

**EL DEBER-SER DEL PROFESOR A PARTIR DEL ENFOQUE DE LA SUVIDAGOGÍA
EN EL PROGRAMA DE CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL DE
LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA**

AUTOR(ES)

**ORTIZ PETRO PAOLA ANDREA
VERGARA IBARRA GLORIA ESTELLA**

**UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EN CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL
MONTERÍA - CÓRDOBA**

2019

**EL DEBER-SER DEL PROFESOR A PARTIR DEL ENFOQUE DE LA SUVIDAGOGÍA
EN EL PROGRAMA DE CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL DE
LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA**

AUTOR(ES)

**ORTIZ PETRO PAOLA ANDREA
VERGARA IBARRA GLORIA ESTELLA**

**TRABAJO PRESENTADO COMO REQUISITO PARA OPTAR DE LICENCIADO(A)
EN CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL**

**DIRECTORA:
MG. KAREN PATRICIA AGUDELO ARTEAGA**

**UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EN CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL
MONTERÍA - CÓRDOBA**

2019

NOTA DE ACEPTACIÓN

Aprobado por el Comité de Grado en cumplimiento de los requisitos exigidos por la Universidad de Córdoba para optar al título de LICENCIADO EN CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL.

Presidente del Jurado

Firma jurado

Firma Jurado

Montería Agosto __ 2019

DEDICATORIA

A Dios, nuestro padre, que con su presencia nos dio la fortaleza y perseverancia en nuestro camino como universitarias y futuras maestras.

A nuestras familias, quienes con su amor, apoyo y compañía nos han brindado la fuerza necesaria para emprender este largo camino que es la vida y nos han transmitido valores y enseñanzas que se han vuelto parte de lo que somos como personas y seremos más adelante.

A nuestros profesores, quienes con su sabiduría y experiencia han enriquecido nuestras vidas como futuras docentes.

Paola Andrea Ortiz Petro
Gloria Estella Vergara Ibarra.

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer a nuestros familiares que son el motor de nuestra vida, por apoyarnos en cada uno de los retos emprendidos a lo largo de nuestras vidas. Han sido el pilar que nos ha permitido alcanzar nuestros proyectos personales.

A las directivas y docentes del Programa de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Córdoba por acompañar nuestro proceso formativo, a nuestra directora de tesis por su perseverancia y constantes recomendaciones y retroalimentación en nuestro proyecto investigativo, también nuestros compañeros de carrera por compartir con nosotras sus conocimientos, experiencias de vida y apoyo incondicional.

Al grupo de docentes que participaron en las entrevistas y grupo focal por su tiempo, colaboración y aportes a la investigación.

A todos los que hicieron parte de nuestro gran viaje por esta hermosa carrera, infinitas gracias.

Paola Andrea Ortiz Petro

Gloria Estella Vergara Ibarra

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
Resumen	
Abstract	
Introducción	14
Capítulo I: Problema de investigación	16
1. Planteamiento del problema	
Capítulo II: Objetivos de la investigación	18
2.1. Objetivo general	18
2.2. Objetivos específicos	18
Capítulo III: Marco referencial	19
3.1. Estado del arte	19
3.2. Marco teórico	25
3.2.1. Bases teóricas	25
3.2.1.1. La suvidagogía como enfoque pedagógico crítico inclusivo.	25
3.2.2. Marco conceptual	27
3.2.2.1. El ser maestro	27
3.2.2.2. La práctica Docente	28
3.2.2.3. Deber-ser	29
3.2.2.4. La historia de vida	30
Capítulo IV: Metodología	32
4.1. Diseño de la investigación.	32
4.2. Población y Muestra	34
4.3. Técnicas	34
4.3.1. Entrevista biográfica narrativa	34
4.3.2. Grupo focal	36
4.4. Instrumentos para la Recolección de la información	37
4.4.1. Diario de campo	37
4.5. Método de análisis de la información	38
Capítulo V: Análisis de resultados y discusión	39
5.1. Objetivo específico N° 1. Caracterizar las historias de vida pedagógica de profesores para conocer el deber-ser que les asiste en el Programa de Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad Córdoba.	44
5.1.1. Análisis de la subcategoría emergente “Vocación del profesor”	45
5.1.2. Análisis de la subcategoría emergente “Experiencias en el contexto que lo envuelve”	51
5.1.3. Análisis de la subcategoría emergente “Pares”	55
5.2. Objetivo específico N° 2. Comprender el deber-ser que le asiste al docente en función del enfoque pedagógico crítico inclusivo de la suvidagogía Epcis, en el Programa de Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Córdoba.	58
5.2.1. Análisis de la subcategoría emergente “Deber-ser del docente”	58
5.2.2. Análisis de la subcategoría emergente “Práctica Suvidagógica”.	61
5.2.3. Análisis de la subcategoría emergente “Influencia de la suvidagogia”.	63
5.2.4. Análisis de la subcategoría emergente “Relaciones educativas”	64
5.3. Objetivo específico N° 3. Describir la influencia del enfoque pedagógico crítico	65

inclusivo de la suvidagogía-Epcis, en la transformación del deber-ser del profesor del Programa de Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Córdoba.	
5.3.1 Análisis de la subcategoría emergente “Sujeto”	66
5.3.2 Análisis de la subcategoría emergente “La vida en el mundo de tensiones”	67
5.3.3 Análisis de la subcategoría emergente “Pedagogía”	69
5.3.4 Análisis de la subcategoría emergente “Relaciones con el otro”	70
5.3.5 Análisis de la subcategoría emergente “Las múltiples realidades que se vive diariamente”.	72
5.3.6 Análisis de la subcategoría emergente “Relaciones con la institucionalidad”	75
Capítulo VI: Conclusiones y recomendaciones	78
6.1. Conclusiones	78
6.2. Recomendaciones	81
7. Referencias bibliográficas	82
8. Anexos	87

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo 1. Formato de entrevista semiestructurada para la caracterización del deber-ser del maestro del programa de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental	81
Anexo 2. Guía de preguntas para el grupo focal con los profesores del programa de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Córdoba.	87
Anexo 3. Material de lectura sobre el enfoque pedagógico crítico inclusivo de la suvidagogía-Epcis.	89

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Red semántica ATLAS.ti de la categoría emergente “Vocación del profesor”	44
Figura 2. Red semántica ATLAS.ti de la categoría emergente “Experiencias en el contexto que lo envuelve”	51
Figura 3. Red semántica ATLAS.ti de la categoría emergente “Pares”	55
Figura 4. Red semántica ATLAS.ti de la categoría emergente “Deber-ser del docente”	58
Figura 5. Red semántica ATLAS.ti de la categoría emergente “Práctica suvidagógica”	61
Figura 6. Red semántica ATLAS.ti de la categoría emergente “Influencia de la suvidagogia”	60
Figura 7. Red semántica ATLAS.ti de la categoría emergente “Relaciones educativas”	63
Figura 8. Red semántica ATLAS.ti de la categoría emergente “Sujeto”	66
Figura 9. Red semántica ATLAS.ti de la categoría emergente “La vida en el mundo de tensiones”	68
Figura 10. Red semántica ATLAS.ti de la categoría emergente “Pedagogía”	69
Figura 11. Red semántica ATLAS.ti de la categoría emergente “Relaciones con el otro”	71
Figura 12. Red semántica ATLAS.ti de la categoría emergente “Las múltiples realidades que se vive diariamente”	73
Figura 13. Red semántica ATLAS.ti de la categoría emergente “Relaciones con la institucionalidad”	75

LISTA DE TABLAS

		Pág.
Tabla 1.	Tabla de operacionalización de categorías.	39
Tabla 2.	Voces de los docentes participantes para la subcategoría “Vocación del profesor”	46
Tabla 3.	Voces de los docentes participantes para la subcategoría “Experiencias en el contexto que lo envuelve”	52
Tabla 4.	Voces de los docentes participantes para la subcategoría “Pares”	55
Tabla 5.	Voces de los docentes participantes para la subcategoría “Deber-ser del docente”	59
Tabla 6.	Voces de los docentes participantes para la subcategoría “Practica suvidagógica”	61
Tabla 7.	Voces de los docentes participantes para la subcategoría “Influencia de la suvidagogia”	63
Tabla 8.	Voces de los docentes participantes para la subcategoría “Relaciones educativas”	64
Tabla 9.	Voces de los docentes participantes para la subcategoría “Sujeto”	66
Tabla 10.	Voces de los docentes participantes para la subcategoría “Sujeto”	68
Tabla 11.	Voces de los docentes participantes para la subcategoría “Pedagogía”	70
Tabla 12.	Voces de los docentes participantes para la subcategoría “Relaciones con el otro”	71
Tabla 13.	Voces de los docentes participantes para la subcategoría “Las múltiples realidades que se vive diariamente”	74
Tabla 14.	Voces de los docentes participantes para la subcategoría “Relaciones con la institucionalidad”	76

LISTA DE ABREVIATURAS

Palabra	Abreviatura
Capítulo	Cap.
Edición	Ed.
Sin fecha	S.F. (s.f)
Número	No.
Página (páginas)	p. (pp.)

RESUMEN

El presente proyecto de investigación se realizó con el objetivo de conocer el deber-ser del profesor del Programa de Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Córdoba a partir del Enfoque pedagógico Crítico inclusivo de la Suvidagogía-Epcis. La problemática abordada en la investigación fue la elaboración que hace el profesor de una práctica pedagógica dejando de lado el significado de lo que es ser docente, y como debe relacionar el contexto en el cual se desenvuelve diariamente y la disciplina que orienta. Al no tener presente esta relación, su actividad como docente no es llevada desde el deber-ser que le asiste como profesor, pues, no es lo mismo orientar clases teniendo en cuenta lo que implica la profesión docente, que el dictar una clase para cumplir solamente con el deber-hacer de su profesión.

El enfoque de la investigación fue cualitativo con la Historia de vida como método de investigación. Las técnicas utilizadas para la recolección de la información fueron la entrevista semiestructurada y el grupo focal.

Los resultados obtenidos permitieron comprender que el deber-ser del docente se desarrolla desde la necesidad de transformar la práctica pedagógica en una práctica integral que trascienda al campo social; que a través de los procesos de investigación se debe realizar una reflexión de la labor que se está llevando a cabo como educador, identificar los cambios de esquemas que se deben implementar y llevarlos a cabo. Y finalmente, se caracterizó al docente suvidagógico como un profesional de la educación que debe ser innovador, investigador, tener una entrega total a la enseñanza y trascender el contexto a través de la transformación constante de su enseñanza.

Palabras claves: suvidagogía, práctica, práctica pedagógica, docente, deber-ser.

ABSTRACT

The present research project was carried out with the objective of knowing the must-be of the professor of the Natural Sciences and Environmental Education Program of the University of Cordoba from the inclusive Critical Pedagogical Approach of the Suvidagogy-Epcis. The problem addressed in the research was the teacher's elaboration of a pedagogical practice, leaving aside the meaning of what it is to be a teacher, and how it should relate the context in which it operates daily and the discipline it guides. Not having this relationship in mind, his activity as a teacher is not carried from the duty-being that assists him as a teacher, because it is not the same to orient classes taking into account what the teaching profession implies, than to dictate a class to fulfill only with the duty of his profession.

The research approach was qualitative with the history of life as a research method. The techniques used to collect the information were the semi-structured interview and the focus group.

The results obtained allowed us to understand that the teacher's duty-to be developed from the need to transform the pedagogical practice into an integral practice that transcends the social field; what through the research processes should reflect the work that is being carried out as an educator, identify the changes of schemes that must be implemented and carry them out. And finally, the suvidagogical teacher was characterized as an education professional who must be innovative, investigative, have a total dedication to teaching and transcend the context through the constant transformation of his teaching.

Keywords: suvidagogy, practice, pedagogical practice, teacher, must-be.

CAPITULO I: INTRODUCCIÓN

Hoy en día educar significa abrir horizontes que hagan posible la afirmación del sujeto y su participación de forma responsable en la invención cotidiana de la vida en sociedad (Rodríguez, 2005, p.40-42). Por ende se necesita a un docente que no mire a la institución educativa como ente físico, sino como ente educativo, situación ésta que se presenta en algunas instituciones donde no se da el co-gestionamiento de cómo reflexionar sobre las transformaciones que se dan en el docente, lo que permita afianzar los diferentes actos que aquellas personas realizan en la institución (González-Arizmendi, 2018).

En investigaciones realizadas a nivel internacional, se han realizado estudios sobre los atributos y características que debe tener el docente. Un ejemplo claro de ello, lo encontramos Sánchez – Tarazaga (2016), quien hace un estudio de los marcos de competencia docente en la política educativa Europea para fortalecer la profesión docente. Del mismo modo Alfaro y Alvarado (2018) a través de su investigación pretenden caracterizar el perfil de profesores universitarios de universidades públicas y privadas en la carrera de educación con el fin de explorar la calidad educativa de la educación de Costa Rica.

En el contexto nacional, Londoño (2016) indaga en su tesis doctoral sobre el sentido de la docencia universitaria desde su configuración histórico-subjetiva. Es este estudio se profundizó en las condiciones históricas y subjetivas de los profesores universitarios que aportan a su configuración del ser docentes.

Por su parte, el estudio realizado por Calderín et al. (2015) en las facultades de educación del Caribe colombiano que tuvo como finalidad analizar las prácticas de investigación formativa que se implementan en las facultades de la región Caribe colombiana y su relación con el perfil del docente del siglo XXI, da cuenta de la necesidad de los procesos investigativos en cuanto se refiere a la formación del perfil del docente. En la investigación realizada por Tamayo (2014) sobre los retos para los desempeños del docente universitario de Montería en la sociedad del siglo XXI en el cual identifica cuáles son los retos a los cuales el docente universitario debe dar

respuestas a las necesidades educativas y de transformación de su entorno, además desempeñarse para afrontar el contexto de la sociedad actual.

Partiendo de la mirada investigativa de estos estudios, surge la necesidad de entender el perfil del docente desde su ser profesional y humano. Por ello, al observar el entorno universitario de la Universidad de Córdoba, se percibió en los espacios educativos como cada docente dejaba una impresión o percepción desde su quehacer educativo, ya fuera negativa o positiva, en los estudiantes del programa. Lo anterior llevo a preguntarse qué era lo que hacía diferente a un docente de otro, además de la práctica pedagógica única que llevaba cada uno. Es entonces, que desde el análisis de los aspectos involucrados en la profesión docente donde se considera el ser del maestro especialmente fundamental en el ejercicio de la enseñanza y la influencia del mismo en el quehacer del profesional de la educación.

En consecuencia, surgió la necesidad de comprender cómo debía ser ese ser del maestro y de qué manera se podía llegar a construir. Para dar respuesta a esa necesidad, se propuso caracterizar desde la historia de vida pedagógica de los profesores del programa, el deber-ser; y siguiendo esta misma línea se quiso conocer y describir como a partir del enfoque pedagógico, crítico inclusivo de la suvidagogía-Epcis, se podía construir el deber-ser del profesor para que los docentes pudieran despojarse de las pretensiones mezquinas en relación con la práctica pedagógica, en la cual se cuestiona es al estudiante que se encuentra en proceso de formación pedagógica, pero sin que se conozca realmente cual es la práctica pedagógica del que orienta tanto la práctica como asignatura, como aquel que dirige cualquier otro saber, pues, de igual forma es necesario conocer, analizar y describir la práctica de tales docentes desde el trayecto de su historia de vida pedagógica, para construir el ser del maestro.

En este orden de ideas, utilizar la historia de vida como método de investigación permite comprender al docente en todas sus dimensiones. La historia de vida es una forma concreta de historiar y materializar socioculturalmente la experiencia, pues es un relato sobre un algo experiencial, y ese algo, tiene que ver con la vida que tenemos, con lo que somos y lo que hacemos en el devenir cotidiano incorporado en nuestro ser precisamente, como experiencia vital (Díaz, 2007, p 56). De aquí que la historia de vida se configura desde las múltiples vivencias y

acontecimientos que constituyen el acervo experiencial de los sujetos, facultándose en esta dinámica, la creación de redes de significados y sentidos que dan forma a sus trayectos biográficos.

Así las cosas, la historia de vida se refiere siempre a “experiencias vividas por el narrador, recordadas, interpretadas, conectadas, en las que hay otros actores, pero siempre son experiencias de quien habla. Es claro que la historia de vida asumida desde esta perspectiva experiencial, permite entender el papel que juega en los procesos de construcción y atribución de significado y, por lo tanto, en la acción de comprenderse a sí mismo como sujeto dado, y por construir en los diferentes contextos donde éste puede emerger. En este sentido, la experiencia es acontecimiento primario que ubica en la memoria hechos y situaciones que dan lugar al significado vivido, desde donde, es posible la creación narrativa como mecanismo y proceso que activa la producción de sí mismo (Lindón, 1999; Manen, 2003).

Del mismo modo, investigar sobre la vida del maestro permite entrar en su trayectoria profesional, su formación inicial y procesos de socialización, su itinerario formativo y la construcción de su identidad personal y profesional. Las historias de vida de maestros facilitan la explicación de sus relaciones con los demás y la estructura social a la que pertenece, dando respuesta a las cuestiones sobre los cambios de la escuela y de su entorno. La historia de vida permite hacer visible, comprender e interpretar las voces que siempre han estado pero los discursos dominantes de nuestra sociedad nos han imposibilitado ver (Cortes, 2011).

En consecuencia, el planteamiento del problema descrito anteriormente permitió formular el (la) siguiente problema (pregunta) de investigación:

¿Cómo a partir del enfoque pedagógico, crítico inclusivo de la suvidagogía-Epcis, se puede transformar el deber-ser del profesor de Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Córdoba?

Por ende, la pertinencia de esta investigación radica en la comprensión del deber-ser del profesor del Programa de Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de

Córdoba desde el enfoque crítico de la suvidagogía-Epcis y cómo lo que se construya a partir de esta puede aplicarse en las demás facultades y programas que se ofrecen en la Universidad de Córdoba.

El presente reporte investigativo, se compone de seis capítulos, aparte de esta introducción. En la primera parte, se establece el problema de investigación y planteamiento del problema. En el capítulo dos se describen los objetivos de la investigación. En el capítulo tres representa el marco de referencia del estudio, a modo de revisión de la literatura, expone las evidencias empíricas existentes en el estado del arte. Siguiendo con el capítulo cuatro, se aborda el marco metodológico de la investigación donde se caracteriza el diseño de la investigación, la población y muestra, las técnicas de recolección de datos y los procesos de análisis investigativa. El capítulo cinco presenta el análisis y discusión de los resultados del proceso investigativo. Finalmente, se concluye con el capítulo seis con las conclusiones de la investigación y recomendaciones que cierran la comunicación investigativa.

CAPITULO II: OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION

2.1. Objetivo general

Comprender el deber-ser del profesor a partir del enfoque pedagógico crítico inclusivo de la suvidagogía para el reconocimiento del sí mismo y del Otro en el Programa de Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Córdoba.

2.2. Objetivos específicos

a. Caracterizar las historias de vida pedagógica de profesores para conocer el deber-ser que les asiste en el Programa de Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad Córdoba

b. Conocer el deber-ser que le asiste al docente en función del enfoque pedagógico crítico inclusivo de la suvidagogía Epcis, en el Programa de Ciencias Naturales y Educación de la Universidad de Córdoba.

c. Describir la influencia del enfoque pedagógico crítico inclusivo de la suvidagogía-Epcis, en la transformación del deber-ser del profesor del Programa de Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Córdoba.

CAPITULO III. MARCO REFERENCIAL

La información que recoge esta sección involucra el resultado de varios estudios científicos que guardan relación con el tema y la problemática planteada. Del mismo modo se procura mostrar la fundamentación teórica y conceptual que servirá de sustento para darle explicación y/o interpretación a los resultados que puedan surgir en el desarrollo de la investigación. Para mayor sistematicidad de la presentación de la información, este apartado se divide en tres (3) partes: estado del arte, marco teórico y marco conceptual.

3.1. Estado del arte

A continuación se presenta el estado de la cuestión a nivel internacional y nacional en relación con el constructo sobre el cual se pretende decir algo y/o actuar, es decir, sobre el objeto de investigación: el deber-ser del profesor e historia de vida.

Arias (2017) se dedicó a estudiar las características de la escuela rural en España durante el franquismo, para posteriormente acotar y delimitar espacialmente el estudio y comprobar cuál fue la evolución de la escuela rural en la localidad de Cártama durante el mismo período, tomando principalmente como fuentes las actas correspondientes a la Junta Municipal de Educación Primaria. Construyó un marco conceptual de la investigación que le sirve al autor como referencia para el desarrollo del estudio. La metodología fue enmarcada en el enfoque cualitativo, más concretamente en la Historia de Vida desde un planteamiento de investigación interpretativa, como instrumentos la entrevista biográfica y las siguientes fuentes documentales: las actas de la Junta Municipal de Educación Primaria de Cártama, los cuadernos de prácticas del maestro durante su período de formación, un cuaderno de relato autobiográfico y un cuaderno de rotación.

Tales resultados fueron construir la historia de vida del maestro Alejo García lo que permitió un acercamiento al contexto y la realidad que le rodeó, la calidad de los cambios que le fueron afectando y la evaluación de su experiencia. La Historia de Vida del maestro Alejo García materializó las experiencias en forma de testimonio de acuerdo con las condiciones

socioculturales de la época en que comenzó su formación como maestro, las relaciones con los distintos sectores de la educación, las conductas de los que le rodeaban, los comportamientos según las edades de sus alumnos, sus expectativas de futuro y los sentimientos y emociones que han ido aflorando en él, a medida que ha ido recuperando de su memoria todos los acontecimientos que han llenado su vida. La conclusión de la investigación sobre la Historia de Vida del maestro rural fue comprender los sistemas normativos, la cultura de una colectividad y su influencia sobre el comportamiento individual.

La anterior, denota un aporte a la investigación en referencia a como la construcción de la historia de vida puede permitirle al maestro comprender su quehacer docente desde los diferentes ámbitos que lo caracterizan como profesional, como ser humano y también como ser social. Por otro lado, da a conocer las posibilidades que ofrece la historia de vida aplicada al estudio y reflexión de la trayectoria del docente.

González-Arizmendi (2018), en su investigación titulada “La suvidagogía como perspectiva teórico-educativa para configurar la práctica pedagógica: un estudio desde la teoría fundamentada”, la cual tuvo como objetivo determinar cómo la relación sujeto-vida-pedagogía permitió fundar una perspectiva teórico-educativa sustentada en la teoría fundamentada que le facilitara a los docentes de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba configurar la práctica pedagógica. El marco teórico de la investigación se fundamentó en dos posturas teóricas: el interaccionismo simbólico de (Blúmer, 1982) y el socio-construccionismo de (Gergen, 1996). La metodología fue el de la teoría fundamentada, donde se construyeron teorías a partir de la recopilación de datos. Lo anterior, permitió encontrar y extraer ideas, significados, conceptos y proposiciones desde el seno de los datos obtenidos de los entrevistados, situación que permitió elaborar lo que (Strauss y Corbin, 2002:12) denominan “un esquema explicativo teórico, con lo cual se construyó teoría sustantiva. Se utilizó el muestreo teórico para ser contrastado por el método de comparación constante. Los instrumentos y técnicas utilizados fueron: la observación participante, entrevista en profundidad y grupos focales. La información se analizó a partir de la técnica de análisis de contenido.

Los resultados fueron: a) Configuración de la práctica pedagógica por los docentes de la Facultad de Educación de la Universidad de Córdoba a partir de la perspectiva de la suvidagogía. b) La identificación y diferenciación de los límites conceptuales y procedimentales de la práctica pedagógica a partir de la perspectiva teórica de la suvidagogía frente a otros tipos de prácticas. c) La aparición de acciones educativas y pedagógicas que le permiten a los docentes comprender, construir y/o resignificar fundamentos teóricos para enriquecer el saber pedagógico y empoderarse como sujetos del pensamiento educativo en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba. d) La potencialización de la dialogicidad y praxis en los procesos de formación y educación, en la cual se asume el empoderamiento como forma de generar en sí mismo y en el Otro la autonomía para encontrar el camino de la heteronomía en la enseñanza y el aprendizaje. e) La revaloración del docente como sujeto de saber y generador de pensamiento educativo y pedagógico con la intencionalidad de fortalecer el campo conceptual e intelectual de la educación y la pedagogía en el Caribe colombiano. f) Generación de teoría sustantiva sobre la perspectiva teórica educativa de la suvidagogía. g) Aparición de nuevos términos y conceptos a partir de la teoría sustantiva generada.

El aporte que genera esta investigación a la propuesta es la teoría de la suvidagogia la cual fue construida a partir de reflexiones y contrastaciones teóricas que el autor expone en el documento, logrando con ellos resultados interesantes sobre la revaloración del pensamiento y del saber (saber-hacer-ser) del docente, aparición de acciones educativas y pedagógicas que le permiten a los docentes comprender, construir y/o resignificar fundamentos teóricos para enriquecer el saber pedagógico. Dicha teoría aporta los aspectos a estudiar en el ser del docente para caracterizar y comprender el deber-ser del mismo.

Por otro lado, Santiago y Fonseca (2016), en su artículo sobre las definiciones sobre lo que significa ser un “buen profesor”, dan cuenta de las percepciones que tienen académicos que trabajan en programas de posgrado, tanto de la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla (FESC) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), como de sus contrapartes de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). El marco teórico de la investigación define los conceptos del buen profesor y políticas educativas motivadoras para el buen profesor. La investigación se realizó a través del estudio de caso

basado en la interpretación de las opiniones de docentes encuestados a través de un cuestionario con preguntas abiertas.

Los resultados obtenidos en esta investigación fueron que de manera general, las características de un buen profesor están relacionadas con la vocación, la formación académica y los valores. En la categoría de formación académica se encuentra la capacidad de contribuir al desarrollo y formación de los alumnos, generador de ideas y tener la capacidad de construir ambientes de aprendizaje en el aula, abierto a nuevas ideas, formación integral, buena preparación, dominio del conocimiento que transmite, ser un profesional, innovador, no resistente al cambio, sólida formación teórico-metodológica, actualización permanente en los temas y materias que imparte, conocedor de planes y programas de estudio y capacidad de diseño de estrategias para desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje. En la categoría de vocación se señalan características tales como: pasión por enseñar, vocación y amor al trabajo, capacidad de motivación y retroalimentación, disponibilidad de tiempo, intercambio de opiniones y experiencias entre docentes y alumnos, y mantenimiento del contacto con los alumnos durante el proceso formativo. Y en la categoría de valores se mencionan: la honestidad, el respeto al estudiante, y ser responsable, ético y comprometido.

El aporte que genera esta investigación a esta propuesta es la caracterización que se le hace al buen profesor, donde dicha caracterización está íntimamente relacionada al quehacer idóneo del maestro desde tres aspectos esenciales en la profesión docente los cuales serían la vocación, la formación académica y los valores.

Espinoza, Tinoco y Sánchez (2017), en su estudio sobre las características del docente del siglo XXI, buscan aproximarse a la caracterización del profesional de la educación requerida por la sociedad de la actualidad. La investigación realizada para este estudio fue de carácter descriptivo cuali-cuantitativo, donde se utilizaron los métodos de revisión bibliográfica y documental, analítico-sintética e histórico-lógica, que permitieron la comprensión del desarrollo histórico de la figura del docente, profundizar en el tema y arribar a conclusiones; la técnica de entrevista y el método estadístico.

Los resultados que se obtuvieron de este estudio investigativo fueron que el docente del siglo XXI se caracteriza por su compromiso con la capacitación y superación permanentes, con el aprendizaje de sus alumnos y en este empeño es un investigador en la búsqueda de las soluciones a los problemas pedagógicos; es un maestro de la vida, que coloca en el centro de su vocación los valores humanos comprometido con la integridad académica solo así podrá recobrar el lugar social que le corresponde. Por otro lado, se definen como cualidades de un buen profesor la responsabilidad, flexibilidad, preocupación, compasión, cooperativismo, creatividad, dedicación, decisión, empatía y ser cautivador.

El aporte que genera esta investigación a esta propuesta son las características que tienen el profesor del actual siglo y las cualidades que lo hacen un buen profesor. Se evidencia pues, el carácter pedagógico, social y humano del docente desarrollado a partir de la educación actual y los compromisos que esta genera en los procesos educativos. Esto permite reflexionar sobre como el rol del docente ha cambiado pasando de ser el eje central a facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Merino (2015), en su tesis doctoral sobre el desarrollo de la identidad docente en el profesorado de educación secundaria pretende comprender los rasgos básicos de la configuración identitaria de profesores en el contexto de una nueva sociedad global. Para ello se utilizó un enfoque biográfico-narrativo con el fin de abordar el fenómeno desde una perspectiva cualitativa. Se optó por seleccionar dos técnicas de recogida de datos que fueran coherentes con la línea biográfico-narrativa planteada. Estas fueron la entrevista en profundidad semiestructurada y el grupo de discusión.

Como resultado se obtuvo que las categorías mejor valoradas fueron bienestar con la docencia y proyectividad con la profesión que permiten equilibrar, aunque temporalmente, la construcción de la identidad. Así también, se detectó que los buenos niveles de proyectividad con la docencia se sostienen en tener un trabajo seguro y en las dificultades laborales externas para cambiar de actividad profesional. Y finalmente, se entiende que ante una configuración identitaria general inestable, emergen catalizadores que originan niveles de satisfacción puntuales, permitiendo sobrellevar, hasta ciertos límites, las complejas funciones docentes.

El aporte de este trabajo investigativo a esta investigación son las técnicas de recogida de datos que son guía para utilizar en esta tesis.

Del mismo modo, Guzmán (2017) en su tesis doctoral sobre la construcción de la identidad docente, se propuso conocer los contenidos identitarios que construyen los estudiantes de pedagogía en sus experiencias de formación y develar los referentes que los configuran al interior de los programas profesionales. La investigación estuvo orientada por el paradigma interpretativo, optando por un diseño narrativo. La información se recolectó por medio de narrativas docentes y entrevistas individuales y, su análisis, a través de codificaciones de patrones y categorías temáticas. Los resultados permiten observar una multiplicidad de identidades: la identidad de educador, de experto en el diseño, didáctica, metodología y en el contenido disciplinario. Esta investigación aporta las diferentes visiones desde las cuales se ve al maestro.

Y por último, Araujo, Betancourt, Gómez, Gonzales y Sarmiento (2015) en su estudio sobre la pedagogía crítica el verdadero camino hacia la transformación social analiza el contexto educativo de la Institución Carmen de Quintana con el fin de identificar como se da el proceso del quehacer cotidiano de un maestro en el aula de clase y las interacciones con sus estudiantes desde la particularidad de la pedagogía crítica. El proyecto de investigación se enmarco dentro del paradigma cualitativo con enfoque hermenéutico. Las técnicas de recolección de información utilizadas fueron: la entrevista semiestructurada, la observación de clase y la historia de vida. Finalmente, como resultado se resalta que para que en la Escuela se den verdaderos procesos educativos, es necesario hacer una mirada crítica a las prácticas pedagógicas las cuales deben potenciar propuestas emancipadoras que logren superar el discurso de la educación tradicional que ha primado por décadas. La anterior investigación aporta la importancia de la mirada crítica de la práctica del docente.

3.2. Marco teórico

El marco teórico viene a exponer las bases teóricas y conceptuales sobre las cuales se sustenta esta investigación. En este se describe la teoría base en la cual se enmarca la investigación, y los conceptos desarrollados a partir del objetivo de la misma con los cuales se trabajara a lo largo de todo el informe.

3.2.1 Bases teóricas

3.2.1.1. La suvidagogía como enfoque pedagógico critico inclusivo.

González-Arizmendi (2018), proponente del enfoque plantea, que la suvidagogía es la conducción y relación del sujeto (docente vital) con la vida (mundo de tensiones que lo envuelve), la disciplina y/o actividad a la que se dedica el docente vital, el Otro en sus relaciones de intersubjetividad, las múltiples realidades que vive el docente vital, y las dinámicas critico-reflexivas que se dan y que son producto de la institucionalidad, la cual permiten conectar e involucrar conceptos y proposiciones que emergen de los incidentes que terminan configurando la práctica pedagógica, dándole a ésta una identidad social-crítica, un sentido hermenéutico-discursivo y un significado fenomenológico-suvidagógico.

La suvidagogía como enfoque pedagógico critico inclusivo-Epcis, propone que a través de la relación que se mantiene como sujeto con el mundo que lo envuelve y la actividad a la que se dedica permite transformarse, de tal manera, que se afectan unos procesos de tipo neurobiológicos relacionados con el percibir, pensar, sentir, observar, hablar, ser y actuar. Este tipo de acciones deben concretarse y abordarse metodológicamente con la identificación, registro, sistematización, resignificación, comprensión y actuación-Irsica¹, sobre los incidentes que se dinamizan a su alrededor, lo cual es dado en medio de las diversas actividades pedagógicas-didácticas y disciplinares que el docente realiza a partir de su experiencia

¹ Irsica, es el acrónimo con que se conoce una de las metodologías emergentes que propone el enfoque de la suvidagogía.

profesional, lo que significa para los profesores participantes organizar a partir de la vida socio pedagógica la configuración del deber-ser que le asiste, y por ende, la configuración de su práctica pedagógica, que según el enfoque de la suvidagogía es una subcategoría de la práctica profesional docente.

Esta es una de las razones que hace que la suvidagogía sea una pedagogía no tradicional que tiene como posibilidad emergente para el profesor (a) de auto-reconocerse, no pedagógicamente, sino suvidagógicamente, lo que conduce a que el profesor (a) desde su práctica profesional docente valore su subjetividad y la del Otro, lo cual conduce a conocer el ejercicio docente que ha tramitado en sus diferentes acciones de vida, en donde no sólo lo estrictamente académico está supeditado a ser identificado, registrado y comprendido para ser historiado e investigado, sino que desde esta mirada, la suvidagogía revitaliza y resignifica la actividad del docente, con el objetivo de desaprender a través de la lectura de la subjetividad la revaloración y configuración de la práctica pedagógica con la intención de generar producción teórica de su saber y del hacer que tramita.

De igual manera, reivindica en los profesores su forma de pensar, ser y actuar, con lo cual desde su vida socio-pedagógica se puede generar producción teórica a partir de la sistematización de experiencias. Éstas se vuelven importantes porque permite que la experiencia se convierta en procesos de subjetivación realizada desde la dinámica crítica-reflexiva de la práctica pedagógica, la cual permite revalorar y analizar la vida pedagógica del docente en sus relaciones socioculturales y en sus múltiples realidades que lo envuelve, así como lo que se da y se vive en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran desde el preescolar a los postgrados.

Desde este enfoque pedagógico crítico inclusivo, se busca generar la integración de los elementos cognitivos (conocimiento) y no cognitivos (sujeto-vida-pedagogía) del maestro que desea transformar su práctica pedagógica. A partir de la integración de estos elementos, el maestro tradicional pasará a ser un docente vital, capaz de analizar profundamente su quehacer pedagógico partiendo de una mirada crítica de las relaciones con su entorno, labor y conocimiento.

3.2.2. Marco conceptual

Un marco conceptual es una sección de un texto escrito en el ámbito académico que detalla los modelos teóricos, conceptos, argumentos e ideas que se han desarrollado en relación con un tema (Vidal, s.f.). En esta sección del documento se identifican y se elabora una revisión bibliográfica de los conceptos generales desde los cuales se sustenta esta investigación. Los conceptos a considerar son: el ser maestro, práctica docente, deber-ser e historia de vida.

3.2.2.1. El ser maestro

El maestro del siglo XXI es un formador de ciudadanos, capaz de leer los contextos locales y globales que le rodean y de responder a los retos de su tiempo. Es un facilitador que domina su disciplina y que, a través de metodologías activas, ofrece las herramientas necesarias para que los estudiantes comprendan el mundo desde diversos lenguajes, aprendan a vivir con los demás y sean productivos.

Del mismo modo, se puede definir que el ser maestro está relacionado con la subjetividad desde la percepción y experiencia que construye el profesor a lo largo de historia de vida. Debido a que permite desarrollar procesos de apropiación de la realidad dada por el medio. El ser maestro está relacionado con el objeto y sujeto, donde el objeto está relacionado con enseñar, aprender, formar y educar y el sujeto con la emoción, trascender, innovación, autoestima y la ética.

Por tal motivo, el ser maestro, como lo plantea González-Arizmendi (2018)

Está relacionado con el docente vital, pues éste se constituye en el soporte del saber frente al Otro, amparado por un guía crítica, lo que significa que el fenómeno de la educabilidad-enseñabilidad estará soportado por una práctica pedagógica diferente, altruista, que el docente a partir de sus posibilidades de identificación, registro, sistematización, resignificación, comprensión y actuación, la configure, siendo realizado esto a través de una teoría emergente que tenga como base categorial la relación sujeto-vida-pedagogía. Este tipo de eventualidad convertirá la clase normal y pragmática en

encuentros críticos reflexivos que transformarán el proceso que se realiza desde el enfoque histórico conductista de enseñanza y aprendizaje.

El ser maestro implica desaprender y volver aprender. El desaprender inicia después del análisis reflexivo desde el enfoque crítico suvidagógico sobre la práctica pedagógica relacionada con el mundo de tensiones que la influyen. A partir de esta reflexión crítica, el maestro debe desaprender todo lo que ha venido realizando en su práctica como docente para volver a aprender tomando como referente los resultados del análisis crítico de su quehacer.

3.2.2.2 La práctica Docente

La práctica docente hace referencia al trabajo que realiza el maestro o maestra en una institución escolar, obviada que puede limitarse al acto de enseñar, o puede referirse también a las condiciones laborales definidas por la reglamentación que rige jurídica y administrativamente sus derechos y responsabilidades (Mercado, 1981). Si bien, el trabajo docente está delimitado por la normatividad y reglamentación que establecen el “deber-ser” para el cumplimiento de sus funciones, lo que ocurre en la realidad escolar cotidiana, especialmente lo que entendemos por práctica pedagógica, es mucho más complejo que el ‘deber-ser’ establecido en los reglamentos.

La práctica docente implica acciones intencionales que tienen efectos en un mundo social, por ello puede considerarse que en las prácticas que los docentes realizan, se ponen en juego ciertas intenciones conscientes, pero también deseos, temores, expectativas etc. Estos aspectos conscientes e inconscientes participan en la constitución de los significados que los sujetos otorgan a sus prácticas; significados que son diversos y que se construyen tanto durante el ejercicio de las mismas como a distancia, a partir de procesos reflexivos (Fregoso, 2016).

El mismo Fregoso (2016) también plantea que al hablar de la práctica docente, es necesario considerar que se trata de un concepto complejo que se constituye en torno al ejercicio de los profesores y que cada práctica es influida por los diferentes significados que estos han construido sobre ella, debido a que en la experiencia cotidiana del trabajo docente coexisten los elementos institucionales y personales del rol que desempeñan; así cada maestro es diferente en su práctica profesional. Existe pues una gran diversidad de maneras de ejercer la docencia debido

a los significados que sobre la práctica construye cada sujeto, los cuales se manifiestan en diferente grado o amplitud en las acciones que realizan.

3.2.2.3 Deber-ser

La educación que imparte el maestro está centrada en el deber-ser, que corresponde a lo que debe hacer y pensar. Pero el que enseña no puede hacer lo que cree deber hacer, sino hacer lo que es. El deber-ser no es solo ser como se está estipulado dentro del marco educativo y de la labor del maestro; es involucrar el ser de la persona que enseña, en todos los procesos educativos que imparte. De aquí que Ignacio Abello, haciendo la cursiva al concepto de genealogía, manifestó: *“mi saber es un deber-ser, que se refiere al ser el saber”*.

Desde el enfoque de la Suvidagogía planteada por González-Arizmendi (2016), es evidente que el deber-ser es el interés del maestro por el saber no solo conceptual, sino de todo lo que sucede en el entorno donde se desenvuelve como profesional de la educación, la reflexión que hace de ello y como lo pone en práctica para transformar su quehacer docente.

El deber-ser debe romper con el marco tradicional de cumplir con una asignatura e implicar al ser personal del docente y a su interacción con el medio social que le rodea y le afecta en su quehacer, haciéndolo suyo e involucrándolo en su práctica pedagógica.

Según González-Arizmendi (2019) una de las razones por las cuales se malentende el deber-ser del docente y su funcionalidad es la de construir su mismidad, o en términos del autor del presente texto, construir su suvidagogía a partir de su quehacer docente, pero sin que esto sea producto de la coacción normativa, o en términos foucaultianos, que por orden normativo no se le permita al docente accesibilidad al cambio, al diálogo, a la concertación, donde su saber-poder y organización no sea producto y reflejo de normas coactivas.

3.2.2.4 La historia de vida

La investigación cualitativa abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos —estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales— que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Las historias de vida posibilitan la construcción de sentido del proyecto de una vida, construir una identidad (personal y profesional), a partir de ordenar el bagaje de acontecimientos, vivencias y aprendizajes a lo largo de la vida (Bolívar, 2016). A través de las historias de vida se interpreta el sentido de la experiencia humana por medio de relatos personales dando prioridad a las explicaciones individuales de las acciones. Este método le permite al investigador indagar cómo el individuo crea y refleja el mundo social que le rodea (Cordero, 2012).

El mismo Bolívar (2016) plantea que cada docente tiene una historia de vida y trayectoria profesional singular, condicionada por factores contextuales, que se cruzan con sus vidas personales. Pero una cosa es la vida vivida y otra hacer de la vida una historia, lo que exige un esfuerzo reflexivo para encontrar una trama, argumento o sentido que relacionen y enlacen las diversas experiencias, en una síntesis de lo heterogéneo lo llama Ricoeur (1996), a lo largo del tiempo a través de un relato. Al desarrollar una historia de vida, la persona establece una conexión coherente entre los diversos acontecimientos y experiencias de la vida, que considera relevantes. Precisamente el argumento, trama o asunto, y su posibilidad de recombinação, le otorga una cierta versatilidad al relato y, por ende, a la vida narrada.

Agregando a lo anterior, el relato de formación del profesor permite hacer explícitos y visibles los conocimientos-en-uso, recoger el conjunto de acontecimientos, experiencias, aprendizajes que han configurado lo que hoy es, o como se percibe, como docente. Por eso, suele ser una buena metodología en la formación del profesorado que los docentes expliciten biográficamente dichas experiencias, recorridos y creencias, como base para su contraste y

reformulación crítica, mediante la reflexión en grupo. También que cada individuo relate y reconozca las experiencias escolares que han condicionado su propio proceso de convertirse en profesor, es un medio para cambiar (y no reproducir) los modos de llevar la enseñanza (Bolívar, 2016).

Las historias de vida no son simplemente descripciones de vida de las personas y de lo que han aprendido en ella, sino que los relatos en sí mismos y las formas en que narran las vidas juegan un relevante papel en la forma en que las personas aprenden de su vida (Bolívar, 2016).

CAPITULO IV: METODOLOGÍA

El presente trabajo investigativo se sitúa bajo la investigación cualitativa. Para Marshall y Rossman (1999: 2, 7-8) la investigación cualitativa es pragmática, interpretativa y está asentada en la experiencia de las personas. Es una amplia aproximación al estudio de los fenómenos sociales, sus varios géneros son naturalistas e interpretativos y recurre a múltiples métodos de investigación. De esta forma, el proceso de investigación cualitativa supone: a) la inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio, b) la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos, y c) la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y esos participantes, como descriptiva y analítica y que privilegia las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios (Citado en Vasilachis de Gialdino, 2006, p.2).

4.1. Diseño de la investigación.

El diseño de la investigación es de carácter cualitativo porque está enfocado en la forma de acercarse y comprender el significado que los individuos y los grupos dan a un problema social, donde los escenarios estudiados son reales, no experimentales, y se realiza un análisis de datos inductivo. Con este tipo de investigación se busca credibilidad y transferencia de los datos. Además aquella que: "...produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable" (Taylor y Bogdan, 1986).

El método utilizado en la investigación fue el biográfico con la historia de vida como técnica de la investigación cualitativa. La historia de vida, corresponde a una concepción que busca alternativas diferentes a aquellos procesos de investigación que privilegian la cuantificación de los datos asumiendo la información estadística como único o determinante criterio de validez y que, amparados en una pretensión de objetividad, convierten a los sujetos en objetos pasivos desconociendo su contexto. La historia de vida proporciona una lectura de lo social a través de la reconstrucción del lenguaje, en el cual se expresan los pensamientos, los deseos y el mismo inconsciente; constituye, por tanto, una herramienta invaluable para el

conocimiento de los hechos sociales, para el análisis de los procesos de integración cultural y para el estudio de los sucesos presentes (Mallimaci, & Giménez, 2006)

Las fases de estudios fueron:

1. Identificación de la problemática a estudiar; la cual se describe en la introducción.
2. Construcción del marco referencial a partir de investigaciones relacionadas con el problema de investigación y el marco teórico que se utilizó para contrastar la información recolectada en la fase número 3.
3. Trabajo de campo con la aplicación de los instrumentos diseñados en la metodología de investigación. Esta fase constó de la recolección de la información: Para esto se empleó la entrevista semiestructurada y grupo focal.
 - La entrevista semiestructurada se utilizó para recolectar los conceptos y experiencias pedagógicas del maestro relacionadas con la trayectoria del docente para la reconstrucción narrativa de su historia de vida pedagógica. De igual forma, se empleó para contrastar los pensamientos del maestro al inicio del trabajo de campo y al final del mismo.
 - El grupo focal se aplicó con el fin de contrastar las concepciones del maestro manifestadas en la primera entrevista realizada y las que ha construido a partir del encuentro con la teoría de la Suvidagogía desde su deber-ser.
4. Análisis de los datos donde se analizaron las narraciones de los docentes participantes en cada uno de los objetivos trazados para esta investigación. Para el análisis de los datos recogidos se utilizó la herramienta ATLAS.ti con el fin de categorizar y codificar las categorías que surgen durante el proceso de análisis.
5. Por último, se pasó a la discusión de los resultados obtenidos en la fase de análisis y se contrastaron con las teorías relacionadas en esta investigación, para proceder a realizar el informe final.

4.2. Población y Muestra:

La población sujeto de estudio fue de 32 profesores presenciales del Programa de Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Córdoba y la muestra escogida fue de 3 profesores del Programa de Ciencias Naturales y Educación Ambiental. El tipo de muestra será no probabilística por conveniencia. Este tipo de muestra según Otzen y Manterola (2017), *“permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos. Esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador”*.

4.3. Técnicas

4.3.1. Entrevista biográfica narrativa

El tipo de fuente que se utilizó es la primaria, constituyéndose en la información que recoge el investigador directamente a través de su contacto inmediato con su objeto de estudio y sujetos en estudios, pues, las informaciones orales o escritas por los docentes se convierten en el material a intervenir durante el proceso investigativo (Quesada y Frattini, 1994; Orti, 1996; Bericat 1998).

Por tal motivo, se opta en la investigación por la entrevista biográfica narrativa como la técnica que va a facilitar la obtención de los discursos, los cuales portan el significado que tienen los sujetos en estudio, así como también subyacen en ellos las concepciones, tendencias, teorías, y enfoque de la práctica pedagógica (Corbetta, 2003).

En nuestro caso, trabajar desde un enfoque cualitativo, como es el biográfico narrativo, nos permite tomar de la entrevista varios fines específicos relacionados con este enfoque.

En relación con esto Van-Manen (2003) plantea:

1. Cabe la posibilidad de emplearla como medio para explorar y reunir material narrativo-experiencial que en un momento dado puede servir como recurso para desarrollar un conocimiento más rico y más profundo sobre un fenómeno humano.
2. Puede emplearse igualmente como vehículo para desarrollar una relación conversacional con otra persona (el entrevistado) sobre el significado de una experiencia”.

La entrevista tiene un gran potencial para la investigación cualitativa. Bolívar (2011) completa este instrumento conceptuándolo como una entrevista biográfica narrativa, que permite al entrevistado, contar su vida a partir de la tematización. Constituye una técnica esencial con el que *“se permite al entrevistado, mediante un conjunto de cuestiones temáticas, contar su vida. Ésta reconstrucción consiste en reflexionar y recordar episodios, supone un proceso reflexivo de autodescubrimientos y experiencias que han jalonado su vida”* (Bolívar, Domingo, Fernández, 2001).

El primer instrumento utilizado en la investigación fue una entrevista semiestructurada compuesta de 20 interrogantes. La construcción de este instrumento tuvo como referente el cuestionario utilizado para la recolección de la información en el trabajo de investigación *“Narraciones de los maestros sobre sus experiencias pedagógicas significativas: Competencia narrativa desde la dimensión ética”* (Galeano, Navarro y Brugés, 2007).

Las preguntas se dividieron en tres secciones llamadas Anamnesis Educativas donde se evaluaron los siguientes temas centrales: la vocación del profesor, la experiencia en el contexto que lo envuelve y los pares. El tiempo que se empleó para aplicar este instrumento fue una (1) hora para cada participante. Las respuestas fueron grabadas en formato audio para su posterior transcripción.

Para el segundo instrumento se construyó una guía de 8 preguntas abiertas que se aplicaron en el desarrollo de un grupo focal.

Finalmente, para el tercer instrumento se construyó una entrevista-semiestructurada compuesta de 12 preguntas divididas en seis Anamnesis Educativas. El tiempo que se empleó

para aplicar este instrumento fue una (1) hora para cada participante. Las respuestas fueron grabadas en formato audio para su posterior transcripción.

4.3.2. Grupo focal

El grupo focal es una técnica que permite la construcción de un diálogo desde la experiencia personal de los participantes sobre el tema abordado en una investigación.

Los grupos focales son una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador. El propósito principal del grupo focal es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes; esto no sería fácil de lograr con otros métodos (Escobar y Bonilla-Jiménez, 2009).

La utilización de los grupos focales permite tener diferentes perspectivas, pensamientos y puntos de vista acerca del tema de investigación, es decir, se elabora el tema a estudiar a partir de las múltiples visiones y experiencias de los participantes.

El número de participantes en un grupo focal depende de diferentes factores como las características y complejidad del tema, la experiencia del moderador y el nivel de profundidad que se le va a dar a la entrevista por parte del investigador y de los objetivos de investigación; además que este no debe exceder las 12 personas (Escobar y Bonilla-Jiménez, 2009).

Para esta investigación se cuenta con la participación de 3 docentes con los cuales se realizó el grupo focal dirigido por los investigadores quienes actuaron como moderadores. Al respecto Escobar y Bonilla-Jiménez (2009) plantean que:

El moderador que se seleccione debe ser miembro del equipo de investigación involucrado en el desarrollo del grupo focal; la función principal del moderador es propiciar la diversidad de opiniones en el grupo (Vogt, et al., 2004). En este orden de ideas, Boucher et al. (2003) afirman que es indispensable que el moderador conozca bien el tema para poder crear controversia. Sin embargo, anotan que no es necesario que sea miembro del equipo, sino que puede ser un experto o un

investigador contratado, que conozca bien sobre el tema en cuestión y esté en la capacidad de crear controversia.

La sesión tuvo una duración de una (1) hora. Para ella se diseñaron una serie de preguntas abiertas relacionadas con el documento resumen construido a partir de la teoría de la Suvidagogía, el cual fue entregado a cada participante con semanas de anticipación a la realización del grupo focal. La sesión fue grabada en formato de audio para el análisis de la información recolectada durante la misma.

El grupo focal estuvo conformado por 5 personas con los siguientes roles:

- ✓ 3 participantes (los sujetos de investigación).
- ✓ 2 moderadores (los investigadores)

4.4. Instrumentos para la Recolección de la información.

4.4.1. Diario de campo

Los diarios de campo están formados por los registros narrativos del investigador. Son textos en los que se registran comportamientos. Se anotaron las acciones e interacciones del maestro situándolas en un contexto y forma comprensible, las observaciones que se iban realizando, las impresiones e ideas que sugería el trabajo y las descripciones del sitio en el que se estaba. Igualmente, de sentimiento emociones, anécdotas y preguntas emergentes que fueron surgiendo que debían ser ampliadas en una entrevista posterior. Es el modo más tradicional y efectivo para ayudar a fijar la memoria. El diario tiene la función de registrar todo aquello que emerge durante la narración y es significativo para el propio contexto de la investigación. Taylor y Bogdan, (1986) afirman que es función del investigador “tomar nota de los temas, interpretaciones, intuiciones y conjeturas emergentes, gestos notables y expresiones no verbales, esenciales para comprender el significado de lo que se dice”.

4.5. Método de análisis de la información

En el presente trabajo de investigación se va a utilizar como técnica para analizar las ideas, conceptos, discursos, apreciaciones y proposiciones de los participantes de la investigación el análisis de datos, debido a que presta y facilita utilidad en las investigaciones educativas, pedagógicas y sociales. En este sentido, es evidente la ubicación del análisis de contenido en la tradición cualitativa, lo que permite desde aquí presentar las posibilidades que la rodean en su constitución de ser utilizada, no como método, sino como una técnica pluriconceptual, con criterios de validez y confiabilidad.

Se realizará la lectura e interpretación de la información recolectada, luego se hará una correlación entre las categorías, lo que permitirá la identificación de unidades de análisis que surgirán de los datos, lo que conlleva a la organización de la información para su interpretación. Este proceso se realizará a través de un análisis de datos utilizando algunos de los elementos de la teoría fundamentada. Strauss (1996), establece que el método de análisis de esta teoría se fundamenta en la descripción, que incluye el ordenamiento conceptual; la codificación; y la comparación constante. El proceso de análisis es sumamente dinámico y creativo y se basa en dos estrategias fundamentales: el método comparativo constante, y el muestreo teórico de allí la importancia para los autores de esta investigación utilizar algunos elementos de esta teoría.

CAPITULO V: ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para el análisis de resultados se construyó la siguiente tabla donde se detallan las categorías apriorísticas identificadas en la investigación.

Tabla 1. Tabla de operacionalización de categorías.

Categoría	Subcategoría	Dimensiones	Pregunta
Historia de vida	Vocación del profesor	Decisión	¿Por qué decide ser profesor?
		Motivación	¿Qué lo(a) motivó a ser profesor del Programa de Ciencias Naturales y Educación Ambiental?
		Enaltecimiento del profesor	¿Qué enaltece la labor del Profesor?
		Satisfacción	¿Qué satisfacciones trae ser profesor?
		Sentido y Significado	Describanos el concepto que tiene del deber-ser del profesor y qué características debe tener.
		Transformación del contexto a partir de la transformación del deber-ser	Desde su práctica pedagógica ¿cómo ha contribuido a la transformación del deber-ser para que a partir de éste se transforme el contexto escolar?
		Experiencias significativas	Cuéntenos una experiencia educativa que haya marcado su vida desde el deber-ser del profesor.
		Relación entre contexto y deber-ser	¿Cómo influye el contexto en la construcción del deber-ser del profesor? ¿Es el contexto el que determina el deber-ser del profesor, o es el profesor con su deber-ser que quien transforma el contexto escolar?
		Desarrollo del profesor en su deber-ser	¿De qué manera cree usted que el profesor pueda desarrollar su deber-ser?

		Enfoques pedagógico como sujeto de deber-ser	¿Conoce algún enfoque pedagógico que pueda orientar al profesor en la reafirmación de su deber-ser como sujeto de saber?
Experiencias en el contexto que lo envuelve	Experiencia de cambio del quehacer pedagógico		Relátenos un episodio dramático que haya afectado su quehacer pedagógico desde el deber-ser.
	Situación fabulesca en relación al deber-ser		Nárrenos una situación imaginaria o fabulesca desarrollada en el entorno escolar en la que usted se haya visto involucrado desde el deber-ser del profesor.
	Situaciones académica que marcan en el desarrollo del maestro		Descríbanos una situación de tipo académico generada en el aula que lo haya marcado en el desarrollo de la docencia.
	Impacto de experiencias pedagógicas		¿Cómo han interferido estas experiencias en su práctica pedagógica?
	Cambios del deber-ser durante la trayectoria docente		Cuéntenos la diferencia que encuentra entre su primer año laborando como docente hasta el último año laborado en la actualidad, teniendo presente el cambio que ha sufrido su concepción del deber-ser del profesor que tenía en ese entonces frente a la que tiene ahora.
	Impacto del deber-ser en los escenarios de enseñanza		¿Cómo el deber-ser del profesor ha impactado en los diferentes escenarios de enseñanza donde se ha desempeñado como profesor?
	Pares	Labor docente	
Historia de vida pedagógica en el deber-ser			¿Qué implicaciones puede tener en su vida como profesor conocer las historias de vida pedagógica desde el deber-ser de los otros profesores?

		Conocimiento de los relatos de los pares	¿Es común en su práctica pedagógica conocer los relatos de otros pares? Si no es así, ¿a qué atribuye esta situación?
		Socialización de experiencias de enseñanza	¿Usted comparte sus experiencias de enseñanza desde el deber-ser que le asiste con sus compañeros docentes?
Contraste del deber-ser del docente con el enfoque pedagógico crítico inclusivo de la suvidagogía-Epcis	Deber-ser Suvidagógico	Propósito de la suvidagogia	¿Qué promueve el enfoque pedagógico crítico inclusivo de la suvidagogía-Epcis?
		Deber-ser del docente	Desde un enfoque suvidagógico ¿Cómo se define el deber-ser del docente y qué características debe tener?
		La suvidagogia en la formación del deber-ser	¿Cómo influye la relación que hay entre el docente vital, la vida (el mundo de tensiones), la pedagogía, el Otro, las realidades y la institucionalidad en la formación del deber-ser del maestro?
	Influencia de la Suvidagogía	Vocación del maestro	¿Cómo puede influir la suvidagogía en la vocación del maestro?
	Practica Suvidagógica	Practica pedagógica	¿Qué significado tiene la práctica pedagógica desde la suvidagogía?
		Configuración de la practica	¿Cómo desde la suvidagogía, específicamente desde el concepto de docente vital, se da la configuración de la práctica pedagógica del maestro?
		Transformación de la práctica	¿De qué manera el maestro puede transformar su práctica pedagógica por medio de los estadios suvidagógicos (percepción, aceptación, apropiación y actuación) que se proponen desde

			la suvidagogía?
	Relaciones educativas	Influencia en el otro	¿De qué manera el maestro puede aportar al desarrollo del deber-ser de sus compañeros docentes desde lo que plantea la suvidagogía?
Deber-ser desde el enfoque pedagógico crítico inclusivo de la suvidagogía-Epcis	Sujeto	Perfil del docente suvidagógico	¿Qué perfil debe tener el docente, desde su deber-ser, en los ámbitos educativo y social tras la aplicación del enfoque pedagógico crítico inclusivo de la Suvidagogía Epcis?
	La vida en el mundo de tensiones	El deber-ser del maestro y su interconexión con el mundo de tensiones	Desde el deber-ser generado tras la aplicación del enfoque pedagógico crítico inclusivo de la suvidagogía-Epcis, ¿Cómo ha interconectado el mundo de tensiones (los diferentes ámbitos y contextos donde se desenvuelve) con su rol como maestro y de qué manera lo ha puesto en escena durante su práctica docente? De ejemplos
	Pedagogía	Cambios significativos en la práctica docente	¿Qué cambios significativos ha notado en su práctica docente tras la aplicación del el enfoque pedagógico crítico inclusivo de la suvidagogía-Epcis?
		Preparación de la práctica docente	¿De qué manera aplica el enfoque pedagógico crítico inclusivo de la suvidagogía-Epcis, en la preparación de su práctica como docente en el aula de clases?
	Relaciones con el otro	Sistematización y reflexión de la práctica pedagógica	¿Ha reflexionado sobre su deber-ser desde la suvidagogía a partir de la sistematización de su práctica pedagógica? Explique cómo lo ha hecho y que productos se han generado a partir de esa reflexión.

		Cambios en el sistema de evaluación	Tras la aplicación del enfoque pedagógico crítico inclusivo de la suvidagogía-Epcis, ¿cómo se ha transformado la forma en la que evalúa el desarrollo educativo de sus estudiantes y cómo evalúa su deber-ser docente?
		Relación del sujeto, vida y pedagogía	Narre un evento que haya transcurrido en sus clases tras la aplicación del enfoque pedagógico crítico inclusivo de la suvidagogía-Epcis donde se vea implicada la relación del sujeto, vida y pedagogía que plantea dicho enfoque.
Las múltiples realidades que se vive diariamente		Fortalecimiento del deber-ser de los pares	¿Qué acciones suvidagógicas ha implementado para el fortalecimiento del deber-ser de sus compañeros docentes?
		La transformación del maestro a través de su cotidianidad	Desde la aplicación del enfoque pedagógico crítico inclusivo de la suvidagogía-Epcis, ¿Qué situaciones de su cotidianidad han influido en la transformación de su deber-ser como maestro?
		Influencia de la relaciones diarias en la práctica pedagógica	¿Cómo han influido las relaciones que de manera diaria vive en el mundo de tensiones frente a la acción de la práctica pedagógica?
		La transversalización de saberes a partir de la experiencia del docente	¿De qué manera ha transversalizado las experiencias vividas desde las diferentes realidades que experimenta cómo ser humano en su quehacer como docente y el desarrollo de su deber-ser?
		Relaciones con la institucionalidad	Le investigación en la construcción del deber-ser

		Cambios significativos desde la suvidagogia en el contexto institucional	Desde el rol de docente vital, ¿Qué situaciones has identificado en el contexto institucional donde se desenvuelve, en la que pueda aplicar el carácter teórico del enfoque pedagógico crítico inclusivo de la suvidagogía-Epcis en busca de cambios significativos?
		Transformación del currículo desde el deber-ser del maestro	Desde el deber-ser generado tras la aplicación del enfoque pedagógico crítico inclusivo de la suvidagogía-Epcis, ¿qué cambios considera que deben darse en el currículo que se maneja en el Programa de Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Córdoba?

Seguidamente, se plasman los resultados arrojados por la herramienta ATLAS.ti en cada de los objetivos desarrollados durante la investigación con su respectivo análisis.

5.1. Objetivo específico N° 1. Caracterizar las historias de vida pedagógica de profesores para conocer el deber-ser que les asiste en el Programa de Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad Córdoba.

En el desarrollo de este primer objetivo se implementó una entrevista semiestructurada (*ver anexo 1*) de 20 preguntas, para caracterizar las historias de vida pedagógicas de los profesores del Programa de Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Córdoba con el fin de conocer el deber-ser que le asisten como maestro en dicha institución de educación superior. Al analizar las respuestas dadas por los docentes en cada una de las preguntas planteadas se logra caracterizar los conceptos, concepciones y prácticas pedagógicas que están llevando cada uno de los participantes en relación a su deber-ser como docentes del programa.

Tabla 2. Voces de los docentes participantes para la subcategoría “Vocación del profesor”

Subcategoría	Dimensión	Voces
Vocación del profesor	Decisión	<p>“El ser maestro fue una vocación que siempre cultive y siempre anhele ser. Porque pienso que el rol del maestro es un rol que contribuye de manera permanente a la formación de las nuevas generaciones” (P1, 2019), “Yo creo que nací para ser profesor. Si vuelvo a nacer, vuelvo a ser docente” (P2, 2019), “Mis sueños iniciales no era ser profesora dando a decir que estudie licenciatura porque en ese entonces fue lo que pude y me tocó estudiar, pero en el camino encontré que estaba en el lugar que era, sintiéndome así feliz de estar y de ser lo que hoy en día soy” (P3, 2019).</p>
	Motivación	<p>“Por la necesidad de formar profesionales que transformen los procesos de enseñanza y de aprendizaje teniendo claro que hay que reorientar la visión experimental, practica, vivencial de lo que son las ciencias naturales” (P1, 2019), “Porque mi perfil se articula totalmente al programa y creo que colaboro mucho en la formación profesional de los estudiantes debido a mi perfil y mi experiencia docente” (P2, 2019), “Mi formación primero que todo como Licenciada en ciencias naturales y educación ambiental y segundo, una vez creado el departamento de esta licenciatura, paso ejercer mi funciones como docente de área de ciencias naturales y educación ambiental” (P3, 2019).</p>
	Enaltecimiento del profesor	<p>“Cuando uno ve que lo que hace desde su práctica pedagógica tiene unos resultados concretos, tangibles de la manera como se transforman vidas, pensamientos, sentimientos, formas de pensar y de concebir la vida y el mundo” (P1,2019), “La enaltece su actitud, la enaltece sus resultados como profesional, lo enaltece su misión social, lo enaltece la grandeza que él tenga como docente” (P2, 2019), “Su compromiso con la docencia, con los estudiantes y sobretodo compromiso para realizar las cosas bien en el aula de clase ya que no solamente quede ahí, sino que se revierta en una sociedad a partir de la formación que el docente desarrolla en el aula de clase con sus estudiantes” (P3, 2019).</p>
	Satisfacción	<p>“Primero cuando dejas una huella imborrable en la vida de los individuos que pasan por tus manos, segundo en el resultado del fruto que uno ve que va dejando en la vida de las persona que van interactuando con uno y la satisfacción de tu saber que uno no está viviendo una vida en vano sino que uno está verdaderamente contribuyendo a la transformación de la sociedad” (P1, 2019), “Todas, no hay una profesión más importante en la vida que ser maestro, no existe” (P2, 2019), “Darle la motivación y la seguridad necesaria al estudiante para</p>

		que crea en él, siendo capaz de superar dificultades y de seguir avanzando” (P3, 2019).
	Sentido y Significado	“Ese deber-ser recoge lo que uno deber-ser como persona, las condiciones humanas; porque la educación es un acto humano y es lo que ha transformado nuestra sociedad, lo que nos diferencia como sociedad. El deber-ser debe estar caracterizado por ser coherentes en lo que hacemos en el aula de clases y lo que hacemos fuera del aula de clases” (P1, 2019), “El deber-ser es una dimensión del ser, es una de las más significativas e importantes porque tiene que ver con sus actitudes, sus valores, sus normas e incluso el ejemplo de la sociedad del deber-ser es el maestro. Una de las características fundamentales es su responsabilidad tanto profesional, como su responsabilidad social y como su responsabilidad para interactuar con los estudiantes y ser ejemplo de responsabilidad” (P2, 2019), “Es un compromiso real que cada maestro asume desde la preparación de la clase hasta la evaluación que desarrolla en el aula. Las características del deber-ser deben ser primeramente amar la profesión, ser un buen planeador, ser comprometido con la profesión docente, creer que su aporte en el aula de clase donde quiera que este va a trascender en la sociedad” (P3, 2019).
	Transformación del contexto a partir de la transformación del deber-ser	“He contribuido a la transformación del contexto escolar desde mi propósito permanente de proveerle a los estudiantes de todos los elementos y todas las herramientas conceptuales, epistemológicas, didácticas, pedagógicas, tecnológicas para que ellos tengan ese equipamiento para que cuando ellos estén en el escenario se sientan que verdaderamente la universidad les dio las herramientas necesarias para enfrentar la sociedad del siglo 21 que está representada en el aula de clases. Mi práctica pedagógica aporta al deber-ser del profesor desde ese enfoque de renovación y transformación permanente, desde un enfoque de innovación permanente” (P1, 2019), “Una de las partes importantes es el ejemplo y otra cosa significativa es el dominio que usted le demuestre a sus estudiantes y el amor que usted le tenga a su profesión” (P2, 2019), “Desde la gestión y dinamización del semillero de investigación GIAM UNICOR. También está el compromiso, responsabilidad de hacer una buena docencia, donde se les permita a los estudiantes ser, aprender y generar autonomía en ellos” (P3, 2019).
	Experiencias significativas	“Se necesita mucha resiliencia y capacidad, determinación y voluntad para insistir, persistir y no desistir; pero sobre todo se necesitan unos vectores de fuerza en los que nos convertimos los docentes que somos los que soportamos, anclamos, animamos, mantenemos en el riel, mantenemos la inspiración y transmitimos aliento a ese muchacho que en un momento

		decide que se va a rendir y al final uno ve el resultado y uno se siente satisfecho” (P1, 2019), “Una experiencia significativa es una vez a verme encontrado con unos estudiantes y me dijeron – estoy estudiando lo que usted estudio porque quiero ser como usted-” (P2, 2019), “La creación del semillero GIAM UNICOR ha sido de gran impacto porque he visto como los jóvenes han podido avanzar en sus procesos de formación investigativa y que hoy en día estén posicionados en instituciones educativas”(P3, 2019).
	Relación entre contexto y deber-ser	“El contexto implica al docente pero también el docente implica al contexto. La reflexión de la practica pedagógica tiene que hacerse sobre mi contexto, el contexto donde y estoy y sobre los resultados que estoy viendo de mi labor” (P1, 2019), “No podemos apartar nunca el contexto social en cualquier rama de la profesión docente. El contexto social es el que recibe la mayor influencia en todos los procesos de formación en el ser humano y si nosotros desconocemos como docentes el contexto social seguimos siendo maestros empíricos. Si la misión del docente no trasciende al contexto social, su profesión es corta” (P2, 2019), “Yo diría que son las dos, un maestro cuando llega a una escuela cualquiera que sea rural o urbana, tiene que revisar y analizar que hay en el contexto y de acuerdo a lo que el traiga desde su formación debe empezar a mirar que aporte puede hacer, debe haber una interacción entre los dos” (P3, 2019).
	Desarrollo del profesor en su deber-ser	“La forma de desarrollar el deber-ser del profesor parte de lo vocacional y actitudinal. Si yo como docente estoy convencido de que lo que yo estoy haciendo es importante, voy a estar de manera consiente asumiendo la responsabilidad de revisar lo que hago, de revisar mis creencias, mi quehacer y de reflexionar sobre mi práctica sobre mi didáctica en confrontación con los resultados” (P1, 2019), “La ejemplificación es fundamental. La profesión docente nosotros mismos la hemos desvalorizado por el deber-ser; porque en muchos casos el deber-ser está relacionado con la caracterización profesional que tiene el docente. Muchos docentes no nos consideramos profesionales” (P2, 2019), “Primero conociendo la institución donde está, aportando al máximo en las dificultades que se puedan presentar, conociendo a sus estudiantes y dejando ser a los estudiantes con lo que él hace en el aula” (P3, 2019).
	Enfoques pedagógico como sujeto de deber-ser	“Te podría citar el enfoque del aprendizaje social con todos sus exponentes que hablan de la influencia que tiene la sociedad sobre todos los procesos de aprendizaje. También está la teoría de la acción comunicativa que nos permite a nosotros interactuar en la sociedad y en todos los procesos de cambio que se dan desde un enfoque permanente de transformación de

		<p>la sociedad” (P1, 2019). “Hoy se trabaja con unas líneas muy importantes que son de carácter social. El socio-construccionismo es importante porque el ser cambia su posición desde el contexto social y tenemos que resaltar algo que en la Universidad de Córdoba no ha tenido la trascendencia que debía tener que es la propuesta que hoy en día es un enfoque internacional y es el del doctor Samuel González-Arismendi “La Suvidagogía” que necesariamente te enmarca en el contexto social y en el contexto del deber-ser social del maestro” (P2, 2019), “En cuanto a los enfoques yo diría que no hay una receta única que el maestro tienen que leer , indagar, mirar corrientes, tendencias que hay en la sociedad para poderlo contrastar con lo que va surgiendo en el día a día porque el maestro tiene que ser una persona dinámica que se actualiza constantemente ” (P3, 2019).</p>
--	--	--

La vocación siempre ha sido uno de los aspectos relevantes al momento de analizar el por qué alguien decide ser un profesional de la educación o se embarca en dicha travesía educativa. Desde la perspectiva de los participantes de esta investigación, la vocación del docente nace a partir de dos vertientes las cuales son el deseo innato de ser docente o la elección de esta carrera profesional como la opción que se presenta para desarrollarse laboralmente. Hay veces en que las circunstancias de la vida misma llevan a tomar decisiones en un momento dado y permiten inesperadamente explorar otras realidades o perspectivas de una profesión (Gutierrez y Losada, 2001). Independientemente de dónde nazca la necesidad de ser maestro, la vocación se va fortaleciendo gracias al desarrollo profesional que esta implica, el compromiso que se asume gracias a la trascendencia de la labor del docente en todos los ámbitos de interacción del ser humano y la responsabilidad del mismo al encargarse de la formación de individuos en todas sus dimensiones.

Frente a lo expuesto, Tejada (2013, pp. 173-174) manifiesta lo siguiente:

En suma, concebimos el desarrollo profesional del docente como la evolución progresiva en el desempeño de la función educativa hacia modos y situaciones de mayor profesionalidad, que se caracterizan por la profundidad del juicio crítico y su aplicación al análisis global de los procesos implicados en la enseñanza, para actuar de manera inteligente. Se trata de una evolución que se construye a partir del crecimiento del docente en cuanto persona, en todos sus órdenes, a partir de la integración de estructuras básicas de conocimiento práctico, que se adquieren con la experiencia en la

cosmovisión de la enseñanza y del ejercicio de la profesión, y a partir de ayudas al crecimiento profesional y al perfeccionamiento, que se facilitan al profesorado en forma de actividades formativas.

Esto se da por la necesidad de transformar el conocimiento, el compromiso y los resultados de su labor, donde el docente encuentra el incentivo que fortalece su deseo por seguir ejerciendo en el campo educativo. Entonces, el docente se convierte en un sujeto que asume el rol de orientador en el proceso de formación del aprendiz y de su propio proceso debido a que siempre se está formando, desarrollándose profesionalmente en su campo laboral y adaptándose a los cambios de su profesión y las necesidades del estudiantado al cual está orientando. Es ahí, donde entra en juego el contexto donde se desenvuelve que de manera directa o indirecta siempre está influenciado el proceso educativo que lleva el docente.

Por otro lado, las experiencias que el docente vivencia en su contexto escolar son el resultado de la interacción con el estudiante, donde él asume el rol de modelo de vida y genera cambios visibles en la vida del estudiantado.

Todos los aspectos anteriores caracterizan el deber-ser que le asiste al docente desde que este debe ser un docente dialogador y transformador en el escenario donde se desenvuelve a partir del reconocimiento del contexto, generar saberes contextualizados, ser un profesional apasionado por su labor y; asumir compromisos y responsabilidades desde la trascendencia de su profesión al contexto donde se desenvuelve. El docente entonces se apoya en diversos enfoques pedagógicos para desarrollar su deber-ser como el Aprendizaje Social, la Acción Comunicativa, las Pedagogías Activas y la Suvidagogia implementadas en sus prácticas docentes.

5.1.2. Análisis de la subcategoría emergente “Experiencias en el contexto que lo envuelve”.

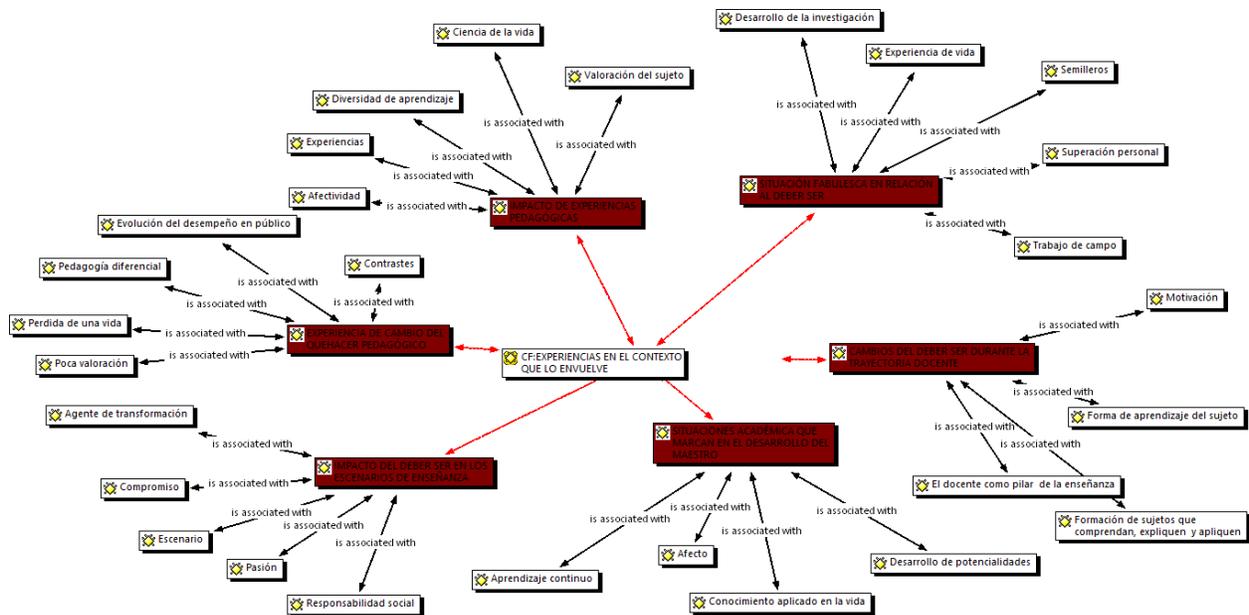


Figura 2. Red semántica ATLAS.ti de la categoría emergente “Experiencias en el contexto que lo envuelve”.

Fuente: Ortiz y Vergara (2019). Elaboración propia.

En esta red semántica se evidencia, que las respuestas orientadas a las experiencias en el contexto que lo envuelve están relacionadas con la experiencia de cambio del quehacer pedagógico, situaciones fantabulescas y académicas que marcan en el desarrollo del maestro en relación al deber-ser, el impacto de experiencias pedagógicas y del deber-ser en los escenarios de enseñanza y los cambios del deber-ser durante la trayectoria docente.

En la siguiente tabla se evidencian las respuestas que los docentes dieron para cada dimensión.

Tabla 3. Voces de los docentes participantes para la subcategoría “Experiencias en el contexto que lo envuelve”.

Subcategoría	Dimensión	Voces
Experiencias en el contexto que lo envuelve	Experiencia de cambio del quehacer pedagógico	“En la misma aula de clases empecé a hacer clases heterogéneas desde un enfoque de la pedagogía diferencial, entonces yo tenía en la misma aula de clases diferentes niveles de desempeño, pero a todos lo atendía en su particularidad” (P1, 2019), “Uno en esta profesión tiene muchos contrastes, uno de ellos es la poca valoración que le dan a uno en su ejercicio profesional y el contraste es que uno espera que le haga un llamado de atención positivo y lo ven en un segundo plano. Pareciera ser que lo que está haciendo usted no le sirve a nadie” (P2, 2019), “Como tal no tengo así una experiencia, lo máximo que me ha llegado son estudiantes tímidos y que bueno he visto cómo han evolucionado y desarrollado.” (P3, 2019).
	Situación fabulesca en relación al deber-ser	“. Y después me senté con él a mirar que era lo que quería decir con esa frase -al final todos moriremos- en un examen final de física, entonces lo que me decía era que por mucho que el estudiara, por mucho que él se esforzara no importaba ya que al final todos moriremos. Y esa es una situación que de pronto uno esperaba dentro del aula de clase que en una evaluación un estudiante la termine respondiendo con una leyenda o una sentencia y que afortunadamente logramos transformar.” (P1, 2019), “Yo siempre me he imaginado un salón de clases con unos estudiantes que desarrollen la investigación, que pregunten, que uno no tenga necesidad de salirse del aula porque los estudiantes no lo quieren. Me imagino unos modelos pedagógicos de discusión y de análisis y unos estudiantes participativos. Es una situación difícil de ver en el campo del docente” (P2, 2019), “Todas mis experiencias han sido en el aula, de llevar a los estudiantes, trabajar en los semilleros, las clases.” (P3, 2019).
	Situaciones académica que marcan en el desarrollo del maestro	“Lo que me sorprendió fue precisamente fue que un estudiante del cual de pronto no tenía la expectativa de que fuera el que planteara el camino o la solución, fue el que precisamente propuso el punto de inicio de la resolución del problema. Me llamó la atención porque nunca debemos menoscabar las posibilidades y las potencialidades que tienen todo nuestro estudiantes en algún momento cualquiera de ellos nos puede sorprender con un idea genial” (P1,2019), “Al tener 40 años de servicio con el Magisterio, creí haberlo aprendido todo pero hoy que estoy adelantando unos estudios

		más superiores me he dado cuenta de que me falta mucho y me he dado cuenta de que me estoy enriqueciendo tanto que parece que estuviera comenzando mi profesión y es la forma de uno quizás enamorarse nuevamente de lo que es ser el profesional de la educación” (P2, 2019), “Me encontraba cursando primero de primaria, en ese momento lo que me marco fueron dos profesoras muy cariñosas que me trataron con afecto” (P3, 2019).
	Impacto de experiencias pedagógicas	“Directamente en mi práctica pedagógica estas experiencias han interferido desde la valoración que yo hago del estudiante como un sujeto que aprende, un sujeto que es educable; que tiene la capacidad de aprender” (P1, 2019), “He podido transformar mi práctica como docente a lo largo de toda mi experiencia para aportar a la transformación del contexto social que me concierne como educador” (P2, 2019), “Que los maestros debemos tener un grado de afectividad con los estudiantes no para ser los papas ni los padres si no para tener un grado de comprensión en los estudiantes” (P3, 2019).
	Cambios del deber-ser durante la trayectoria docente	“La diferencia radica en ese docente que llego al inicio con todas las mejores intenciones pero que tuvo que revisar de manera permanente lo que se hace y lo que se debe estar haciendo teniendo en cuenta las necesidades de nuestro contexto” (P1, 2019), “En mi primer año de experiencia docente trabaje en un pueblo donde viví experiencias muy significativas que debí sistematizar pero en ese momento no teníamos esa visión de escribir” (P2, 2019), “Entonces desde allá hasta lo actual lo que ha evolucionado es mi aprendizaje pero lo que se ha mantenido firme siempre asido mi convicción de servicio y de cada día ser mejor para apórtales más a mis estudiantes y poderles ayudar a caminar en ese trayecto que es formarse profesionalmente” (P3, 2019).
	Impacto del deber-ser en los escenarios de enseñanza	“Desde el deber-ser del profesor he impactado en esos escenarios de enseñanza tratando de que los estudiantes descubran las posibilidades que les brinda la escuela y la educación como agente de transformación y de movilidad social” (P1, 2019), “Sin proponérmelo, siempre he querido ser un buen profesional. En los escenarios que me ha tocado trabajar he tenido reconocimientos por desarrollar procesos investigativos” (P2, 2019), “En el compromiso y en la responsabilidad social que tiene el maestro” (P3, 2019).

Frente a esta subcategoría, se obtiene la premisa de que la experiencias que vive el docente en el contexto tienen un impacto en la formación de su deber-ser. Los docentes expresan que las situaciones que se viven en el campo educativo fortalecen el aprendizaje

continuo del docente, la capacidad de contextualizar el conocimiento para que sea aplicable en la vida cotidiana y el desarrollo de potencialidades en los estudiantes. Por otro lado, estas permiten que el maestro valore su quehacer, la manera como está llevando el conocimiento al estudiante teniendo en cuenta la diversidad del aprendizaje en cuanto a los diferentes estilos que presenta cada educando y si las relaciones interpersonales que este está generando fortalecen los lazos de afectividad.

Seguidamente, las experiencias inesperadas que se hacen presentes en el proceso educativo se relacionan con los procesos investigativos que se llevan a cabo y las experiencias de vida personal desde la situación de cada estudiante. A partir de esas experiencias, es que el docente genera cambios en su deber-ser desde la motivación en su profesión, formas de enseñanza o su rol en ese proceso de enseñanza. Cuando la docencia se vive como un compromiso personal, la actividad diaria trasciende las habilidades técnico-pedagógicas y la pura deontología; o, dicho de otro modo, ambos aspectos resultan insuficientes. En la práctica docente entendida de ese modo es la persona completa la que actúa; el docente se manifiesta, se expone, se deja impregnar por lo que ocurre a su alrededor, resulta afectado por los acontecimientos o momentos pedagógicos en los que participa (Gutierrez y Losada, 2001).

Los participantes manifiestan que el docente desde su deber-ser debe ser un agente de transformación en el escenario donde se desenvuelve partiendo de la responsabilidad social que surge en su profesión.

5.1.3. Análisis de la subcategoría emergente “Pares”.

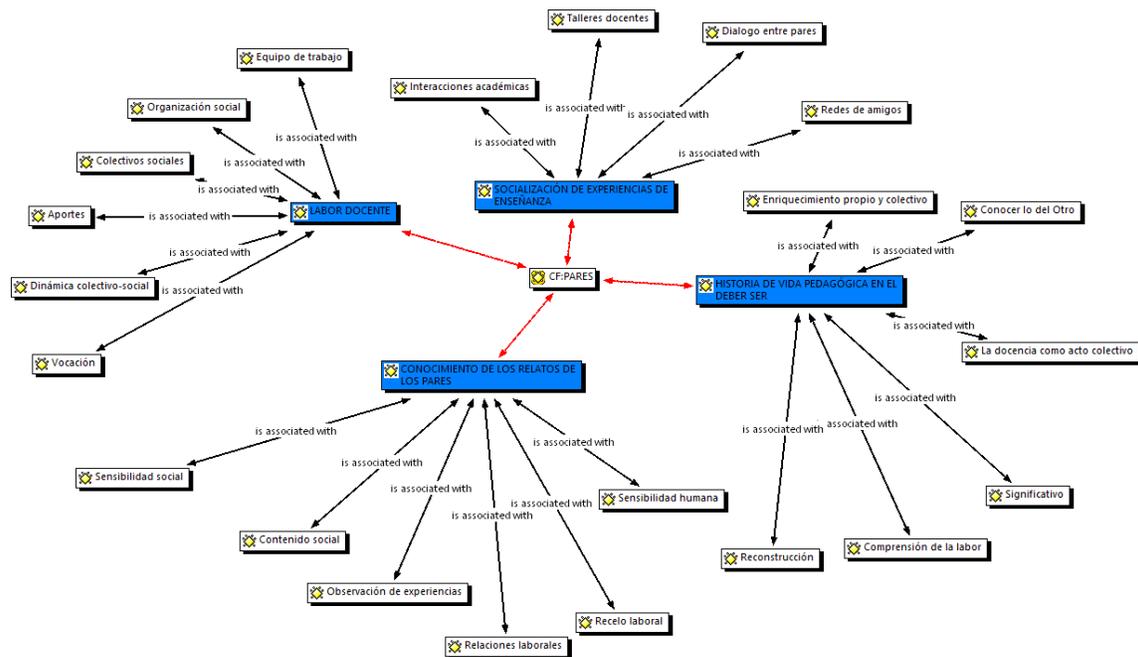


Figura 3. Red semántica ATLAS.ti de la categoría emergente “Pares”. Fuente: Ortiz y Vergara (2019). Elaboración propia.

En esta red semántica se evidencia, que las respuestas orientadas a las relaciones con los pares que están relacionadas con la labor del docente, la socialización de experiencias de enseñanza, el conocimiento de los relatos de los pares y la historia de vida pedagógica en el deber-ser.

En la siguiente tabla se evidencian las respuestas que los docentes dieron para cada dimensión.

Tabla 4. Voces de los docentes participantes para la subcategoría “Pares”.

Subcategoría	Dimensión	Voces
Pares	Labor docente	“Yo considero que la labor de mis compañeros del programa de ciencias naturales es muy positiva porque creo que cada uno de nosotros desde su deber-ser, de la manera como entendemos el deber-ser lo hacemos con la convicción de que lo que estamos haciendo, lo estamos haciendo bien y lo estamos haciendo con la determinación de cumplir un rol y una función que está en relación con nuestra vocación y la misión que cada uno de nosotros como docentes hemos

		adoptado y que hemos abrazado desde los horizontes que nos presenta la universidad” (P1, 2019), “El proceso se construye o se reconstruye desde lo social y dentro del grupo de ciencias naturales existe una organización social en donde los aportes que cada persona da son recibidos, pero me parece que es un ambiente de trabajo positivo donde usted puede aportar y se le escuchan sus aportes, puede proponer y se le escuchan sus proposiciones; y lo importante que el grupo está encaminado a la investigación que tiene que ser puntual en la educación” (P2,2019), “La gran mayoría de mis compañeros siento que tienen una vocación de ser maestros otros todavía la están buscando pero lo que sí es seguro es que todos hacemos un equipo y siempre le estamos apuntando a lograr avanzar en el programa para que este sea un programa más reconocido con la calidad con la que va a sacar a sus egresados” (P3, 2019).
	Historia de vida pedagógica en el deber-ser	“El conocimiento, el reconocimiento y la valoración que yo tengo del otro para enriquecerme a mí mismo. A partir de esos elementos puedo llegar a comprender que conocer las experiencias del otro enriquece mi práctica pedagógica” (P1, 2019), “Es significativo. Si nosotros desconocemos la historia de vida de las personas, desconocemos la historia del maestro. La historia de vida nos ayuda a reconstruir el deber-ser del maestro porque las diferentes historias de vida te van a brindar una información de lo que es el maestro en su historia y como a partir de ahí reconstruimos una nueva historia de vida” (P2, 2019), “Comprender mejor su actuar en la docencia” (P3, 2019).
	Conocimiento de los relatos de los pares	“Tengo la fortuna de conocer los relatos de otros pares desde la vivencia como han tratado situaciones que no son solamente académicas sino desde su vida, desde lo que la influencia del entorno y del contexto ha hecho de ellos y eso me lleva a valorarlos como personas más que como compañeros de trabajo” (P1, 2019), “Si, pero desde mi punto de vista debe haber una unidad de criterio entre los pares sobre todo del contenido social de las ciencias para tratar de mirar el mundo de una misma forma aunque se diferencie en el estilo de cada docente” (P2, 2019), “Conozco de experiencias de maestro porque ya los he visto durante muchos años y se cómo se comportan en el aula de clase, se cómo interactúan con sus estudiantes” (P3, 2019).
	Socialización de experiencias de enseñanza	“Si comparto mis experiencias con los otros. Estoy en la labor de construir cada día esas redes de amigos, de compañeros para que cada vez esa fuerza vital que nos mantiene unidos en esos relatos de vida se conviertan en esos vasos comunicantes a través de los cuales fluye ese aliento que nos permita a nosotros mantenernos vivos y mantener humana la educación”

		(P1, 2019), “Siempre que puedo estoy en la tónica de cultivar ese deber-ser conmigo mismo y con los demás. El compartir con los pares permiten las interacciones académicas desde el deber-ser para aprender cada día más” (P2, 2019), “Siempre aprovecho si tenemos algún encuentro de charla o si me lo preguntan yo con mucho gusto estos siempre estoy dispuesta a compartir lo que es y lo que se” (P3, 2019).
--	--	---

La subcategoría Pares hace referencia a la relación que existe entre el docente y sus compañeros. La educación al tener un carácter social requiere del trabajo en equipo del docente con sus pares donde se forman colectivos sociales que permiten la interacción de todos los docentes. Ese escenario de interacción le permite al docente conocer las experiencias de otros educadores que laboran en su mismo contexto y que pueden experimentar situaciones parecidas o diferentes dentro del proceso educativo. Es ahí, donde el docente entiende la importancia de conocer al otro, comprender la labor del otro, observar las experiencias del otro para enriquecer su deber-ser.

Una mayor heterogeneidad en el alumnado, la diversificación de las demandas a los establecimientos educacionales, la necesidad de articular una educación continua a lo largo de la vida y la complejización del conocimiento y del mercado laboral que exigen la capacidad de trabajar en equipo, son algunos de los factores que propician esta transformación (Montecinos, 2003, p.106).

Pero esto no solo acarrea conocer lo que el otro está haciendo, sino que también abarca la necesidad de socializar la experiencia pedagógica propia con el fin de dar a conocer los aprendizajes que han surgido dentro de la práctica que lleva el docente y contrastarla con la práctica de otros profesionales de la educación.

Esa socialización de experiencias se da a partir de la interacción académica y el dialogo entre pares donde se forman redes de amigos que comparten experiencias educativas significativas para el crecimiento mutuo. En este sentido, se propone una ampliación del rol docente, como líderes y guías del aprendizaje de sus pares. Los docentes tienen oportunidades para ser mentores, entrenadores, líderes, curriculistas, e investigadores en una comunidad de aprendizaje (Montecinos, 2003, p.111).

Cabe resaltar que en ese colectivo social que se forma entre los docentes puede que lleguen a existir situaciones de recelo laboral donde prime el interés propio que el grupal; pero es ahí donde el docente como agente transformador asume una sensibilidad humana y social que le permite entender la importancia de crecer junto a sus compañeros de profesión.

5.2. Objetivo específico N° 2. Comprender el deber-ser que le asiste al docente en función del enfoque pedagógico crítico inclusivo de la suvidagogía Epcis, en el Programa de Ciencias Naturales y Educación de la Universidad de Córdoba.

Para el desarrollo de este segundo objetivo se implementó el uso de la técnica de grupo focal (*ver anexo 2*) con una guía de 8 preguntas, para comprender el deber-ser de los profesores del Programa de Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Córdoba contrastado con el enfoque pedagógico crítico inclusivo de la suvidagogía Epcis.

5.2.1 Análisis de la subcategoría emergente “Deber-ser del docente”.

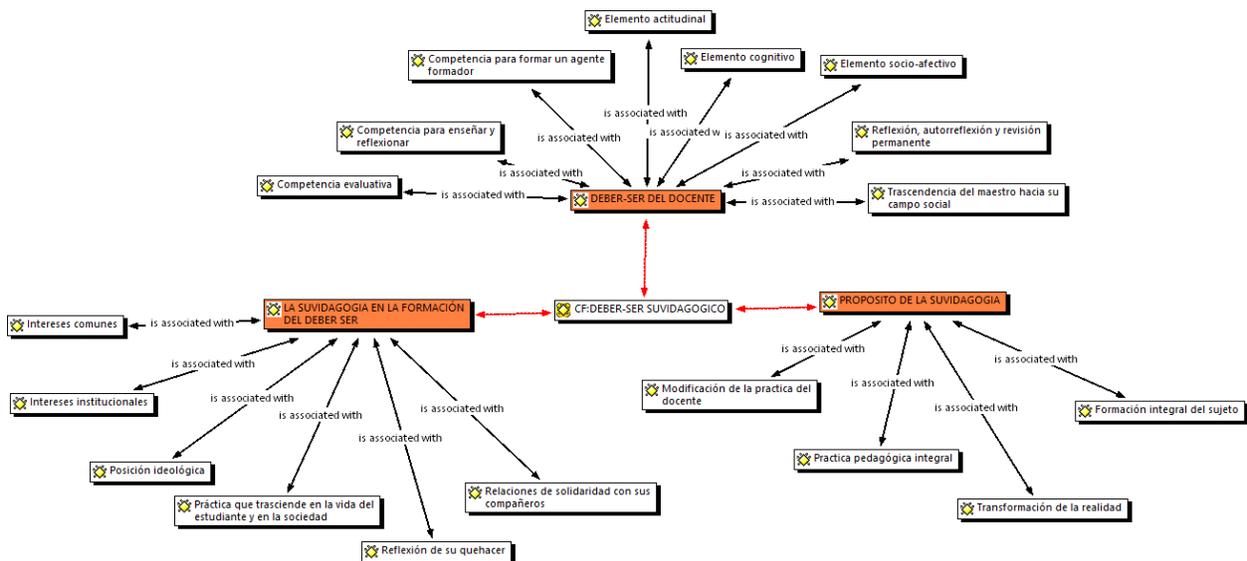


Figura 4. Red semántica ATLAS.ti de la categoría emergente “Deber-ser del docente”. Fuente: Ortiz y Vergara (2019). Elaboración propia.

En esta red semántica se evidencia, que las respuestas orientadas al deber-ser suvidagógico corresponden al deber-ser Suvidagógico, la influencia de la Suvidagogia, la práctica Suvidagógica y las relaciones educativas.

En la siguiente tabla se evidencian las respuestas que los docentes dieron para cada dimensión.

Tabla 5. Voces de los docentes participantes para la subcategoría “Deber-ser del docente”

Subcategoría	Dimensión	Voces
Deber-ser Suvidagógico	Propósito de la suvidagogia	“Promueve la formación de un hombre integral, que se reconozca así mismo como un ser que conoce y que es capaz de transformar su realidad” (P3, 2019), “Busca una práctica pedagógica integral en la vida del docente, su pedagogía y su contexto social. El cambio sustancial desde la práctica pedagógica. La modificación de la práctica implica una modificación del docente, de su metodología y actitud” (P2, 2019).
	Deber-ser del docente	“Con compromiso, con reflexión y con ser ese maestro coherente con las características de lo que es la suvidagogia” (P3, 2019), “Es la búsqueda de sentido de lo que yo hago y de las necesidades de mis estudiantes; y a partir de allí, se derivan unas tres necesidades que son las competencias que habilitan al docente del siglo 21 para mantener vigente su práctica pedagógica. Primeramente la competencia para formar a un agente formador por excelencia. La segunda competencias es la competencia para enseñar que es el oficio inherente al docente, ligado a ese ejercicio permanente de reflexión sobre lo que yo estoy haciendo en mi práctica pedagógica comparándolo con los resultados y esos nuevos retos y desafíos que me plantean la educación del siglo 2. La otra competencia es la de evaluar, viendo la evaluación como una dimensión del proceso educativo, tan valiosa que es la que permite introducir procesos de mejoramiento continuo; se entiendo entonces la evaluación como un proceso formativo que me permite tener elementos para mejorar permanentemente los procesos de enseñanza y aprendizaje” (P1, 2019), “Se combina lo socio-afectivo con lo cognitivo y lo actitudinal. El deber-ser es la trascendencia del maestro hacia su campo social, hacia su campo político y hacia su campo de

		accionar en él y para la sociedad” (P2, 2019).
	La suvidagogia en la formación del deber-ser	“Influyen en como el docente puede modificar su practica desde la reflexión de su quehacer en el aula de clases, lo que vive día a día, las relaciones de solidaridad con sus compañeros, los intereses institucionales y el contexto escolar donde se desenvuelve” (P3, 2019), “En la formación del deber-ser del maestro podemos encontrar varios aspectos como lo que es el docente, su vida, su experiencia, la relación con el otro pero también esas tensiones que se generan de ese ejercicio dialectico de darle manejo y tramite a las mismas diferencias y de poner desde un momento dado los intereses comunes por encima de los intereses propios son los que van a darle ese impacto a la formación del deber-ser del maestro” (P1, 2019), “Aquí prima un fenómeno ideológico. Es imposible que la pedagogía sea independiente a la posición ideológica. Si no hay una práctica que trascienda al esquema social y trascienda a un cambio social no sirve. La actuación del maestro en el aula de clase tiene que estar impregnada de una ideología” (P2, 2019).

El deber-ser suvidagógico se desarrolla a partir del propósito suvidagógico de transformar la práctica del docente en una práctica integral donde se tiene como punto principal la formación integral del sujeto que lleve como consecuencia a una transformación de la realidad. Es entonces donde el deber-ser se caracteriza por desarrollar competencias evaluativas de carácter integral, competencias para enseñar y reflexionar y competencias para moldear agentes formadores. Estas competencias se complementan con elementos actitudinales, cognitivos y socio-afectivos que apoyan de la reflexión y revisión permanente de la práctica del docente trascendiendo al campo social.

Al trascender al campo social, se sale del esquema del aula de clases y se trasciende al campo institucional donde deben primar los intereses institucionales y comunes que busque el crecimiento de toda la comunidad educativa, lo cual se puede ver reflejado en la solidaridad entre educadores.

5.2.2 Análisis de la subcategoría emergente “Práctica Suvidagógica”.

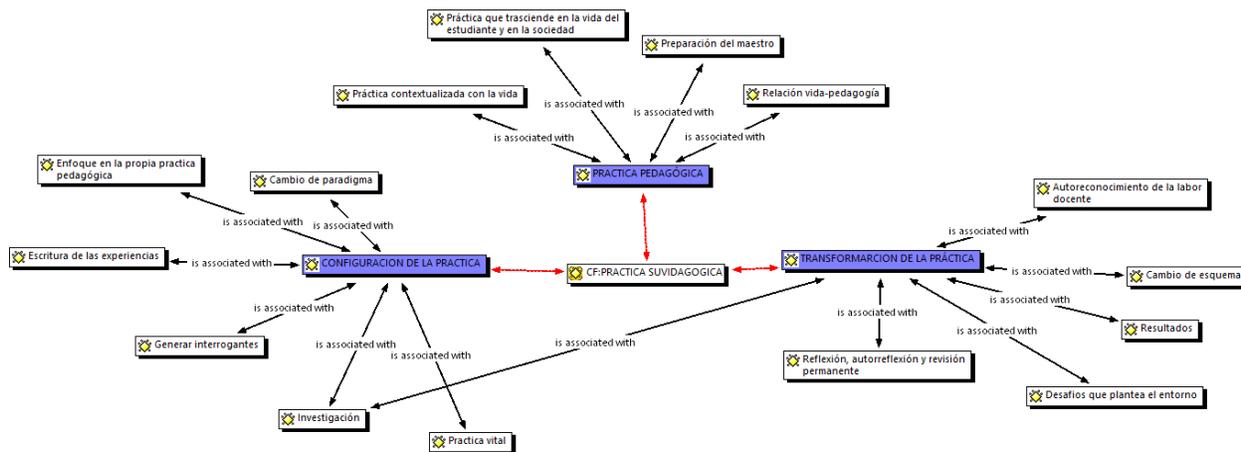


Figura 5. Red semántica ATLAS.ti de la categoría emergente “Práctica Suvidagógica”. Fuente: Ortiz y Vergara (2019). Elaboración propia.

En esta red semántica se evidencia, que las respuestas orientadas a la práctica Suvidagógica que se relacionan con configuración y transformación de la práctica pedagógica.

En la siguiente tabla se evidencian las respuestas que los docentes dieron para cada dimensión.

Tabla 6. Voces de los docentes participantes para la subcategoría “Practica Suvidagógica”

Subcategoría	Dimensión	Voces
Practica Suvidagógica	Práctica pedagógica	“Es la preparación que debe hacer un maestro antes de llegar al aula de clases para que esos conocimientos que lleva al aula se puedan contextualizar y que puedan ser apropiados por los estudiantes de la mejor manera posible” (P3, 2019), “Es una práctica contextualizada con la vida, es la apropiación que hace el maestro de su vida como tal. Es el engranaje de la vida en todos los aspectos de la formación. Es una práctica que trasciende en la vida del estudiante y en la misma vida social” (P2, 2019).
	Configuración de la práctica	“Se puede transformar desde el maestro como investigador. Si el maestro no investiga su propia realidad en el aula y en el contexto escolar, no tiene de que escribir. El maestro primero debe enfocarse en su propia práctica pedagógica para luego pasar a la práctica de sus estudiantes” (P3, 2019), “Cambiar la concepción paradigmática del maestro de escuela, el

		<p>cual debe llamarse maestro vital. Ya el maestro no es aquel que aprendí la lección y la repitió, sino es el maestro que se apropia de la lección y esa lección debe conducir a una serie de interrogantes. Partiendo de este punto, el docente se transforma y su práctica pedagógica se convierte en una práctica vital” (P2, 2019).</p>
	<p>Transformación de la práctica</p>	<p>“Esos estadios están implicados en el proceso de investigación como parte fundamental de la transformación de la práctica pedagógica” (P3, 2019), “Todo proceso que no lleve un proceso mental desde la percepción (yo incluiría la sensación), la aceptación, la apropiación y la actuación lleva a un saber que no se aplica. Es cambiar el esquema aquel donde usted se aprendió los conceptos y los repitió” (P2, 2019), “El enfoque suvidagógico parte de ser un ejercicio de reflexión, auto reflexión y de revisión permanente de como la vivencia del maestro está incidiendo en eso que él hace día a día. Entonces, la transformación se da en el ejercicio de reconocimiento de eso que yo estoy haciendo y como eso puede sensibilizar lo que yo cada día puedo mejorar. Cuando articulo la reflexión, con los desafíos que me plantea el entorno y los resultados, voy a obtener unos elementos que me invitan a cambiar la manera de desarrollar mi práctica pedagógica” (P1, 2019).</p>

La práctica suvidagógica se caracteriza por ser una práctica contextualizada con la vida, donde en la preparación que hace el docente se ve reflejado la relación de las experiencias de vida con la pedagogía en la búsqueda de llevar a cabo una práctica que trascienda en la vida del estudiante y por con siguiente, en la sociedad.

Para que la práctica pueda trascender fuera del aula de clases, se hace necesario la configuración de la misma a partir de los cambios de paradigma y enfoque utilizado, la escritura de las experiencias pedagógicas para generar interrogantes que encuentre respuestas en procesos educativos. Entonces, desde los procesos de investigación se debe realizar una reflexión y autorreconocimiento de la labor que se está llevando a cabo como educador, identificar los cambios de esquemas que se deben implementar y llevarlos a cabo. Lo anterior, con el fin de

obtener resultado significativo como respuesta a esos cambios que eran necesarios y transformar la práctica pedagógica en una práctica vital.

5.2.3 Análisis de la subcategoría emergente “Influencia de la suvidagogía”.

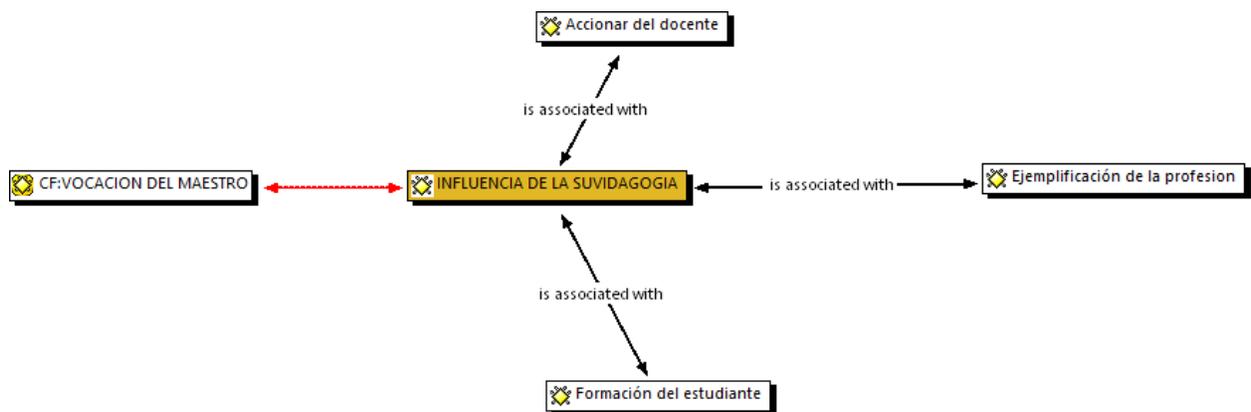


Figura 6. Red semántica ATLAS.ti de la categoría emergente “Influencia de la suvidagogía”. Fuente: Ortiz y Vergara (2019). Elaboración propia.

En esta red semántica se evidencian las respuestas relacionadas con la influencia de la suvidagogía en el fortalecimiento de la vocación docente.

En la siguiente tabla se evidencian las respuestas que los docentes dieron para cada dimensión.

Tabla 7. Voces de los docentes participantes para la subcategoría “Influencia de la suvidagogía”

Subcategoría	Dimensión	Voces
Influencia de la Suvidagogia	Vocación del maestro	“Influye en la labor del docente como formador de sus estudiantes y como esta puede permitir al estudiante identificarse como futuro profesional de la educación” (P2, 2019), “En el accionar desde lo que tú eres como maestro, al tratar a tus estudiantes y desarrollar la clase” (P3, 2019).

La suvidagogía como enfoque crítico inclusivo influye en el fortalecimiento de la vocación del maestro a partir de la constante renovación que hace el docente de sus acciones pedagógicas, la formación del estudiante y el ejemplo en el que este se convierte para ese futuro

profesional. Es en la interacción con quienes lo rodean que el docente puede experimentar un aprendizaje vivencial continuo, donde las relaciones sociales se convierten en espacios de crecimiento profesional y también personal.

5.2.4 Análisis de la subcategoría emergente “Relaciones educativas”.

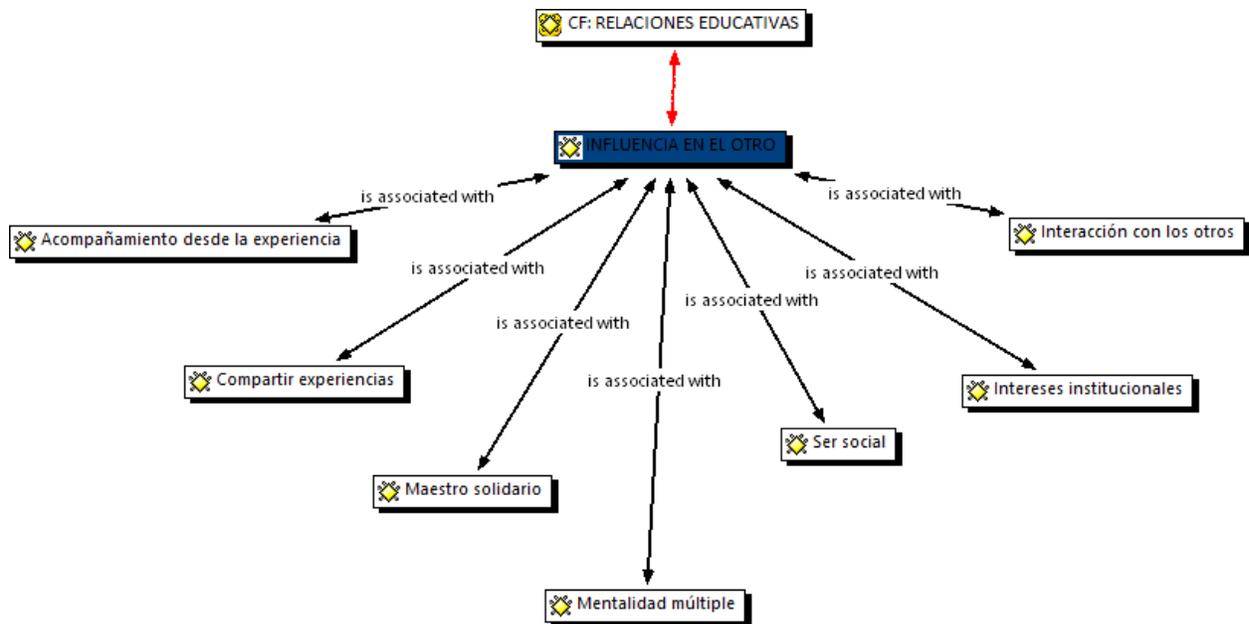


Figura 7. Red semántica ATLAS.ti de la categoría emergente “Relaciones educativas” Fuente: Ortiz y Vergara (2019). Elaboración propia.

En esta red semántica se evidencian que las respuestas orientadas a las relaciones educativas se ven influenciadas por las interacciones con el otro.

En la siguiente tabla se evidencian las respuestas que los docentes dieron para cada dimensión.

Tabla 8. Voces de los docentes participantes para la subcategoría “Relaciones educativas”

Subcategoría	Dimensión	Voces
Relaciones educativas	Influencia en el otro	“No es ese maestro que se interesa solo en su conocimiento sino es el maestro solidario que es capaz de avanzar con el otro y de ayudarlo a salir adelante; de poder avanzar juntos sacando adelante todos unos propósitos misionales de la Universidad y

		<p>seguir avanzando en todos los procesos académicos que implica la formación del maestro, dejando los intereses particulares de lado para darle prioridad a los intereses institucionales” (P3, 2019), “El enfoque suvidagógico nos ofrece una gran oportunidad de crecer juntos con tu experiencia y la mía” (P1, 2019), “ Esta teoría te da la oportunidad de cambiar la mentalidad unilateral por una mentalidad múltiple donde te ves como un maestro que trasciende en todos los esquemas sociales de sus compañeros, no como individuo sino como un ser social” (P2, 2019).</p>
--	--	--

Las relaciones que surgen en el campo educativo se ven influenciadas por la interacción con el otro, teniendo en cuenta que el docente es un ser social, por lo tanto siempre esta interactuado con sus compañeros y estudiantes. A raíz de esa interacción, el docente puede influir en la formación del deber-ser de sus pares desde el acompañamiento que puede hacer desde su experiencia, compartiendo lo aprendido a lo largo de su carrera docente y buscando siempre alcanzar de manera colectiva los intereses institucionales.

Valoramos el asesoramiento por cuanto puede permitirnos compartir conocimiento e información, ayudarnos a detectar problemas profesionales y buscar alternativas, amén de motivar a los profesores y directivos para que se impliquen en procesos de cambio y mejora, tanto profesional como organizacional (Tejada, 3013, p.180).

Es en este punto, donde el docente transforma su mentalidad individual a una múltiple con carácter social y se convierte en un maestro solidario.

5.3. Objetivo específico N° 3. Describir la influencia del enfoque pedagógico crítico inclusivo de la suvidagogía-Epcis, en la transformación del deber-ser del profesor del Programa de Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Córdoba.

Finalmente, para el desarrollo del último objetivo se implementó una entrevista semiestructurada (*ver anexo 2*) de 14 preguntas, para describir como los profesores del Programa de Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Córdoba han implementado e interiorizado en su práctica docente el enfoque pedagógico crítico inclusivo de la suvidagogía-Epcis.

5.3.1 Análisis de la subcategoría emergente “Sujeto”.

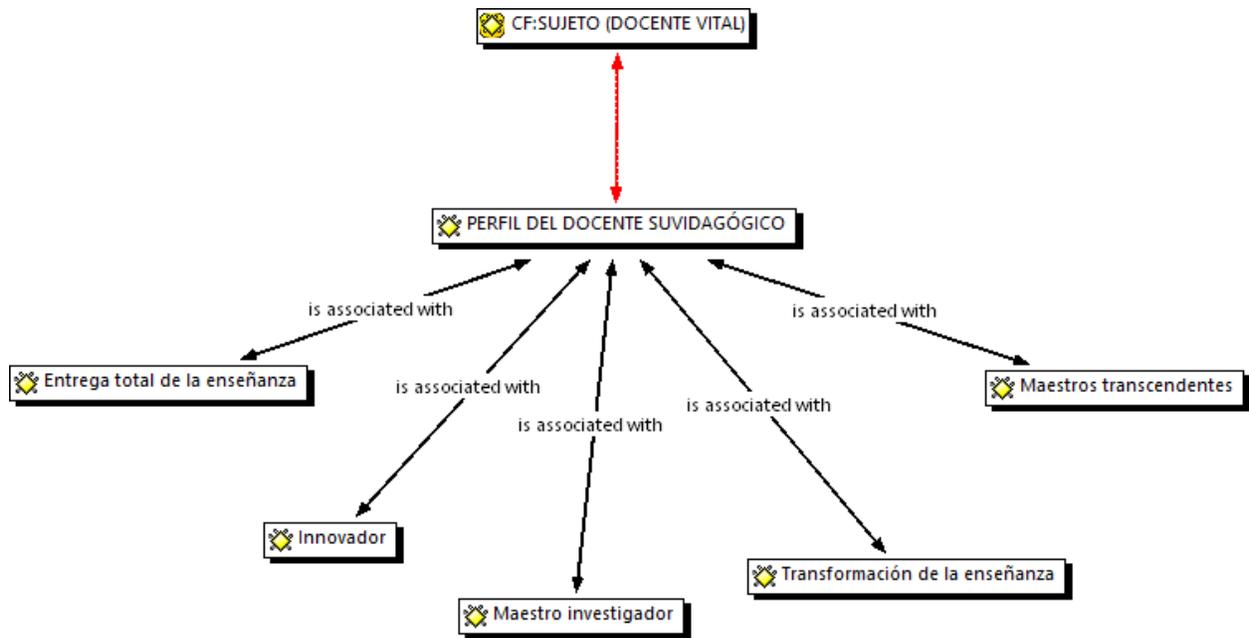


Figura 8. Red semántica ATLAS.ti de la categoría emergente “Sujeto”. *Fuente:* Ortiz y Vergara (2019). Elaboración propia.

En esta red semántica se evidencian que las respuestas orientadas tras la aplicación del enfoque en relación al sujeto como docente vital.

En la siguiente tabla se evidencian las respuestas que los docentes dieron para cada dimensión.

Tabla 9. Voces de los docentes participantes para la subcategoría “Sujeto”

Subcategoría	Dimensión	Voces
Sujeto	Perfil del docente suvidagógico	“Este maestro además de trascender tiene que investigar, tiene que dejar huellas, tiene que presentar una escala de sabiduría diferente a los que maestros común y corriente tenemos” (P2, 2019), “Que sea una persona inquieta por siempre estar al día, al tanto de todo los acontecimientos de la ciencia para que pueda enseñar de manera coherente el área de formación que desarrolla y desde lo social pues que sea una persona con muchos valores frente a lo significa ser un maestro” (P3, 2019), “que el docente que asuma ese reto de desarrollar su labor educativa en el siglo

		21 debe tener una clara y una profunda formación en lo disciplinar” (P1, 2019). “Debe analizar compleja realidad que se vive en nuestra sociedad de hoy y que por ende la debemos ver representada en la escuela” (P1, 2019).
--	--	---

El docente suvidagógico se caracteriza por ser innovador, ser investigador, tener una entrega total a la enseñanza y trascender el contexto a través de la transformación constante de su enseñanza.

Al respecto González-Arizmendi (2014) afirma que “el suvidagógico es el profesor que promueve el cambio de la función mecánica y tradicional que se viene realizando sobre la práctica pedagógica a una que se construye críticamente desde la mismidad y la otredad, lo que promovería en los formadores de profesores la condición humana frente al Otro, conduciéndolos a realizar la construcción suvidagógica a través de la cual, ellos como docentes formadores de formadores podrían observar cosas que aquellos profesores que no se debatan y/o inmiscuyen en la relación sometida a estudio, tendrían dificultad para hacer, y que desde el trabajo de investigación se le denomina visiones de esencia” (Citado en González-Arizmendi, 2018, p. 51-52).

5.3.2 Análisis de la subcategoría emergente “La vida en el mundo de tensiones”.

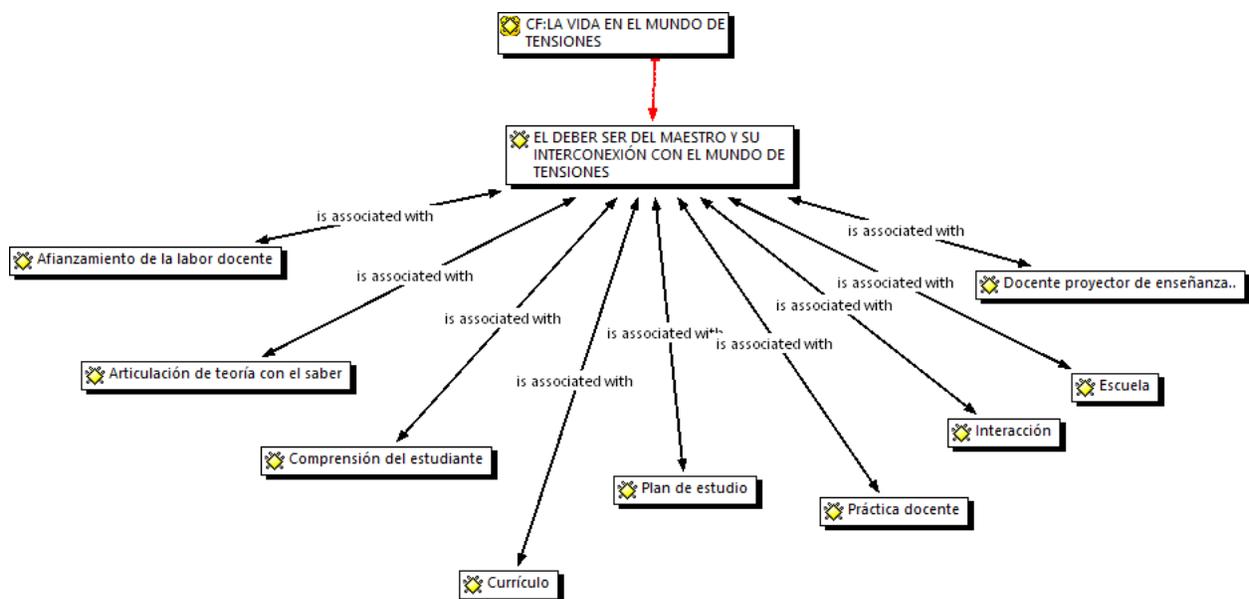


Figura 9. Red semántica ATLAS.ti de la categoría emergente “La vida en el mundo de tensiones”. Fuente: Ortiz y Vergara (2019). Elaboración propia.

En esta red semántica se evidencian que las respuestas orientadas a la relación existente entre el deber-ser del maestro con el mundo de tensiones.

En la siguiente tabla se evidencian las respuestas que los docentes dieron para cada dimensión.

Tabla 10. Voces de los docentes participantes para la subcategoría “La vida en el mundo de tensiones”

Subcategoría	Dimensión	Voces
La vida en el mundo de tensiones	El deber-ser del maestro y su interconexión con el mundo de tensiones	“Articulando la teoría que nos brindan la ciencias pedagógicas con el saber hacer del futuro profesional ya que todas las clases deben estar interrelacionadas entre saber y vida” (P2, 2019), “Es lo que yo hago como maestra siempre he pensado que lo que yo hago con mi proceso de formación en el aula tienen que estar compaginado con lo que es el estudiante, con sus inquietudes, con su fortaleza, debilidades para poderlo formar y avanzar” (P3, 2019), “Ha sido ubicar al estudiante en el escenario, en la sociedad compleja; siendo portador de una serie de representaciones sociales que desde esas interpretaciones que yo tomo de ese estudiante es que yo lo interconecto entonces con mi práctica docente por supuesto manteniendo el rol y el horizonte que se plantea en el plan de estudio, currículo y en lo que tiene que ver con el desarrollo de las áreas de las Ciencias Naturales” (P1, 2019).

El rol social que asume el docente suvidagógico se evidencia en la articulación de la teoría con el saber que surge de las experiencias sociales. El educador comprende al estudiante desde todas sus dimensiones (éticas, culturales, económicas, familiares, religiosas, etc.), y lo relaciona con el currículo en la preparación del plan de estudios; donde las problemáticas o situaciones cotidianas se convierten en tema de estudio. Las personas que se dedican a una tarea tan expuesta como la de ser profesores o profesoras tienen y deben aprovechar la oportunidad que les brinda esa experiencia para reflexionar acerca de ella, para preguntarse qué están aprendiendo sobre ello mismos (Gutierrez y Losada, 2001).

5.3.3 Análisis de la subcategoría emergente “Pedagogía”.

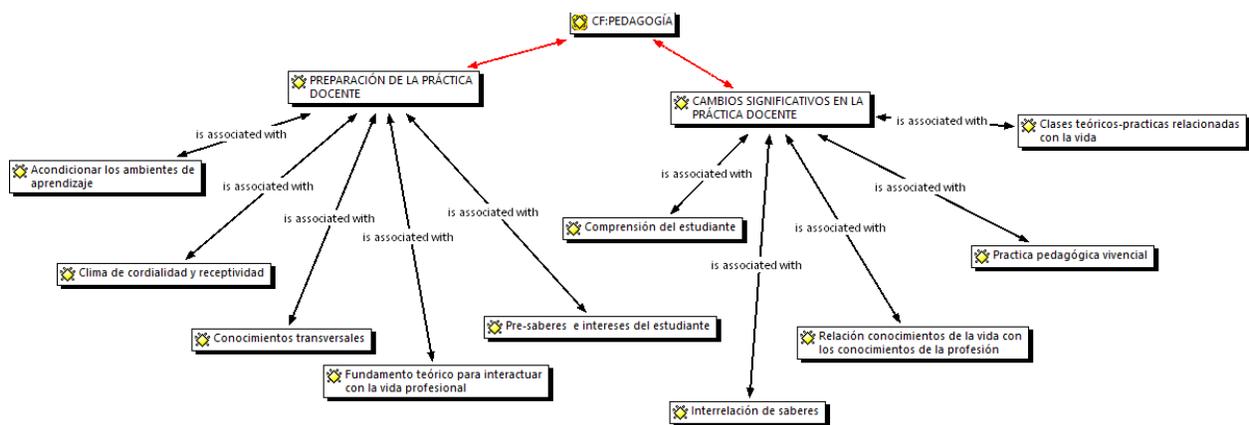


Figura 10. Red semántica ATLAS.ti de la categoría emergente “Pedagogía”. Fuente: Ortiz y Vergara (2019). Elaboración propia.

En esta red semántica se evidencian que las respuestas orientadas a la relación existente entre la pedagógica con la preparación de la práctica docente y los cambios significativos de la misma.

En la siguiente tabla se evidencian las respuestas que los docentes dieron para cada dimensión.

Tabla 11. Voces de los docentes participantes para la subcategoría “Pedagogía”

Subcategoría	Dimensión	Voces
Pedagogía	Cambios significativos en la práctica docente	“Las clases nuestra son clases podríamos considerar teórico prácticas cada uno de ellas está relacionada con la vida profesional del estudiante. Cualquier título que nosotros estemos trabajando lo relacionamos con la vida del estudiante” (P2, 2019), “Esos cambios me han llevado a mí a comprender al estudiante de una manera diferente, asimilar la práctica docente desde un enfoque complejo, desde lo vivencial, desde el reconocimiento que tengo yo del estudiante en todo su contexto y de igual manera al resto de los profesores que están en ese mismo procesos de enseñanza y aprendizaje” (P1, 2019).
	Preparación de la práctica docente	“Nosotros aplicamos primeramente un fundamento teórico si lo requiere la práctica y de ese fundamente teórico el estudiante extrae lo que necesita para interactuar con la vida profesional” (P2, 2019), “Teniendo en cuenta los contestos, el acondicionar de manera correcta en los ambientes de aprendizaje para generar un clima de mucha cordialidad, receptividad desde lo que voy a enseñar o de lo que se vaya a enseñar” (P3, 2019), “En ese

		ejercicio preparatorio entonces entra a tenerse en cuenta las experiencias de los estudiantes, los intereses, las necesidades y en esa comprensión de los estudiantes surge entonces los proyectos, trabajos que orientan el desarrollo del currículo y de igual manera se proyectan a las realidades de su contexto, de la escuela” (P1, 2019).
--	--	--

La pedagogía como eje de partida de la acción educativa contiene las bases didácticas y teóricas que se ponen en el escenario educativo y fundamenta la práctica docente. Es por ello que desde la Suvidagogia el docente plantea una práctica caracterizada por ambientes de aprendizaje condicionados a las necesidades educativas del estudiantado, con un clima de cordialidad y receptividad, conocimientos transversalizados y que tiene en cuenta los intereses de los estudiantes.

Lo anterior, genera cambios significativos en la práctica docente desarrollando el educador la capacidad de comprender al estudiante y la capacidad de llevar a cabo clases relacionadas con la vida o aplicables para la vida dese una pedagogía vivencial que tiene en cuenta tanto los fundamentos teóricos como los conocimientos para la vida.

5.3.4 Análisis de la subcategoría emergente “Relaciones con el otro”.

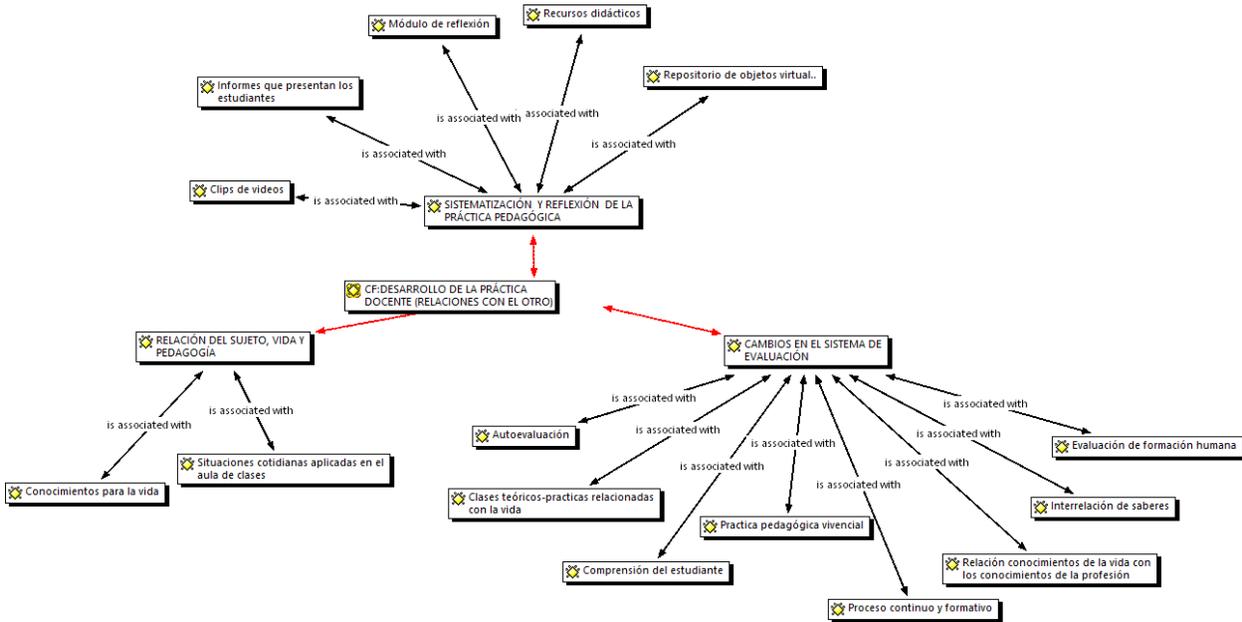


Figura 11. Red semántica ATLAS.ti de la categoría emergente “Relaciones con el otro”. Fuente: Ortiz y Vergara (2019). Elaboración propia.

En esta red semántica se evidencian que las respuestas orientadas a las relaciones con el otro desde el desarrollo de la práctica docente.

En la siguiente tabla se evidencian las respuestas que los docentes dieron para cada dimensión.

Tabla 12. Voces de los docentes participantes para la subcategoría “Relaciones con el otro”

Subcategoría	Dimensión	Voces
Relaciones con el Otro	Sistematización y reflexión de la práctica pedagógica	“Estoy sistematizando todo lo que estoy trabajando con los estudiantes e incluso todo lo que hago con ellos va aparecer en una especie de modulo que estoy construyendo con cada clase que estamos trabajando, es decir que eso no queda en el aire va a quedar como punto de reflexión de mi trabajo y aponerlo en consideración de otros pares académicos” (P2, 2019), “Yo he ido implantando cultura , dejando registro semestre tras semestre de lo que hacemos con los estudiantes como talleres, trabajo, repositorio de objetos virtuales, los recursos didácticos. De igual manera algunos clic de videos que grabamos en las clases a través de igual manera los mismo informes que presentan los estudiantes y al final de cada curso hacemos con los estudiantes una reflexión de lo que significó el desarrollo del curso” (P1, 2019).
	Cambios en el sistema de evaluación	“El corte mío se acaba con lo que los estudiantes van llevando en sus proceso de formación, no se acaba con la última nota que yo le doy, es un proceso continuo y formativo” (P2, 2019), “La evaluación se integra en un proceso de mejoramiento continuo y el error o las fallas que se pueda incurrir un procedimiento o en algún tipo de evaluación se convierte es en una oportunidad de aprendizaje” (P1, 2019).
	Relación del sujeto, vida y pedagogía	“Mis alumnos en cada una de las actividades académicas están pendientes de que vamos hacer en la clase para aplicarlo en la vida” (P2, 2019), “Se dio un ejercicio muy interesante porque salimos del tema en la física y aterrizamos a unos aspectos que tenían que ver con lo económico, político, social, cultural” (P1, 2019).

El desarrollo de la práctica docente es el fundamento de las relaciones con el otro, debido a que es a través de esta que el docente interactúa con sus estudiantes y pares. Esta se lleva a cabo partiendo de la relación que existe entre el maestro quien ejerce su deber-ser, la influencia de las experiencias de vida y los fundamentos pedagógicos.

Luego de puesta en escena, la práctica es sistematizada desde los diferentes instrumentos que el docente encuentra a su alrededor. En el caso particular del profesorado participan, estos hacen uso de videos, informes presentados por estudiantes, módulos de reflexión, recursos didácticos y repositorios de objetos virtuales. Se evidencia, pues que la sistematización que están implementando los maestros no es la que recomienda el enfoque y no permite generar una reflexión y autoevaluación concreta que permita procesos investigativos para la configuración de la práctica.

A partir de la reflexión de lo sistematizado, han empezado a transformarse poco a poco algunos aspectos fundamentales del proceso educativo como lo es la evaluación ahora formativa y más humana. Desde la premisa de la práctica pedagógica vivencial que proponen los maestros, se está iniciando en el cambio de la evaluación como proceso continuo y formativo desde la integralidad que compone a cada ser humano. Montecinos (2003), sostiene que los profesores que se atreven a cambiar sus prácticas, frecuentemente cambian sus creencias profundas acerca de lo que sus alumnos son capaces de hacer.

5.3.5 Análisis de la subcategoría emergente “Las múltiples realidades que se vive diariamente”.

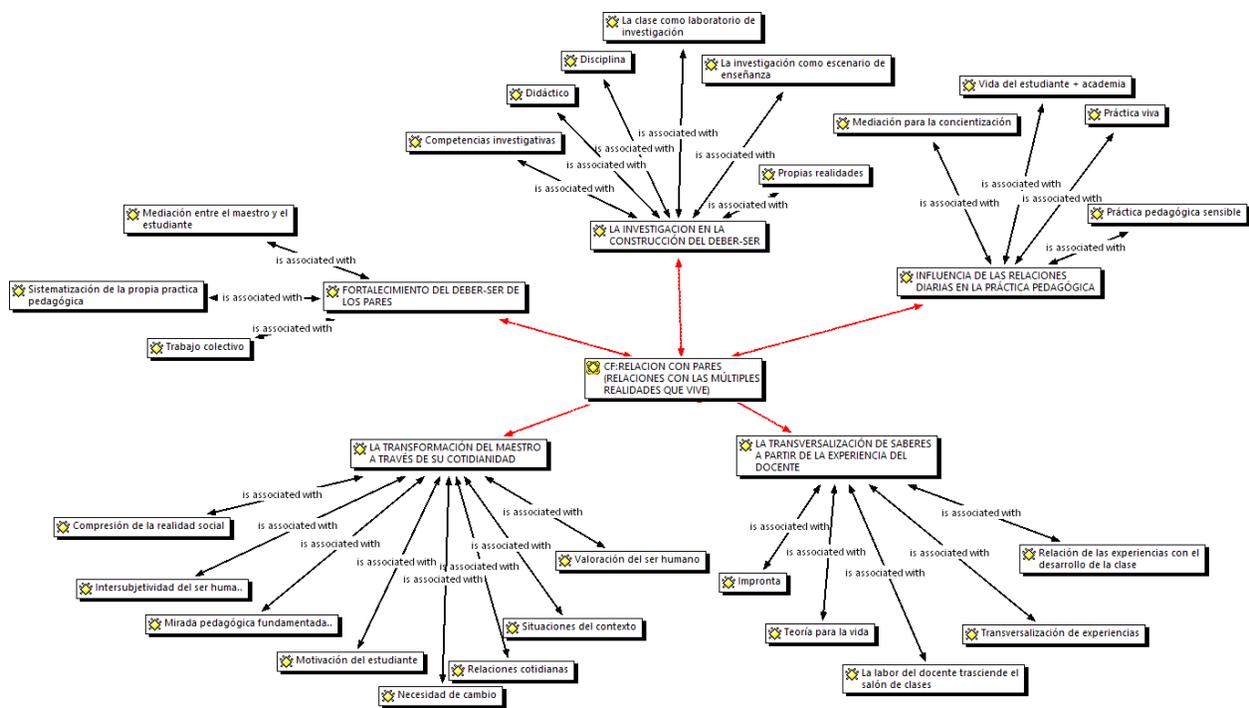


Figura 12. Red semántica ATLAS.ti de la categoría emergente “Las múltiples realidades que se vive diariamente”.
Fuente: Ortiz y Vergara (2019). Elaboración propia.

En esta red semántica se evidencian que las respuestas orientadas a las del docente con las múltiples realidades que vive desde su cotidianidad y las interacciones sociales.

En la siguiente tabla se evidencian las respuestas que los docentes dieron para cada dimensión.

Tabla 13. Voces de los docentes participantes para la subcategoría “Las múltiples realidades que se vive diariamente”

Subcategoría	Dimensión	Voces
Las múltiples realidades que se vive diariamente	Fortalecimiento del deber-ser de los pares	“Yo voy a sistematizar mi trabajo para que ellos traten de mirar que hago yo en el aula y como lo hago. Es poco lo que me ha tocado interactuar con los compañeros” (P2, 2019), “Sobre todo ser mediadora paraqué los maestros comprendan situaciones que pasan en el aula” (P3, 2019), “El enfoque suvidagógico lo que me lleva es a estrechar lazos de fraternidad” (P1, 2019).
	La transformación del maestro a través de su cotidianidad	“Ya miro el mundo de una manera más intersubjetiva, mis alumnos son mis amigos, compañeros, mi familia son mis compañeros, es decir es un trabajo y lo repito intersubjetivo que me ha renacido en esta nueva etapa

		profesional” (P2, 2019), “Como directora de trabajo de grado puedo motivar y hacer que los estudiantes cada vez crean que son importante, bueno y que pueden sacar lo mejor de ellos a partir de la disponibilidad, organización, actitud que a suman frente a las diferentes situaciones ya sean académicas o de índoles social” (P3, 2019), “Esas relaciones cotidianas que siempre van a existir en la escuela, nos deben mantener vivos en nuestro proceso de formación docente porque te motivan, te catapultan, justifican tu deseo, tu propósito de cada día para enamorarte más de lo que haces” (P1, 2019).
	Influencia de la relaciones diarias en la práctica pedagógica	“No es una tensión de fuerzas negativas si no una tensión de fuerzas positivas de mi cotidianidad , organizando la academia en virtud de cómo se relaciona eso con la vida del estudiante” (P2,2019), “interviniendo como maestra en cualquier situación, asumiendo un papel de mediador” (P3, 2019), “Me lleva a mí a comprender que la practica pedagógica desde la comprensión de las Ciencias Naturales debe ser una práctica viva , que comprenda no solamente hechos que se relacionen con lo biológico , lo químico, lo físico, sino también con estilos de vida saludable , con la manera con que las personas vive, en la manera con que las personas se relacionan con su contexto ambiental y la manera como ese contexto ambiental también se interconecta con toda una realidad” (P1, 2019).
	La transversalización de saberes a partir de la experiencia del docente	“Se transversaliza casi en todas las acciones que hace uno en la vida no es una teoría para la clase es una teoría para la vida” (P2, 2019), “Relacionando de alguna manera las experiencias vividas cuando sea necesario y que se adapte al desarrollo de la clase que yo esté dando” (P3, 2019), “Esas experiencias se vuelven como una especie de impronta en todo los momentos y en todas las situaciones que uno vive; y esas experiencias que uno vive como ser humano y como docente desde el desarrollo de nuestro deber-ser nunca se separan de uno” (P1, 2019).
	La investigación en la construcción del deber-ser	“Diciéndoles que son capaces y que es una manera de poder mejorar sus competencias investigativas” (P2, 2019), “Las clase se convierten en un laboratorio de tal manera de que lo que sucede en la clase se convierte en el insumo primordial que motive e inspire nuevas investigaciones” (P1, 2019).

Las vivencias que experimenta diariamente el docente van moldeando su deber-ser desde una práctica pedagógica viva que desarrolla en el educador una sensibilidad hacia su proceso formativo y el del estudiante partiendo de la mediación como agente formador. Es esa sensibilidad la que le permite al maestro identificar las situaciones que requieren de procesos investigativos enfocados al fortalecimiento del deber-ser propio; siendo influenciado por competencias investigativas, la didáctica, la disciplina, el aula de clase convertida en laboratorio de investigación y la necesidad de indagar sobre las diversas realidades sociales.

Cuando atendemos a las necesidades individuales de cada uno de los alumnos, lo rutinario da paso a la creatividad. Los profesores, en conjunto con sus alumnos, necesitan aprender a aprender, a buscar, seleccionar e interpretar la información. Desde esta perspectiva, el trabajo docente supone una actitud indagatoria, de experimentación e innovación y compromiso con el aprendizaje profesional continuo y colectivo (Montecinos, 2003, p.107).

Los resultados de esos procesos investigativos se logran gracias a la sistematización de la práctica pedagógica, el trabajo colectivo entre los actores involucrados y la mediación entre el maestro y el estudiante. Entonces la sistematización de la práctica y la implementación de procesos investigativos se convierten en herramientas fundamentales para la comprensión de las realidades desde las reacciones cotidianas y situaciones del contexto que se convierten en objetos de investigación y valoración del ser humano.

5.3.6 Análisis de la subcategoría emergente “Relaciones con la institucionalidad”.

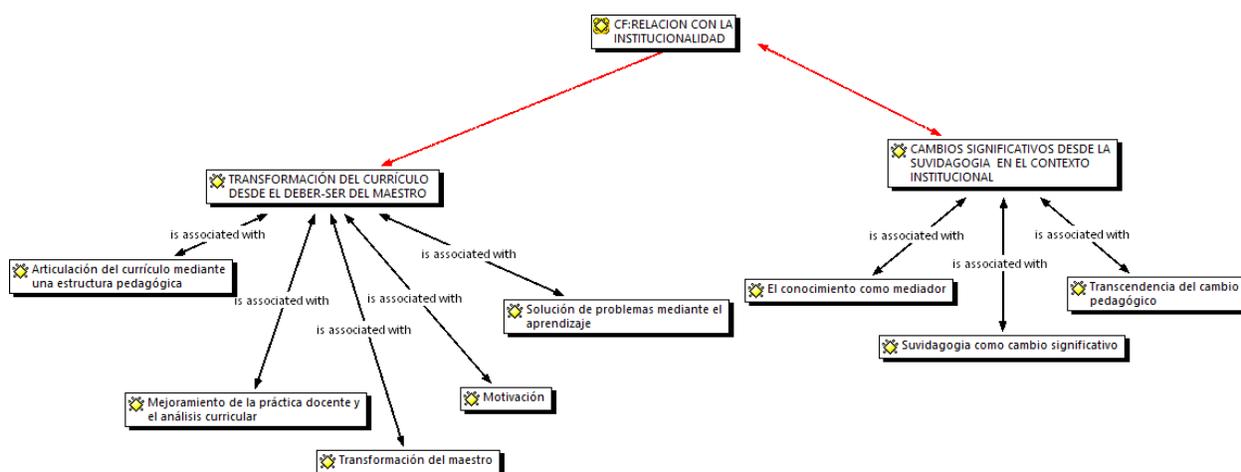


Figura 13. Red semántica ATLAS.ti de la categoría emergente “Relaciones con la institucionalidad”. Fuente: Ortiz y Vergara (2019). Elaboración propia.

En esta red semántica se evidencian que las respuestas orientadas a la relación con la institucionalidad desde la transformación de currículo y los cambios significativos en el contexto institucional.

En la siguiente tabla se evidencian las respuestas que los docentes dieron para cada dimensión.

Tabla 14. Voces de los docentes participantes para la subcategoría “Relaciones con la institucionalidad”

Subcategoría	Dimensión	Voces
Relaciones con la institucionalidad	Cambios significativos desde la suvidagogia en el contexto institucional	“La transcendencia del cambio pedagógico debe de ser para la formación del nuevo docente mas no del docente que está en el aula porque ya ese docente tiene costumbres que son difíciles de cambiar” (P2, 2019), “La idea es que los maestros conozcan a la suvidagogía y entiendan que es una pedagogía comprensiva que busca que los maestro a partir de su desarrollo en el aula tenga en cuenta a ese ser humano que tienen al frente y que no solamente sea para darle un conocimiento sino que ese conocimiento sea el mediador entre lo que él siente, vive y su sueño de ser un profesional” (P3, 2019), “Si se logra integrar los conocimientos desde lo curricular y desde lo investigativo seguramente vamos a tener muchos cambios significativos “ (P1, 2019).
	Transformación del currículo desde el deber-ser del maestro	“Los esquemas de las finalidades de la enseñanza de la ciencias deben estar encaminados a un problema de tipo social” (P2, 2019), “Incluir las nuevas tendencias pedagógicas, los enfoques educativos y la manera como las Ciencia Naturales se relaciona con otros enfoques” (P1, 2019).

La institucionalidad referida como el espacio invisible donde se interrelacionan los actores educativos y el contexto escolar puede transformarse desde el conocimiento de nuevas tendencias reflexivas y críticas como lo es el enfoque de la suvidagogia. Montecinos (2003) afirma que los contenidos y metodologías se basan en las preguntas, investigaciones, experimentaciones planteadas por los profesores participantes y por la literatura relevante. El docente desde su deber-ser puede empezar a proponer cambios en el currículo institucional desde la articulación del contenido del mismo con las situaciones de interacción social convertidas en

propuestas de enseñanza; siempre con la premisa de que el conocimiento contextualizado es el medio para trascender y lograr cambios significativos.

Estos procesos de cambio no se dan de la noche a la mañana y no se pueden dar solo con la propuesta de un solo docente; debe comenzar desde los niveles institucionales más altos y llegar hasta cada aula de clases donde se conozca el componente teórico que está fundamentado cada cambio que se quiere generar.

CAPITULO IV: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1. Conclusiones

A partir de la socialización y aplicación del enfoque crítico inclusivo de la Suvidagogía-Epcis, con docentes del Programa de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Córdoba se concluye para cada objetivo lo siguiente:

Objetivo específico N° 1:

- La vocación del docente nace desde dos vertientes las cuales son el deseo innato de ser docente o la elección de la profesión para el desarrollo laboral.
- Las experiencias que se viven en el campo educativo fortalecen el aprendizaje continuo del docente, la capacidad de contextualizar el conocimiento para que sea aplicable en la vida cotidiana y el desarrollo de potencialidades en los estudiantes.
- El docente aplica diversos enfoques pedagógicos como el Aprendizaje social, la Acción Comunicativa, las Pedagogías Activas y la Suvidagogia en el desarrollo de su deber-ser.
- El docente debe ser un agente de transformación desde la responsabilidad social que le acarrea como profesional de la educación.
- La interacción del docente con sus compañeros crea colectivos sociales donde se socializan experiencias pedagógicas para enriquecer su deber-ser.

Objetivo específico N°2:

- El propósito de la suvidagogia es transformar la práctica del docente en una práctica integral en busca de transformar la realidad.
- El deber-ser del docente desde la suvidagogia se caracteriza por el desarrollo de competencias evaluativas de carácter integral, competencias para enseñar y reflexionar y competencias para formar agentes formadores.

- La labor del docente debe trascender desde el aula de clases hacia el campo institucional y finalmente al campo social.
- La práctica suvidagógica se caracteriza por ser una práctica contextualizada con las experiencias de vida.
- La investigación se convierte en una herramienta fundamental para el análisis, reflexión y posterior configuración de la práctica pedagógica del docente.
- El docente debe estar en constante renovación pedagógica.
- El docente debe cambiar su mentalidad individual por una de carácter grupal donde el crecimiento sea colectivo.

Objetivo específico N° 3:

El deber-ser del docente se desarrolla a partir de:

- La innovación.
- La investigación para la reflexión y autorreconocimiento.
- Entrega total a la enseñanza.
- Articulación de la teoría con el saber que surge de las experiencias sociales.
- Comprensión del estudiante desde todas sus dimensiones, no solo desde la concepción de un ser que aprende.
- Las situaciones cotidianas se convierten en tema de estudio.
- Ambientes de aprendizaje condicionados a las necesidades educativas del estudiantado.
- Relaciones de cordialidad, receptividad y afectividad.
- Aplicación de una pedagogía vivencial que relaciona los fundamentos teóricos con los conocimientos para la vida.
- Sistematización de la práctica pedagógica.
- Evaluación continua y formativa.
- Aprendizaje profesional continuo y colectivo.
- Sensibilidad hacia el estudiante, el proceso educativo y el contexto.
- Trabajo colectivo con los pares y estudiantes.

- Articulación del contenido con las situaciones de interacción social.
- Proponer y generar cambios significativos desde la institucionalidad hasta el aula de clases.

En resumen, la educación al tener un carácter social requiere del trabajo en equipo del docente con sus pares formando colectivos sociales con el fin de dar a conocer los aprendizajes que han surgido dentro de la práctica que lleva el docente y contrastarla con la práctica de otros profesionales de la educación.

El deber-ser suvidagógico se desarrolla a partir de la relación que mantiene el sujeto docente con el mundo que lo envuelve y la actividad a la que se dedica, con lo cual estimula unos procesos neurobiológicos que rompen con la dinámica tradicional, transformando la práctica del docente tradicional en una práctica integral que trasciende al campo socio-cognitivo. Para que la práctica pueda trascender fuera del aula de clases, se hace necesaria la configuración de la misma a partir de la escritura de las experiencias pedagógicas, con lo cual se generan interrogantes que encuentren respuestas en procesos educativos y pedagógicos.

Desde los procesos de investigación se debe realizar una reflexión y autorreconocimiento de la labor que se está llevando a cabo como educador, identificar los cambios de esquemas que se deben implementar y ponerlos en marcha.

El docente suvidagógico se caracteriza por ser innovador, ser investigador, tener una entrega total a la enseñanza y trascender el contexto a través de la transformación constante de su enseñanza. De igual forma el rol social que asume el docente suvidagógico se evidencia en la articulación de la teoría con el saber que surge de las experiencias sociales.

La pedagogía como eje de partida de la acción educativa contiene las bases didácticas y teóricas que se ponen en el escenario educativo y fundamenta la práctica docente. Así mismo el desarrollo de la práctica docente es el fundamento de las relaciones con el otro, debido a que es a través de esta que el docente interactúa con sus estudiantes y pares. Y finalmente la institucionalidad referida como el espacio invisible donde se interrelacionan los actores educativos y el contexto escolar puede transformarse desde el conocimiento de nuevas tendencias reflexivas y críticas como lo es el enfoque de la Suvidagogía.

Para concluir, cabe resaltar que esta investigación es solo el primer paso para lograr integrar el enfoque de la Suvidagogía con el deber-ser del docente de la Universidad de Córdoba. Con los docentes participantes se dio un primer encuentro y aplicación de lo asimilado a la práctica docente y desarrollo del deber-ser. Se espera que los docentes participantes comiencen a sistematizar su práctica pedagógica desde la escrituralidad que propone el enfoque de la suvidagogía, realicen la posterior reflexión de la misma y compartan sus resultados a pares académicos, para que se logre llevar a más educadores del programa y de la universidad a utilizar un enfoque que no procede de otros hemisferios, sino que su origen y puesta en práctica emergió de las aulas de tres escuelas rurales del corregimiento de Arache, municipio de Chimá-Córdoba, e investigado y desarrollando en las aulas de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba.

6.2. Recomendaciones

Dentro de todo proyecto, siempre se desea que haya una mejora continua del mismo; por lo tanto se recomienda a futuros estudiantes que tengan interés en el proyecto, la complementación de los resultados obtenidos con el fortalecimiento de la formación de los futuros docentes del Programa de Licenciatura de Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Córdoba.

Otra recomendación sería para los docentes, donde se les se les recomienda a los docentes participantes sistematizar su práctica pedagógica de manera escritural para poder reflexionar acerca de la misma, y que puedan figurar como ejemplo de docente vital ante toda la comunidad educativa. También se les invita a indagar y conocer a profundidad más del enfoque suvidagógico y aplicarlo de manera real a su práctica docente, con la idea de dar a conocer los resultados obtenidos de su práctica pedagógica configurada como respuesta de pasar de docente tradicional a docente vital y de pedagogo a suvidagogo, donde los estudiantes, colegas e instituciones educativas de básica, media y de educación superior comprendan la revaloración del deber-ser del docente.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfaro, G. y Alvarado, S. (2018). El perfil de profesores universitarios de universidades públicas y privadas en la carrera de Educación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Volumen 18, Numero 2, pp. 1-21.
- Araujo, J., Betancourt, J., Gómez, J., González, A y Pareja, M. (2015). *La pedagogía crítica, el verdadero camino hacia la transformación social*. Universidad de Manizales, Popayán.
- Arias, B. (2017). *Historia de Vida del Maestro Rural Alejo García: Vocación, Aptitudes y Valores*. (Tesis doctoral). Universidad de Málaga. España.
- Bolívar, A. (2016). *Las historias de vida y construcción de identidades profesionales*. Universidad de Granada. España
- Bolívar, A., Domingo Segovia, J., y Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico narrativa en educación. Enfoque y metodología*, Madrid, La Muralla.
- Calderin, N., Corredor, N., Alfaro, J., Llerena, A., Benavides, G., Grazon, P., Escorcía, J. y Henríquez, H. (2015). *La formación del docente investigador: un estudio de las facultades de Educación del Caribe colombiano*. Editorial: Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia.
- Cordero. M. (2012). *Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa*. Universidad de Puerto Rico: *Revista Griot* (ISSN 1949-4742), Pág. 51-52.
- Corbin, C. y Strauss, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Cortés, P. (2011): El Sentido de las historias de vida en investigaciones socioeducativas. Una revisión crítica”, en Arias, G. (2017), *Historia De Vida Del Maestro Rural Alejo García: Vocación, Aptitudes Y Valores*. Universidad de Málaga, Málaga, p. 17.

Díaz Meza, C. (2007). Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 5 (2), 55-65.

Escobar, J. y Bonilla-Jiménez, F. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. Cuadernos hispanoamericanos de psicología, Vol. 9 No. 1, 51-67

Galeano, A., Navarro, M. y Bruges, O. (2007). *Narraciones de los maestros sobre sus experiencias pedagógicas significativas: Competencia narrativa desde la dimensión ética*. Tesis de maestría. Universidad de La Salle.

Galeano, M. y Vélez, O. (2002). Estado del arte sobre fuentes documentales en investigación cualitativa. Medellín: Universidad de Antioquia.

González-Arizmendi, S. (2016). La relación sujeto-vida-pedagogía en la práctica pedagógica de los formadores de profesores. Tercer Simposio Internacional de Investigación Educativa y Pedagógica. Montería: Universidad de Córdoba-Maestría en Educación SUE-Caribe.

González-Arizmendi, S. (2018). *La suvidagogía como perspectiva teórico-educativa para configurar la práctica pedagógica: un estudio desde la teoría fundamentada* (tesis doctoral). Universidad del Atlántico. Barranquilla. Colombia

González-Arizmendi, S. (2019). Suvidagogía: Enfoque crítico para la transformación del docente y de su práctica profesional.

Guerrero, M. (2018). El desarrollo de la identidad docente en el profesorado de educación secundaria en un nuevo contexto social. Un enfoque biográfico-narrativo. Universidad d Sevilla.

Gutiérrez, P., y Losada, D. (2001). Amaia: el comienzo de una historia de vida docente. *Ars Brevis* [en línea], Núm. 7, p. 285-303.

Guzmán, L. (2018). La construcción de la identidad profesional docente: estudio cualitativo sobre la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de pedagogía en programas de formación inicial de profesores de carácter público y privado. Universidad de Girona. Departamento de Psicología.

Espinoza Freire, E., Tinoco Izquierdo, W. y Sánchez Barreto, X. (2017). Características del docente del siglo XXI. Olimpia: Publicación científica de la facultad de cultura física de la Universidad de Granma, ISSN-e 1817-9088, Vol. 14, N°. 43, 2017 (Ejemplar dedicado a: abril-junio), págs. 39-53

Fregoso, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. Universidad de Guadalajara, Guadalajara. México. Revista CUMBRES. 2(1) 2016: pp. 73 – 99.

Lindon, A. (1999). “Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social”. Revista Economía, Sociedad y Territorio, Vol. II (6). pp. 295-310. ISSN 1405-8421.

Londoño, G. (2016). Sentido de la docencia universitaria desde su configuración histórico-subjetiva. Universidad de La Salle. Bogotá.

Mallimaci, F., y Giménez, V. (2006). Historias de vida y método biográfico. *Estrategias de investigación cualitativa*, 1, 23-60.

Mercado. (1981). Citado en Tamayo G., J. (2017), La práctica pedagógica como categoría de análisis; acercamientos desde su construcción como objeto de investigación. Universidad Pedagógica Nacional, 19b, Guadalupe, n. L, pp. 1-12.

Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y Aprendizaje colectivo. Psicoperspectivas: revista de la escuela de psicología facultad de filosofía y educación pontificia universidad católica de Valparaíso vol. II / 2003 (pp. 105 - 128).

Otzen, Tamara, & Manterola, Carlos. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.

Rodríguez, J. G. (2005). Educar y ser maestro: mucho más que enseñar. Educación y cultura, 68.

Santiago, R. y Fonseca, C. (2016). Ser un buen profesor: Una mirada desde dentro. Edetania: estudios y propuestas socio-educativas, ISSN 0214-8560, N°. 50, 2016, págs. 191-208

Tamayo, M. (2014). Retos para el desempeño del docente universitario de la ciudad de Montería, en la sociedad del siglo XXI. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Taylor, S. J., y Bogdan, (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación, Buenos Aires, Paidós, 1986.

Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. La informalización de la educación» [monográfico en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 10, n. ° 1, págs. 170-184.

Van-Manen, M. (2003). Investigación Educativa y Experiencia Viva. Barcelona, Idea Books

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa Editorial. Barcelona, España.

Vidal L., M. Cómo elaborar un marco conceptual. Programa de apoyo a la comunicación académica. Pontificia Universidad Católica de Chile.

8. ANEXOS

Anexo 1. Formato de entrevista semiestructurada para los profesores del programa de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Córdoba

Entrevista N° 1

**UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
FACULTAD DE EDUCACION Y CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN
AMBIENTAL**

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA SOBRE EL DEBER-SER DEL PROFESOR A PARTIR DEL ENFOQUE DE LA SUVIDAGOGIA EN EL PROGRAMA DE CIENCIAS NATURALES Y EDUCACION AMBIENTAL DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA.

FECHA: _____ **HORA:** _____
LUGAR: _____
ENTREVISTADOR: _____
ENTREVISTADO: _____
AÑOS DE EXPERIENCIA LABORAL: _____

INTRODUCCIÓN: El propósito de esta investigación consiste en caracterizar las historias de vida pedagógica de profesores para conocer el deber-ser que les asiste en el Programa de Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad Córdoba. Se contará con la participación de cuatro docentes de programa con amplia trayectoria en la profesión docente.

CARACTERISTICAS DE LA ENTREVISTA: Los datos recopilados durante la realización de esta entrevista serán utilizados para fines netamente académicos.

***PREGUNTAS**

ANAMNESIS EDUCATIVA I: JUICIO DE VALOR SOBRE LA VOCACIÓN DEL PROFESOR

1. ¿Por qué decide ser profesor?
2. ¿Qué lo(a) motivó a ser profesor del Programa de Ciencias Naturales y Educación Ambiental?
3. ¿Qué enaltece la labor del Profesor?

4. ¿Qué satisfacciones trae ser profesor?
5. Describanos el concepto que tiene del deber-ser del profesor y qué características debe tener.
6. ¿Desde su práctica pedagógica cómo ha contribuido a la transformación del deber-ser para que a partir de éste se transforme el contexto escolar? Describa un ejemplo.
7. Cuéntenos una experiencia educativa que haya marcado su vida desde el deber-ser del profesor.
8. ¿Cómo influye el contexto en la construcción del deber-ser del profesor? ¿Es el contexto el que determina el deber-ser del profesor, o es el profesor con su deber-ser que quien transforma el contexto escolar?
9. ¿De qué manera cree usted que el profesor pueda desarrollar su deber-ser?
10. ¿Conoce algún enfoque pedagógico que pueda orientar al profesor en la reafirmación de su deber-ser como sujeto de saber?

ANAMNESIS II EDUCATIVA: JUICIO DE VALOR SOBRE LA EXPERIENCIA EN EL CONTEXTO QUE LO ENVUELVE

11. Relátenos un episodio dramático que haya afectado su quehacer pedagógico desde el deber-ser.
12. Nárrenos una situación imaginaria o fabulesca desarrollada en el entorno escolar en la que usted se haya visto involucrado desde el deber-ser del profesor.
13. Describanos una situación de tipo académico generada en el aula que lo haya marcado en el desarrollo de la docencia.
14. ¿Cómo han interferido estas experiencias en su práctica pedagógica?
15. Cuéntenos la diferencia que encuentra entre su primer año laborando como docente hasta el último año laborado en la actualidad, teniendo presente el cambio que ha sufrido su concepción del deber-ser del profesor que tenía en ese entonces frente a la que tiene ahora.
16. ¿Cómo su deber-ser como profesor ha impactado en los diferentes escenarios de enseñanza donde se ha desempeñado como profesor?

Anamnesis III. JUICIO DE VALOR ACERCA DE LOS PARES

17. ¿Cómo considera la labor de sus compañeros docentes del programa de Ciencias Naturales y Educación Ambiental desde el deber-ser del profesor?
18. ¿Qué implicaciones puede tener en su vida como profesor conocer las historias de vida pedagógica desde el deber-ser de los otros profesores?
19. ¿Es común en su práctica pedagógica conocer los relatos de otros pares? Si no es así, ¿a qué atribuye esta situación?
20. ¿Usted comparte sus experiencias de enseñanza desde el deber-ser que le asiste con sus compañeros docentes?

*Fuente: Alexandra Galeano Gallego Marly Ivonne Navarro Murcia Orlando Brugés Moréu (2007)

Entrevista N° 2²

**UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
FACULTAD DE EDUCACION Y CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN CIENCIAS NATRALES Y EDUCACIÓN
AMBIENTAL**

**ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA SOBRE EL DEBER-SER DEL PROFESOR A
PARTIR DEL ENFOQUE DE LA SUVIDAGOGIA EN EL PROGRAMA DE CIENCIAS
NATURALES Y EDUCACION AMBIENTAL DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA.**

FECHA: _____ **HORA:** _____
LUGAR: _____
ENTREVISTADOR: _____
ENTREVISTADO: _____

INTRODUCCIÓN: El propósito de esta investigación consiste en conocer el deber-ser del profesor de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Córdoba a partir del enfoque pedagógico critico inclusivo de la Suvidagogia Epcis. Con la aplicación de este instrumento se busca describir la influencia de este enfoque pedagógico en la transformación del deber-ser del profesor del programa.

Se contará con la participación de tres docentes de programa con amplia trayectoria en la profesión docente.

CARACTERISTICAS DE LA ENTREVISTA: Los datos recopilados durante la realización de esta entrevista serán utilizados para fines netamente académicos.

***PREGUNTAS**

ANAMNESIS EDUCATIVA I: SUJETO (DOCENTE VITAL)

1. ¿Qué perfil debe tener el docente, desde su deber-ser, en los ámbitos educativo y social tras la aplicación del enfoque pedagógico critico inclusivo de la Suvidagogia Epcis?

ANAMNESIS EDUCATIVA 2: LA VIDA EN EL MUNDO DE TENSIONES

2. Desde el deber-ser generado tras la aplicación del enfoque pedagógico crítico inclusivo de la suvidagogía-Epcis, ¿Cómo ha interconectado el mundo de tensiones (los diferentes ámbitos y contextos donde se desenvuelve) con su rol como maestro y de qué manera lo ha puesto en escena durante su práctica docente? De ejemplos.

² Formato de entrevista semiestructurada para los profesores del programa de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Córdoba.

ANAMNESIS EDUCATIVA 3: PEDAGOGÍA

3. ¿Qué cambios significativos ha notado en su práctica docente tras la aplicación del enfoque pedagógico crítico inclusivo de la suvidagogía-Epcis?
4. ¿De qué manera aplica el enfoque pedagógico crítico inclusivo de la suvidagogía-Epcis en la preparación de su práctica como docente en el aula de clases?

ANAMNESIS EDUCATIVA IV: DESARROLLO DE LA PRÁCTICA DOCENTE (RELACIONES CON EL OTRO)

5. ¿Ha reflexionado sobre su deber-ser desde la suvidagogía a partir de la sistematización de su práctica pedagógica? Explique cómo lo ha hecho y que productos se han generado a partir de esa reflexión.
6. Tras la aplicación del enfoque pedagógico crítico inclusivo de la suvidagogía-Epcis, ¿cómo se ha transformado la forma en la que evalúa el desarrollo educativo de sus estudiantes y cómo evalúa su deber-ser docente?
7. Narre un evento que haya transcurrido en sus clases tras la aplicación del enfoque pedagógico crítico inclusivo de la suvidagogía-Epcis donde se vea implicado la relación del sujeto, vida y pedagogía que plantea dicho enfoque.

ANAMNESIS EDUCATIVA V: RELACION CON PARES (RELACIONES CON LAS MÚLTIPLES REALIDADES QUE VIVE).

8. ¿Qué acciones suvidagógicas a ejecutado para el desarrollo de su deber-ser en relación con sus pares?
9. Desde la aplicación del enfoque pedagógico crítico inclusivo de la suvidagogía-Epcis, ¿Qué situaciones de su cotidianidad han influido en la transformación de su deber-ser como maestro?
10. ¿Cómo ha incentivado el cambio de una práctica pedagógica mecánica y taxativa a una práctica educativa suvidagógica en sus compañeros docentes?
11. ¿Cómo han influido las relaciones que de manera diaria vive en el mundo de tensiones frente a la acción de la práctica pedagógica?
12. ¿Cómo ha incentivado en sus estudiantes el desarrollo de la investigación como parte fundamental de la construcción del deber-ser del maestro?

ANAMNESIS EDUCATIVA VI. RELACION CON LA INSTITUCIONALIDAD

13. Desde el rol de docente vital, ¿Qué situaciones has identificado en el contexto institucional donde se desenvuelve, en la que pueda aplicar el carácter teórico del enfoque pedagógico crítico inclusivo de la suvidagogía-Epcis en busca de cambios significativos?
14. Desde el deber-ser generado tras la aplicación del enfoque pedagógico crítico inclusivo de la suvidagogía-Epcis, ¿qué cambios considera que deben darse en el currículo que se maneja en el Programa de Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Córdoba?

ANEXO 2.

GUÍA DE PREGUNTAS PARA EL GRUPO FOCAL CON LOS PROFESORES DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA.

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
FACULTAD DE EDUCACION Y CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL

GUIA DE PREGUNTAS PARA LA REALIZACION DEL GRUPO FOCAL SOBRE EL DEBER-SER DEL PROFESOR A PARTIR DEL ENFOQUE DE LA SUVIDAGOGIA EN EL PROGRAMA DE CIENCIAS NATURALES Y EDUCACION AMBIENTAL DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA.

FECHA: _____ HORA: _____
LUGAR: _____
MODERADOR: _____
PARTICIPANTES: _____

INTRODUCCIÓN: El propósito de esta investigación consiste en conocer el deber-ser del docente en su práctica pedagógica en el Programa de Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Córdoba en función del enfoque pedagógico crítico inclusivo de la suvidagogía-Epcis. Con la aplicación de este instrumento se busca: a. identificar el deber-ser del docente en su práctica pedagógica y en los distintos escenarios donde se desempeña el docente de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, b. aplicar el Enfoque Pedagógico Crítico Inclusivo de la Suvidagogía-Epcis, como estrategia para configurar el deber-ser del profesor en su práctica pedagógica y c. describir el deber-ser en la práctica pedagógica del profesor de Ciencias Naturales y Educación ambiental en función del Enfoque Crítico Inclusivo de la Suvidagogía.

Se contará con la participación de cuatro docentes de programa con amplia trayectoria en la profesión docente.

CARACTERISTICAS DEL GRUPO FOCAL: Se le enviará a los correos de los profesores del programa de la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental un documento de apoyo sobre *el enfoque pedagógico crítico inclusivo de la suvidagogía-Epcis* para que realicen la lectura y reflexión del mismo. En la sesión presencial se analizará y reflexionará acerca del deber – ser que le asiste al maestro a través de una serie de preguntas abiertas. El tiempo de socialización y discusión será de dos horas aproximadamente. Por tal motivo se les recomienda a los profesores llevar el documento de apoyo a la sesión.

La evaluación será de tipo formativa puesto que permitirá la contratación y sensibilización, que tiene el docente mediante el deber-ser durante el intercambio significativo de sus experiencias, de sus prácticas pedagógicas y del contexto que lo envuelve en su devenir diario.

Se utilizará el grupo focal para contrastar las respuestas del taller con el fin de sensibilizar al maestro sobre el deber-ser en función del enfoque pedagógico crítico inclusivo de la suvidagogía-Epcis.

Los datos recopilados durante la realización de esta entrevista serán utilizados para fines netamente académicos.

PREGUNTAS:

1. ¿Qué promueve el enfoque pedagógico crítico inclusivo de la suvidagogía-Epcis?
2. ¿Cómo puede influir la suvidagogía en la vocación del maestro?
3. ¿Qué significado tiene la práctica pedagógica desde la suvidagogía?
4. ¿Cómo desde la suvidagogía, específicamente desde el concepto de docente vital, se da la transformación de la práctica pedagógica del maestro?
5. ¿De qué manera el maestro puede transformar su práctica pedagógica por medio de los estadios suvidagógicos (percepción, aceptación, apropiación y actuación) que se proponen desde la suvidagogía?
6. ¿De qué manera el maestro puede aportar al desarrollo del deber-ser de sus compañeros docentes desde lo que plantea la suvidagogía?
7. ¿Cómo influye la relación que hay entre el docente vital, la vida (el mundo de tensiones), la pedagogía, el Otro, las realidades y la institucionalidad en la formación del deber-ser del maestro?
8. Desde un enfoque suvidagógico ¿Cómo se define el deber-ser del docente y qué características debe tener?

ANEXO 3.

MATERIAL DE LECTURA SOBRE EL ENFOQUE PEDAGÓGICO CRÍTICO INCLUSIVO DE LA SUVIDAGOGÍA-EPCIS.

EL ENFOQUE PEDAGÓGICO CRÍTICO INCLUSIVO DE LA SUVIDAGOGÍA: SU APORTE A LA TRANSFORMACION DEL DOCENTE, DE SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y PRAXIS

Samuel González-Arizmendi³

Síntesis

Es la conducción y relación del sujeto (docente vital) con la vida (mundo de tensiones que lo envuelve) y la pedagogía (la disciplina a la que se dedica el sujeto docente), la cual permite conectar e involucrar a otra relación, integrada ésta, por el Otro, las realidades y la institucionalidad, relaciones en las que se dinamiza cotidianamente los sujetos que acompañaron la investigación y que a través de sus juicios, conceptos, y proposiciones emergieron los incidentes que terminaron configurando la práctica pedagógica, dándole a ésta una identidad social-crítica, un sentido hermenéutico-comprensivo y un significado fenomenológico-suvidagógico.

1. AUTORES QUE SOPORTAN TEÓRICA Y EPISTÉMICAMENTE LA PEDAGOGÍA SUVIDAGÓGICA COMO EMERGENCIA.

El enfoque de la suvidagogía tiene como referentes teóricos y epistémicos a ocho autores, que así como se distancian en muchos de sus planteamientos, también tienen diversos puntos de encuentro: de uno de estos emergieron los supuestos teóricos del enfoque. A continuación se presentan los postulados que generaron el conflicto cognitivo en el autor del enfoque:

1. Nietzsche (1977): “Toda gran filosofía [...] nunca dice sino esto: esta es la imagen de toda vida y es a través de ella que se aprende el sentido de la vida y a la inversa: lee el libro de tu

³ Doctor en Ciencias de la Educación-Universidad del Atlántico. Profesor Titular de la Universidad de Córdoba-Colombia, adscrito a la Facultad de Educación y Ciencias Humanas. Departamento de Psicopedagogía. Programa de Educación Infantil. Presidente adjunto en Colombia del Centro de Estudios Latinoamericano de Epistemología Pedagógica-CESPE, y fundador de la RED Internacional de Pedagogía Suvidagógica-Ridepsu. gsamuel@correo.unicordoba.edu.co

propia vida y comprende así los jeroglíficos de la vida general”. “Las teorías que estos desarrollan son de alguna manera autobiográficas”.

2. Berger y Luckmann (1979): “La realidad se construye socialmente”.

3. Habermas (1987): “la sociedad se construye integrando dos niveles: los sistemas y el mundo de la vida”.

4. Blumer (1992): “El ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo significan para él.

5. Foucault (1994): “La transmisión de una verdad que no tiene por función dotar a un sujeto de actitudes, de capacidades y de saberes, sino más bien de modificar el modo de ser de ese sujeto”.

6. Ricoeur (1995): “el yo que se piensa biográficamente”.

7. Gergen (1996): “El lugar del conocimiento, ya no es la mente del individuo, sino más bien las pautas de relación social”.

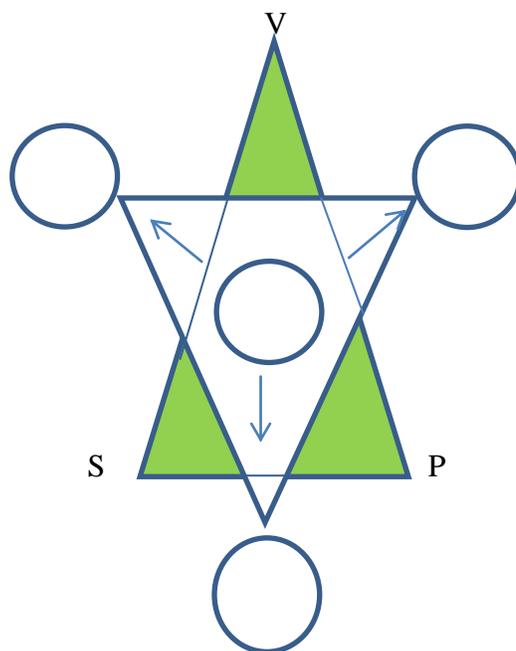
8. Freire (1996):

9. Morín (2001): “nada de lo que está en el universo está suelto, todo está conectado”.

2. SUPUESTOS TEÓRICOS DE BASE

Una vez contrastados los diferentes acercamientos y distanciamientos de los autores mencionados, surgen tres grandes posturas que permitieron dar con el origen de la relación sujeto-vida-pedagogía, la cual al triangularse afecta la visión de esencia del docente, y que por medio de la percepción, aceptación y apropiación que realiza en el mundo de tensiones que lo agobia, tal relación modifica su modo de pensar, ser y actuar. Este gran presupuesto permitió presentar la pedagogía suvidagógica como enfoque teórico educativo, fundamentado en los siguientes supuestos teóricos.

- Existe un sujeto docente y estudiante que a partir de la relación que mantienen con el mundo de tensiones y la actividad a la que se dedican, les estimula unos procesos neurobiológicos como el percibir, pensar, sentir, observar, hablar, ser y actuar-Psohsa.
- Tales procesos neurobiológicos despiertan en el profesor y el estudiante el acto cuadrangulativo de la educatividad-educabilidad-enseñabilidad-aprendibilidad-E3A, para que ambos gestionen, co-gestionen, y retroalimenten desde el sí mismo, para el Otro y el nosotros.
- Las relaciones que mantiene el docente y el estudiante con el mundo de tensiones, la actividad a la que se dedican, las relaciones que mantienen con el Otro, las múltiples realidades que viven y las dinámicas que asumen en la institucionalidad son potenciadas si se identifican, registran, sistematizan, resignifican, comprenden y aplican en el mundo de tensiones donde se vive.



3. DESARROLLO CONCEPTUAL DE LA SUVIDAGOGÍA

Esta configuración de la práctica pedagógica metodológicamente se logró a través de la identificación, registro, sistematización, resignificación, comprensión y actuación sobre los incidentes de los sujetos en estudio, lo cual fue dado en medio de las diversas actividades pedagógicas-didácticas y disciplinares que el docente realiza a partir de su experiencia profesional, lo que significa para los profesores participantes (sujetos) organizar a partir de la vida sociopedagógica y de la pedagogía modificar la forma de pensar, ser y actuar en busca del ser-sociedad⁴.

Esta es una de las razones que hace que la suvidagogía sea una pedagogía que tiene como posibilidad de auto-reconocerse pedagógicamente, lo que conduce a que el profesor desde su práctica profesional docente valore su subjetividad y la del Otro, lo cual le permite conocer el ejercicio docente que ha tramitado en sus diferentes saberes, direcciones, coordinaciones, gerencias, asociaciones, tertulias, jocosidades y encuentros sociales, en donde no sólo lo estrictamente académico está supeditado a ser identificado, registrado y comprendido para ser historiado e investigado, sino que desde esta perspectiva, la suvidagogía revitaliza y resignifica la actividad del docente, con el objetivo de desaprender a través de la lectura de la subjetividad

⁴ Es el sujeto que está en correlación permanente, actuando e interpretando los diferentes procesos que suceden en su contexto desde el ideal de formación y educación que lo ha estructurado, planteándose la educación como posibilidad de comprenderse desde todas las dimensiones, diversidades, alteridades, semejanzas y disensiones en el mundo de tensiones que lo envuelve, desde que fue sacado de la laguna aséptica de la mamífera más bella del universo: la mujer.

para revalorar y configurar la práctica pedagógica con la intención de generar producción teórica de su saber y del hacer que tramita.

De igual manera, reivindica en los profesores su forma de pensar, ser y actuar, con lo cual desde su vida sociopedagógica se puede generar producción teórica a partir de la sistematización de experiencias. Éstas se vuelven importantes porque permite que la experiencia se convierta en procesos de subjetivación realizada desde la dinámica crítica-reflexiva de la práctica pedagógica, la cual permite revalorar y analizar la vida pedagógica del docente en sus relaciones socioculturales y en sus múltiples realidades que lo envuelve, así como lo que se da y se vive en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran desde el preescolar a los postgrados.

La suvidagogía describe lo que se escribe, ya que plantea una manera diferente de subjetivar el ejercicio de la docencia, pues ésta no está supeditada solamente a la enseñabilidad de los contenidos de la ciencia, sino que desde la mirada del docente vital⁵ está diseñada para reseñar historias de vida, biografías, autobiografías, ensayos, poesías, textos literarios, textos específicos, textos científicos, textos abiertos conceptuales, textos pretextos, que pueden hacer parte de la cuadrangulación de saberes, proceso desde donde se ha pensado la suvidagogía.

También es un proceso que a partir de la intersubjetivización que se da en la práctica pedagógica emerge tanto del profesor y del alumno una transformación del saber que se ostenta como resultado de la productividad académica que se genera, lo que hace que la relación sociocultural que se da en este proceso transforme a los sujetos que intervienen en el acto educativo. Este proceso involucra a los estadios suvidagógicos como el de la percepción, aceptación, apropiación y actuación desde el proceso de subjetivación como respuesta a la transformación desde el sí mismo, la cual, no sólo afecta al que lo produce, sino que se hace coextensivo a la comunidad educativa a través de las acciones prácticas y escriturales.

Lo anterior se constituye en una de las razones de la suvidagogía para ser de alguna manera un acto intrínseco, pues tiene una naturaleza biopsicosocial y antropeoeducativa, lo que la hace que promueva lo vital en el sujeto, condición natural que es generado, no solo porque se es un ser vivo, sino que además de ser un ser vivo, también debe ser vital⁶: este es el ser vivo que no sólo nace, crece, reproduce y muere, sino que sirve, por, para la vida y la sociedad.

Es el ser que mantiene intercambios de materiales con el entorno, pero además, está en correlación permanente actuando e interpretando los diferentes procesos que suceden en su contexto. Servir por, para la vida y la sociedad no sólo es existir como ser vivo, sino también

⁵ Es el profesor que no sólo se dedica a la docencia, sino que a partir de la sistematización de sus experiencias genera saberes que puede intersubjetivar con el objetivo de que en las instituciones educativas se activen las dinámicas crítico-reflexivas que permitan construir a un ser-sociedad, lo que hace que el contexto donde se da esto, se desarrolle. Ahora, lo de vital no sólo está relacionado con lo biológico y/o saludable y bueno, sino también con la máxima de “educación por y para la vida”, en el sentido de lo que plantea Dewey de: “que la educación es un proceso de vida y no una preparación para la vida ulterior...” o para Decroly, cuando afirma: “El fin de la educación es el desarrollo de la vida, ya que el destino de todo ser vivo es ante todo vivir”, o según Dilthey: “Es sólo a partir del sentido de la vida que se puede deducir el de la educación”.

⁶ Lo vital entendido, no como lo que permite dar salud, sino las acciones que le permiten al ser vivo generar acciones biopsicosocial y antropeoeducativo, y esto solo lo realiza el sujeto.

como ser vital, y estar en ésta condición, es poder identificar, registrar, sistematizar, resignificar, comprender y actuar sobre lo que se logra ver en su contexto de desarrollo que otros no ven, de tal manera que lo pueda replantear.

Esto significa que los seres vivos como animales, plantas y microorganismos sirven para la vida desde la homeostasis bioecosistémica como procesos de interdependencia por acción natural (Ver glosario en Anexo), pero el ser humano aporta más, y no sólo es esto, sino que es vital, debido a que sirve para la vida y esto es servir no desde lo biológico, pues es impensable lo que puede hacer el hombre y la mujer, de aquí que servir para la vida desde la suvidagogía, es poder ver y sentir que tú puedes pensar, ser y actuar-Pensar⁷- cada día mejor lo que haces en el contexto, de tal manera que lo observado tiene la posibilidad de ser replanteado, por lo tanto, debes a través de los estadios suvidagógicos perceber, aceptar, apropiarse y actuar.

Estas acciones suvidagógicas se constituyen en la manera procedimental que tiene la suvidagogía para hacer que se descentre al sujeto de su egoísmo laboral, ya que lo revitaliza y le exige que él sea un ser de interdependencia que no puede intersubjetivar sino ha encontrado su desarrollo biopsicosocial y antropoeducativo, porque si no lo ha hecho no puede estar en la condición de ser docente vital y de formar y educar en busca del ser-sociedad.

Esta postura suvidagógica plantea, que al docente hay que prepararlo es para que reflexione sobre su práctica pedagógica, como condensado de lo que realiza en sus otras prácticas, con lo cual aporta nuevas construcciones, pues, la configuración de la práctica pedagógica es una de estas acciones que dejan de ser rutinarias cuando se adelantan a través de metas de formación, contenidos, metodologías, recursos y evaluación. Esto conduce a tres planos: construcción de sujeto y del saber pedagógico, consumo de la investigación en el saber científico, y la emergencia de la investigación de aula: todas en las múltiples realidades donde se desenvuelve el fenómeno de la enseñanza.

En este sentido es necesario advertir, que la suvidagogía comparte el planteamiento de que toda realidad visible podría llegar a ser no real, pues en cualquier momento la realidad construida se disuelve. Existen realidades ante los órganos de los sentidos y de la conciencia del sujeto, que en la realidad de otros no lo es, por ejemplo: los matrimonios son una realidad que cada día se vuelve menos posibilidad.

Ante lo planteado, la suvidagogía también explicita que la realidad de configuración de la práctica pedagógica es un acto que debe partir de las múltiples realidades en que se da el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, pues termina siendo producto de la obediencia que se da en la práctica profesional docente como cumplimiento al mandamiento de la carrera docente. Con esto se ratifica que la práctica pedagógica es una construcción social de las múltiples realidades, entonces, también es una construcción intercultural, porque la interculturalidad también son construcciones de realidades intersubjetivas.

Este comportamiento es lo que le determina al docente asumir cosas que pueda responder frente al acto decisorio de poder generar identificaciones y registros como elementos fundamentales de adelantar la sistematización y resignificación de lo que ha logrado ver en

⁷ Acróstico suvidagógico que representa la forma de pensar, ser y actuar.

situaciones de docente vital y de suvidagogo, que son los que finalmente terminan comprendiendo y poniendo en acción lo investigado.

Este tipo de acciones no significan que la suvidagogía es exclusivamente la vida mía y la del otro frente a lo que se ve y se siente, o frente a lo que estoy viendo, pues éstas son las visiones de esencias, tan importantes en la hora de reconocerte como persona pensante, demostrando que tu existes, no tanto por lo que ves, porque a la larga todos ven, pero los conceptos y las lecturas no son lo mismo, ya que si se pregunta sobre algo que se esté viendo, la lectura que cada uno hace es muy diferente de la del Otro, inclusive, aunque digan lo mismo, simplemente, son miradas de seres humanos, muy diferentes, pero también muy cercanos, diferentes y cercanos tanto en físicos como en visibilidades y decibilidades porque a lo mejor, eso es lo que quiere cada uno, y no el Otro.

Con estas visiones de esencia se fortalece la formación, la educación y la pedagogía desde la lectura del libro de la propia vida como prácticas discursivas que posibilitan la transformación de la propia subjetividad, lo cual no permite concebirla como solo experiencias de construcción de sujeto y saber, sino también como experiencias de desubjetivación con la intención de crear procesos de subjetivación. Lo anterior, conduce a decir, entonces, que la configuración de la práctica pedagógica por medio de la perspectiva teórica educativa de la suvidagogía termina constituyéndose en una caja de herramientas, la cual va a orientar la escogencia de la forma conceptual, procedimental y actitudinal que debe utilizar el docente para reflexionar sobre sus acciones pedagógicas.

La suvidagogía dota de un lente que permite entrar en relación con conceptos y teorías de destacados pensadores de la pedagogía. De igual manera, ella permite diseñar instrumentos abiertos, flexibles, y críticos, que le permiten al investigador o al docente vital y/o suvidagogo a replantear, si le parece, para el caso de incumbencia, la historia de las ideas pedagógicas hacia una historia de la práctica pedagógica, teniendo presente la relación del sujeto con la vida, la disciplina que orienta, el Otro, las realidades y la institucionalidad.

Lo anterior cobija una especie de producción teórica autónoma que debe estar orientada a la crítica de los hechos que por costumbre o por comprobaciones no responden a las necesidades socioeducativas del contexto. De aquí que la suvidagogía no necesita de normas que reglamenten la verdad para afirmar o denunciar, pues ella como posibilidad es más real, que la propia realidad.

Esto está relacionado con el carácter emergencial y sustantivo de la perspectiva teórica educativa generada de la investigación, pues surgió a raíz del poco conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal que tiene el docente de su quehacer pedagógico y de su bajo estatus frente a otras profesiones, así como la poca sistematización que realiza para poder visibilizarse, no solo como sujeto de saber, sino como promotor de acciones que le permitan construir fundamentos teóricos para enriquecer el saber pedagógico y empoderarse como sujeto del pensamiento educativo en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba.

Estas acciones de la suvidagogía expresan tácitamente que las vivencias de ayer a hoy propician la formación, aspecto que fortalece la condición humana. De igual manera, ésta se constituye en uno de los cimientos que utiliza el docente vital para resignificarse, lo cual le sirve

de molde biopsicosocial y antropoeducativo, en donde el saber ignorado (saber cotidiano) a estas alturas puede empezar a dialogar con el saber conocido (saber científico). De la dialogicidad dada emergen acercamientos teóricos conceptuales que son productos mediados por los elementos y componentes de la suvidagogía.

Con la reflexión y acercamiento de los saberes mencionados y promovidos por la suvidagogía, se empieza a generar entre la comunidad educativa la dialogicidad, que es una de las esencialidades del fenómeno educativo que se da durante la enseñanza y el aprendizaje, implementándose y validándose la circulación de todos los saberes y procesos sistematizados y analizados en las instituciones educativas de todos los niveles y comunidades.

Con lo planteado hasta aquí se puede decir, que desde la suvidagogía el ser humano en su dimensión de sujeto de derecho se afecta por lo que le aporta el mundo de tensiones (vida familiar, laboral y social) al igual que la disciplina que orienta, para la pretensión de la investigación, la pedagogía. De aquí que esto le sirva al docente vital para el direccionamiento de tipo crítico-reflexivo que hace el profesor de su vida pedagógica y social y que lo refleja en el condensado de la práctica pedagógica.

La suvidagogía como pedagogía crítica, reflexiva y liberadora que es, descontextualiza y recontextualiza al sujeto, al saber y a la práctica pedagógica, pues los connota como reconstructivos, debido a que ofrece colocarse en el lugar del Otro. Con esta perspectiva pedagógica, la teoría está en suspenso, lo que hace que el discurso emerja de la realidad sustentado en la apuesta por la construcción social e intersubjetiva y sus estructuras de significado. Por ello se puede manifestar que la suvidagogía involucra las interrelaciones y acciones que realiza el sujeto en su vida cotidiana con el saber socio pedagógico, lo cual permite intersubjetivar, involucrando las experiencias docente-discente, lo que permite resignificar la naturaleza y el sentido de la práctica pedagógica.

Finalmente, la estructura teórica de la suvidagogía está integrada por el docente vital, la vida (el mundo de tensiones), la pedagogía, el Otro, las realidades y la institucionalidad. Cuando estos componentes se identifican, registran, sistematizan, resignifican, comprenden y se aplican, el docente va a encontrar una significación diferente de lo que él siente o había sentido en su experiencia como docente, cuando solo piensa sobre su vida y/o analiza solo su disciplina, no intersubjetiva, por lo tanto, ve solo una realidad, de igual manera le sucede cuando piensa en su institución no como institucionalidad: actuar de esta forma, es estar muerto como docente.

Sin embargo, cuando estos componentes se abordan integralmente por el docente, emerge una identidad, un sentido y un significado diferente para todos ellos, así como el de la práctica pedagógica. Es como una aleación, o una mezcla que después de ser heterogénea, se homogeniza en un producto, en un pensamiento, en una idea, que es diferente a sus partes, pero que los representa. Es como cuando se va a hacer un caldo, que para consagrarlo como tal, se necesita de unir unas partes para que pueda constituir un todo: el caldo.

4. ESTRUCTURA TEÓRICA DE LA SUVIDAGOGÍA: SU APOORTE A LA CONFIGURACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA.

El presente aporte teórico sustantivo sobre la perspectiva generada, pretende analizar y discutir la postura que asumen algunas facultades de educación y escuelas normales frente al desarrollo de la práctica pedagógica, pues todo el interés se circunscribe solo al cumplimiento taxativo de unos lineamientos que se generan en las discusiones que se realizan frente al concepto y el desarrollo de la práctica, interesados en que los jóvenes que se están formando para maestros la orienten desde una perspectiva conductista y/o cognitiva sin mediar con lo social, convirtiéndola en un proceso ajeno con lo que sucede en la realidad de misma, sin que se tenga en cuenta la manera de cómo se aborda la práctica pedagógica de los docentes que orientan clase en una facultad de educación, pues habría que mirar con mucho cuidado cómo los docentes desarrollan su práctica pedagógica en la formación de maestros.

En consecuencia, se forma todo un acontecimiento para exigirles a los jóvenes el buen desempeño de tales prácticas, sin que los que las exigen den muestra de la identificación, registro, sistematización, resignificación, comprensión, y aplicación de sus esfuerzos para demostrar que la práctica pedagógica es mucho más que lo que frecuentemente se cree y exigen las normativas y lineamientos, para el caso de incumbencia, a los estudiantes que se encuentran en formación pedagógica de la Facultad de Educación y ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba.

Lo anterior necesita que se informe, primero que todo, lo que aportan los docentes que exigen la excelencia de los muchachos en el ejercicio de sus prácticas, pues tales profesores deben invocar la búsqueda de cómo se ha dado el desarrollo, las acciones, los conceptos y los límites de los discursos en los diversos escenarios y documentos escritos y publicados, entre ellos, los que se han construido en las facultades de educación, normales e instituciones educativas de la básica y media académica.

Sin embargo, los docentes que realizan seguimiento a los jóvenes en la práctica pedagógica en la universidad, habría que mirar que tales profesores están generando percepciones, aceptaciones, apropiaciones y actuaciones de sus ejercicios profesionales representados en la práctica profesional docente y orientaciones que le deben hacer a los estudiantes en formación pedagógica, para que éstos se encuentren en comunión con los planteamientos que reflejan los lineamientos de práctica pedagógica que orienta determinada facultad de educación.

De igual forma, de acuerdo a la postura construida frente a lo que es la práctica pedagógica configurada, se pretende desde la suvidagogía generar en el profesorado y en los estudiantes cambios significativos frente al abordaje, en muchas ocasiones, equivocados, que se hace de la práctica pedagógica, lo cual conduce a realizar lecturas críticas y transformadoras de las múltiples realidades que se tienen, y que para tal eventualidad se propone la perspectiva teórica educativa mencionada.

De aquí que tener en cuenta la realidad y las relaciones que se dan en el desarrollo, acciones, conceptos y límites de la práctica pedagógica, permite resignificar la lectura de la realidad del mundo de tensiones que lo agobia. Es por ello, que las realidades y relaciones le dan

a la práctica pedagógica una identidad social-crítica, un sentido hermenéutico-discursivo y un significado pedagógico-fenomenológico. Esta triada conceptual promueve resquebrajamientos intuitivos y conceptuales en el sujeto, llevándolo a constituirse en docentes y estudiante vitales, lo cual generará transformación en la actividad pedagógica-didáctica y en la diada docente-discente⁸.

Este tipo de procedimientos al igual que la perspectiva que la orienta ha provocado una serie de intereses y análisis en los docentes, referentes a lo que ya fue citado anteriormente como situaciones problemáticas: sentar postura sobre lo que realmente alcanza el concepto de práctica pedagógica y de los acontecimientos que en ella se dan, bajos niveles de lectura, la falta de postura frente al discurso pedagógico y didáctico, reproducción del saber pedagógico, falta de escrituralidad, escasa investigación educativa y pedagógica, inadecuada comprensión de la subjetividad, pocos aportes teóricos-técnicos e innovadores en educación.

En consecuencia con la serie de situaciones problemáticas mencionadas, desde la pretensión investigativa con que la presente tesis doctoral se abordó, se propone que para contrarrestarlas es necesario abordarlas desde otras ópticas emergentes que invocan la resignificación del sujeto. Para esto es necesario adentrarse en nuevas construcciones teóricas, y es desde aquí donde se piensa en la suvidagogía para poder actuar sobre el sujeto y éste pueda hacer resignificaciones de su ejercicio docente, como la confusa y polisémica práctica profesional del docente. Con la resignificación del sujeto, pero actuando de una manera diferente e innovadora, se puede demostrar que tal práctica es más una construcción socio cognitiva que depende de la relación del sujeto con la vida, la pedagogía, el Otro, las realidades y la institucionalidad.

En concomitancia con lo anterior, la poca participación del docente en los análisis, debates, posturas y disensos en relación con el conocimiento que generan los investigadores en diversas temáticas sobre la educación y la pedagogía, para el caso en particular, las prácticas pedagógicas, le impide generar construcciones de nuevo sentido y significados que faciliten comprender y ubicarse en un discurso, lo cual según (Zuluaga, 2005:15), *“no es posible situarse por fuera del discurso para analizar las prácticas. A través de los discursos se conocen las prácticas, es decir, se hacen accesibles”*.

Este comportamiento del docente frente al concepto de práctica pedagógica, es típico de tendencias reduccionistas de las ciencias, de carácter heteroestructurante, que no comulgan con la posibilidad de la práctica de ser discursiva e histórica. Desde ésta connotación, el docente como sujeto de un saber denominado pedagogía, pero al mismo tiempo tramitador de una perspectiva cognitiva sobre su práctica pedagógica, no encuentra la relación con el conocimiento a través de su quehacer docente, en donde el trámite que se hace desde perspectivas, sean conductistas y/o cognitivas, no le permite emancipar su quehacer, pues la práctica pedagógica manejada desde un único horizonte como el expuesto, y no pensado desde múltiples realidades, lo conduce a no valorarse como sujeto de relaciones, de enseñanza y de pensamiento, proceso que es entendible desde la estructura teórica de la suvidagogía, la cual presenta los siguientes componentes.

⁸ La palabra discente es un neologismo freiriano, el cual lo utilizó para referirse a los educandos.

4.1 El docente vital

Desde la suvidagogía se asume este concepto como el profesor que no sólo se dedica a la docencia, sino que a partir de la sistematización de sus experiencias genera saberes que puede intersubjetivar con el objetivo que en las instituciones educativas de todos los niveles se activen las dinámicas crítico-reflexivas que permitan construir a un ser-sociedad, lo que hace que el contexto donde se da esto, se desarrolle.

En consecuencia con lo anterior, el docente debe ser para las instituciones educativas en todos sus niveles y la sociedad, empleando la expresión foucaultiana “*una caja de herramientas*”, debido a que tiene y puede utilizar varias alternativas que le permiten el diseño de diversas actividades de carácter educativo, pedagógico, didáctico, psicológico, biográfico y disciplinar, que lo pueden conducir a construir desde su quehacer docente, teorías, enfoques, modelos e historia de las ideas.

4.2 La vida en el mundo de tensiones.

Es el proceso compulsivo donde se desarrollan y desenvuelven todos los actores que estructuran la vida de los seres vivos. Una vida que se desarrolla en diversas formas bajo tensiones, la cual, precisamente, le da origen al mundo de tensiones y a los submundos que lo integran, del cual se habla y se aborda en el capítulo II. De igual manera, toma importancia el hecho en que al docente vital, como ser social lo afectan las relaciones de intersubjetividad que mantiene con el Otro en esta vida, pues tiene influencias de la familia, del entorno laboral, de la sociedad y de lo natural, lo que lo hace estar en permanente relación de interdependencia con lo que lo envuelve.

Ahora bien, en concomitancia con lo anterior, el hombre y la mujer para poder demostrar ciertos actos que se dan en la construcción social y de relaciones de la práctica pedagógica opta por otras posibilidades de mundo, como el de tensiones, y cómo en éste y desde éste se logra potencializar fenómenos que suceden en mundos como el de Popper, 1982; Husserl, 1984; y Habermas, 1987.

4.3 La actividad a la que se dedica el docente (en este caso la pedagogía).

La palabra disciplina fue empleada por primera vez en el libro de las *Disciplinae*, escrito por Marco Terencio Varrón (116-27 a. C), siendo el primero en utilizar la palabra disciplina para referirse al saber. En consecuencia, orientar una asignatura, significa tener las competencias necesarias no sólo para disertar, informándole al Otro una serie de conocimientos que en algunas ocasiones resultan inconexas e inaplicables para el que lo recibe, sino tener la suficiente capacidad cognitiva y académica ayudada por las diferentes estrategias, mecanismos y/o herramientas de tipo didáctico, con las cuales entraría, no en una dialógica, sino en una dialogicidad.

Ahora, en contraste con lo anterior y en términos foucaultianos, desde las relaciones de poder se constituyó la idea de saber, de ciencia y de disciplina. El hecho de que la existencia de la pedagogía haya llegado a convertirse en un saber, disciplina o ciencia, necesita esencialmente, que el que la aborde crea que es una de éstas. La pedagogía al convertirse en saber o en ciencia, dejó de ser un proceso de fuerza y de autoridad, pues era dirigida por sujetos que no tenían saber.

4.4 El Otro

Comprender la práctica pedagógica desde los componentes de la suvidagogía, conllevaría por parte del Otro, a rastrear y reconocer lo que se hace y se describe en las instituciones educativas, lo que sucede en ellas, los objetos que se persiguen, las experiencias pedagógicas, las formas de relación social entre los sujetos, las situaciones simbólicas, los modos de como circulan las múltiples formas de relación con el conocimiento, la condición humana de los docentes; es decir: una relación compleja del Otro con sus congéneres y sus múltiples realidades heredables.

Esto indica que el hombre y la mujer dependen en gran medida de la transmisión de los contenidos culturales, colocando a la sociedad como epicentro del desarrollo, no sólo cultural, sino educativo. Esta serie de acontecimientos que son negados para el cognitivismo, pero para el desarrollo de la presente tesis doctoral son fundamentales, el cual se amparan en la perspectiva del interaccionismo simbólico y de la socioconstruccionista.

4.5 Las múltiples realidades

Desde hace mucho tiempo se ha demostrado que no existe una realidad, sino múltiples realidades y que tales se construyen socialmente. Esto demuestra que las acciones del sujeto se debaten en diversas posibilidades. De igual manera, la práctica pedagógica es una multiplicidad de acciones que el profesor cuando se transforma en docente vital no puede enfrentarla como mero proceso reduccionista, convirtiéndola en una actividad demasiado planificada y vertida en cronogramas para el cumplimiento de las acciones, las cuales se convierten para muchos en la única forma visible para la comunidad educativa.

Esta es la razón por la cual no se puede reducir la práctica pedagógica a la técnica pedagógica, ya que las facultades de educación asumen y le otorgan la importancia es a la acción, al acto, al trabajo práctico como eje de la práctica pedagógica en desavenencia del gran componente de la praxis pedagógica: la interacción mediada por el lenguaje.

Desde la suvidagogía se entiende que el cambio sobre la práctica pedagógica es un cambio social del docente, por lo que debe darse en un ambiente simbólico: es decir, en las relaciones de la comunicación que se dan entre los sujetos, sus vidas, la pedagogía, el Otro, las realidades y la institucionalidad. Con la comprensión de estos componentes se da el acto de la productividad desde donde se empieza a dar el cambio conceptual, procedimental y actitudinal del docente vital hacia la práctica pedagógica.

4.6 La institucionalidad

En relación con esta imbricada postura entre el relato generado sobre como la práctica pedagógica como producto de las múltiples relaciones que se generan en ella, es analizada por el lenguaje como práctica social crítica determinado por las estructuras sociales. Ésta apreciación fortalece la mirada tanto interna como externa de las instituciones educativas en todos sus niveles, ya que con esta relación que presenta, aparecen las diversas emergencias que potencializan las diversas visiones, donde la pluralidad, así como las brechas que genera el sujeto sobre el conocimiento causadas por las epistemologías, permiten abrir la posibilidad de establecer otros vínculos para que los docentes salgan de su espacio educativo de enseñabilidad y de su región académica y de saber.

5. ELEMENTOS QUE APORTA LA SUVIDAGOGÍA PARA LA CONFIGURACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN SU IDENTIDAD, SENTIDO Y SIGNIFICADO.

El hecho de comprender la práctica pedagógica como la relación del sujeto con la vida, la pedagogía, el Otro, las realidades y la institucionalidad, determina las transformaciones de las dinámicas de sostenimiento que se dan en la enseñanza, a través de la práctica profesional docente, la cual se encuentra representada por diversos factores en los salones de clase, tales como: las metodologías de enseñanzas, las variadas formas de lenguaje, las actitudes, las expectativas, la formación profesional de los docentes, las historias de vida y académicas, las experiencias pedagógicas, los contenidos temáticos, los diagnósticos y planes institucionales, teorías, enfoques y modelos pedagógicos, didácticos y curriculares.

Estos aspectos al ser intervenidos desde una nueva perspectiva educativa terminan decantándose, con lo cual aparecen los espacios y la posibilidad de poder aportar nuevos elementos para fortalecer el quehacer pedagógico y didáctico del docente y poder intervenir en la configuración de una identidad social-crítica, un sentido hermenéutico-discursivo y un significado pedagógico-fenomenológico de la práctica pedagógica, lo cual emerge desde las relaciones sociales. La suvidagogía aporta tres elementos en la configuración de la práctica pedagógica que permiten definir la identidad, el sentido y el significado de la misma, como son:

5.1 Identidad social-crítica

La práctica pedagógica debe tener “cédula de ciudadanía” que le permita al docente vital generar sobre ella actividad de enunciación como actos de habla, representado respectivamente en su identidad social-suvidagógica. Este tipo de identidad se le ha construido a la práctica pedagógica simplemente porque es construida en las relaciones de intersubjetividad, ya que los fenómenos sociales se desarrollan particularmente de contextos sociales: los espacios donde se dan tales fenómenos no son más que contextos socioculturales.

De aquí que la relación individuo-sociedad es dialéctica. Sin embargo, es necesario estar atento a los planteamientos del positivismo, pues éste absolutiza el conocimiento en un solo ámbito de la realidad: el de la naturaleza. Con esto los positivistas niegan el estatuto teórico de

otros tipos de conocimiento que se refieren al mundo social y al mundo subjetivo respectivamente; es decir: la ciencia y la técnica pierden el carácter transformador de la realidad.

5.2 Sentido hermenéutico.

La práctica pedagógica por su condición de ser un producto que no es instantáneo, necesita de unos procesos comprensivos y críticos que son los que le van a dar la posibilidad de construirse como realidad, y que ésta deja de ser una posibilidad cuando aparece la escrituralidad de la misma. Esta particularidad es la que en esencia hace que la práctica pedagógica tenga un sentido de carácter comprensivo-suvidagógico.

En consecuencia con lo anterior, es este sentido el que fortalece las diferentes formas de participación de los docentes en cualquiera de sus niveles, cuyas acciones se van a reflejar en el desarrollo institucional y búsqueda de la calidad de la misma como consecuencia de las influencias pedagógicas, comprensivas y analíticas que sufre el docente vital como parte de su resignificación académica e intelectual.

5.3 Significado fenomenológico-suvidagógico.

La actividad cíclico-sistémica del docente⁹ no es lineal, pues, si la desarrolla desde la linealidad se constituye en un proceso que no retoma lo que ha hecho. Lo de ser cíclico te permite replantear situaciones, ya que como ciclo que es debe empezar y regresar a donde inició. Por ello, lo fenomenológico-suvidagógico se une por el guion indicando la retroalimentación que debe tener este componente estructural desde los fenómenos que se dan en los procesos educativos que se abordan, los cuales no son más que procesos, como se menciona en el título: si hay algo que es realmente una fenomenología clásica, es la práctica pedagógica.

6. LA DIFERENCIA EMERGENCIAL FRENTE A LA TRADICIÓN.

6.1 Pedagogía tradicional versus pedagogía suvidagógica

En este aparte se van a establecer las diferencias fundamentales entre la pedagogía tradicional y la perspectiva teórica de la pedagogía suvidagógica como forma de comprobar que tales diferencias si son dadas y que al momento de aplicar una de las dos, los resultados del proceso son diferentes.

--	--	--

⁹ Un ciclo es donde inicia algo y termina donde inició. Esto permite conocer sobre el recorrido que se hace y las emergencias que se van dando. Ahora, lo de sistémica se relaciona con los planteamientos históricos de la teoría sistémica: el todo no funciona sin las partes, pero éstas tampoco pueden hacerlo sin el todo. Aquí el todo representa la comunidad educativa y las partes a los componentes de ésta.

CATEGORIAS	PEDAGOGÍA TRADICIONAL	PEDAGOGÍA SUVIDAGÓGICA
CRITERIOS		
Desde lo procedimental	Concibe el discurso por una parte y las practicas por otra.	Se da simultaneidad del discurso con la práctica.
Desde lo situacional	Se sitúa por fuera del discurso para analizar las prácticas en procesos discontinuos	Se sitúa en el discurso para analizar las prácticas en procesos continuos
Desde una postura a priori o a posteriori	Se analiza el problema sin la situación presente, y aflora la discontinuidad.	Se analiza el problema a partir de la situación presente y en la continuidad.
Desde la concepción del conocimiento.	Es conductista	Es socio-cognitiva.
Desde la concepción del lenguaje.	Descriptiva.	Narrativa.
Tipo de sujeto que forma.	Hombre acumulador de conocimiento como consecuencia de un currículo taxativo-reproduccionista.	Hombre formado como ser sociedad de acuerdo a currículos alternativos.
Etimología	Paidos – niño Gogia- agein – conducir	Sujeto: niño-niña, hombre-mujer. Vida: Las relaciones en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran. Gogia: orientación, guía, direccionamiento
Objeto de investigación	Reflexiona sobre la educación sin tener en cuenta ningún tipo de relaciones, mucho menos que éstas se construyen socialmente.	Reflexiona la educación sobre las relaciones que mantiene el hombre y la mujer con la vida, la disciplina o actividad que orienta, el Otro, las realidades y la institucionalidad en sus múltiples realidades.
Nivel de utilización	Se ha utilizado como comodín para actividades que no están relacionadas con la identidad, el sentido y el significado que tiene la pedagogía.	Su utilización es para trascender en la crítica, la liberación y el empoderamiento del ser humano en relación con la vida, la disciplina a la que se dedica, el Otro y la institucionalidad.
	I	Induce al docente a la resignificación y/o

Desarrollo en la práctica pedagógica.	Induce al docente a la reproducción de las acciones cotidianas y académicas haciendo la misma lectura del contexto.	transformación de los procedimientos que se dan frente al desarrollo histórico del quehacer pedagógico, lo cual conduce a realizar visiones de esencia: hacer lecturas diferentes y/o distintas.
Desde la construcción de la realidad	Es promotora de una sola realidad	Involucra múltiples realidades.
Desde lo histórico	Tiene una historicidad que tiene que ver con la reproductibilidad de los discursos para dar cuenta como se dieron. Además los ha reglamentado como única vía de validez frente a lo que se ha dado, generando hechos educativos, acciones y comportamientos reproductivos del sujeto en las instituciones educativas.	Es un discurso que promulga, que cuando las acciones, reglas y los hechos educativos no funcionan, se resignifican, pues, para esta, las acciones son cíclicas no lineales, con derecho al disenso, a la confrontación, y a la organización real de cómo se dieron tales eventualidades.
La condición de estatus del que enseña.	Mantiene y promueve la condición subalterna del docente en relación con los otros profesionales.	Rompe con la estructura subalterna del profesor. Este es un sujeto que es considerado como intelectual en un campo determinado, admirado por las otras profesiones. Para la generalización asume el concepto de docente vital, que necesita estar resignificado.
El fin de las prácticas discursivas.	Reproducción de saberes y discursos elaborados foráneamente.	Se apropia desde el contexto de hacer nuevas lecturas frente a la cultura y de analizar la memoria histórica del saber institucionalizado, del sujeto, y de cómo debe funcionar el discurso pedagógico interno y externo, así como las funciones que debe cumplir en los sujetos que los afecta. Los discursos son elaborados a partir de teoría sustantiva.
Cómo historiarla	Como discurso a través de la enseñanza en una realidad, o como una práctica cuyo campo de	Es historiada a través de las relaciones de intersubjetividad de tipo teórico – práctico que se dan simultáneamente en las

	aplicación es el discurso.	múltiples realidades.
Hegemonía	Hegemónica	No hegemónica.
Papel que juega en la enseñanza	<ol style="list-style-type: none"> 1. Designa funciones y exige cumplimiento de los profesores. 2. Muestra la descalificación del saber pedagógico y sus repercusiones en el docente. 3. Aleja su relación con la cultura. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El carácter amoroso que se construye desde la resignificación como docente vital, las funciones y el cumplimiento hacen parte de la cultura formativa-transformativa. 2. No descalifica en absoluto nada, sino que el mismo proceso es autorregulativo, promoviendo siempre la mejora. 3. Rescata y recupera la práctica pedagógica como forma de visibilizar, no solo el discurso, sino al docente vital, el cual hace posible la enseñanza. 4. La cultura se convierte en base fundamental para el desarrollo de la enseñanza.
Postura frente al saber	Solo tiene en cuenta los saberes validados por la ciencia: los curricularizados. Los que no están en esta normalización, los ignora. (Saberes ignorados).	No solo le da importancia a los saberes conocidos (saberes científicos) sino que a los saberes que se generan de la cotidianidad (saberes ignorados) les da importancia, hasta tal punto que los pone a dialogar.
Postura frente al currículo	Induce a la reproducción de saberes por la exagerada normalización, haciendo el currículo reproduccionista.	Utiliza un currículo alternativo que promueve lo axiológico, lo social y lo vital.
Postura frente a la evaluación.	Descalificativa para corregir.	Valorativa para la mejora.
En relación con la transmisión de la verdad.	Transmite una verdad que no modifica la forma de pensar, ser, y actuar del sujeto.	Presenta posibilidades de verdad que tienden a modificar la forma de pensar ser y actuar del sujeto.
Frente a las exigencias	Se debe a la instrumentalización	Supera la concepción

institucionales	de la educación.	instrumentalista que imponen las instituciones.
Frente al oficio del docente	Solo se dedica a la reflexión y el análisis de la educación y la enseñanza.	Además de reflexionar y analizar la educación y la pedagogía, también dilucida sobre las configuraciones y reconfiguraciones, continuidades y transformaciones en sus vivencias, experiencias y sus relaciones con la ciencia, la cultura y la sociedad: Se connota lo cotidiano en los análisis globales y científicos.

Figura: Diferencias entre pedagogía tradicional y pedagogía suvidagógica

Fuente: González-Arizmendi, S. (2016).

6.2 Profesor tradicional versus docente vital

A partir de los resultados de la investigación se establecen las diferencias entre lo que es un profesor tradicional y un docente vital, emergido éste de la perspectiva teórica educativa de la suvidagogía. Tal caracterización demanda un gran reto para afrontar el proceso de la docencia y de la práctica pedagógica como fenómenos que cada día deben internalizarse en el docente, tanto que bien podrían llevarse a un proceso de tipo fenomenológico.

Decir que la suvidagogía se constituye en contribuyente de nuevos aportes conceptuales para mejorar la práctica pedagógica, la docencia y la investigación, significa que la recuperación de lo que se hace en la actividad docente sí tiene función y campo de acción para mejorar no solo el quehacer del docente, sino la trascendencia institucional, con lo cual también se mejora la calidad de la educación.

CATEGORIAS	PROFESOR TRADICIONAL	DOCENTE VITAL
CRITERIOS		
Desde lo procedimental	Se dedica exclusivamente a la rutina de informar o dictar la especificidad del conocimiento en clase de manera lineal. Evita la relación de intersubjetividad. Cree ser dueño del conocimiento a través de la reproducción de	Su procedimiento es planeado y circular, donde el desarrollo de la clase lo amolda a una dialogicidad sobre el saber conocido (saber científico) con el saber ignorado (saber cotidiano). Todo el proceso se

	saberes. Jamás invoca a la modificación del modo de pensar, ser y actuar.	fundamenta en la relación de intersubjetividad, donde cede espacio al Otro para que aporte saber, evitando con esto la reproducción del mismo, con lo cual se invoca la modificación del modo de pensar, ser y actuar.
Desde lo situacional	No se sale del discurso ni de la disciplina que orienta con la pretensión de reproducir las prácticas y preservar linealmente los procesos continuos.	Se sitúa en el discurso y fuera de éste, pero apoyándose disciplinariamente en la trans, multi, pluri e interdisciplinarietà del conocimiento, con la idea de que la teoría y las prácticas se resignifiquen permanentemente.
Desde una postura a priori o a posteriori	Intelecta el problema si se lo ofrece el contexto para convertirlo en una situación del pasado, y emerja la continuidad.	Se analiza el problema a partir de una situación presente frente a las múltiples realidades en que se da una situación problemática, lo cual se mueve en la continuidad y discontinuidad, con lo cual el sujeto se atreve a comprender para proponer.
Desde la concepción del conocimiento.	Es conductista	Aprovecha las múltiples perspectivas que existen, donde cada temática tendría la posibilidad de aplicarle la que más brinde oportunidades para el desarrollo del pensamiento y la aplicación en el contexto.
Desde la concepción del lenguaje.	Descriptiva expositiva	Narrativa comprensiva
Tipo de sujeto que forma.	Sujetos mecánicos e intelectivos de hacer y repetir lo que ve: haz como yo te enseñé.	Sujeto alternativo, diverso y ético frente a la aceptación de las múltiples realidades que se presentan. Aprende por comprensión y análisis, con lo cual resignifica lo aprendido.
	La palabra procede del latín profiteri y fateri, que significan profesar y confesar respectivamente. Con el transcurrir del tiempo, el profesor	La palabra docente proviene del latín docere, que significa enseñar, lo que podría analogizarse a una relación con la enseñanza y la educación.

<p>Etimología</p>	<p>pasó a ser el que profesaba saberes, debido a que lo hacía públicamente, inclusive en las calles, en el ágora, en la plaza pública y en determinada área del saber. Según el diccionario de Covarrubias (1611) se encuentra: “profesar algún arte o ciencia, del latín profiteri. Profesor, el que la sigue y profesa. Pero después, en el Diccionario de la Real Academia, el vocablo profesor era definido como “El que ejerce o enseña públicamente alguna facultad, arte u doctrina”.</p>	<p>De acuerdo con la raíz indoeuropea DEK, significa pensamiento y arrojó palabras como doctrina, documento y doctor. De igual manera, lo de vital, no solo está relacionado con lo biológico, sino con la sociedad. Está en correlación permanente actuando e interpretando los diferentes procesos que suceden en su contexto. Servir para la vida no sólo es existir como ser vivo, sino también como ser vital, y esto es poder identificar, registrar, sistematizar, resignificar, comprender y actuar sobre lo que logra ver y sentir en su contexto.</p>
<p>Objeto que asume como enseñante</p>	<p>cumplimiento religioso en el aula de clase para la reproducción del conocimiento científico</p>	<p>La presencia en clase y en cualquier sitio para desarrollar el pensamiento y consensuar sobre los saberes, invocando a la resignificación de los mismos, con lo cual el estudiante empieza a modificar su forma de pensar, ser y actuar para el desarrollo del ser sociedad para la sociedad.</p>
<p>Nivel de utilización de su ejercicio docente</p>	<p>Históricamente se la ha pasado reproduciendo el conocimiento que viene de afuera, sin que presente sus aportes producto de sus investigaciones</p>	<p>Comparte lo que viene de afuera con lo que ha investigado y/o resignificado, presentando a ambos como posibilidades.</p>
<p>Desarrollo de la pedagogía en la práctica pedagógica.</p>	<p>Induce al estudiante a memorizar contenidos para reproducirlos, sin que se analice con las condiciones contextuales. Se establece el monologo a través de la heteroestructuración.</p>	<p>Promueve la participación del estudiante a través de metodologías que invitan a la investigación. Se establece la dialogicidad por medio del Texto Abierto Conceptual (proceso interestructurante).</p>
<p>Desde la construcción de la realidad</p>	<p>Es promotor de una sola realidad, pues no existen diversas lecturas,</p>	<p>Involucra múltiples realidades, debido a que se aceptan</p>

	ya que la única fuente de verdad es el método científico.	diversas lecturas, en la cual existen varias formas para acceder a la verdad.
Desde lo histórico	Conductas clasistas en donde es el dueño del saber, pues éste pasa del que lo tiene al que no sabe: el estudiante.	Es revitalizador y mediador del conocimiento científico, pues lo pone a dialogar con los saberes ignorados. Además, promueve el saber sustrato que trae el educando en la que éste juega un importante papel, pues se promueve que el docente también aprende con el estudiante.
La condición de estatus del que enseña.	Es el jefe supremo de la relación académica entre el docente y el alumno. Absolutismo, monarquismo, dictatorialismo. Se siente temor por la presencia del profesor	Pasa a ser un sujeto más de la clase, donde a través del comodato pedagógico didáctico se negocian situaciones con alto valor del concepto de autoridad, respeto y lealtad. Se siente agrado por la presencia del profesor.
El origen de sus prácticas discursivas.	Procede de la reproducción de saberes y discursos elaborados foráneamente.	Procede de la investigación y resignificación de saberes propios, con la fortalece de las teorías científicas.
Cómo historian sus prácticas	Por la manera clasista y conductista con que abordan sus acciones pedagógicas, estas acciones poco son tenidas en cuenta, máxime, cuando para ellos esto no es ciencia, pues el método científico no está al servicio de estas temáticas.	Como es promotor de la des-contextualización y re-contextualización de saberes, sus acciones pedagógicas se abordan desde la relación del sujeto con la vida, la disciplina, el Otro, las realidades y la institucionalidad:
Hegemonía	Históricamente hegemónica: la supremacía del que dicta frente al que escucha. El saber pasa directo del que sabe al que no sabe: no existe el filtro pedagógico, el tacto pedagógico, y el olfato pedagógico, por lo tanto jamás dejará rastro pedagógico positivo.	Como nueva perspectiva educativa, plantea en uno de sus argumentos la condición humana y ético-moral para la orientación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como uno de sus principios, la educación por y para la vida. Además, siempre va haber presencia del filtro pedagógico, el tacto pedagógico, y el olfato

		pedagógico, para dejar rastro pedagógico positivo. Jamás podrá ser hegemónica.
Papel que juega en la enseñanza	Vertical en sus acciones y decisiones, y transmisión de abundante conocimiento saturando al que recibe hasta que lo aprenda, constatándolo con el examen: calificación.	Acciones y decisiones circulares, sinuosas, o en forma de meandros, pues éstas formas comulgan con lo que significa el comodato pedagógico didáctico. Orienta a través de la dialogicidad, teniendo en cuenta los intereses previos, con la pretensión de desarrollar el pensamiento crítico.
Postura frente al saber	Solo existe el conocimiento científico, pues trabaja con los curricularizados, sin que ponga a dialogar a éstos con los que no están validados: discrimina saberes que emergen del contexto.	Existe diversidad de saberes. Su esencia se fundamenta en poner a dialogar los conocidos (curricularizados-científicos) con los ignorados (por fuera del currículo-cotidianos).
Postura frente al currículo	El currículo tiene que ser pragmático, y lo que no esté en él no tiene validez.	Ofrece un currículo axiológico, sociológico y vital: este promueve la dialogicidad entre saberes conocidos e ignorados.
Postura frente a la evaluación.	Califica lo que escribe el alumno.	Evalúa los procesos del educando para la mejora.
En relación con la transmisión de la verdad.	Transmiten en clase lo que aparece en los textos o tratados, considerándolos como verdad absoluta. Solo se encargan de transportar esa verdad del libro al depositario: el estudiante.	Orientan y/o animan tanto las temáticas como las investigaciones de acuerdo al contexto. La verdad se asume como relativa. Lo que hoy es verdad, mañana no lo es.
Frente a las exigencias institucionales	No se atreven a proponer cambios, pues piensan que lo que propone la institución es correcto.	Si no se comulga con la estructura ofrecida, se presentan propuestas para dialogarlas. No existe temor.
Frente al oficio del docente	Se subestima frente a otras profesiones. Siempre anda quejándose de su reconocimiento y economía frente a otros	En altruista, no se subestima, cada día mejora para ser alternativo.

	profesionales.	
--	----------------	--

Figura: Diferencias entre profesor tradicional y docente vital
Fuente: González-Arizmendi, S (2016).

6.3 Pedagógico versus suvidagógico

CATEGORIAS	PEDAGÓGO	SUVIDAGÓGO
CRITERIOS		
Desde lo procedimental	Reflexiona lineal y aisladamente su proceso de enseñanza sin que tome como sustrato de base al sujeto, pues para ser pedagogo se necesita estudiar largamente, sin embargo, quien lo hace no modifica su forma de pensar, ser y actuar, pues solo aprende a acumular conocimiento.	Reflexiona de manera sinuosa y conexas su acción pedagógica, ya que como docente vital ha modificado su forma de pensar, ser y actuar con lo cual no tiene ansias de acumular información, sino de saber utilizar el poco conocimiento que tiene para poder actuar.
Desde lo situacional	Es múltiple su utilización, tanto que como no se ubica como relación del sujeto con la vida y lo que hace, sino que sirve para todo, pues el concepto se ha prostituido, tanto, que tiene tinte de medida procustoneana.	Se ubica en los análisis de los elementos que integran la estructura teórica de la suvidagogía como son: el sujeto, la vida, la disciplina a la que se dedica el sujeto, el Otro, las realidades en que se da y la institucionalidad
Desde una postura a priori o a posteriori	Dialoga y promueve cumplimiento de acciones bajo la toma única de decisiones.	Establece dialogicidad e intersubjetiva el acuerdo para toma de decisiones colectivas.
Desde la concepción del conocimiento.	Racionalista	intelectualismo
Desde la concepción del lenguaje.	Expositivo descriptivo.	Comprensivo-discursivo y narrativo
Tipo de sujeto que forma.	Sujetos que se forman pensando que el origen del conocimiento está en la razón o en la experiencia, como únicas fuentes	Sujetos que comprendan que el conocimiento no es solo producto de la experiencia y ni de la razón, sino como lo

	de verdad en busca de la calidad de vida. No se promueve la dualidad o posibilidad de que el conocimiento sea mediado por otras opciones.	propone el intelectualismo, quien sostiene que ambas posturas intervienen en el proceso para obtener conocimiento. Una postura como ésta permite formar a sujetos desde la perspectiva socio humana vitalista en busca del buen vivir.
Etimología	Procede del que se dedica a ser pedagogía	Procede del que se dedica a hacer suvidagogía.
Objeto que asume como enseñante	Pretende enseñar verdades para volverlas realidades que no modifican la forma de pensar, ser y actuar.	Pretende enseñar posibilidades para que se modifique la forma de pensar, ser y actuar, y a partir de esto que las posibilidades puedan convertirse en realidades.
Máxima de utilización de su ejercicio docente	El mayor tiempo lo utiliza para reflexionar sobre lo que enseña, pero como fuente de verdad, por lo que no modifica la forma de pensar, ser y actuar del que aprende.	El mayor tiempo lo utiliza para reflexionar y relacionar lo que enseña con el contexto, no como fuente de verdad, sino como posibilidad, lo que termina modificando la forma de pensar, ser y actuar.
Aporte a la práctica pedagógica.	Reflexiona con base en la racionalidad, sin que identifique, registre, sistematice, resignifique, comprenda y actúe, por lo tanto se queda en la oralidad, proceso que no hace visible la práctica pedagógica, y como consecuencia no perpetua el legado, por lo tanto no se construye comunidad académica y científica.	Reflexiona y relaciona con base en el intelectualismo, lo que afecta lo socio humano y vital del sujeto, pues esto lo conduce a que identifique, registre, sistematice, resignifique, comprenda y actúe a través de la escritura haciendo visible la práctica pedagógica. Esto perpetúa la propuesta generando comunidad académica y científica.
Desde la construcción de la realidad	Promociona la realidad, connotándola como una construcción social.	Promociona múltiples realidades como construcciones socio cognitivas.
Desde lo histórico	A tenido evoluciones históricas de pasar de conductor, maltratador a orientador y dialogador	Como emergencia empieza a construirse la historia en la dialogicidad y la comprensión,

		ya sea circular, sinuosa y/o en forma de meandros frente al Otro.
La condición de estatus	Frente a otros profesionales, es muy baja.	En proceso de construcción, pero se avizora gran éxito, pues la suvidagogía plantea la resignificación permanente del sujeto, lo que hace que quien se convierta en suvidagogo conoce del reto que lo espera, por lo tanto, va a estar en permanente deconstrucción-resignificación.
El origen de sus prácticas discursivas.	No proceden de sus acciones docentes, ya que todo docente no es pedagogo. El que es lo hace desde su acto reflexivo cotidiano frente a lo que enseña, generando reflexiones y relaciones que son muy pocos los generan discursividades, pues no las centran en un modelo de vida pedagógica: por eso hay poca escritura.	Si el docente logra alcanzar a ser suvidagogo, fue porque su acción pedagógica la constituyó en un modelo de vida, pues las reflexiones y relaciones que establece frente a lo que orienta o anima, las asume con responsabilidad sociopedagógica para luego escriturarlas, cuya pretensión es generar comunidad académica y científica.
Cómo historian sus prácticas	Por las acciones y la oralidad: hay poca trascendencia en las comunidades académicas y científicas. Los que logran obtenerlas, es porque se han vuelto suvidagogo sin saber que lo están haciendo, pues sus acciones obedecen a modelos de vida socio pedagógicos.	Por las acciones y la escrituralidad, lo cual genera trascendencia, fenómeno que se replica exponencialmente a través de las comunidades de académicos y científicos.
Hegemonía	Se connota hegemónico en las facultades de educación y normales superiores sin mayores resultados.	Jamás un suvidagogo será hegemónico, pues su esencia se centra en la condición humana y comprensión del Otro: promueve convertir la clase en un acto de amor.
Papel que juega en la enseñanza	Le baja el nivel a las disciplinas específicas, tratando de mediar, pero sin involucrar la relación y las realidades que en estos	Establece dialogicidad entre lo específico y lo socio humanístico a través del comodato pedagógico-

	procesos se dan.	didáctico trayendo a colación la relación sujeto-vida-pedagogía.
Postura frente al saber	Es todo aquello que se ha validado y ha ocupado un lugar en la ciencia con lo cual se ha ganado el espacio para hablar sobre él.	Es todo aquello que porta un significado, y que necesariamente no tiene que estar validado por la ciencia, lo cual no es lo que le da un lugar y una importancia para hablar sobre él.
Postura frente al currículo	El currículo tiene que ser secuencial, metodológico y práctico, y realizado por los expertos de acuerdo a las exigencias del Estado	El currículo lo determina el contexto, con lo cual se organiza para darle respuesta a los intereses del que aprende. Su elaboración depende del consenso de la comunidad educativa con base en los lineamientos del Estado.
Postura frente a la evaluación.	Evalúa en su mayoría contenidos por heteroevaluación.	Evalúa en su totalidad los procesos que abordan los educando para la mejora a través de la hetero, auto y coevaluación.
En relación con la transmisión de la verdad.	El saber validado por la ciencia lo asume como verdad absoluta.	Le da la importancia a los saberes dependiendo de la aplicabilidad que tengan, tanto a los saberes conocidos (saber científico) como a los ignorados (saber cotidiano).
Frente a las exigencias institucionales	Asume la normalización de las instituciones educativas como únicas posibilidades	Analiza y ofrece posibilidades para mediar con la normalización de las instituciones.
Frente al oficio como docente	No se aísla de la supremacía docente-estudiante, en la que la relación aparenta ser horizontal, pero con tintes represivos del conductismo clásico. Se vislumbra un tratamiento heteroestructuralista.	Monta la estructura de la docencia bajos los principios de la condición humana y el respeto por el Otro, que es una de las esencialidades de la relación del sujeto con la vida y la disciplina a la que se dedica.

Figura: Diferencias entre pedagogo y suvidagogo.

Fuente: González-Arizmendi, S (2016).