de los estudiantes en cuanto al uso de *“recursos de apoyo, salidas de campo, uso del seminario investigativo”*, entre otros. Para los exalumnos lo mejor de todo eran *“sus salidas, en las cuales se aprendía demasiado, pues una imagen vale más que mil palabras, pero una experiencia vale más que mil imágenes”*. El grupo focal destaca especialmente la tendencia de estos profesores a la práctica, a la experimentación. Un profesor que apasiona por el aprendizaje se caracteriza porque su práctica pedagógica relaciona la teoría con la práctica.

La opinión del jefe...

Para los directivos docentes una característica fundamental de los docentes que apasionan por el aprendizaje es su pedagogía: *“estos profesores construyen su pedagogía como la gran posibilidad o sueño de una mejor sociedad y un mejor ser humano, a ellos se les nota un compromiso no solo con ellos mismos, sino con su entorno, aman su profesión y se entregan a ella y a sus estudiantes”*. Hay un reconocimiento por parte de los directivos al trabajo pedagógico de los docentes, aunque reconocen que *“no siempre hemos reconocido nuestros valores, tiene que ocurrir algo extraordinario para que eso suceda, por ejemplo que lo digan los alumnos o aparezca sistematizado en una investigación”*. Parece existir un reconocimiento mayor para el profesor que investiga o para el que ocupa cargos administrativos, pero muy poco para el pedagogo: *“el mejor evaluador son los usuarios, que mejor que los alumnos digan quien de verdad apasiona a aprender.”* Para que exista ese reconocimiento tiene que existir un trabajo serio en estos profesores, por ejemplo *“a nivel de una pedagogía para el desarrollo de las competencias. Seguramente ellos van a tomar parte activa en el proceso de transformación de la Universidad”*.

Una primera aproximación a las prácticas pedagógicas de estos docentes permite identificar las siguientes características: son prácticas dinámicas que comprenden

el uso de diversos recursos didácticos (acetatos, video-beam, mapas mentales, Internet, laboratorios); capacidad oratoria; uso de guías; salidas de campo; experiencias reales; generación de procesos investigativos, pedagogías de tipo constructivista, empleo de técnicas grupales: foros, debates, mesas redondas; uso del seminario investigativo, entre otras. Igualmente, la concepción pedagógica se basa en el reconocimiento del otro, la motivación constante, el acompañamiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes, la vocación por el hacer docente, las relaciones fructíferas profesor-alumno.

La práctica pedagógica se inscribe en el “saber hacer” del docente y de acuerdo con Sergio Tobon consiste en “saber actuar con respecto a la realización de una actividad o la resolución de un problema, comprendiendo el contexto y teniendo como base la planeación”¹²¹. De acuerdo con los testimonios de los participantes de la investigación, la pedagogía es acción transformadora que implica y compromete al otro. El profesor que apasiona por el aprendizaje se muestra a los demás a través de la acción, que es su práctica pedagógica:

“Toda acción busca su forma, su figura, su imagen, y por eso toda acción es estética. Es una obra de arte, una creación especial. La acción es creación de novedad; creadora de una radical novedad.(...) Nuestra capacidad para actuar – para desplegarlos, para extendernos y prolongarnos en la acción- coincide así con la facultad de comenzar, de intentar, de tomar una iniciativa”¹²².

Se vislumbra en sus testimonios las siguientes categorías: por una parte el saber que circula en la clase y cuya autoridad está depositada en la figura de su maestro; en segundo lugar, la manera como ese saber es puesto a circular por el docente; en tercer lugar, el conjunto de valores y actitudes que encarna y manifiesta su profesor; en cuarto lugar, el tipo de relaciones que establece el maestro con sus alumnos; y en quinto lugar, la pasión que su docente explicita en relación con su oficio.

¹²¹ TOBON TOBÓN, Op. cit. p.173

¹²² BARCENA, Fernando y MÉLICH, Joan-Carles. La educación como acontecimiento ético; Barcelona: Paidós, 2000. p. 71-72.

Caso integrado N° 2:

- Entre el saber y el hacer...

**“Estos maestro saben mucho
y saben dictar sus clases”**

El caso integrado N° 2 agrupa las dos docentes que ejercen su cátedra en la licenciatura en matemáticas-informática, según los testimonios se caracterizan por demostrar un conocimiento en su área del saber y desempeñarse como excelentes pedagogas. Coinciden en varios aspectos en relación con el caso integrado N° 1, pero se destaca en estas docentes las categorías del saber y del hacer. Para los estudiantes de este programa el docente que apasiona a aprender se caracteriza principalmente por el dominio de su materia y por la manera como comunica dicho saber.

Durante el proceso, el primer resultado visible es el concepto generalizado de los alumnos en torno a que sus docentes del eje disciplinar, no lograron apasionarlos por el aprendizaje de las muchas asignaturas que cursaron. Los argumentos tienden a generalizar que los profesores del área de matemáticas aunque se destacan por el dominio de los temas *“que dictan”*, no tienen una pedagogía que los motive a estudiar estas materias. Este hecho influye en las concepciones de los estudiantes, que terminan compartiendo en el fondo esta idea, pero muestran cierto interés por profundizar en el aspecto pedagógico. Reconocen la debilidad y procuran mejorar estos procesos.

Al explicitarse el propósito de la investigación, los estudiantes respondieron el primer cuestionario respecto al profesor que cumplía este perfil, pero la dispersión de nombres era la constante. Al contrario de lo que ocurrió en la licenciatura en biología-química, no aparecían en este caso nombres reiterativos. Cada estudiante seleccionó su profesor y argumentaba porqué, pero en la mayoría de los casos, en abierta contradicción, pues aparecían nombres de docentes reconocidos en la Universidad Francisco de Paula Santander, como autoritarios y con altos índices de mortalidad académica.

Al profundizar en este hecho se encontró una tendencia de los estudiantes de matemáticas por resaltar casos de docentes denominados por ellos mismos como *“profesores bisturí”*, es decir, profesores de larga trayectoria caracterizados por ser el *“filtro de la carrera”*. Aunque no de manera recurrente, se nota cierta veneración por estos docentes, ya que *“es un verdadero reto pasarles la materia”*.

Expresiones como *“muy mala su pedagogía y como persona no se le podía ni hablar pero a ese cucho si le estudié”*, corroboran esta tendencia. Sin embargo, la frecuencia de selección no superó los dos votos por parte de los participantes.

Un hecho que llama la atención y que difiere en relación con el caso integrado N° 1, es la opinión de los directivos docentes respecto a este caso. Según ellos, persiste la tendencia de los egresados en replicar este tipo de pedagogía tradicional en su ejercicio profesional. Aunque los exalumnos que participan del grupo focal inicialmente lo niegan, sus relatos dejan entrever que la realidad de su práctica obliga a implementar posturas arrogantes y autoritarias, dado que *“los muchachos de hoy en día son indisciplinados y no quieren estudiar, por lo que nos vemos obligados a actuar con firmeza”*; además, *“en matemáticas no es como en otras áreas, el alumno no entiende y el único recurso es explicar y explicar en el tablero hasta que el alumno aprenda”*. Esta situación genera una preocupación respecto a la distancia entre el discurso que expresan los estudiantes de educación y su ejercicio práctico; Wilfred Carr lo expresa del siguiente modo:

¿Por qué les resulta tan difícil a profesores reflexivos e inteligentes poner de acuerdo sus prácticas con sus creencias e ideas? ¿Qué provoca la deformación de las ideas educativas de los profesores y porqué se frustran con tanta facilidad sus intentos de llevar a cabo unas prácticas educativas más coherentes y racionales?... Las escuelas están obligas a actuar así porque, además de instituciones educativas, son instituciones sociales y, como tales, tienen una lógica interna que, de modo inevitable, la impele hacia un currículo oculto que inculca los valores morales, sociales y políticos predominantes. Por tanto, a los profesores no les resulta difícil practicar lo que predicán por fallos y debilidades propias, sino porque las escuelas deben reflejar los objetivos y las presiones de la sociedad contemporánea.¹²³

Lo anterior permite entender por qué los egresados de la licenciatura en matemáticas-informática manifiestan un discurso pedagógico aprendido en las clases de pedagogía de la Universidad, pero terminan repitiendo prácticas docentes tradicionales aprendidas de sus profesores y condicionadas por el medio donde desarrollan su práctica docente.

Otra característica de los relatos de los estudiantes es la brevedad. Los alumnos del programa tienden a ser poco descriptivos en sus apreciaciones, por lo que sus relatos son cortos con una tendencia a adjetivar en lugar de frases explicativas. Al

¹²³ CARR, W. Una teoría para la educación. Madrid: Morata, 1996. p. 83.

preguntárseles sobre este hecho, manifiestan que su formación es pragmática y no admite *“echar tanta carreta”*, porque en matemáticas *“dos mas dos son cuatro y los rodeos filosóficos no caben, sobran”*.

Como ya se analizó en el proceso descriptivo, ningún profesor del campo disciplinar logró apasionarlos por el aprendizaje de su materia; solo dos profesores del área pedagógica se aproximaron al perfil propuesto en la investigación. A continuación se describen los testimonios de los participantes en la investigación.

- **“Me sorprende su capacidad para despertar curiosidad por el saber pedagógico”**

“No solo se preocupan por preparar la clase, se valen de estrategias y recursos adecuados para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea óptimo, demostrando así todo cuanto sabe y como lo aplica.”

Para los estudiantes de licenciatura en matemáticas-informática, la profesora que apasiona se destaca *“Por la manera de enseñar, porque hacía interesante la materia”*, demostró que *“...se puede emplear formas didácticas y lúdicas para llamar la atención de nuestros estudiantes”*, y porque gracias a una metodología no tradicional logró *“...romper el régimen de las clases en el salón o en la Universidad”*. La docente estimula el trabajo personal del alumno y propone una pedagogía desde el acompañamiento: *“Nos dejaba la libertad de trabajar en clase, nos asesoraba y sacaba de dudas”*; propiciando un clima democrático en el aula en el que sus estudiantes se sentían con cierta libertad para desarrollar la creatividad en sus trabajos: *“La profesora me logró apasionar porque no solamente nos dio libertad para trabajar, sino que además estaba caminando continuamente con nosotros. Además no sólo se limitó a trabajar el semestre, por el contrario estuvo, está y estaría cuando se necesite”*.

No acosaba por las notas y estimulaba a investigar de manera permanente, *“Ella es una profesora que no acosaba por notas, explicaba su tema o daba el tema a investigar por nuestra propia cuenta; no se si sería también, que la materia me gustaba muchísimo, investigué, realice mis trabajos con muchísima responsabilidad, me esforcé sin necesidad de acoso”*. Este tipo de pedagogía motiva a los estudiantes a sustentar buenos trabajos: *“Mas bien el trabajo final lo realicé porque ella me ilusionó en cuanto a lo importante, innovador e interesante que es el uso de la tecnología en el aula”*. Logrando con ello *“crear interés por aprender”* y generar *“la pasión que da al ambiente educativo”*.

También destacan una pedagogía fundamentada en la apertura hacia el otro: *“Asesora al estudiante fuera del horario de clase. El trato y el diálogo es con respeto e igualdad con todos los estudiantes.”*; el profesor asesora al estudiante dentro y fuera del salón de clase y se pone en el lugar de él: *“es una profesora que se coloca en el lugar del alumno, siempre sabía corregir sin necesidad de hacer sentir mal a la persona”*. También resaltan sus *“conocimientos, confianza, amistad, asesoría y consejos”*. Dado que, *“Siempre explica las clases con problemas cotidianos y es una persona muy comprensiva”*, dado que *“Se interesa en los temas que los estudiantes necesitan”*.

Entre las enseñanzas que los estudiantes destacan, vuelven a insistir en lo pedagógico: *“La importancia de conocer la profesión, para saber transmitirla a los demás”*; eso significa *“Pasión por aprender a enseñar”*; y se logra a través de la comprensión del estudiante: *“A los alumnos hay que hablarles mucho, comprenderlos, de acuerdo al área que se les está enseñando.”*; todo lo anterior con el fin de enseñar que *“nosotros somos los futuros formadores de personas.”* También destacan como gran enseñanza, *“Que el maestro no es una persona que solo se limita a enseñar o dar órdenes, se debe ser comprensivo con el alumno.”*, y que un docente *“se debe caracterizar por un dominio amplio de su saber, por las estrategias didácticas con las que logra llegar hacia los estudiantes, su mirada crítica frente a lo histórico.”*

Un aspecto importante de su pedagogía son las visitas domiciliarias, en ellas el grupo se desplaza a la casa de algún compañero para ayudarlo en su trabajo y se aprovecha para departir un rato y conocerlo como persona: *“Las clases eran diferentes de las otras, como la Universidad no tiene el software adecuado nos tocaba realizar el trabajo en nuestras casas. La profesora y el resto de compañeros nos visitaba y miraba como iba nuestro trabajo final”*; esta actitud de la docente generó un clima de *“Libertad, entusiasmo, amor, entrega total por la materia, compenetración materia- estudiante”*. Los alumnos también resaltan *“La empatía que ofrece al conocerla, las ganas de que todos aprendamos los temas, vencer los obstáculos que se presenten para hacer la clase, aprendí a ser recursivo”*.

En general, según el testimonio de los estudiantes, estas docentes tienen *“un bagaje muy rico en su saber pedagógico”* que sorprende por *“su capacidad para despertar la curiosidad por el saber pedagógico”*, partiendo de un principio expuesto por uno de los alumnos: *“lo que se pueda hacer por un estudiante es el mejor acto de comprensión que se puede tener por un ser.”*

La voz de las maestras...

La concepción pedagógica de estas docentes corresponde con las percepciones de los estudiantes; para ellas, la pedagogía *“es esa construcción que se tiene después de toda la capacitación que se recibe y que se convierte en una mentalidad, manifiesta a través del discurso”*. La pedagogía representa la identidad del maestro: *“Se ha convertido en la identidad de nuestra profesión, pues es el saber propio del maestro que lo diferencia de otras profesiones”,* porque *“Es una disciplina fundamentada en un conocimiento estructurado y sistematizado que tiene su propio campo de estudio y aplicación y su propio problema”*. Para estas profesoras la pedagogía *“es diacrónica en la medida en que se va adaptando a las necesidades históricas del momento e influye en el maestro para que ayude a la transformación de sus estudiantes y del entorno en que vive”*.

Estas concepciones sobre la pedagogía se construyen a partir de un acercamiento al estudiante: *“Si el muchacho tiene dificultades hay que acercársele para apoyarlo o al menos para que sepa que tiene una amiga de mayor experiencia que está dispuesta al menos a escucharlo, entonces el estudiante se siente que es importante”*. Consideran que el profesor no es solo la persona *“que esta frente al tablero transmitiendo información, sino un amigo que siempre está dispuesto para conversar, en los pasillos, en la cafetería, en fin, en cualquier sitio. No solamente soy la profesora del semestre, sino de toda la vida”*. Una característica de estas docentes son las visitas domiciliarias: *“Suelo visitar a mis estudiantes en sus casas junto a un grupo del mismo curso con el propósito de asesorarlo en su propio entorno, lo hago también para familiarizarme con ellos, acercarme a su intimidad y desde ese conocimiento poder ayudarlos tanto en su vida personal si es necesario como en el desarrollo de su trabajo. En estos encuentros departimos un rato y nos tomamos al menos un café”*.

La reminiscencia del graduado...

Los exalumnos reafirman lo expuesto por los estudiantes, para ellos estos docentes *“no solo se preocupan por preparar la clase, se valen de estrategias y recursos adecuados para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea óptimo, demostrando así todo cuanto sabe y como lo aplica”*. Además, sus clases son *“dinámicas, despiertan el interés de sus estudiantes, permitiendo que dejen de ser sujetos pasivos y pasen a la acción”*; esto se logra porque *“los docentes saben llegarle al estudiante, ganan su atención y le facilitan el proceso de aprendizaje, son prácticos e innovadores”*.

En palabras de Max Van Manen, estos docentes muestran “tacto pedagógico” en sus diversas dimensiones de su práctica pedagógica:

“El tacto afecta a una persona con un simple roce, con una palabra, con un gesto, con la mirada, con una acción, con el silencio. (...) El tacto no es ni intrusivo ni agresivo, el tacto implica contenerse, pasar algo por alto. El tacto pedagógico describe lo que es adecuado hacer en una situación concreta”¹²⁴.

- **“Sus conocimientos me llevaron a interesarme por lo que enseñaba”**

“No se puede ser un buen pedagogo si no se domina la disciplina que se pretende enseñar.”

Otro aspecto que destacan los estudiantes es el saber que demuestran estas docentes. El profesor que los apasionó por el aprendizaje se caracteriza porque *“...su manejo de conocimientos me llevaron a interesarme por lo que enseñaba”*; además, *“...tenía mucho conocimiento de su área, siempre que se le preguntaba algo nos lo representaba con un ejemplo y la mayoría de las veces eran ejemplos distintos”*. En sus actuaciones pedagógicas las docentes mostraban *“...amplio conocimiento, dominio y facilidad de expresión; desarrollo del conocimiento con experiencias propias; y formulación de propuestas para investigar.”*

La voz de las maestras...

Sobre el conocimiento que debe tener un profesor en su campo específico de formación, las docentes sostienen que la pedagogía debe ir de la mano del saber disciplinar: *“No se puede ser un buen pedagogo si no se domina la disciplina que se pretende enseñar. Para ello es necesario, estar muy cerca del alumno, para entenderlo y hacerle llegar el conocimiento de tal manera que se enamore de él. Logrando esto, el estudiante por si mismo construirá su propio conocimiento”*. Proponen un enfoque constructivo para acceder al conocimiento, a partir del encuentro y el diálogo con el estudiante: *“Lo mejor es, entonces, propiciar otro tipo de encuentro con el estudiante basado en el respeto y el diálogo en pos de la construcción del conocimiento”*.

¹²⁴ VAN MANEN, Max. El tacto en la enseñanza; Barcelona : Paidós, 1998. pp. 153

La reminiscencia del graduado...

Sobre el saber de los maestros, los exalumnos afirman que *“el maestro puede tener muchas cualidades en todos los aspectos, pero ante todo debe tener un buen dominio y conocimiento de la disciplina”*. Por esta razón destacan en estos docentes la *“seguridad y el dominio de los temas en las exposiciones y aplicaciones dentro y fuera del aula de clase”*. Para algunos de estos exalumnos el valor mas destacado de un maestro que apasione es el “dominio de la materia”: *“Creo que es el valor mas destacado, por eso es que las admiro, por su continua actualización, su capacidad de argumentación, su creatividad, no solo conocen su saber sino todo el campo del conocimiento donde se desarrolla ese saber”*.

Por lo general, las prácticas tradicionales tienden a fundamentar su éxito a partir del supuesto de que el buen profesor es el que “sabe mucho” y además sabe “explicar la clase”. Esto se evidencia en los testimonios de los estudiantes y en las afirmaciones de los exalumnos. Lo interesante de estos resultados es el reconocimiento que hacen los alumnos de este caso de las competencias pedagógicas de sus maestras. Ante todo resaltan la tendencia de las dos docentes por implementar estrategias de carácter activo, el acompañamiento individualizado y las visitas domiciliarias. Este aspecto es el más novedoso en relación con los participantes en el caso integrado N° 1.

No existen grandes diferencias entre los dos casos, pues los relatos coinciden en varios aspectos, sin embargo, es visible la tendencia del caso N° 2 por destacar el dominio de la disciplina y las destrezas didácticas, manifiestas en la atención personalizada a los estudiantes. Este hecho es poco común en la Universidad, cuyas prácticas tienden a la exposición magistral a grupos numerosos, con un escaso interés por individualizar y diferenciar los ritmos particulares de aprendizaje de los estudiantes. En síntesis, para el caso integrado N° 2, los profesores que apasionan por el aprendizaje deben “saber la materia” y deben saberla comunicar a su auditorio.

6. DESTELLOS PARA UNA CONCLUSIÓN APASIONADA

Estudiar las prácticas pedagógicas de un grupo de docentes caracterizados porque logran apasionar a sus estudiantes por el aprendizaje de su materia, no es una tarea sencilla. Cada alumno tiene sus propias razones y motivos para argumentar sobre el docente que logró este efecto. Por lo tanto, no es fácil converger distintas opiniones sobre un determinado caso. Por ejemplo a X estudiante lo apasionó Y profesor, pero Z estudiante opina todo lo contrario. Sin embargo, se alcanzó un consenso sobre los cinco docentes que hacen parte del presente estudio de casos.

A pesar de la carga de subjetividad que implica esta selección, es posible destacar una serie de aspectos que identifican a este tipo de docentes. En primera instancia, son los estudiantes los que desde su visión personal hicieron la elección. Se asume, que son ellos los directos protagonistas del acto pedagógico en permanente interacción con sus maestros. Al ser actores principales de la práctica pedagógica, poseen la suficiente información experimentada en la vivencia cotidiana. Se parte de la premisa que en su vivencia escolar pueden perfectamente diferenciar un docente que lo haya apasionado a aprender, de otro, que lo haya aburrido, causado fastidio o tensión.

De los muchos aspectos positivos merece destacarse la familiaridad de la pregunta, respecto a si en la vida escolar de todo sujeto, existe la figura de un profesor que lo haya apasionado por el aprendizaje de su materia. La respuesta no se hace esperar, existe una valoración inserta en el llamado “currículo oculto”, en el cual cada estudiante, guarda para sí un conjunto de ideas particulares sobre la actuación de sus maestros, bien sea en el plano denotativo o connotativo. La figura de los maestros es recordada por sus alumnos gracias a un tic, a la forma de vestir, al tono de voz, un apodo, una anécdota, los gestos, a la manera de pararse, de explicar la clase, al autoritarismo o a la permisividad como actúa. El docente es una figura pública que no puede ocultarse, por el contrario su razón de ser es “mostrarse” en el escenario concreto del aula de clase.

En ese “mostrarse”, que es su actuación en el escenario pedagógico, se revela a sí mismo, bien sea apoyado en su autoritarismo o en procedimientos que facilitan la comunicación interpersonal con sus estudiantes. Al ser la práctica pedagógica una “praxis”, la acción es absolutamente consciente, asumiendo sus propios actos y palabras como fruto de la “phronesis”, es decir, como una acción ética y sabia. El maestro que apasiona por el aprendizaje no es un fantasma que deambula por los pasillos de la institución, sino una fuente viva que no pasa desapercibido para el estudiante. Éste lo reconoce y lo erige como modelo a seguir, lo admira y le inspira

respeto y afecto.

Este hecho revelador permite aproximarse a una caracterización de los docentes. El maestro que apasiona primero, y sobre todas las cosas, es persona. Reúne en sus distintas actuaciones un conjunto de valores que lo destacan: es honesto, puntual en sus clases, serio, respetuoso, humilde, moralmente valioso. Persiste una actitud humana y comprensiva donde no se esconde ninguna intención opresiva o dogmática; ante sus alumnos, estos maestros son “ejemplos vivientes”.

Su actuación comprometida con su oficio, el amor que irradia en cada uno de sus actos, es ya para el estudiante un mecanismo disparador del deseo de aprender: ¡cómo no amar aquello que ama su maestro!. El manjar del conocimiento lo degusta con especial placer e interés, ama su ciencia, la disfruta y la acaricia con un erotismo que invita también al goce de su discípulo. Tiene vocación y la expresa en cada acto, pues en el “mínimo gesto”, en la mirada, en la sonrisa, se transcribe su pasión por lo que hace. La pedagogía se engrandece en este amor por su ciencia y en la pasión que despierta aprenderla por quienes tienen la fortuna de asistir a sus clases.

El maestro que apasiona a aprender es el amigo que lleva de la mano a sus estudiantes por los laberintos del conocimiento. Construye su autoridad basada en un humanismo social, en donde el ambiente de aprendizaje se torna agradable, especial y motivante para iniciar la aventura de aprender. La alteridad la asume con el descubrimiento del rostro del otro, no para ejercer la coacción, sino para invitarlo a “vivir juntos” la magia de la ciencia. Es el maestro que acompaña, que siempre está cuando el alumno lo necesita, solícito y atento, dispuesto a la respuesta iluminadora, al consejo esperanzador, al permanente encuentro. Es aquél que nunca se desprende de su noble condición de estudiante, porque siempre está con su discípulo aprendiendo, ávido de nuevos saberes, acepta la palabra del otro, porque la palabra es la espiritualidad revelada de su alumno. De buen humor, pues su alegría es la primera ventana que se abre al otro, en una actitud de apertura que orienta y motiva a aprender. La amistad es el pacto que sella una impronta en torno al *páthos* pedagógico.

El conocimiento es la meta que se esboza desde el deseo permanente de aprender. El maestro que apasiona por el aprendizaje se muestra como un amplio dominador de las lógicas de su disciplina, es la autoridad manifiesta en su sabiduría, es el poseedor de la ciencia, por tanto, es la carencia a la que aspira su estudiante; pero es humilde en la posesión de su riqueza, pues su heredad es intangible, está ahí pero no puede tocarse, simplemente se expresa en el interjuego pedagógico con sus múltiples dimensiones que se dan en los gestos de

aprobación o de rechazo, en los lenguajes implícitos y explícitos, en la textualidad, la interrogación, la dinámica de los grupos y los problemas que surgen de manera permanente. El conocimiento no es un tópico fijo y solo transmisible; el conocimiento es situacional, pues incluye el mundo de la vida de los actores que participan en el acto educativo. De esta manera, el maestro y su saber, se vuelven existenciales y participan de la autoconstrucción del estudiante. El maestro que apasiona por el aprendizaje, es entonces, la “autoridad académica”, no fruto de la imposición, la arrogancia intelectual y la tensión coactiva, sino desde su interioridad significativa que se muestra en los desafíos que el propio estudiante se traza para llenar el vacío del conocimiento. El estudiante se transforma en su propio maestro desde la búsqueda de sus respuestas personales para referirse a sí mismo, cuestionarse y ponerse a prueba. El maestro sabio es una especie de “celestina”, es él, quien fragua el encuentro prohibido entre los amantes: el amante que busca desafortadamente su objeto amoroso representado en la figura del alumno, y el amante que espera recostado en su lecho el momento de ser tocado y aprehendido, representado en la figura de la ciencia.

Este encuentro solo es posible en el ámbito de la praxis pedagógica. El maestro sabio no oculta su saber en el silencio reflexivo, lo manifiesta en el escenario del aula de clase. La pasión no solo se despierta en su ser, en su saber y en sus relaciones amistosas, es indispensable el “hacer”. Esta categoría pertenece a la seducción y está inspirada en el deseo. La seducción es el arte de enamorar, de conquistar y ser conquistado, pero para ello, el maestro debe crear el ambiente propicio y esto solo es posible a través de una práctica pedagógica apasionante. En esta investigación, los distintos testimonios de los participantes confluyen en esta categoría: el maestro que apasiona a aprender es un “buen pedagogo”, lo que supone un campo caracterizado por la creatividad en las formas como el docente invita a sus estudiantes a apropiarse de un saber particular. Al ser una praxis, el maestro construye sus estrategias de seducción a partir de las situaciones de aprendizaje, las relaciones simbólicas de poder y los momentos poéticos del encuentro. Las prácticas pedagógicas de estos docentes se dan en el intersticio del momento pedagógico como una solicitud por ir hacia el lugar del otro, y para lograrlo le imprimen dinamismo a su quehacer diario, búsqueda de nuevas estrategias, empleo de técnicas grupales, innovación permanente, lectura previa de los temas, salidas de campo, prácticas de investigación e intervenciones magistrales claras y coherentes. El maestro que apasiona por el aprendizaje también seduce con la palabra, y por tanto, es un buen orador.

Finalmente, este estudio de casos revela la profunda huella que marca el horizonte curricular de cada programa. En el caso de la licenciatura en biología-química, la importancia que el currículo le da al componente pedagógico e investigativo parece reflejarse en los testimonios fluidos de los estudiantes y en una mayor disposición para comprender la práctica pedagógica como un hacer

complejo en el que convergen múltiples percepciones y diversas dimensiones. El caso de la licenciatura en matemática-informática es un buen ejemplo de un currículo centrado en la disciplina; los estudiantes, aunque reconocen la importancia de la pedagogía, muestran cierta prelación por los contenidos, igualmente muestran resquemor frente a sus profesores del campo disciplinar por el trato y las formas como transmitieron su saber.

“Las respuestas se han acabado.
Quizá nunca existieron
y sólo eran espejos
enfrentados al vacío.

Pero ahora también las preguntas se han acabado.
Los espejos se han roto,
hasta los que no reflejaban nada.
Y no hay modo de rehacerlos.

Sin embargo,
tal vez quede en alguna parte una pregunta.
El silencio es también una pregunta.

Resta un espejo que no puede romperse
porque no se enfrenta a nada,
porque está adentro de todo.

Hemos encontrado una pregunta.
¿Será el silencio también una respuesta?

Quizá a determinada altura
Las preguntas y las respuestas son exactamente iguales”.

Roberto Juarroz.

7. DESTELLOS PARA VOLVER A EMPEZAR

**“Cuando salgas de viaje para Itaca,
desea que el camino sea largo
colmado de aventuras, de experiencias colmado.”**

CAVAFIS, ITACA

Al finalizar este trabajo quedan en el tintero numerosas inquietudes que pueden sugerirse a manera de recomendaciones, pero que dadas las características del estudio de casos son mas bien “destellos para volver a empezar...”, es decir, son una especie de ráfagas de luz, un resplandor vivo que aunque se apagan por momentos, se encienden periódicamente y prenden la mecha de la lucidez y el ingenio para avizorar en el horizonte, esta vez, luces fulgurantes de carácter permanente, que poeticen el acto educativo y den sentido a la labor docente que a diario se realiza.

La presente investigación constituye apenas el comienzo de un proyecto que el autor ha denominado “La eropedagogía”, y que tiene la pretensión de indagar sobre cómo operan los sentimientos en el ámbito de las prácticas pedagógicas. Contribuye pues, a poner un grano de arena, caracterizando un grupo de docentes que apasionan por el aprendizaje a sus estudiantes; pero quedan pendientes nuevos aportes a partir de trabajos que profundicen en categorías como el deseo, la motivación, la pulsión, la figura del maestro, los intereses de los alumnos y, en especial, los factores emotivos que actúan en la relación docente-discente. Este último aspecto constituye por sí mismo un campo que merece especial atención, dado que en los hallazgos emerge como una categoría central de todo el estudio.

Un aspecto que también se desprende del estudio, y que por propósito y espacio no fue posible profundizar, se relaciona con el reconocimiento de algunos estudiantes a docentes que tradicionalmente en la Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta, son reconocidos por el ejercicio de una pedagogía autoritaria y en apariencia, poco apasionante. Valdría la pena iniciar un estudio que indagara en las concepciones de profesores y alumnos sobre este tipo de educadores, con el objeto de identificar ciertas particularidades positivas de sus prácticas, que la tensión y la confrontación no permite visualizar. Igualmente, no sería descabellado investigar las concepciones que tienen los estudiantes de maestros que se caracterizan por la permisividad, la actitud pasiva, y en muchos casos, la ineptitud.

Queda pendiente una significativa investigación sobre las prácticas pedagógicas de aquellos maestros que se destacan por “ser diferentes”, los que rompen con la

formalidad y en algunos casos rayan en la locura. Profesores reconocidos por su forma sui- géneris de comportarse en las clases; por ejemplo, el docente de vestimenta rara, el de comportamientos extravagantes, el que da sus clases parado en su escritorio, el que nunca evalúa, el chistoso, el que sale a fiestas con sus alumnos, el lúdico, el donjuán, el bailarín o el beodo, en fin, utilizando una expresión de los jóvenes universitarios: “el loco del paseo”. Por lo general, son profesores que perduran en la memoria de sus estudiantes toda la vida.

A pesar de la dificultad y a la falta de cultura académica para abrir las puertas de la clase a los colegas, este estudio no se esforzó por realizar observaciones directas de clases orientadas por los profesores seleccionados para el estudio de caso. Se limitó a tener en cuenta la perspectiva de observadores indirectos, en donde no se comprometió directamente el investigador principal. En un próximo trabajo esta perspectiva no debe desecharse.

Resultaría interesante una investigación que dé cuenta de las prácticas pedagógicas de docentes que apasionen por la investigación. Los hallazgos del presente estudio muestran un especial reconocimiento de estas prácticas, pero tampoco se profundiza en este tópico dado el objeto central del trabajo. La investigación no sólo constituye una de las funciones de los docentes de educación superior, su práctica caracteriza una corriente pedagógica, para algunos llamada “pedagogía por proyectos”, y para otros, “pedagogía problémica”. Posiblemente, la caracterización de este tipo de prácticas, aportaría elementos a la construcción de nuevas visiones y actuaciones en el hacer docente.

En el fondo, y a manera de auto recomendación, la pregunta seguirá rondando la cabeza del investigador: ¿Cómo apasionar a mis estudiantes por el aprendizaje de la materia que oriento? ¿Cómo seducirlos por la ciencia, la lectura, la escritura, el trabajo intelectual?. Estos interrogantes son una especie de motor que impulsa a seguir buscando una respuesta, son un llamado perenne como en los versos de la poeta argentina Alejandra Pizarnik: *“He llamado, he llamado. | He llamado hacia nunca.”*

BIBLIOGRAFÍA

En educación y pedagogía:

AGERRONDO, I. y otros. Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro. Buenos Aires: Papers, 2002

ARISTÓTELES. Arte poética y arte retórica. México: Porrúa, 2002

ATKINSON, T., Y CLAXTON, G. El profesor intuitivo. Barcelona: Octaedro, 2002

BEDOYA, J. I. La Paidéutica platónica. Medellín: Universidad de Antioquia, 2001.

BEILLEROT, J. y otros, Saber y relación con el saber, Madrid, Paidós, 1998

BRUNER, J. Realidad mental y mundos posibles. Barcelona: Gedisa, 1999-07-12

CARR, W. Una teoría para la educación. Madrid: Morata, 1996

DELEUZE, G. y, Guattari, F. ¿Qué es la filosofía?. Barcelona: Anagrama, 1999

FROMM, E. El arte de amar, Bogotá, Círculo de lectores, 1985

FURTH, H. El conocimiento como deseo, Madrid, Alianza, 1992

GASALLA, F. Psicología y cultura del sujeto que aprende. B. Aires: AIQUE, 2001

GIMENO S., J. El Currículo: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata, 1995

GIMENO S., J y PÉREZ G. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata, 1999

- GOLEMAN, D. La inteligencia emocional, Buenos Aires: JV. Edit., 1996
- GRASSI, E. El poder de la fantasía. Barcelona: Anthropos, 2003
- GURMÉNDEZ, C. Estudios sobre el amor. Barcelona: Anthropos, 1994
- HARGREAVES, A. Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid: Morata, 1999
- HELLER, A. Teoría de los sentimientos. Barcelona: Fontamar, 1999
- JAEGER, W. Paideia. México: FCE, 1997
- JARAMILLO, M. M. Universidad y filosofía. B/manga: UIS, 2003
- LE BRETON, D. Las pasiones ordinarias. B. Aires: Nueva Visión, 1999
- LLINÁS, R. El cerebro y el mito del yo. Bogotá: Norma, 2003
- MARINA, J. A. El laberinto sentimental. Barcelona: Anagrama, 1997
- . Teoría de la inteligencia creadora. Barcelona: Anagrama, 2000
- MATURANA, H. Emociones y lenguaje. España: Dolmen, 2002
- MÉLICH, J. C. Antropología simbólica y acción educativa. Madrid: Paidós, 1996
- . La educación como acontecimiento ético. Madrid: Paidós, 2002
- MEIRIEU, PH. Y DEVELAY, M., Emilio, vuelve pronto... ¡Se han vuelto locos!. Cali: Nueva Biblioteca pedagógica, 2003

----- . Aprender, sí. Pero ¿Cómo?. Octaedro: Barcelona, 1992

MORIN, E. Los siete saberes necesario para la educación del futuro. Bogotá: MEN-UNESCO, 2000

NOT, L. Las pedagogías del conocimiento. México: FCE, 2000

ORTONY, A. y otros. La estructura cognitiva de las emociones. Madrid: Siglo XXI, 1996

RESTREPO, M. Y CAMPO, R. La docencia como práctica. Bogotá: U/Javeriana, 2002

RICOEUR, P. Indagaciones hermenéuticas. Caracas: Monte Ávila, 2000

RICOEUR, P. y Changeux, La naturaleza y la norma. México: FCE, 2001

SCHILLER, F. Escritos sobre estética. Madrid: Tecnos, 2000

SERRES, M. Los cinco sentidos. Bogotá: Taurus, 2003

UGAS, G. Epistemología de la educación y la pedagogía. San Cristóbal (Venez.): Taller permanente, 2005

VAN MANEN, M. El tacto en la enseñanza. Madrid: Paidós, 1998

VATTIMO, G. Y otros, En torno a la postmodernidad. Barcelona: Anthropos, 1994

VIVIESCAS, F. Y otros, Colombia el despertar de la modernidad. Bogotá: Foro por Colombia, 1991

ZAMBRANO, A. La mirada del sujeto educable. Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica

----- . Pedagogía, educabilidad y formación docente. Cali: Nueva Biblioteca. 2002

----- . Los hilos de la palabra. Cali: nueva Biblioteca, 2002

En investigación:

AGUIRRE BAZTÁN, A. Etnografía. Barcelona: Alfaomega, 1995

BLANCHET, A. Y OTROS. Técnicas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Narcea, 1989

BONILLA-CASTRO, E. Y RODRÍGUEZ, P. Más allá del dilema de los métodos. Bogotá: Norma, 1997

CERDA, Hugo. Los elementos de la investigación. Bogotá: El Búho, 1995

COOK, T. D. Y REICHARDT, CH. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid: Morata, 1995

DE TEZANOS, A. Una etnografía de la etnografía. Bogotá: Anthropos, 2001

FLÓREZ OCHOA, R. Y TOBÓN, A. Investigación educativa y pedagógica. Bogotá: Mc Graw-Hill, 2001

GALEANO MARIN, E. Estrategias de investigación social cualitativa. Medellín: La Carreta, 2004

GUBER, ROSANA. La etnografía. Bogotá: Norma, 2001

HENAO, M. Panorama de la investigación educativa y pedagógica. B/manga: UIS, 2002

MARTÍNEZ, M. La investigación cualitativa etnográfica en educación. Bogotá: Círculo de lectura, 1997

----- . Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Trillas, 2004

MUÑOZ, G., Y OTROS. Cómo desarrollar competencias investigativas en educación. Bogotá: Madrid, 2000

SANDOVAL CASILIMAS, C. Investigación cualitativa. Bogotá: ICFES, 1996

STAKE, R. E. Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata, 1999

STRAUSS, A., CORBIN, J. Bases de la investigación cualitativa. Medellín: U. De Antioquia, 2002

WOODS, P. La escuela por dentro. Barcelona: Paidós, 1998

ANEXOS

Anexo A. Cuestionario 1

**UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER
FACULTAD DE EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS HUMANAS, SOCIALES E IDIOMAS
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
ESCUELA DE EDUCACIÓN – UIS**

Señor estudiante: lo invitamos a responder la siguiente entrevista escrita de carácter abierta, cuyo propósito es el de identificar y caracterizar a un grupo de docentes de la Facultad de Educación, que a través de su ejercicio pedagógico susciten un especial apasionamiento hacia el aprendizaje de su materia. El interés del investigador es desarrollar la investigación titulada: MAESTROS QUE APASIONAN POR EL APRENDIZAJE. ESTUDIO DE CASOS EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER DE CÚCUTA.

IDENTIFICACIÓN

Nombre del estudiante _____	Código _____
Programa que cursa _____	Semestre _____
Dirección _____	Teléfono _____

CUESTIONARIO 1

1. DE TODOS LOS PROFESORES QUE LO ACOMPAÑARON DURANTE SU CARRERA, IDENTIFIQUE UNO QUE A TRAVÉS DE SU EJERCICIO PEDAGÓGICO LO HAYA APASIONADO DE MANERA ESPECIAL POR EL APRENDIZAJE DE SU MATERIA

Nombre del profesor _____
Nombre de la materia _____
Semestre en que cursó la materia _____

2. LE AGRADECEMOS CARACTERIZAR LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE ESTE PROFESOR, EXPRESANDO LAS RAZONES QUE LO LLEVAN A SELECCIONARLO:

Anexo B. Tablas de frecuencia

UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER
FACULTAD DE EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS HUMANAS, SOCIALES E IDIOMAS
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
ESCUELA DE EDUCACIÓN - UIS

Tabla 1. Licenciatura en Biología-Química

Código del profesor	Frecuencia de respuestas
1. PBQCL	22
2. PBQSS	20
3. PBQMH	12
4. PBQMA	06
5. PBQAY	05
6. PBQAP	05
7. PBQNS	04
8. PBQAV	03
9. PBQFS	03
10. PBQOG	02
11. PBQCM	02
12. PBQAI	01
13. PBQJP	01
14. PBQGG	01
15. PBQIC	01
16. PBQNA	01
17. PBQIL	01
18. PBQPM	01
19. PBQPS	01

Tabla 2. Licenciatura en Matemáticas-Informática

Código del profesor	Frecuencia de respuestas
1. PMIGR	08
2. PMIMV	08
3. PMIHO	05
4. PMIRG	03
5. PMIJU	03
6. PMIEA	03
7. PMIRC	03
8. PMIJS	02
9. PMIFS	02
10 .PMILV	02
11. PMIFS	02
12. PMICD	02
13. PMIFM	02
14. PMIOR	02
15. PMIAI	01
16. PMIEG	01
17. PMIMC	01
18. PMIRM	01
19. PMIAA	01
20. PMIMH	01
21. PMIPG	01
22. PMIPR	01
23. PMIGO	01
24. PMIWP	01
25. PMIMC	01
26. PMIJD	01
27. PMIWE	01

Anexo C. Cuestionario 2

UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER
FACULTAD DE EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS HUMANAS, SOCIALES E IDIOMAS
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
ESCUELA DE EDUCACIÓN - UIS

Señor estudiante: lo invitamos a responder la siguiente entrevista escrita de carácter abierta, cuyo propósito es el de identificar y caracterizar a un grupo de docentes de la Facultad de Educación que a través de su ejercicio pedagógico susciten un especial apasionamiento hacia el aprendizaje de su materia. El interés del investigador es desarrollar la investigación titulada: MAESTROS QUE APASIONAN POR EL APRENDIZAJE. ESTUDIO DE CASOS EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER DE CÚCUTA.

Si el espacio para responder alguna de las preguntas no es suficiente, por favor hágalo al respaldo de la hoja enumerando previamente su respuesta.

IDENTIFICACIÓN

Nombre del estudiante _____	Código _____
Programa que cursa _____	Semestre _____
Dirección _____	Teléfono _____

CUESTIONARIO 2

1. EN UN PRIMER CUESTIONARIO USTED MENCIONÓ EL NOMBRE DE UN PROFESOR QUE LO APASIONÓ POR EL APRENDIZAJE DE SU MATERIA. LA INVESTIGACIÓN PRETENDE PRECISAR ALGUNOS ASPECTOS DE LA CARACTERIZACIÓN INICIAL Y AMPLIAR ALGUNAS IDEAS. LE AGRADECEMOS VOLVER A ESCRIBIR EL NOMBRE DEL PROFESOR

Nombre del profesor _____

2. EXPRESE LAS RAZONES QUE LO LLEVAN A SELECCIONAR A ESTE PROFESOR

3. A CONTINUACIÓN LO INVITO A CARACTERIZAR A ESTE PROFESOR:

a. A nivel de valores personales (EL SER del maestro, vocación, ethos):

- A nivel de conocimientos (EL SABER, el dominio del profesor de la materia que enseña:

- A nivel pedagógico (EL SABER-HACER, cómo desarrollaba sus clases, didáctica, formas de evaluar, estrategias de aprendizaje):

A nivel de relaciones socio-afectivas maestro-estudiante (Relaciones interpersonales):

- A nivel de “Ambientes de aprendizaje” (Motivación por aprender):

4. DESCRIBA LAS ENSEÑANZAS MÁS IMPORTANTES QUE USTED APRENDIÓ DE ESTE PROFESOR

5. ¿QUÉ CUALIDADES LO HACEN DIFERENTE Y LO DESTACAN EN RELACIÓN CON OTROS DOCENTES:

Si desea agregar algún otro aspecto que no haya mencionado en la presente entrevista, por favor hágalo a continuación:

Anexo D. Matriz reconstructiva: Caso N° 1

UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER FACULTAD DE EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES DEPARTAMENTO DE CIENCIAS HUMANAS, SOCIALES E IDIOMAS MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA ESCUELA DE EDUCACIÓN - UIS

Código del profesor: caso N° 01 PBQCL	Testimonio de los estudiantes	Códigos emergentes
	EBQ01: Este profesor logró apasionarme por su asignatura de botánica II por la forma como explicaba los temas y la manera como lo motiva a uno en esta materia.	-Forma de explicar del profesor. -La motivación
	EBQ02: Era un profesor que despertaba el interés por medio de sus conocimientos en el saber específico.	-Despertar interés. -saber específico.
	EBQ03: Bueno, es obvio que por su dominio en el saber específico de su área, también por su sencillez, su didáctica o metodología a la hora de trabajar en clase, siempre dinámica, activa, variada, y su manera de hablar hacía despertar el interés a uno para investigar cada uno por su cuenta y prestar atención a la clase.	-Saber específico -Sencillez -Didáctica activa, dinámica, variada -Despierta interés por investigar.
	EBQ04: Por ser un maestro no sólo bueno en su saber específico sino por ser una persona brillante, de valores espléndidos, pero desafortunadamente en esta universidad le gusta vivir en la mediocridad, resignados a un conocimiento descontextualizado (sería súper que PBQCL volviera a la universidad).	-Saber específico -Persona brillante -Valores espléndidos
	EBQ05: Debido a que él amaba la botánica, se sentaba a observar las plantas, las analizaba, amaba su materia y si él sentía eso, nos lo transmitía en sus palabras y acciones de una manera sencilla. Además porque era muy dinámico y positivo y siempre intentaba sacar lo mejor de nosotros.	-Amor a su materia -Forma de transmitir el conocimiento -Dinámico -Positivo -Intentaba sacar lo mejor de nosotros

Código del profesor: caso N° 01 PBQCL	Testimonio de los estudiantes	Códigos emergentes
	EBQ06: Porque incentivaba, lo animaba a seguir, le daba apoyo para continuar. También porque realizábamos salidas de campo para entender el tema.	-Incentivaba y animaba -Apoyo al estudiante -Salidas de campo
	EBQ07: Por la claridad en su discurso, por su razón de ser como docente, por su conocimiento específico y profundo, por su sentido de persona, por su articulación entre la teoría y la práctica y especialmente por ser un maestro.	-Claridad en su discurso -Razón de ser como docente -Personalidad -Articulación teoría y práctica
	EBQ08: Fluidez en su discurso teórico que iba a la par con la práctica, conocimiento específico y profundo.	-Fluidez en su discurso teórico -Articulación teoría y práctica -Saber específico
	EBQ09: Tiene empuje arrollador e investigativo en el que propone con sus conocimientos con muchas bases coherentes correlacionadas con el laboratorio.	-Empuje arrollador -Incentiva la investigación -Conocimientos de la materia -Laboratorio
	EBQ10: Porque era un docente que nos motivaba que generaba entre los estudiantes una seguridad, una clase experimental, porque nos mostraba que nosotros somos personas capaces.	-Generaba motivación -Clase experimental -Nos mostraba que somos personas capaces
	EBQ11: Era un gran conocedor, y tenía gran dominio en los temas que propuso en el transcurso del semestre. Tenía mucha seguridad y despejaba cualquier duda que tuviera el estudiante. No se limitaba en clases o en horarios específicos porque el siempre tenía tiempo para los que se le acercaban a él.	-Gran dominio de los temas -Mostraba seguridad -Despejaba dudas a estudiantes -Siempre tenía tiempo para el estudiante
	EBQ12: Porque a diferencia de otros profesores logró que me apasionara por la botánica, considero que más que teorías un profesor debe permitir que sus estudiantes puedan evidenciar el conocimiento por medio de prácticas, y que éstas a su vez sirvan para que el estudiante sepa porque es importante conocer acerca de determinada ciencia.	-Más práctica que teoría -Estudiante sepa de la utilidad de la ciencia

Código del profesor: caso N° 01 PBQCL	Testimonio de los estudiantes	Códigos emergentes
	EBQ13: Porque a pesar de que mis notas no fueran excelentes, siempre confió y alabó mis cualidades como una persona trabajadora; para llegar a sus alumnos siempre buscaba los mejores argumentos sin evadir responsabilidad; y también me dio conocimientos que nunca desarrollaría durante el programa de mi carrera.	-Confianza en el estudiante -Comprensivo -Buenos argumentos -No evadía responsabilidades -Dio grandes conocimientos en la materia
	EBQ14: Es un profesor que maneja el grupo, maneja su conocimiento y lo mejor de todo tiene la capacidad de enseñar y que le puedan aprender.	-Maneja los grupos -Maneja su conocimiento -Tiene capacidad para enseñar -Se le puede aprender
	EBQ15: Creo que es un profesor que nos hizo aprender mucho ya que él relacionaba la teoría con la práctica y siempre nos enfatizaba en lo que ya habíamos visto días antes para que no se nos olvidara.	-Nos hizo aprender mucho -Relacionaba teoría y práctica
	EBQ16: Es un profesor que sabe llegarle a sus estudiantes utilizando diversos métodos de enseñanza. Además es un investigador, se actualizaba continuamente, y para dictar sus clases no necesitaba estar metido en un salón.	-Sabe llegar a los estudiantes -Utiliza diversos métodos de enseñanza -Es un investigador -Se actualiza continuamente - Hacía clases fuera del aula
	EBQ17: - Por la calidad de persona (su forma de ser y expresarse); - Por el conocimiento y dominio de su materia; - porque no sólo sus clases eran teoría, las complementaba con las salidas de campo y respondía a cualquier pregunta.	-Calidad de persona (forma de ser y expresarse) -Conocimiento y dominio de su materia -Relación entre teoría y práctica -Respondía a cualquier pregunta
	EBQ18: Porque explica muy bien los temas a tratar y también porque se le entiende a las mil maravillas.	-Explica muy bien los temas -se le entiende a las “mil maravillas”
	EBQ19: Buen profesor tanto a nivel de conocimiento como afectivo.	-Buen profesor a nivel de conocimiento y afectivo

Código del profesor: caso N° 01 PBQCL	Testimonio de los estudiantes	Códigos emergentes
	EBQ20: Un profesor muy dedicado a pesar de que no tenía aquel cartón de un doctorado, yo creo que no le hacía falta, porque era muy competente con su saber específico.	-Profesor muy dedicado -No era doctor pero era muy competente
	EBQ21: Maneja el área de una manera teórico-práctica, responde todas las inquietudes de una manera clara y precisa, experiencia en el manejo del curso, gran persona e investigador.	-Maneja la teoría y la práctica -Responde inquietudes de manera clara y precisa -Experiencia en el manejo del curso -Gran persona -Investigador
	EBQ22: - Su profesionalismo; - su personalidad; - su espíritu de entrega; - su área de estudio; - su amistad.	- Profesionalismo -Personalidad -Espíritu de entrega -Amistad

Anexo E. Matriz de categorías axiales

**UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER
FACULTAD DE EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS HUMANAS, SOCIALES E IDIOMAS
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
ESCUELA DE EDUCACIÓN - UIS**

Códigos emergentes	Categorías axiales	Subcategorías
-Sencillo -Es una persona brillante -Valores espléndidos -Positivo -Maestro -Seguro -Actualizado -Calidad de persona -Afectivo -Dedicado -Competente -Profesionalismo -Espíritu de entrega -Su razón de ser como docente	ES UN PROFESOR QUE TIENE “UNOS VALORES ESPLÉNDIDOS”	-Ser persona -Valores éticos -Rigor y exigencia -Responsabilidad
-Atiende al estudiante a toda hora -Intentaba sacar lo mejor de nosotros -Daba apoyo continuo -Genera seguridad entre los estudiantes -Nos mostraba que somos personas capaces -Despeja dudas al estudiante -Confió y alabó mis cualidades -Lo que me enseñó nunca se me olvida -Amigo del estudiante -Responde todas las inquietudes de forma clara y precisa	“SIEMPRE TIENE TIEMPO PARA EL ESTUDIANTE”	-Asesoría dentro y fuera de la clase -Trato cordial -Consejería -Buen humor -Amabilidad -Relación horizontal

Códigos emergentes	Categorías axiales	Subcategorías
-Didáctica activa, dinámica y variada -Dinamismo en sus clases -Salidas de campo -Nos lleva al laboratorio -Capacidad de enseñar y se le aprende -Utiliza diversos métodos de enseñanza -Se hace entender a las mil maravillas -Experiencia en el manejo de grupo	“SE HACE ENTENDER A LAS MIL MARAVILLAS”	-Dinamismo de las clases -Innovaciones pedagógicas -Buen orador -Estrategias grupales -Seminario investigativo -
-Dominio de su saber específico -Conocimiento específico del profesor -Manejo del conocimiento -Conocedor de su área	“BUENO EN SU SABER ESPECIFICO”	-Conocimiento y dominio del tema -Humildad frente al conocimiento
-Fluidez en el discurso teórico -Capacidad argumentativa -Explica muy bien los temas	Es un profesor que “EXPLICA MUY BIEN LOS TEMAS”	-Capacidad argumentativa -Claridad y fluidez en su discurso
-Articula teoría y práctica -Clase experimental -Con la práctica mostraba la utilidad del conocimiento	ES UN PROFESOR QUE “ARTICULA TEORÍA Y PRACTICA”	-Relaciona teoría y práctica
-Motiva a aprender -Despierta interés a investigar -Incentiva -Anima a seguir -Motivación permanente	“MOTIVA A APRENDER”	-Saber llegar al estudiante -Ambiente educativo agradable -Uso de recurso didácticos
-Muestra amor por su materia -Transmite amor por la carrera	“MUESTRA AMOR POR LA MATERIA”	-Pasión por la pedagogía -Vocación docente -Dedicación
-Es un Investigador -Incentiva a la investigación -Tiene un empuje arrollador en investigación	“TIENE UN EMPUJE ARROLLADOR EN INVESTIGACIÓN”	-Incentiva a investigar

**Anexo F. Descripción de categorías desde la perspectiva de caso
(testimonio de los estudiantes Caso N° 1: PBQCL)**

**UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER
FACULTAD DE EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS HUMANAS, SOCIALES E IDIOMAS
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
ESCUELA DE EDUCACIÓN - UIS**

CATEGORÍA: CARACTERIZACIÓN DEL PROFESOR

Subcategoría: valores del maestro

Según los estudiantes, el maestro que apasiona por el aprendizaje se caracteriza por... “...ser una persona brillante, de valores espléndidos, pero desafortunadamente a los alumnos nos gusta vivir en la mediocridad, resignados a un conocimiento descontextualizado (sería súper que PBQCL volviera a la universidad)”; “Bueno, es obvio... también por su sencillez”, también por el amor que manifiesta por su labor docente “debido a que él amaba la botánica, se sentaba a observar las plantas, las analizaba, amaba su materia y si él sentía eso, nos lo transmitía en sus palabras y acciones de una manera sencilla. Además porque era muy dinámico y positivo y siempre intentaba sacar lo mejor de nosotros”. Estas cualidades son destacadas por los estudiantes a tal punto que las notas pasan a un segundo plano: “porque a pesar de que mis notas no fueron excelentes, siempre confié y alabé mis cualidades como una persona trabajadora, para llegar a los alumnos siempre buscaba los mejores argumentos sin evadir responsabilidad”; “...por su razón de ser como docente” ya que “...generaba entre los estudiantes una seguridad, (...) porque nos mostraba que nosotros somos personas capaces”. Estas competencias axiológicas lo catalogan como un “buen profesor tanto a nivel de conocimiento específico como afectivo”. Los estudiantes resaltan ampliamente los valores de su maestro, la vocación por su carrera, y su alto sentido de pertenencia institucional y profesional. En esta subcategoría se articulan los diversos contenidos afectivo-motivacionales y se caracterizan por la construcción de la identidad personal y la conciencia y control del proceso emocional-actitudinal en la realización de la actividad docente.

Subcategoría: conocimiento de la materia que orienta el profesor

Para los estudiantes los conocimientos del profesor son un factor que incide en el apasionamiento por su materia, incluso como motivación o interés: “Era un profesor que despertaba el interés por medio de sus conocimientos en el saber específico”; en este campo se destaca porque “Era un gran conocedor, y tenía gran dominio de los temas que propuso en el transcurso del semestre. Tenía mucha seguridad y despejaba cualquier duda que tuviera el estudiante”, permitiendo con esto dar conocimientos que no “...desarrollaría en otros programas de mi carrera.” Los estudiantes admiran a su maestro “Por el conocimiento y dominio de su materia”, pues aunque no tenía un doctorado “...yo creo que no le hacía falta, porque era muy competente en su saber específico”.

Subcategoría: relaciones amistosas docente-estudiante

Las relaciones entre profesores y estudiantes constituyen otro elemento significativo en este proceso que se viene describiendo, el docente que apasiona a aprender es amigo del estudiante, guía y cómplice en la aventura del conocimiento, “Porque incentivaba, lo animaba a seguir, le daba apoyo para continuar”; además siempre está dispuesto a asesorar al estudiante “No se limitaba en clases o en horarios específicos porque siempre tenía tiempo para los que se les acercaban” y porque a diferencia de otros profesores, “...alabó mis cualidades como una persona trabajadora”; y porque “Es un profesor que sabe llegarle a los estudiantes”.

Subcategoría: competencia pedagógica

El ámbito de la pedagogía también juega un papel importante para los estudiantes, al respecto estos son los comentarios: “su didáctica o metodología a la hora de trabajar en clase, siempre dinámica, activa, variada...”; “Es un profesor que maneja el grupo” y lo mejor de todo “...tiene la capacidad de enseñar y que le puedan aprender”, además utiliza “...diversos métodos de enseñanza. Es un investigador, se actualiza continuamente, y para dictar sus clases no necesita estar metido en un salón.” Los estudiantes destacan en su profesor su capacidad para relacionar teoría y práctica “Fluidez en el discurso teórico que iba a la par con la práctica”; “...por su articulación entre la teoría y la práctica y especialmente por ser un maestro”, porque según los alumnos “...mas que teorías un profesor debe permitir que sus estudiantes puedan evidenciar el conocimiento por medio de las prácticas, y éstas a su vez sirvan para que el estudiante sepa porqué es importante conocer acerca de determinada ciencia”. Los estudiantes también

destacan una pedagogía desarrollada en espacios no convencionales, fuera del aula, “para dictar su clase no necesitaba estar metido en un salón”, “las complementaba con las salidas de campo y respondía a cualquier pregunta”; estas prácticas facilitan la investigación en el aula, “Tiene un empuje arrollador e investigativo en el que propone con sus conocimientos con muchas bases coherentes correlacionadas con el laboratorio”, “...hace despertar el interés a uno para investigar cada uno por su cuenta y prestar atención en clase.”; “Este profesor logró apasionarme por su asignatura por la forma como explicaba los temas y la manera como lo motiva a uno en esta materia”; es decir, un factor importante para apasionar a los alumnos hacia el aprendizaje de su materia es la manera como el profesor comunica al estudiante el conocimiento...”su manera de hablar hacía despertar el interés a uno para investigar”, al igual que “su claridad en el discurso” que iba a la par con “la práctica, el conocimiento específico y profundo”. Estas cualidades le permiten “hacerse entender a las mil maravillas”, y “...responder todas las inquietudes de una manera clara y precisa”.

CATEGORÍA: EL DESARROLLO DE LA CLASE

Para los estudiantes las clases eran “...un oasis de sabiduría” que por lo general se iniciaban a partir de lecturas previas sobre el tema correspondiente: “Nos daba inicialmente el material que nos hacía leer y pensar en los temas propuestos por el...”, es decir “...todos debíamos haber leído antes de llegar o entrar a clase, todo el grupo tenía que participar”, “Bueno, dejaba consultas para la clase” y “...con anterioridad teníamos los temas y al apasionarnos por la materia llegábamos a clase a discutir el tema en cuestión; y si teníamos alguna duda la aclaraba inmediatamente pues su saber era muy bueno, las clases eran jocosas no eran monótonas...”. Ya en el desarrollo de la clase “saludaba con agrado y preguntaba que habíamos hecho el fin de semana, como estábamos, etc. Si nos veía la cara triste o apachurrada nos hacía alguna dinámica, nos motivaba contándonos experiencias”, después realizaba una sesión de preguntas “...nos preguntaba que sabíamos y si entendíamos, nos ponía a trabajar en grupo; hacía pequeños talleres, a veces nos calificaba la participación aunque no supiéramos”. De acuerdo con estos testimonios, después explicaba la clase a partir de un mapa conceptual o cuadro sinóptico “Iniciaba con un cuadro sinóptico, desmembraba la importancia de cada inciso y culminaba con conclusiones generales del proceso”; “...realizaba el desarrollo de la clase mediante cuadros sinópticos y finalmente nos llevaba a la observación directa”; “...iniciaba con un cuadro explicativo, iba avanzando cada ítem del cuadro y finalizaba con aportes personales y conclusiones, siempre manteniendo la dinámica de la pregunta”. Sin embargo, el docente no se conformaba con explicar un cuadro de manera ordenada, mantenía la pregunta y llevaba al estudiante a la observación directa: “Trabajaba mucho las salidas de campo en donde nos dividía por medio de cuadrantes y nos hacía caracterizar toda clase de plantas que allí encontraba”. Desde la perspectiva de

los estudiantes “Es muy didáctico, rompe con el tradicionalismo, realiza continuas salidas de campo, aplica conjuntamente la teoría con la práctica. Sus clases son muy emotivas.”; “A nivel de ambientes de aprendizaje nos acercaba a la realidad por medio de salidas de campo donde ampliábamos nuestros conocimientos”. Por lo general, finalizaba sus clases invitando “a leer artículos científicos bajados de Internet.”

CATEGORÍA: LAS CUALIDADES QUE LO HACEN DIFERENTE

Las cualidades que hacen diferente al profesor que apasiona por el aprendizaje y por lo tanto, sobresalir en relación con otros docentes es “Su espontaneidad, sinceridad, su amor por la materia y por la docencia, su espíritu de entrega, el gran conocimiento de los temas”; “Este profesor lo coloca a uno a que investigue y a hacer prácticas de laboratorio” y “Como ya dije mas que dominio de su saber específico es el hecho de manejar una didáctica de saber como llegar al alumno, respetándolo en sus intereses, su forma de pensar brindando un clima de confianza docente-educando”. También lo destaca “La pasión y entrega hacia lo que realizaba, uno de los profesores que hacía verdadera investigación y enseñaba a sus alumnos todo lo que el sabía”; al igual que la “...relación de confianza constante con sus estudiantes, su capacidad de escucha”; pero “Era muy estricto” y a la vez “gran persona porque nos asesoraba en clase, en el laboratorio y fuera del aula”; “Se caracteriza por ser una persona muy culta, responsable, que llamaba la atención para comprometerse en clase; “Esas ganas de cambiar lo tradicional por cosas nuevas, de llevar al estudiante a querer conocer siempre mas”, en pocas palabras “...es un maestro modelo para las personas que les gusta avanzar para buscar otras alternativas de aprendizaje”. Para otros estudiantes, lo que destaca a este profesor es la manera como se acerca al estudiante pero igualmente como le exige, “Es un docente entregado por sus alumnos y por dar a conocer lo que sabe; es responsable, exigente, colaborador, amigo”; “La vocación le fluye hasta por los poros, realmente se interesaba por su materia por tratar de que a todos nos gustara su materia y porque aprendiéramos mucho en su clase”; “Destaca el respeto, pasión por su área, constante investigación, gran docente, exigente”. Finalmente “Como persona y como docente es un ser maravilloso, demuestra y da lo mejor que tiene, expresa su amor y vocación con lo que hace, en fin, es un docente como ya no hay, ¡lástima!...”

CATEGORÍA: LAS ENSEÑANZAS DEL MAESTRO

En primer lugar, los estudiantes destacan como una gran enseñanza el aprendizaje de conocimientos en la materia, “Aprendí a diferenciar todas las

características de las magnoliopsidas y liliopsidas, entre otras.”; “La clasificación actualizada de las plantas”. En segundo lugar, destacan el amor por el tema de la clase, “El amor a la botánica”; “El amor por las planta, las hojas, etc.”; “Amar a la naturaleza y cuidar nuestro entorno” y también el amor por la profesión docente, “Sentido de pertenencia y amor por el ser de la docencia”; “A ser un buen maestro, a tener sentido de pertenencia por la carrera, a tener sacrificio y pasión por lo que se desea”. Los estudiantes destacan como una gran enseñanza la relación de respeto entre docente y discente, “...el éxito está en que nosotros nos interesemos por el alumno no solo en lo académico, sino en lo humano”; “Respeto por el criterio de los alumnos”. Estas cualidades acompañadas de una serie de valores como “La puntualidad, responsabilidad, dominio del tema, organización, el respeto que se gana de los alumnos (como se dice popularmente: me le quito el sombrero)”; también enseñó a “no conformarme siempre con lo mismo, a poner en duda lo que se transmite y a buscar estrategias para aprender, entre otros”.

CATEGORÍA: RELACIONES INTERPERSONALES DOCENTE-ESTUDIANTE

Las relaciones interpersonales de estos docentes con sus estudiantes es muy bueno, generalmente se basa en la cordialidad pero también en la exigencia y el respeto, “Eran buenas pues siempre que necesitábamos una explicación él estaba siempre allí para ayudarnos. Lo único era que lo respetábamos porque él era tan exigente”; la relación era “muy horizontal, el docente se igualaba a nuestra posición de educando y aunque supiera mas en su área, nos brindaba respeto hacia lo que pensábamos o hablábamos, además, nos comprendía y él mismo recordaba que fue estudiante, por lo tanto era flexible aunque se mostraba estricto cuando era necesario”; “Era muy agradable, así tuviera los problemas mas grandes tenia una sonrisa para nosotros, una buena cara, buena aptitud y ánimo”; en cuanto al trato personal “...es el mejor maestro que he conocido en esta universidad pues además de maestro él era un amigo, mas que se sentaba con nosotros a hablar de problemas que teníamos. Es por eso que con él si se aprendía”; “Era muy tratable, cuando necesitaba hablar con ellos (nosotros), siempre estaba ahí y nos escuchaba y no decía NO”; esto permite crear un ambiente de aprendizaje de confianza “La relación era mable, sencilla, de confianza entre colegas, abierto a escuchar quejas y reclamos, un hombre que entendía las necesidades del estudiante, pero que no se dejaba lamber”. Por lo visto, un maestro que apasiona es amigo de los estudiantes, jovial, respetuoso, chévere, con un buena dosis de humor: “...aplica mucho el de tener un buen sentido del humor y se interesa por el bienestar de sus estudiantes, además es la misma persona tanto por fuera como por dentro de la Universidad”; “Es una persona muy chévere, agradable para conversar, dispuesto siempre a colaborar. Era algo así como un amigo.”; “Era muy amable y entendía algunas posturas de algunos estudiantes”. Además es un buen consejero motivando con ello a la investigación: “Buenas relaciones ya que hablaba con los estudiantes

normalmente sin ningún inconveniente, y nos daba muchos consejos para nuestro futuro”; “Con su relación logró despertar el interés por investigar y esa es la forma para que nos apasionemos por el conocimiento”; “...en él podemos encontrar un asesor académico, un profesor investigativo, un amigo”, porque es un verdadero “...docente, es un amigo, es un consejero y etc.”

En el estudio de caso es importante indagar en distintas fuentes, después de profundizar en las percepciones de los estudiantes se procedió a realizar una entrevista en profundidad con cada uno de los profesores seleccionados. A continuación aparece la percepción del profesor donde el docente emite sus juicios en torno a las categorías emergentes de los relatos de los alumnos.

TESTIMONIO DE SI MISMO CASO N° 1: PBQCL

A partir de los testimonios orales y escritos de los estudiantes de último semestre de los programas de licenciatura de la Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta, el profesor PBQCL fue seleccionado como uno de los casos más destacados. Lo interesante del caso, es que el docente orientó su materia en los semestres iniciales de la carrera, pero a pesar de ello, los estudiantes resaltan su labor. Otro elemento significativo de este caso se relaciona con el hecho de la ausencia actual del docente desde el año 2003 y su ejercicio profesional en la ciudad de Bogotá. El investigador pudo constatar que muchos de sus ex - alumnos aun mantienen correspondencia con el profesor que continua asesorándolos vía Internet e incluso los recibe en su residencia en la capital de la República y les colabora especialmente en el desarrollo de sus monografías de grado. A continuación se transcribe parte del relato del profesor quien accedió amablemente a colaborar con la presente investigación. Los contactos se realizaron vía telefónica y electrónica.

En cuanto a los valores, PBQCL se define como una persona íntegra formada en un hogar católico y educado en centros educativos Lasallistas. Factores que destaca como parte esencial de su formación como persona y como docente: “PBQCL es una persona íntegra formada en un hogar católico con principios morales bien definidos. Todos mis estudios primarios y secundarios los desarrollé bajo la orientación de los hermanos de las Escuelas Cristianas”. De acuerdo con su relato, dos factores influyeron positivamente a la hora de elegir ser docente: “Durante mis estudios de secundaria formé parte del grupo Scout y fue allí donde me apasioné por la naturaleza, gusto que llevaba paralelamente con el deseo de enseñanza impartido por los Hermanos Lasallistas, los cuales en esa época tenían formación en ciencias naturales”, y el segundo “...siguiendo los pasos de mi

madre quien se formó como normalista y ejerció hasta alcanzar la jubilación, decidí hacerme maestro en ciencias naturales”. La trayectoria del docente es positiva: uno de los mejores bachilleres de su promoción, tesis meritoria en su pregrado y reconocimiento por parte de sus alumnos y colegas de sus virtudes. Al preguntársele sobre el significado de ser docente afirma lo siguiente: “A pesar de que el rol de docente ofrece en ciertos momentos desilusiones, el compartir con los estudiantes enriquece la vida y lo mantiene a uno en un continuo desarrollo a nivel académico, profesional pero sobre todo integral (personal). Ser docente para mí es estar en un continuo cambio, en una transformación, en un enriquecer a nivel integral. Me encanta la profesión de docente porque desde ella se orienta, enseña, moldea, ayuda y comprende a los demás. En otras palabras ser docente es ser un alfarero humano, es tener en nuestras manos la materia prima del futuro de la humanidad, ante tal responsabilidad considero que docente que no lee, analiza, critica, escribe y formula planteamientos no tiene derecho a hablar y mucho menos a ejercer tan valioso rol”.

La trayectoria del profesor lo inicia muy temprano en la docencia de las ciencias naturales. Comienza alfabetizando en esta área al culminar el último año de bachillerato en el Colegio Sagrado Corazón de Jesús, luego alternando su carrera de licenciatura en biología y química en la Universidad Francisco de Paula Santander y después como docente en varios centros de educación superior de la ciudad de Cúcuta. A esta característica se suma el hecho de la inquietud del docente por la pedagogía. De acuerdo con su hoja de vida, el profesor cursó estudios de especialización en docencia universitaria, y una mas en práctica pedagógica. Es decir, se nota una clara preocupación del profesor por la pedagogía como fundamento de su quehacer diario, “En mi proceso de clase la pedagogía es la base fundamental del tema a tratar, ya que como objetivo fundamental siempre pretendo generar un cambio en mis estudiantes, una transformación del pensamiento y de su acervo cultural. Razón por la cual, mis clase siempre inician con un diagnostico, seguido de una producción de conocimiento con su respectiva recontextualización provocando una transformación en el sujeto, inquietándolo con nuevos planteamientos y marcándolo con un nuevo aprendizaje”.

Con relación a las relaciones con sus estudiantes, PBQCL sostiene que las construye de manera amigable y basada en el respeto: “Mis relaciones con los estudiantes están siempre en los mejores términos, enmarcada por el respeto, la amistad sincera, la cooperación y la armonía. Dichas relaciones se construyen a partir del dialogo sincero e informal que surge del intercambio de ideas, de conocimiento de experiencias y de lo vivido en las salidas de campo”; el ambiente extra – clase es fundamental para el docente porque “...las relaciones de respeto y amistad se fortalecen en ambientes extra- clase mediante diálogos de índole personal, de interés académico, brindando consejos y realizando tertulias con

miras a generar o perfeccionar ideas para el desarrollo de futuros trabajos”. Esta relación amistosa no solo es importante para motivar al estudiante, sino vital a la hora de estimular el pensamiento crítico, “...que los estudiantes comiencen a formular y plantear futuros trabajos con miras a resolver a preguntas y problemas cotidianos es un gran indicador del interés demostrado por ellos, y por consiguiente un efecto logrado en el proceso pedagógico con una buena orientación por parte del docente”.

En cuanto a la descripción de una de sus clases, este es el testimonio del profesor: “Siempre inicio una clase hablando de manera muy informal con los estudiantes indagando como les va en otras asignaturas o haciendo mención de un hecho noticioso del momento. Posteriormente llamo la atención del curso preguntando sobre dudas o inquietudes que hubiesen surgido del tema anterior. Seguidamente, doy a conocer el título y la temática a tratar así como la metodología con la que se va a desarrollar y el objetivo que pretendo alcanzar con ellos; mientras esto ocurre escribo en el tablero los temas y subtemas a tratar. Acto seguido desarrollo la temática bajo la metodología propuesta, la temática la enriquezco con ejemplos, experiencias personales y de campo invitando a los estudiantes a participar con sus experiencias y conocimientos o realizando aportes sobre el tema. A continuación procedo a formular un planteamiento (Núcleo problemático) retomando de mis estudiantes nuevos planteamientos los cuales surgen a partir de lo que yo llamo la sesión de “pensamientos, sentenciamientos y ocurrencias”. En esta etapa invito a los estudiantes a analizar, criticar formular nuevos puntos de vista ya sea con base en sus experiencias y en su óptica ante las lecturas preliminares propuestas para el tema a desarrollar. La clase culmina con puesta en común y el interés del tema, su aplicación en la vida profesional y sugiriendo algunas lecturas como fortalecimiento del tema o proponiendo algún trabajo para desarrollar. Cabe mencionar que desde el primer día de clase doy a conocer a los estudiantes el contenido programático a trabajar haciendo especial mención en aquellos temas que desean profundizar. Este contenido está distribuido por semanas y contiene las lecturas preliminares con las cuales el estudiante debe llegar a clase”.

Otro interrogante versó en torno al conocimiento que todo docente debe poseer de su campo disciplinar. Para PBQCL el conocimiento del profesor es fundamental “Considero que el conocimiento docente en determinada materia debe hacer parte del 80% del proceso pedagógico, ya que teniendo suficiente conocimiento el docente puede dar respuestas a sus estudiantes y por consiguiente guiar adecuadamente y de forma amena el proceso de enseñanza – aprendizaje. El 20% restante corresponde a la habilidad metodológica y los recursos que diseña el docente para hacer llegar y lograr la asimilación del conocimiento impartido”. **Saber la materia** para este docente es “...tener dominio y habilidad para usar dicho conocimiento en dar respuestas a inquietudes planteadas y solucionar

problemas. En el rol docente **“saber la materia”** es orientarla adecuadamente canalizando dicha información bajo diversas metodologías sin perder el dominio de ésta, dándola a conocer correcta y oportunamente de forma amena y agradable.” Para esta construcción del saber el docente y el estudiante deben “El docente debe orientar, encaminar y enriquecer la construcción de dicho conocimiento con sus experiencias, sin ser el protagonista principal del acto educativo. Por su parte, el estudiante como actor principal debe participar activamente en dicha construcción del conocimiento retomándolo, analizándolo y aferrándolo a su quehacer cotidiano con base en sus experiencias, aplicándolo en la solución a sus problemas o necesidades.”

DE CATEGORÍAS GENERALES A CATEGORÍAS ESPECÍFICAS

CATEGORÍAS GENERALES	CATEGORÍAS ESPECÍFICAS
Saber conocer	-Dominio de su saber específico -Conocimientos del docente -Conocedor de la materia -Conocimiento y dominio del tema -Conocedor de su área
Saber hacer	-Se hace entender a las mil maravillas -La forma de explicar los temas -La motivación a aprender -Articulación entre teoría y práctica -Fomento de la investigación
Saber convivir	-Siempre tiene tiempo para el estudiante -Genera seguridad entre los estudiantes -Nos mostraba que somos personas capaces -Despeja dudas al estudiante -Confío y alabó mis cualidades -Lo que me enseñó nunca se me olvida -Amigo del estudiante -Responde todas las inquietudes de forma clara y precisa
Saber ser	-Su razón de ser como persona -Su razón de ser como docente -El amor que demuestra por su materia