

Formación docente en la universidad: una analítica descriptiva

Formación docente en la universidad: una analítica descriptiva

Tomás Sánchez Amaya
Hamlet Santiago González Melo
Francisco Antonio Arias Murillo
Marcelo Fabián Vitarelli



EQUIPO DE APOYO A LA INVESTIGACIÓN

Erika Carla Wohning, Sonia Riveros, Miguel Ángel Casallas Herrera,
Carlos Julio Henao Garzón, Johan Alexander Rusinque Pineda,
Miguel Ángel Casallas Herrera, Johana Mercedes Mendoza Jerez,
María Mercedes Ramos Cerinza, Brian Stid Miranda Maldonado,
Camilo Oviedo Monroy, Paula Delgado, Soledad Martínez





UD
Editorial



© Universidad Distrital Francisco José de Caldas
© Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico (CIDC)
© Tomás Sánchez Amaya, Hamlet Santiago González Melo,
Francisco Antonio Arias Murillo, Marcelo Fabián Vitarelli
Primera edición, abril de 2017
ISBN: 978-958-5434-18-9

Dirección Sección de Publicaciones
Rubén Eliécer Carvajalino C.

Coordinación editorial
Nathalie De la Cuadra N.

Corrección de estilo
Lilia Carvajal Ahumada

Diagramación
Diego Abello Rico

Diseño y montaje de cubierta
Diego Abello Rico

Editorial UD
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Carrera 24 No. 34-37
Teléfono: 3239300 ext. 6202
Correo electrónico: publicaciones@udistrital.edu.co

Formación docente en la universidad: una analítica descriptiva /
Tomás Sánchez Amaya y otros. -- Bogotá: Universidad
Distrital Francisco José de Caldas, 2017.
352 páginas; 24 cm.
ISBN 978-958-5434-18-9
1. Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá) -
Profesores 2. Formación profesional de profesores universitarios
3. Educación superior -- Enseñanza I. Sánchez Amaya, Tomás, autor
II. Tít.
371.12 cd 21 ed.
A1568624

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

Todos los derechos reservados.
Esta obra no puede ser reproducida sin el permiso previo escrito de la
Sección de Publicaciones de la Universidad Distrital.
Hecho en Colombia

Contenido

Siglas y acrónimos	11
Prólogo	13
CAPÍTULO 1	
Prolegómenos. Razón y método de la apuesta investigativa	19
Intenciones de la propuesta de investigación	21
Justificación	21
La formación de profesores universitarios como problema de investigación	25
Marco teórico	32
El método de la propuesta	59
CAPÍTULO 2	
Contextos institucionales de la investigación	69
Historia y contexto de la Universidad Distrital	71
Historia y contexto de la Universidad del Tolima	98
Historia y contexto de la Universidad Nacional de San Luis	113
CAPÍTULO 3	
Condición: ser y acontecer del profesor universitario	123
Condición: ser y acontecer del profesor en la Universidad Distrital	125
El profesor universitario en la Universidad del Tolima: ser y acontecer	141
Ser y acontecer del profesor en la Universidad Nacional de San Luis	161

CAPÍTULO 4	
Discursos y prácticas sobre formación de docentes universitarios	171
Formación docente en la Universidad Distrital: discursos y prácticas	173
Formación docente en la Universidad del Tolima: discursos y prácticas	238
Formación de docentes en la Universidad Nacional de San Luis: discursos y prácticas	273
CAPÍTULO 5	
Ejes de integración.	
Una mirada comparada de la formación de profesores universitarios	287
La emergencia y la posibilidad	290
Los saberes institucionalizados: ser y acontecer docente	292
Los discursos y las prácticas	295
CAPÍTULO 6	
Colofón. Análisis descriptivo institucional	299
Factores y características interinstitucionales	301
Sobre el ser y el acontecer del profesorado	304
Recomendaciones	309
Proyecciones: trabajos futuros	317
Referencias	321
Anexos	335
Anexo 1	
Encuesta necesidades e intereses de formación docente	337
Anexo 2	
Encuesta necesidades e intereses de formación docente	341

Siglas y acrónimos

ADU	Asociación de Docentes Universitarios de San Luis
Anfhe	Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación
ASAB	Academia Superior de Artes de Bogotá
Ascofade	Asociación Colombiana de Facultades de Educación
Asonen	Asociación Nacional de Escuelas Normales Superiores
C. A.	Consejo Académico
CAP	Centro de Atención Psicopedagógica-Universidad Distrital
CDD	Comité de Desarrollo de la Docencia-Universidad del Tolima
CESU	Consejo Nacional de Educación Superior
CERI	Centro de Relaciones Interinstitucionales
CIN	Consejo Interuniversitario Nacional
CIDC	Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico
Colciencias	Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación
Cread-UT	Centro Regional de Educación a Distancia-Universidad del Tolima
CSU	Consejo Superior Universitario
Cucen	Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales
DNP	Departamento Nacional de Planeación
Icetex	Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior
Icfes	Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior
Idcap	Instituto de Desarrollo del Distrito Capital y la Participación Ciudadana y Comunitaria-Universidad Distrital
Idead-UT	Instituto de Educación Abierta y a Distancia-Universidad del Tolima
Idexud	Instituto de Extensión y Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano-Universidad Distrital

IEIE	Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas-Universidad Distrital
IES	Instituciones de Educación Superior
ILUD	Instituto de Lenguas de la Universidad Distrital
MEN	Ministerio de Educación Nacional (Colombia)
NEES	Formación de Profesores para Poblaciones con Necesidades Educativas Especiales-Universidad Distrital
OAPC	Oficina Asesora de Planeación y Control-Universidad Distrital
OAS-UD	Oficina Asesora de Sistemas-Universidad Distrital
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OTRI	Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación-Universidad Distrital
PAET	Proyecto Académico Educación en Tecnología-Universidad Distrital
Paiep	Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía- Universidad Distrital
Paimec	Programa de Información Institucional, el Programa de Evaluación Institucional para el Mejoramiento de la Calidad
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PEU	Proyecto Educativo Universitario
PIPE	Programa de Ingreso y Permanencia de los Estudiantes
RITA	Red de Investigaciones en Tecnología Avanzada
SPU	Secretaría de Políticas Universitarias
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UD	Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Unesco	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNSL	Universidad Nacional de San Luis
UT	Universidad del Tolima

Prólogo¹

El presente documento contiene los resultados de una investigación fundamentada en el interés y la necesidad de determinar algunos discursos y prácticas acerca de la formación de docentes universitarios, que han irrumpido en el ser, el acontecer y el devenir de las universidades, y en las cuales se han naturalizado, instalado y puesto en práctica a través de múltiples dispositivos que los perfilan como condición *sine qua non* para el ejercicio docente.

Varias preguntas orientaron la investigación: ¿qué entendemos por formación docente?, ¿qué relevancia comporta para la institución (Universidad), los docentes y los discentes?, ¿qué sentido e intenciones tiene?, ¿cuál es su preeminencia social?, ¿cuáles son los principales intereses y necesidades institucionales individuales y de las unidades académicas (facultades, escuelas, programas, proyectos curriculares) que serían menester resolver?, acorde con el diagnóstico de intereses y necesidades, ¿cuáles serían las estrategias de las instituciones implicadas en este ejercicio de investigación, para dar respuesta a las demandas y exigencias del conjunto de sus comunidades académicas?, ¿qué programas, procedimientos y acciones poner en marcha ante tales demandas, intereses y necesidades? En síntesis: ¿de qué manera la Universidad, en cuanto forma escuela, contesta a las necesidades, expectativas y exigencias de la formación docente? Un intento de responder a estos cuestionamientos, sumado a la intención de caracterizar las prácticas y los discursos relativos a la formación docente en ámbitos de la educación superior universitaria, constituirían los propósitos de esta investigación.

El fundamento teórico-epistemológico de esta pesquisa lo constituyen diversos autores, corrientes y teorías de orden nacional, regional y global que han orientado sus indagaciones a mostrar la problemática relativa a la formación de los docentes universitarios. A ello se suman algunas investigaciones sobre dicha temática; gérmenes y

* En virtud de que recurrentemente a lo largo del texto aparecerán los nombres de las tres universidades que hicieron parte de este estudio y teniendo en consideración la economía de las palabras, utilizaremos en adelante, según estimemos pertinente, las siguientes siglas –de reconocimiento institucional– para enunciarlas, así: Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UD); Universidad Nacional de San Luis (UNSL); Universidad del Tolima (UT).

cimientos de una problematización que deja abiertos innumerables espacios propicios para ejercicios investigativos ulteriores. El apartado referido al estado de la cuestión expone esos fundamentos.

La perspectiva metodológica en esta indagación se relaciona con la *caja de herramientas foucaultiana*² constituida, para este caso, por la arqueología y la genealogía. La primera, a partir del análisis de las modalidades enunciativas acerca de lo efectivamente dicho y escrito sobre la formación docente; la segunda, de la analítica interpretativa sobre el conjunto de dispositivos puestos en funcionamiento por las instituciones, a través de los cuales se concreta la formación de los docentes universitarios.

Una perspectiva de análisis posterior nos permitirá identificar diversos tipos de sujeto que son gestionados por los procedimientos y los discursos referidos a la formación docente en el ámbito mencionado.

En desarrollo de esta pesquisa se describieron las modalidades de enunciación de la formación docente en las diferentes instancias de las universidades implicadas en este estudio y de sus estrategias para concretar los procesos de formación; la caracterización de los discursos y las prácticas que sobre formación docente se han naturalizado en ellas; un diagnóstico de intereses, necesidades e intenciones subyacentes a la formación docente en la Universidad y, finalmente, la identificación de ingredientes que contribuyan a la actualización e implementación de políticas institucionales orientadas a la formación integral de profesores.

Este trabajo parte de la convicción de la necesidad de generar conocimiento sobre la formación profesoral en la Universidad pública latinoamericana, ya que este constituye hasta el presente un tema escasamente tratado en la literatura pedagógica de la región, y en especial en lo que respecta a la educación universitaria, si se compara con otras temáticas que se trabajan con mayor frecuencia. Convencidos de ello, y a modo preliminar, la investigación pretende iniciar la cartografía de un terreno que aborda el corazón mismo del quehacer universitario, y cuya problematización no ha sido del todo resuelta en nuestros días, lo cual deja abierta una amplia gama de posibilidades de indagación y de hacer otros aportes a la sociedad colombiana, latinoamericana y mundial.

La pesquisa es pertinente en la medida en que busca poner al día algunos discursos y prácticas relativos a la formación de docentes universitarios, problemática sobre la cual, aunque existen diversos ejercicios de investigación y producción teórica, no se ha recabado suficientemente. Establecer diálogos dentro de los equipos de cada una de las

2 Hacemos alusión, con la expresión *caja de herramientas*, a lo señalado por Foucault: "Todos mis libros, ya sea en la historia de la locura o vigilar y castigar son, si se quiere, pequeñas cajas de herramientas. Si las personas quieren abrirlas, servirse de una frase, de una idea, de un análisis, como si se tratara de un destornillador o de unos alicates para cortacircuitar, descalificar, romper los sistemas de poder, y eventualmente los mismos sistemas de los que han salido mis libros, tanto mejor" (1991, p. 88).

tres universidades participantes, y entre los equipos de investigación conformados por las instituciones, redundando sin duda en un ejercicio sin precedente, que motiva el trabajo colaborativo en red y reunirá en el futuro redes colaborativas de trabajo académico preocupadas por los problemas o temas educativos de nuestro interés. En consecuencia, los resultados de este ejercicio contribuirán a ampliar la comprensión sobre esta temática de capital relevancia para las instituciones, para los sistemas educativos y para el conjunto de la sociedad.

La obra consta de seis capítulos. El primero, denominado “Prolegómenos³”, contiene lo referente a la razón de la apuesta investigativa y al método utilizado; aquí se analiza la relevancia que comporta para el docente, la indagación sobre su propio ser y acontecer; las intenciones (objetivos: general y específicos) que orientaron la pesquisa; la justificación para un análisis de este talante; lo relativo a la formación de los profesores universitarios como problema de investigación; el marco teórico sobre el cual fundamos el estudio, y el camino recorrido en la pesquisa.

En el segundo capítulo aludimos al contexto institucional situacional (historia y devenir de las universidades) en que se hizo el análisis arqueológico, toda vez que este ejercicio investigativo expone los discursos y las prácticas sobre la formación de los docentes universitarios de las tres universidades intervinientes: la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colombia), la Universidad del Tolima (Ibagué, Colombia) y la Universidad Nacional de San Luis (San Luis, Argentina). En esta contextualización, con el propósito de ubicar al lector, se muestra un sucinto panorama histórico-académico de cada una de ellas.

El tercer capítulo versa sobre la condición: el ser y acontecer del profesor universitario. No se trata de una reflexión de orden metafísico respecto de la naturaleza del profesor universitario, por cuanto ello tendría que ver con una fundamentación de carácter antropológico, ontológico, filosófico..., acerca del hombre (como especie, no como género), que sería objeto de una investigación de otro talante; aquí se pretende mostrar lo efectivamente dicho a través de los discursos y las prácticas que permean la cotidianidad social, institucional e individual, a través de lo que Zuluaga (1987) denomina “los saberes institucionalizados” (en este caso en las universidades participantes), saberes que, por supuesto, son permeados por una pluralidad de discursos de diversos órdenes: geográficos (locales, nacionales, internacionales), histórico-tempo-

3 La palabra “prolegómeno” (preámbulo) deviene del latín *prologumena* o *prolegomena*, procedente a su vez del griego προλεγόμενα (plural de προλεγόμενον): palabra compuesta del sufijo προ (antes, delante, estar en primera posición...), del verbo λειγείν (leer, escribir, reunir, coger, recoger, escoger...) y el sufijo μενον (participio pasivo: que ha recibido la acción). Entonces, προλεγόμενα es el “Tratado que se pone al principio de una obra o escrito, para establecer los fundamentos generales de la materia que se ha de tratar después”; “observaciones de introducción” (cf. dechile.net; Spes, 1958, p. 278; Gómez, 1988, p. 568).

rales (pasados y presentes), teóricos y metateóricos (globales y locales), prescriptivos y normativos (supranacionales, nacionales e institucionales).

El capítulo cuarto expone algunos discursos y prácticas acerca de la formación docente en las instituciones intervinientes en el estudio. La descripción tiene como base una analítica documental que contiene (narra, describe, prescribe) lo efectivamente dicho y lo efectivamente hecho en relación con teorías, problematizaciones, acciones, procesos, proyectos, intereses, necesidades, conceptualizaciones, intenciones, políticas, apuestas y propuestas referidas a la formación de los profesores universitarios.

El capítulo quinto, “Ejes de integración. Una mirada comparada de la formación de profesores universitarios” muestra algunos elementos que son de capital relevancia para el análisis y que subsiguientemente posicionan el tema —problema— en su singularidad y le otorgan sentido respecto a la educación universitaria en nuestra región. Tales elementos son: la emergencia y la posibilidad; los saberes institucionalizados, y los discursos y las prácticas. Este acápite se complementa con la última parte del documento (capítulo sexto) que se dedica a recoger someramente, a modo de colofón, un análisis descriptivo institucional, algunos elementos que, sobre el objeto de la investigación, se pueden considerar comunes a las tres instituciones (sus condiciones; las normas que regulan el ejercicio docente; las políticas, los planes, las intenciones, los intereses de formación de los docentes), y otros que en virtud de las especificidades de cada una de las instituciones conservan particularidades propias que no pueden ser homologables (su naturaleza propia —una es nacional, otra departamental y otra distrital—, las condiciones del ejercicio docente; su historia y devenir).

Finalmente, se presentan algunas recomendaciones y proyecciones derivadas de este ejercicio investigativo, que deja abiertos múltiples espacios para futuros derroteros, con el fin de dar continuidad al análisis de una problemática que, como se evidencia a lo largo de este documento, es de capital relevancia para las comunidades académicas de las tres universidades que formaron parte del estudio y, consecuentemente, para las sociedades a las que sirven, porque constituyen el horizonte de sentido de su accionar y la razón de ser de su existencia.

Si bien la investigación tuvo una unidad temática, teórica y metodológica, el cuerpo del documento evidencia diversos modos de proceder en la pesquisa, lo mismo que el recurso a diversas fuentes de análisis. Estas diferencias, que enriquecen el análisis, indican que si bien inicialmente se trazaron posibles caminos, la misma dinámica del proceso investigativo fue dando un giro hacia las especificidades de cada institución y hacia las posibilidades reales de ejecución en los marcos institucionales, lo que asimismo evidencia la singularidad de cada Universidad y las formas de proceder de los equipos de investigación configurados para tal propósito. Ello señala también la complejidad de un trabajo de estas características, en cuanto a límites institucionales y las dificultades

para hacer investigación en las universidades latinoamericanas, pero de igual modo relieves la importancia de esta primera apuesta como preludio de nuevos estudios.

CAPÍTULO 1

Prolegómenos.

Razón y método de la apuesta investigativa

Después de pasar más de medio siglo dedicado a la enseñanza en numerosos países y sistemas de estudios superiores, me siento cada vez más inseguro en cuanto a la legitimidad, en cuanto a las verdades subyacentes a esta “profesión”. Pongo esta palabra entre comillas para indicar sus complejas raíces religiosas e ideológicas. La profesión del “profesor” —este mismo un término algo opaco— abarca todos los matices imaginables, desde una vida rutinaria y desencantada hasta un elevado sentido de la vocación.

George Steiner

El epígrafe citado de la obra de Steiner (2011, p. 11) puede servirnos de punto de anclaje para señalar la importancia, la relevancia y la actualidad de pensar e indagar acerca del ejercicio y de la formación docente en todos los niveles de la educación, pero en especial en la educación superior.

Intenciones de la propuesta de investigación

Objetivo general

Hacer una indagación de orden arqueológico que muestre los discursos y prácticas acerca de la formación de los docentes de las universidades Distrital Francisco José de Caldas, del Tolima y San Luis (de Argentina), a partir del análisis de los enunciados, los archivos y los dispositivos hallados en una significativa masa documental referida a tal problemática.

Objetivos específicos

- Describir las modalidades de enunciación de la formación docente en las diferentes instancias de las universidades implicadas en este estudio, y las estrategias empleadas para concretar los procesos de formación.
- Caracterizar los discursos y las prácticas que sobre formación docente se han naturalizado en las mencionadas instituciones y determinar intereses, necesidades e intenciones subyacentes a la condición de la Universidad.
- Proponer elementos que en materia de formación docente contribuyan a la actualización e implementación de una política institucional de formación integral de profesores de las universidades participantes en el estudio.

Justificación

Con el fin de lograr un acercamiento progresivo a la formación de los profesores universitarios, es importante partir de lo que se entiende por formación. Al respecto Vilegas afirma:

La formación, tal y como se la emplea hoy día, se refiere principalmente a actividades o prácticas cuyo objetivo raramente es preciso y el resultado siempre insuficientemente estudiado. La formación concierne al porvenir del hombre. Por consiguiente, y para esclarecer el significado de la formación, partiremos de considerar al hombre como un ser en desarrollo, en evolución y en constante transformación (2008, p. 2).

En relación con otras acepciones, Villegas (2008) señala que la formación aparece con bastante frecuencia como una necesidad imperante ante nuevas condiciones sociales, y destaca cómo la formación pone énfasis en las necesidades del modelo de desarrollo económico, y de su sistema, concentrándose siempre en el “saber hacer”, con discursos sobre la autoestructuración, el desarrollo de la persona y su interioridad. Adicionalmente, invita a interrogarse sobre la estructura de formación de los docentes universitarios, para pensar nuevos modelos de formación que enfatizan en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se considera que lo propuesto por Villegas puede llegar a un grado de instrumentalización que desconoce que la formación puede ser asumida de manera autónoma, por lo que debe ser entendida más allá de una obligación. Sin embargo hay que advertir que aunque la formación esté relacionada con la experiencia, las prácticas y el devenir del sujeto, llegar a ese grado de instrumentalización impedirá que sea asumida de manera autónoma, pues no se consideraría como otra obligación para alcanzar ciertos objetivos establecidos por una voluntad institucional externa, que prescribe lineamientos de manera unidireccional a los profesores.

En este contexto, también Imbernón (2011) enfatiza que la formación del docente universitario no debe ser obligatoria ni unidireccional, pensada por agentes externos, sino que debe ser un proceso de concientización de las necesidades para mejorar las prácticas docentes, lo que requiere cambios tanto en las estructuras mentales de los maestros como en las estructuras organizativas de las universidades. A partir de las consideraciones anteriores, es pertinente concluir que la formación debe partir de procesos de aprendizaje mediante la reflexión sobre la práctica docente de aquellos elementos que son difíciles de enseñar, en espacios de reflexión y participación, permitiendo a los diferentes grupos de docentes descubrir, ordenar, justificar, fundamentar y, si es necesario, deconstruir algunos elementos de la teoría implícita que fundamenta sus prácticas.

A pesar de que con frecuencia se encuentran alusiones a la formación desde perspectivas estrictamente académicas, intelectuales y cognitivas, cada vez cobra más fuerza la idea de la importancia de trabajar la formación también con una mirada axiológica, como se expone a continuación:

La formación docente se concibe como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de la función docente. La formación docente es continua, se lleva a cabo a lo largo de

toda la práctica docente, tomándose dicha práctica como eje formativo estructurante (Cáceres *et al.*, s. f.).

En esa misma línea, Imbernón (2011) plantea que la formación en docencia universitaria debería cubrir también aspectos emocionales (autoestima, actitudes, seguridad...); sociales o ambientales (relaciones con los colegas y el alumnado, colegialidad participativa y no artificial...) y profesionales o didácticas (y no únicamente estas); procurando una formación en la dimensión intelectual del docente, y potenciando sus capacidades reflexivas e interpretativas, así como la formación para la investigación.

Por su parte, Zabalza (2011), se refiere a la importancia del profesorado como pieza clave en el desarrollo de una docencia de calidad, analizando la evolución del rol del docente, los nuevos requisitos de la profesión, y los procesos de formación que deberían apuntar a cambios orientados al desarrollo práctico de procesos, y de esta manera intentar responder tanto a las demandas técnicas como a las psicosociales y profesionales de los docentes. El autor anuda esta reflexión partiendo de tres ideas básicas: la enseñanza universitaria es una actividad compleja; lograr una enseñanza de calidad requiere de un profesorado cualificado, y contar con docentes cualificados se logra con formación. Para Zabalza, hablar de formación de profesores implica un largo proceso:

[...] desde la formación inicial del profesorado que pretende acceder a la enseñanza universitaria hasta la formación continua del profesorado con experiencia (formación permanente, maestrías, doctorados, etc.), incluyendo, igualmente, las más recientes modalidades de grupos de innovación, redes profesionales, programas de formación en Facultades y Departamentos, etc. (2011, p. 398).

Distinto a lo que en ocasiones se puede llegar a pensar, la formación docente es un proceso complejo. Al respecto, Zabalza afirma: “Formarse para la docencia no es solo asistir a cursos aislado sino desarrollar todo un proceso continuado de formación que permita a quienes lo deseen acceder a los niveles académicos más elevados: especializaciones, máster, doctorado, etc.” (2011, p. 410). Sin embargo también es necesario tener en cuenta que se hace mucho énfasis en que la formación debe estar dirigida al desarrollo práctico de procesos hacia la enseñanza, para que el trabajo formativo tenga efectos reales en las prácticas donde se imparten las clases y no se quede el ejercicio en mera erudición intelectual.

Para pensar en profundidad la formación, también es importante reflexionar sobre nuevas formas de enseñar y sobre su quehacer. Al respecto Imbernón afirma:

La formación de docentes, al igual que todo procedimiento intencional de producción y transmisión de saberes y habilidades, es un proceso de enseñanza-aprendizaje con el que se intenta conseguir algún efecto (finalidades de la formación); en el que se

pretende transmitir conceptos, teorías y desarrollar, destrezas o habilidades didácticas (contenidos de la formación); donde los contenidos se tratan de vehicular a través de determinadas acciones (actividades de enseñanza-aprendizaje); y en el que se comprueban los resultados obtenidos con finalidades pedagógicas y/o de certificación (evaluación) (2011, p. 289).

Adicionalmente, manifiesta el autor que la formación del docente no puede ser un proceso improvisado y debe pensarse de manera contextualizada. Es importante contribuir a la perspectiva crítica de la situación actual de la educación superior en relación con la cultura y la sociedad, y así construir alternativas a las problemáticas que surjan, pues, “la formación no sirve ya únicamente para ‘estar al día’, para actualizarse, sino como un elemento intrínseco en las profesiones para interpretar y comprender ese cambio constante” (Imbernón, 2011, pp. 391-392).

Los procesos de formación deben ser susceptibles de ser mejorados constantemente, evaluando de manera continua sus alcances y límites. Al respecto, García, Mora y Enciso manifiestan: “Los procesos se deben fundamentar en la asesoría y seguimientos conducentes al desarrollo profesional pedagógico/didáctico centrado en la autonomía y la resolución de problemas docentes universitarios, que lleven finalmente a la mejora y el cambio de la universidad” (2005, p. 3). No se trata de un trabajo de formación aislado, sino de entender la formación como un proceso continuo, que debe estar sometido a constante valoración, retroalimentación y toma de decisiones para hacer los ajustes pertinentes en procura de los mejores resultados.

Pese a la importancia que tiene la formación docente en el campo de la educación superior, no es un aspecto al que se le preste suficiente atención. En realidad es un tema que se trabaja más en la línea de lograr los estándares propuestos en los procesos de acreditación institucional de las universidades. Se pueden cuestionar y proponer nuevas formas de pensar e implementar los procesos de formación de tal suerte que se identifique de manera crítica cómo circula la cultura académica en las universidades, y las formas más adecuadas de producir un impacto positivo en la sociedad. De igual manera, es importante mantener diálogos con otros niveles educativos e incluso pensar en la posibilidad de una formación de profesores en todos los niveles del sistema educativo. Al respecto Villegas afirma:

[...] interrogar la “estructura” de la formación de los docentes universitarios. Pensar en nuevos modelos de formación implica un giro en la manera de enfocar y concebir la formación y, particularmente, los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito universitario, y desplegar desde esta institución modelos para las otras instituciones de nivel inferior. De allí que las prácticas de formación de profesores universitarios se conviertan en un espacio obligado para la discusión, análisis y confrontación de los problemas que enfrenta la cultura académica y profesional en la Universidad hoy. De esta manera, la formación puede dejar de ser reducida a la instrumentalización de

técnicas y metodologismos de enseñanza para llegar a ser el lugar de la experiencia y de la construcción de disciplinas, saberes y ciencias (2008, p. 13).

Los profesores también deben asumir su responsabilidad en el proceso de su formación, “[...] el profesorado no puede plantearse al margen de la calidad de la docencia. Ni podemos plantear la calidad de la docencia al margen de nuestra capacidad para desarrollar dicha función de forma competente” (Zabalza, 2011, p. 403). Para este autor es importante tener en cuenta que el desempeño social de los maestros se ha construido de forma histórica y contextualizada, atendiendo a los cambios del papel y la función social que hoy tienen las universidades. Nuevos retos marcan el rol docente, entre ellos el de la doble profesionalidad (científica y docente), las competencias didácticas, la implicación institucional, la apertura a la globalización y el trabajo en red. Pero además, el docente como ser humano requiere que el análisis de su figura se haga teniendo en cuenta las dimensiones personal, profesional y laboral.

En un ámbito práctico, el trabajo académico e investigativo se justifica, puesto que a través de un ejercicio docente cualificado, actualizado, bien formado, es posible superar las barreras que las condiciones sociales, biológicas y naturales han puesto a los seres humanos, toda vez que los sujetos que tienen la posibilidad de acceder a la educación superior, pueden, mediante diversos procesos de aprendizaje y de enseñanza, trazar ciertos derroteros en su existencia, que los conducirán posteriormente a poner sus saberes, capacidades y atributos al servicio de una sociedad, ojalá más humana.

La formación de profesores universitarios como problema de investigación

Históricamente se ha reconocido la docencia como una de las funciones sustantivas de la Universidad (unidad abierta a la diversidad). Quizá esta fue, en la génesis de la Universidad, una de las tareas más importantes de la corporación de los maestros en su relación directa con la corporación de los estudiantes. El ejercicio docente se constituyó entonces, en la razón de ser del maestro (docente, profesor, enseñante...), de lo cual se derivarán en la Universidad moderna las otras funciones sustantivas (investigación y proyección social).

Antes de continuar, dado que aparecerán a lo largo de todo el documento y de manera reiterada, los términos docente, profesor, maestro, enseñante, consideramos pertinente hacer algunas precisiones respecto a su uso.

En relación con la actuación del maestro, es importante acotar los elementos aportados por la etimología como forma inicial de aproximación al término, en razón de su significado y posibles acepciones y desarrollos derivados de este:

Magister es la voz latina derivada de la raíz *mag*, el que es *más*: el maestro que toma asiento junto a quien aprende. Lo asiste, y presencia el alumbramiento del aprendizaje o descubrimiento de la verdad.

El buen maestro sugiere como quien algo desliza bajo los umbrales del entendimiento. Insinúa, porque introduce sugerencias en el seno de la inteligencia del alumno. Advierte, para volverle la atención sobre lo importante. Enseña a la manera de quien mueve ante la mente atenta un signo, una señal para conciliar en el aula la empinada tarea del magisterio que propone y la autoridad que dispone.

El maestro conversa, al lado del diálogo descubridor, sostenido entre quien aprende y la ciencia aprendida [...] el maestro induce, propicia porque se aproxima, se acerca al milagro del aprendizaje.

La enseñanza no ha de ser reflejo forzoso de cuanto el maestro sepa [...]. El buen maestro no impone como queriendo afirmar su propio ser ante el alumno.

El maestro casi desaparece mientras el saber se asimila a la mente del alumno (Borrero, 2008, pp. 92-93).

En relación con la importancia del papel del profesor universitario, el padre Alfonso Borrero, S. J., estudioso de la institución universitaria, hace significativos aportes para la comprensión de su rol, las formas como se representa y el impacto que tiene en la sociedad. Así, en un primer momento afirma: “En toda educación en lo superior y para lo superior ha sido y es imprescindible la presencia del maestro, cuya figura obtiene derecho de asilo permanente en la memoria del discípulo” (2008, p. 86).

En este orden de ideas, de cara a la distinción entre maestro y profesor también alude: “Hay profesores y hay maestros. Muchos conocimos, de los primeros, diáfanos, de explicaciones limpias, puntuales, hacendosos, comprensivos, exigentes, justos [...] nos dieron, además de su saber, la plenitud de su ser. Su recuerdo siembra huellas imborrables” (Borrero, 2008, p. 86).

Con relación a la expectativa y la demanda que se hace del rol del maestro, Borrero más adelante añade:

Al profesor se le demanda y exige el saber comprobado. El maestro rebasa el dominio de sus conocimientos. De él se dice, sin más, que es maestro. El profesor es sujeto de responsabilidades intelectuales; el maestro ejerce, sin ostentarla, la más alta responsabilidad espiritual. Enseña con honradez moral el respeto escrupuloso por las normas de la justicia, la honestidad intelectual y el aprecio de la verdad (2008, pp. 86-87).

Al respecto, es importante señalar que en el contexto educativo no siempre se siguen al pie de la letra estas concepciones e implicaciones referidas al ámbito intelectual y a su representación social, cuando se trata de nombrar al maestro. Este sentido ideal a veces se reemplaza por una significación, que al menos en el caso colombiano, alude más a la connotación de los docentes asociados a la educación básica y media vocacional.

En el pensamiento esbozado por el padre Borrero es clara la importancia que el profesor universitario consagra no solo al papel de producción de conocimiento, sino a aspectos éticos y morales que tienen que ver con las características esenciales de su ser y su actuar. De hecho, más adelante afirma: “Ilusorio es pensarse maestro, quien enseña solo por enseñar” (2008, p. 88), y añade:

Ser maestro no es un grado académico otorgado tras discusiones ni depende de exámenes y concursos. Ser maestro deriva de espontáneos consensos. No es la asignación de una tarea burocrática. No es un honor de compraventa. Cualquiera que sea el dominio intelectual del maestro, algo lo señala como modelo. La maestría muestra, sin necesidad de demostrarla, la conquista del hombre sobre sí mismo (p. 87).

A pesar de todos los idealismos que puedan acontecer, el maestro no es un ser perfecto y puede tener muchas contradicciones: “La dignidad del maestro se adquiere sin procurarla, sin buscarla, promoverla, convenirla o negociarla entre colegas [...] el ser maestro define una existencia en viaje irreversible hacia el saber y la verdad” (Borrero, 2008, p. 87).

Las precisiones del padre Borrero (2008) evidencian las trascendentales características del maestro universitario. De igual manera, en otro texto Borrero (2012) se refiere a la historia asociada a esta ingente profesión que está en la base de la formación de los profesionales en las distintas áreas de conocimiento. Se refiere a la manera como en Bolonia se les llamaba “doctores” y en París, “maestros”. Eran doctores —del verbo latino *docere*, enseñar— porque sabían y sabían enseñar.

Una vez hechas estas precisiones, es menester dejar claro que en el presente trabajo se utilizarán indistintamente los términos maestro, profesor y docente en perspectiva de evitar la reiteración y entendiendo que a pesar de las distinciones subyacentes, la docencia universitaria se encuentra en el más alto nivel de conocimiento humano¹.

Tras estas acotaciones conviene, empero, preguntarnos a qué aludimos cuando hablamos de formación docente, dado que hoy por hoy esta dupla conceptual, “formación docente”, se ha convertido en moneda de uso corriente en todos los ámbitos de la educación, en todos los niveles, y en todas las instancias e instituciones.

1 En su trabajo de investigación doctoral, el profesor González (2016, p. 6) hace una significativa acotación a propósito de estos términos, toda vez que estas denominaciones (maestro, docente, profesor) implican diversas interpretaciones y tradiciones. En etimología, maestro es la forma patrimonial de la antigua palabra latina *magister*, concretamente de su acusativo *magistrum* que significa “el más mejor” o el jefe respecto a algo; quien es práctico o experto en una materia (Gómez, 2009). Docencia, *dek* en sánscrito, se refiere a rendir honor (*dásasyāti*), bendición (*diksa*) y a la derecha (*dáksina*); en su paso al griego se transforma en *dok* que denotaba la acción que hace aceptar, condición de aceptación (Restrepo, 2002, p. 9). Docente es el participio presente del verbo latino *doceo* “enseñar”. Esta es una antigua formación causativa que significaba “hacer que otro repita”, “hacer que otro aprenda”. Profesor es un sustantivo de acción derivado del verbo *profiteor*; “hablar delante de la gente”, “decir pública y libremente, decir, declarar” (Serna, 1999).

Una premisa elemental reza que para poder enseñar algo se necesita *saber* acerca de ese algo, pero además, se demanda saber *cómo enseñarlo*; es aquí donde emerge la *formación* como una condición necesaria, natural, ineludible... del ejercicio docente, pues, como señala Tardif, “un profesor es, ante todo, una persona que sabe algo y cuya función consiste en transmitir ese saber a otros” (2004, p. 25).

Estas necesidades y condiciones se enuncian a través de diversas denominaciones: saberes disciplinares y pedagógicos, conocimientos sobre didácticas (generales y especiales), dominios curriculares, intereses investigativos, posibilidades de creación, multilingüismo, saberes contextualizados (de las instituciones y de los sujetos), etc.².

En consecuencia, una respuesta general al cuestionamiento anterior puede referir como formación docente al

[...]conjunto de condiciones y posibilidades que una institución de educación (de cualquier orden, modalidad o nivel) brinda a la *totalidad* de sus docentes, para que a través de diversas estrategias y procedimientos accedan a programas, proyectos y acciones de formación y cualificación, en orden a potencializar el ejercicio académico (docencia, investigación, proyección) y contribuyan, en consecuencia, a la excelencia y la calidad de la institución (su oferta de servicios), a la formación integral de los sujetos que la constituyen, y al mejoramiento de la sociedad en su conjunto (Sánchez, González, Arias y Vitarelli, 2014, p. 5).

De lo sucintamente referido se pueden derivar diversos interrogantes que, sumados a los planteados atrás, nos ubicarían en el ámbito de las problematizaciones³ acerca de la formación docente, a saber: ¿qué es?, ¿qué utilidad comporta para la institución, los

2 Shulman (2005, pp. 10-11) hace una categorización de los saberes imprescindibles de los docentes: “Si hubiera que organizar los conocimientos del profesor en un manual, en una enciclopedia o en algún otro tipo de formato para ordenar el saber, ¿cuáles serían los encabezamientos de cada categoría? Como mínimo incluirían: *Conocimiento del contenido*; *Conocimiento didáctico general* [...]; *Conocimiento del currículo* [...]; *Conocimiento didáctico del contenido* [...]; *Conocimiento de los alumnos* y de sus características; *Conocimiento de los contextos educativos* [...]; *Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos*”. Tardif (2004) elabora otro balance y problematización al preguntarse por los saberes de los docentes en relación con su desarrollo profesional, que tienen que ver con lo disciplinar, lo curricular, lo profesional (ciencias de la educación y de la pedagogía) y lo experiencial (p. 26).

3 Sostenemos, siguiendo los desarrollos teóricos de Foucault, que una de las formas como la verdad se presenta al saber es mediante las “problematizaciones”, y estas solo se perciben a través de las “prácticas” de ver y de decir. Las prácticas, el proceso y el método, constituyen los procedimientos de lo verdadero, “una historia de la verdad”. En este sentido, se asumen los postulados foucaultianos, respecto de la historia externa de la verdad, pues más allá de la verdad conocida y reconocida, podemos evidenciar que “en nuestras sociedades, hay otros sitios en los que se forma la verdad, allí donde se define un cierto número de reglas de juego, a partir de las cuales vemos nacer ciertas formas de subjetividad, dominios de objeto, tipos de saber y, por consiguiente, podemos hacer una historia externa, exterior a la verdad” (2003, p. 15). Se precisa convenir que es necesario, como señala Álvarez-Uría, “que el pensamiento se dote de un espíritu histórico, espíritu que paradójicamente ha sido dejado en la estacada precisamente por todos los buenos espíritus de la ciencia histórica” (Foucault, 1984, pp. 14-15).

docentes y los discentes?, ¿qué telos la orientan?, ¿cuál es su relevancia social?, ¿qué intereses de orden institucional y personal es necesario atender?, ¿qué programas, procedimientos y acciones poner en marcha para responder a las demandas, intereses y necesidades de formación de los docentes universitarios?, ¿qué instancias académico-administrativas tendrían la responsabilidad de la formación docente?

Por la importancia actual de la formación docente; porque se ha vuelto una cuestión indelegable y prioritaria; porque se ha constituido en una necesidad; porque ha llegado a ser parte connatural de la actividad docente e investigativa; porque se ha constituido en una exigencia, una responsabilidad y una obligación es innegable la justificación de la puesta en marcha de estrategias que permitan caracterizar las necesidades e intereses de formación (en todos los ámbitos institucionales) y sus condiciones reales de posibilidad.

Así las cosas, un estudio que se fundamente en profundos cuestionamientos académicos acerca de lo que es —y de lo que debe ser— la formación docente es, a nuestro juicio, de capital relevancia para unas instituciones que se precian de tener como misión:

- La “democratización del conocimiento para garantizar, a nombre de la sociedad y con participación del Estado, el derecho social a una Educación Superior...” (Universidad Distrital, s. f.).
- El fomento al “desarrollo de las capacidades humanas para la formación integral y permanente...” (Universidad del Tolima, s. f.).
- La contribución “a la igualdad de oportunidades, y defender la educación para educar a ciudadanos éticos, libres y comprometidos socialmente...” (Pedranzani, 2010, p. 25).

La formación docente, por su gran importancia, no deja de ser un ámbito problemático⁴ por una diversidad de razones, algunas de las cuales, agrupadas en ejes, se refieren a continuación⁵:

- **Relación disciplina-pedagogía.** El sobredimensionamiento de la importancia de la formación disciplinar en detrimento de la formación pedagógica y

4 La mayoría de las problematizaciones subsiguientes se remontan al documento de trabajo “Formación pedagógica y didáctica de los docentes universitarios. Estado del arte”, que forma parte de este proyecto de investigación (cf. Ortiz, 2014).

5 Estas problematizaciones pueden leerse en clave de lo que acontece específicamente con las instituciones que participan en esta investigación (Universidad Distrital, Universidad Nacional de San Luis, Universidad del Tolima), pues si bien es cierto que en diversos documentos institucionales (planes de desarrollo, acuerdos sobre formación posgradual, planes sobre formación y actualización de docentes, estatuto docente...) se explicita la relevancia de la formación docente, pareciera no constituir, en efecto, una política institucional de interés común, democrático y participativo.

didáctica⁶. Muchos docentes universitarios “reportan que un problema en su formación es la insuficiencia de la formación disciplinar”, lo cual no basta para desarrollar óptimamente las clases; se manifiesta una “sobrecarga laboral como problema para tomar los cursos de formación”, en consecuencia, la formación se ve “afectada por la falta de tiempo y la [escasa] participación” de los maestros.

- **Relación teoría-práctica/formación/investigación/proyección.** En el ámbito académico aún persiste la escisión entre teoría y práctica, cuestión esta que es negativa para la formación porque se aprende sobre las teorías, pero no se llevan a la práctica en el aula de clase, se desarrollan procesos de formación “con escasa traducción a la práctica”. Los procesos de formación docente se centran en la cualificación para el ejercicio docente (prácticas áulicas) dejando por fuera la gestión y extensión, actividades “que hoy son requeridas por los docentes pero para las cuales no están capacitados”. Se reliva la “formación investigativa” que aparece como problemática, “en la medida que se menosprecia la pedagogía y la didáctica” y no se desarrolla “propiamente investigación educativa”.
- **Estatus de la profesión docente.** En el imaginario social persiste la idea de la “desvaloración de la enseñanza, motivo por el cual se cree que cualquier (profesional) puede enseñar lo cual conduce a la desprofesionalización docente”. Los índices de la calidad de la educación muestran a escala social un “desprestigio de la docencia”. La mayoría de las instituciones no elaboran planes democráticos de formación docente, sino que esta se percibe como “impuesta ‘desde arriba’, formación docente planeada por tecnócratas y no por docentes que conocen cuáles son sus necesidades”.
- **Formación y perfil/identidad docente.** Como existen muchos intereses y necesidades de formación “a la hora de planear un programa de formación docente todo vale, en la medida en que no hay claridad sobre perfil docente, tampoco se sabe a qué docente se aspira a formar claramente, en virtud de que no existe definición del perfil docente”. Diversos análisis reconocen que “hay universidades que

6 De ello es prueba una analítica descriptiva a la usanza arqueológica (Sánchez, 2009), que consulta lo verdaderamente dicho en las observaciones de los estudiantes. Los datos emergen del archivo “Cuadro de las observaciones realizadas por los estudiantes a algunos docentes cuya evaluación fue deficiente”, acopiado por la Oficina de Docencia, cuyo análisis arrojó los siguientes resultados: “De los 321 comentarios realizados por los estudiantes sobre los 31 docentes ‘cuya evaluación fue deficiente’ se identificaron, *grosso modo*, cinco categorías discriminadas así: Identidad/Pertenencia/Compromiso, 134 comentarios; Didáctica/Metodología/Pedagogía, 127 comentarios; Saberes Disciplinarios, 80 comentarios; Relaciones Interpersonales, 35 comentarios; y, Evaluación, 24 comentarios. La segunda gran falencia identificada a través de lo expuesto por los estudiantes hace relación al bajo dominio de estrategias didácticas, metodológicas, pedagógicas (127 referencias). Reconocen, los estudiantes en sus maestros, significativos dominios de los componentes disciplinares pero carecen de metodologías de enseñanza lo cual conduce a que las clases sean monótonas, desinteresadas, aburridas, carentes de sentido y de relación con los propósitos de formación profesional. Esta categoría también refiere a la falta de conocimientos en pedagogía de muchos de sus docentes” (Sánchez, 2014, pp. 3-4).

se preocupan por la formación de sus docentes, pero esta formación docente no tiene mucho impacto a pesar de los grandes esfuerzos”. No existe, en muchos casos, la relación directa “compromiso docente y calidad de la educación”, por lo cual se puede evidenciar que “algunos docentes se desentienden de sus procesos de formación, no trabajan con las mismas ganas”.

- **Programas/proyectos/acciones de formación.** Se evidencia que la “escasez formativa implica poca respuesta a las demandas de la sociedad, los docentes no están preparados para los retos de la educación”. Se pone de manifiesto que “ante las pocas iniciativas institucionales, existe necesidad de un marco legal que favorezca la identidad y el desarrollo profesional del docente”. Aunque se ha ampliado la oferta de programas de formación, surge un problema: las dificultades de trabajar articuladamente y de hacer homologaciones (programas, asignaturas, cursos, talleres, diplomados), dado que “los docentes no pueden hacerlos valer como horas de trabajo o cursarlos en otras universidades”. En líneas generales, “el profesorado no percibe la oferta de formación como eficiente o suficiente”; consecuentemente se presenta una “escasez formativa que dificulta la innovación en el currículo”. Por otra parte, muchos docentes “con escasa formación no están al tanto de nuevas tendencias y teorías en educación”, lo cual puede percibirse como “resistencia al cambio”.
- **Relación formación-calidad-evaluación.** Existe una relación entre “calidad educativa y formación docente”, sin embargo la formación debe ser certificada mediante títulos académicos, esto supone un detrimento de las experiencias de los profesores, que “no son valoradas sin que tengan soporte en certificados”. Las unidades académico-administrativas de las instituciones educativas instrumentalizan la formación docente al tener que mostrarla en “informes de gestión, proyecciones...”. La formación docente como demanda de la sociedad, “se convierte en un problema en la medida que se exige un docente súper-calificado que no tiene muchas opciones y oportunidades para formarse”. Para un significativo número de maestros se manifiesta una “escasa relación entre productividad científica y eficacia docente... , muy buenos teóricos y científicos pero malos docentes en el aula con sus estudiantes”. Existe un sesgo en la evaluación que está “concentrada en la producción académica del docente, dejando de lado los aspectos pedagógicos y didácticos”. Emergente de las políticas institucionales se puede apreciar un tipo de formación “centrada en los resultados de la evaluación docente, entonces la formación [capacitación o actualización, es percibida] como castigo o como premio”.

Como puede evidenciarse, en este conjunto de problematizaciones subyace el interés, la necesidad y la relevancia de profundizar en lo relativo a la formación docente, a través de diversas alternativas de investigación que busquen identificar los problemas, y aunar

intereses y necesidades con el fin de implementar diversas estrategias de formación que permitan responder a las exigencias que las sociedades actuales demandan de las instituciones de educación superior.

En consecuencia, el propósito de esta pesquisa logró, entre otras cosas, dar respuesta a los cuestionamientos atrás referidos, que se pueden sintetizar en la siguiente pregunta: ¿De qué manera y a través de qué estrategias, mecanismos y procedimientos, la Universidad Distrital (Bogotá, Colombia), la Universidad Nacional de San Luis (San Luis, Argentina) y la Universidad del Tolima (Ibagué, Colombia) responden a los intereses, las necesidades y expectativas de formación docente, de modo que puedan garantizar la excelencia y la calidad en el desarrollo de sus funciones misionales? Los hallazgos, dispersos a través de todo el documento, se sintetizan en el análisis de los discursos y de las prácticas de cada una de las instituciones.

Marco teórico

En el presente apartado, se revisan diferentes aspectos de la formación de docentes universitarios, a partir de investigaciones de autores nacionales e internacionales. Los temas en su orden serán:

- La Universidad como espacio de formación profesoral. Sitúa el problema de la formación de los docentes universitarios en su contexto natural.
- Características del profesor universitario. Trata de la docencia universitaria con énfasis en la identidad del docente.
- La formación pedagógica como eje de la formación. Enfatiza la importancia de reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas de los docentes para posteriormente desarrollar algunos elementos de la enseñanza universitaria.
- La formación en tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
- La formación continuada.

A partir de estos aspectos se exponen algunas de las discusiones recientes en materia de formación de profesores universitarios, a fin de ubicar el estado de la cuestión en este tema, el cual será tratado en profundidad en la analítica comparada que constituye la presente investigación. Es importante enfatizar que de acuerdo con la elección metodológica, el corpus teórico va incluido en el trabajo arqueológico junto con los documentos que se abordaron como fuente primaria en la enunciación de archivos y monumentos.

La Universidad como espacio de formación profesoral

Los docentes universitarios habitan un espacio común: la Universidad, institución eminentemente formadora que cumple un importante papel dentro de la sociedad, sean

cuales sean las particularidades del contexto en el cual se inscribe. Al respecto González (2012) afirma: “La universidad debe estar encargada de generar conciencia crítica en los sujetos y de promover la transformación de nuestra sociedad actual por una más democrática” (p. 143). Pero adicionalmente a las relaciones humanas, existe una importante relación con el mundo y con la existencia misma. Desde esta perspectiva, Abarca (2015) se refiere a la importancia de una educación holista e integral que tenga en cuenta diversos aspectos en función de las relaciones con la naturaleza entendida como un sistema integral: “Necesitamos fortalecer la relación existente entre nuestro autoconocimiento, el conocimiento colectivo, la creatividad y la autoorganización para la promoción de los aprendizajes en la vida cotidiana y fortalecer así la docencia universitaria” (p. 44).

Las instituciones de educación superior están encargadas de atender las necesidades que surgen en la sociedad y de generar las diferentes transformaciones a escala social, cultural, económica y política. Por lo tanto es necesario que estén acondicionadas en todos aquellos elementos que permitan un pleno desarrollo de los procesos que encierra el acto educativo. De este modo son beneficiados los estudiantes, los mismos docentes y la comunidad educativa en general. De igual manera, es fundamental lograr una educación enfocada al desarrollo de profesionales idóneos que participen activamente en la sociedad, así como hacer un constante seguimiento para mejorar prácticas sociales y educativas a partir de la actualización docente, y concebir otros mecanismos que permitan un pleno desarrollo de la comunidad académica. No debemos olvidar que las instituciones de educación superior en los casos de las universidades estudiadas, son formadoras de formadores, acción que se verá reflejada en el sistema educativo escolar, lo que redundará en el desarrollo de la sociedad en general. Por ello uno de los principales pilares para el crecimiento de toda universidad debe estar enfocado en la docencia universitaria, puesto que el profesor universitario es para la institución educativa una pieza fundamental en la búsqueda de un bienestar colectivo, a la par que se genera conocimiento y transforma las comunidades sobre las cuales se ejerce la acción profesoral.

La institución universitaria, comprendida en el marco de la educación superior, es un pilar fundamental tanto para la constitución del sistema educativo, como para el desarrollo de las sociedades, puesto que estas son centros de estudios con una diversidad de espacios donde se generan múltiples círculos colectivos para el desarrollo de prácticas educativas y sociales, con el objetivo de generar conocimiento para la transformación de la sociedad.

En este sentido, las implicaciones de un modelo u otro en el sistema de educación superior influyen de manera determinante en todo el sector educativo y en general en la sociedad. Por lo tanto es fundamental suplir las necesidades que presentan los claustros

universitarios y en general la educación superior, con el objetivo de generar un efecto dominó sobre la sociedad. Al respecto, el Proyecto Escuela de Liderazgo y Valores de la Universidad Valle de Momboy, referido por Torres (2006) menciona:

La educación superior tiene el compromiso de transformar la realidad mediante el uso social del conocimiento, formando ciudadanos responsables, que construyan capital social, entendido como la densidad y calidad de las interacciones sociales de una comunidad, que impulsa el desarrollo humano, y actúen como agentes de cambio (p. 105).

Ahora bien, en relación con la misión de las instituciones universitarias, González (2015) afirma:

[...] es importante recuperar y visibilizar el estatus de la universidad y las posibilidades de acción desde la estrecha relación que debe darse entre la docencia, la investigación y la extensión. Esto supone el establecimiento de un análisis riguroso, continuo y crítico que incida, permee y resulte efectivo en términos de la solución de problemáticas estructurales contextuales específicas, en diálogo con asuntos externos de interés general, que sean considerados de interés estratégico para la reflexión y búsqueda de nuevos lineamientos que orienten la acción social (p. 78).

Sin embargo en las dinámicas de los profesores universitarios no siempre la relación entre docencia, investigación y extensión se efectúa de manera equilibrada, en muchos casos por el énfasis que se hace en la docencia, por la desregulación administrativa en relación con los procesos de gestión, y por la falta de una cultura académica que muestre la importancia de la interacción de estos elementos. Los tipos de contratación en Colombia acentúan esta problemática, dada la mayoría de profesores catedráticos a quienes se les contrata solo para la actividad docente. Otro fenómeno que se presenta tiene que ver con el estímulo económico que se da en las universidades colombianas a los profesores que investigan y publican sus resultados, lo que puede llevar a que se descuide la actividad docente. En las universidades de Argentina se opera diferente, y los profesores deben cumplir del mismo modo con las actividades docentes, investigativas y de extensión a diferencia de Colombia, donde los profesores que hacen investigación o extensión tienen el plus económico. Habría que preguntarse si en este esquema es posible llevar a cabo de manera adecuada las actividades investigativas y de extensión, dada la exigencia que estas demandan.

Por otro lado, es importante precisar que en las tradiciones de conocimiento que separan los conocimientos en duros y blandos, se otorga mayor nivel de importancia a las corrientes que propenden por lo objetivo, lo utilitario y lo pragmático en cuanto a la comprensión y aplicación del conocimiento. Al respecto González (2015) señala:

Ante una comprensión sesgada de la academia y la investigación, que se ciñe principalmente a parámetros positivistas y hegemónicos, es importante realizar un trabajo

mancomunado entre los diferentes actores implicados en los procesos de análisis, que permita contemplar otras formas de estudiar e intervenir los fenómenos, toda vez que las discusiones más avanzadas en dicha materia sostienen que no existe un paradigma único de encuadre epistemológico para abordar las problemáticas y áreas de estudio. En este sentido, es fundamental que la reflexión humanística sea el eje transversal y articulador en la formación universitaria (p. 78).

De igual manera, es importante mencionar que las universidades y particularmente aquellas de carácter público-estatal poseen un recorrido histórico relevante en relación con procesos de luchas de resistencia y de organización social, como es el caso de las participantes en este análisis, consideradas, además, como centros de estudios altamente calificados donde se desarrollan programas académicos que forman profesionales de diferentes áreas del conocimiento y ejercen su acción sobre sectores populares.

Cada institución promueve una educación en respuesta a las necesidades de su contexto. Estas poseen tradiciones de formación particulares, se orientan hacia el desarrollo de las poblaciones donde tienen fuerte impacto y se encuentran en una constante actitud de mejora en sus procesos de docencia, investigación y extensión, lo que impacta positivamente y de manera determinante a las colectividades en las que se encuentran adscritas.

Al respecto, Mollis (2007) advierte: “La preocupación por la formación de los profesores en las universidades argentinas, se encuentra en el centro de los debates de las recientes políticas de educación superior, en un contexto de incremento de las demandas sociales hacia la universidad” (p. 2). Como se desarrollará más adelante, Argentina tiene una tradición muy fuerte en formación de docentes universitarios respecto de las universidades colombianas. A continuación se hará referencia a las implicaciones de la identidad docente como elemento importante para definir las acciones sobre las que debe orientarse su formación.

Características del profesor universitario

En relación con los roles, desempeños y características del profesor universitario, González (2012) se refiere en los siguientes términos.

Las actividades básicas de dedicación de un docente universitario son: docencia, investigación, extensión y gestión. La docencia implica la planeación, el diseño, el desarrollo, la evaluación y la reflexión de las prácticas educativas y demás actividades que se dirigen especialmente a la enseñanza. La investigación se entiende como aquella actividad orientada a la producción de nuevos conocimientos en el espacio universitario y la comunidad científica en general; la extensión se relaciona con las actividades que los docentes mantienen con el entorno y la gestión de los diversos asuntos que desarrolla, desde la preparación y planeación de sus clases hasta el trabajo realizado en consejos y comités en los que participa. El profesorado debe actuar y conocer sobre los elementos

de sus prácticas, orientar sus acciones y producir conocimiento desde el campo intelectual de la pedagogía (p. 74).

Sin embargo como ya se mencionó anteriormente, estas características y funciones establecidas como fundamentales en la profesión docente, no se cumplen en todos los casos. De hecho, con frecuencia se cae en una dinámica operativa y la misma desidia institucional hace que los profesores no centren su interés en el desarrollo de este tipo de prácticas.

Por otro lado, es importante mencionar que el profesional docente en las sociedades latinoamericanas presenta una dicotomía muy particular: no posee un alto estatus social y tampoco es bien reconocida su función social, y es innegable la importancia del rol que cumple en la sociedad y las múltiples funciones que desarrolla simultáneamente en el ámbito de la docencia, la investigación y la extensión. Es pertinente resaltar que la profesión docente al no tener un estatus social bien reconocido, genera efectos en la construcción de identidad sobre los sujetos a la hora de identificarse como docentes y profesionales de la educación. En este sentido, Londoño expresa:

No puede negarse que en la identidad de muchos que ejercen la docencia universitaria está clara la conciencia de ser profesionales que enseñan; es decir, primero la profesión y luego lo adicional: la docencia. Se reconocen como profesionales de una disciplina que se enseña. Se llaman y reconocen a sí mismos como *profesionales*, pero no de la docencia (2014, pp. 54-55).

Desde esta perspectiva, la identidad docente se origina en el reconocimiento del sujeto como un profesional de la educación, considerando la importancia que tienen sus funciones y su rol para la sociedad: “[...] lo que se desea es que el docente aprecie su propia condición como una importante función social y asuma su ejercicio no por necesidad o porque no se puede hacer otra cosa, sino por vocación” (Neira, 2008, p. 1). Es necesario entonces, que el quehacer docente esté mediado por un profundo sentimiento de vocación profesional, por un profundo amor por lo que se hace, que el profesor desarrolle una construcción colectiva del conocimiento y vele por la generación de procesos educativos en busca de un mejoramiento de las condiciones sociales de los territorios, y que continúe trazando el camino para el reconocimiento de los profesores universitarios como docentes.

Las comunidades académicas, y particularmente los docentes universitarios, están abocados por la historia reciente, por los cambios sociales y por las transformaciones de las sociedades modernas, a consolidarse como profesionales capacitados para enfrentar los nuevos retos de la educación, teniendo en cuenta que el escenario educativo cada vez es más complejo, con modelos tendientes a la internacionalización en los que el docente es el gran responsable de desarrollar procesos de formación y de educación interdisciplinar e integral con el mundo, la sociedad y la naturaleza. De igual manera,

el docente universitario es el encargado de la democratización del conocimiento y de la generación de transformaciones de las condiciones de vida de sus estudiantes, en el ejercicio de las prácticas sociales en cumplimiento de su rol.

De acuerdo con lo anterior, es importante diseñar diferentes programas de formación y desarrollo profesional, que programen, dispongan y faciliten una serie de herramientas para lograr que el profesional docente sea un sujeto con una gran cantidad de virtudes y capacidades, con el objetivo de llevar a cabo todas aquellas funciones exigidas en el ejercicio de enseñar. En este sentido, es importante reiterar que el docente debe ser el reflejo de un ser humano capacitado, conocedor del mundo y de sus teorías, de la sociedad y la ciudadanía, formado en valores para la vida en sociedad; es así como este se convierte en un reflejo o un individuo inspirador y formador de sus estudiantes.

Ahora bien, es importante considerar que para el siglo XXI las exigencias que recaen en la Universidad y por ende en los docentes universitarios son cada vez más altas. Las universidades en el contexto latinoamericano se han convertido en grandes centros de estudio, con una gran producción académica y científica en muy diversos campos del conocimiento. Ello significa, por una parte, un crecimiento considerable en la oferta de programas académicos para la formación de profesionales, tendientes a garantizar el acceso al derecho de la educación, como también en la generación de alternativas para la construcción y desarrollo de nuestras sociedades.

Asimismo, las demandas hacia la Universidad aumentan en los niveles institucionales, administrativos y académicos, y sobre todo en los sujetos encargados de programar y llevar a cabo los propósitos proyectados. El profesor universitario debe ser un profesional con una identidad definida, tanto por su quehacer como profesional como por las características y funciones que este cumple: “Hablar de docencia como profesión conduce a considerar condiciones propias de una ocupación que implica no solo el tema de identidad que es fundamental, sino los dominios, cualidades y competencias necesarias para comportar ese nivel de profesional” (Londoño, 2014, p. 55).

Si bien no existe una definición universal acerca del docente y la docencia universitarios, puesto que son escenarios complejos que se han enrarecido con el pasar del tiempo, y que por ende se encuentran en construcción, consideramos que más allá de las dicotomías de lo que es bueno, malo, correcto o incorrecto existen algunas reflexiones acerca de lo que podría configurarse como las características más relevantes de lo que es el profesor universitario. En este sentido, Ferreira, aludiendo a las prácticas de excelencia en la docencia universitaria, afirma:

Por profesorado excelente entiendo aquél que desarrolla una investigación de calidad, la integra, en la medida de lo posible, en la docencia que imparte y hace transferencia de esa investigación a la sociedad que, con sus impuestos, paga su salario. Pero además, un buen profesor universitario, por su categoría científica, crea normalmente

escuela y los conocimientos que genera se difunden ampliamente. Es natural que los miembros de ese equipo estén en inmejorables condiciones para ocupar puestos de profesor universitario (2010, p. 54).

Ahora bien, con la intención de establecer algunas claridades referentes a la formación de docentes universitarios según su definición, características y funciones, es pertinente decir que estos son conceptos y características complejas y multidimensionales. Al respecto, Ferrer y González destacan dos posiciones sobre la formación de docentes:

- La que afirma que la docencia es la mera transmisión de un saber, con lo que lo importante en este caso es el mismo saber. Cualquiera que sea experto en algo puede ser profesor si tiene las dotes personales (innatas) adecuadas.
- La que concibe la docencia como una profesión de elevada complejidad. Los docentes no solo deben conocer a fondo la materia que imparten, sino que además deben ser expertos en una actividad muy compleja: la denominada “transposición didáctica del saber”. Es decir, adecuar la metodología y las técnicas didácticas a la situación concreta de cada grupo de clase (1999, p. 331).

Estas determinaciones y tendencias aparecen reiteradamente en los estudios e investigaciones consultados sobre la formación de los docentes universitarios.

Por su parte, Rodríguez Espinar (2003), citado por Benito y Cruz (2005), considera las siguientes como algunas características significativas del docente universitario:

- Dominar tanto el conocimiento de su disciplina como la gestión de este.
- Innovar sobre su propia práctica docente, lo que implica reflexionar e investigar integrando el conocimiento disciplinar y el pedagógico como vía para la mejora continua.
- Dominar las herramientas relacionadas con el currículo (diseño, planificación y gestión).
- Saber favorecer entre los alumnos un clima de motivación hacia un aprendizaje de calidad.
- Saber trabajar en colaboración con colegas y potenciar el aprendizaje colaborativo entre los alumnos.
- Poseer las habilidades comunicativas y de relación que la función docente requiere.
- Estar comprometido con la dimensión ética de la profesión docente (2005, p. 19).

Es pertinente también aclarar que en la literatura existente —tanto en investigaciones sobre la docencia universitaria como en reflexiones sobre prácticas docentes universitarias—, se han logrado consolidar tres funciones indispensables

del profesor universitario. Al respecto el profesor De Ketele (1996), citado por Cifuentes (2005), menciona que:

La mayoría de los documentos oficiales atribuyen una triple función al profesor universitario: una función de investigador que se materializa en las publicaciones científicas; una función de docente que se traduce en una carga horaria de clases, de seminarios y trabajos prácticos; una función de servicios para la comunidad interna (principalmente gestión y servicios en la universidad) y externa (representación de la universidad, consejos, formación...) (p. 181).

En esta línea es pertinente destacar que para Cruz Tomé (2003), citado por Cifuentes (2005), los principales retos que tiene el profesor universitario para ejercer la docencia son:

- El giro de la enseñanza al aprendizaje. La concepción del proceso de aprendizaje-enseñanza como un proceso de transmisión, búsqueda y construcción crítica del conocimiento que facilite al alumno el aprender a aprender, la autonomía personal, el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje.
- El componente ético de la profesión docente. La ética será la ciencia que aporte los principios y guías que permitan al profesional resolver muchos de los dilemas con los que se encuentra en el ejercicio de su trabajo.
- La evolución del trabajo en solitario a la comunidad educativa. Pasar del trabajo individual al trabajo en equipo, colaborativo y coordinado (p. 182).

El docente universitario es un “especialista de alto nivel dedicado a la enseñanza y miembro de una comunidad académica” (Valcárcel, 2001, p. 1), por consiguiente es fundamental para los estudiantes y la comunidad educativa en general, pues es el encargado de desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de clases, cursos, seminarios y otros espacios dentro de las instituciones de educación superior, como también a partir de la generación de conocimiento y su democratización, significando, así que el docente y la docencia a partir de unas características propias, son elementos angulares para el desarrollo y cumplimiento de los propósitos de las universidades y las comunidades académicas.

Por otro lado, debemos considerar la Universidad y la docencia como un todo complejo e integrado, puesto que las instituciones de educación superior se encuentran en constante búsqueda y en procesos de investigación y extensión, que a su vez requieren de las actividades de un profesional especialista para su desarrollo como lo es el docente universitario, aquel encargado, entre muchas otras actividades, de la producción de conocimiento y de su democratización.

El profesor universitario debe poseer un compromiso ético y político con el proyecto académico y educativo al cual se encuentra vinculado. Igualmente, debe comprender y aportar de forma significativa al proyecto social en el cual está inscrito su programa académico, esto implica una fundamentación teórica y metodológica robusta para desarrollar las funciones por las cuales se ha vinculado a estos espacios, y que prueba su ser y quehacer como profesional. En tal sentido, Torres afirma:

Vivenciar el Proyecto Educativo Institucional y de los Programas demanda un compromiso de la comunidad académica, para regular la puesta en marcha de los recursos que de manera integrada permiten el cumplimiento de los propósitos y objetivos de formación de la Universidad (2006, p. 108).

Es importante también subrayar la importancia del debate como elemento que los profesores utilizan en la formación de sus estudiantes, y que evidencia las posibilidades de construcción de conocimiento, en el ejercicio de la práctica educativa. Es así como “el referente ético que se sugiere incluir en la relación estudiante profesor es un escenario plural, de discusión racional que valora el disenso y la diversidad...” (Torres, 2006, p. 106). De igual manera, el autor en mención afirma: “Reconocer que la interacción entre estudiantes y profesores dinamiza el desarrollo moral, devela la responsabilidad del profesor como agente de formación integral, quien asume el reto de crear aprendizajes formativos...” (Torres, 2006, p. 108).

Es importante distinguir que en el espacio universitario los aspectos intelectivos y cognitivos no son los únicos que se adelantan. Lo axiológico es una forma de visibilizar la coherencia del discurso con la acción práctica, impronta que marca actitudes y formas de constitución de los profesionales en el proceso formativo de las nuevas generaciones de estudiantes que se integrarán al campo laboral con un sello característico, en el cual la institucionalidad se manifestará en las acciones profesoraes. En dicho sentido, la coherencia entre la acción y la teoría es crucial y se refleja de modo explícito:

Dado que la ética se constituye en eje articulador de todos los procesos formativos y con la consideración de que se debe vivenciar en todas las actividades universitarias, se acoge la pertinencia de generar entre profesores y estudiantes relaciones abiertas con posibilidad de diálogo y debate alrededor del conocimiento e implementar metodologías de enseñanza que fortalecen la identidad, la autonomía, la responsabilidad y la capacidad de decisión para actuar (Torres, 2006, p.104).

Adicionalmente, para quienes consideran la educación como un acto político, la coherencia de vida con el discurso que se plantea se constituye en una forma entender la profesión docente de manera dinámica y comprometida.

La formación pedagógica como eje de la formación

En general la formación de los docentes universitarios plantea la profundización en los campos disciplinares en los cuales se estructuran los programas de estudio de las carreras que cursan los estudiantes. Esta tendencia puede incluso ahondar las falencias que en la cotidianidad se observan en la práctica docente, toda vez que los contenidos académicos que se imparten no siempre se acompañan de una reflexión orientada a cualificar los procesos de enseñanza que adelantan los maestros.

Es fundamental tener en cuenta los cambios que afronta la sociedad, pues han de tener un impacto directo en las formas de pensar los objetivos de la formación, en función de una transformación positiva de la práctica docente, lo que implica nuevas formas de asumir la pedagogía. Al respecto es conveniente mencionar el importante lugar que ocupa la pedagogía en la formación docente. Olmos señala:

La Pedagogía se ha subvalorado, en algunos casos se ha dejado fuera del currículum de formación docente, no se ha destacado la preeminencia que dicha ciencia ha de ocupar en la misión de formar a los formadores del presente y del futuro y por ende, en la transformación de la educación” (2009, p. 8).

En las nuevas propuestas de formación de profesores, se concibe la pedagogía como eje rector de la formación. Olmos destaca:

La Pedagogía como ciencia que fundamenta la formación docente, ha de atender a su proyección social, orientación humanística y transformadora, de cara a la función social de la enseñanza. El proceso educativo se concibe para dar respuesta a las necesidades y aspiraciones contenidas en un contexto socio-histórico-cultural concreto. Del mismo modo, la Pedagogía responde a dicho contexto, vinculándose con el proyecto social que da cuerpo al proyecto educativo, e imprimiendo a éste su concreción (2009, p. 24).

En muchas ocasiones, la formación de profesores sigue dependiendo de funcionarios tecnócratas, quienes piensan que las políticas se aplican de forma inconsulta, sin tener en cuenta otras experiencias al respecto que puedan enriquecer las formas de entender y ejecutar la formación en este nivel educativo. De hecho, ha sido una tendencia en América Latina que las instancias directivas impongan las políticas de formación docente de manera vertical y unilateral, sin tomar en consideración a los propios docentes implicados. Por otro lado, hay una escisión entre los componentes teóricos y prácticos que deben estar presentes en la formación. Al respecto Olmos señala:

La profesión docente supone competencias para enseñar, lo que requiere una redefinición del currículum para formar docentes que establezcan relación entre la teoría y la práctica, así como que integren el conocimiento de las disciplinas y el pedagógico, durante la carrera y en el ejercicio profesional, por cuanto tal disociación se traduce en deficiencias en el proceso de enseñanza aprendizaje y por ende, afecta la calidad de

la educación. Ello en virtud de que con las aludidas disyunciones se limita la visión de totalidad de la realidad y no se favorece la aplicación del conocimiento pedagógico en la enseñanza de las disciplinas con un enfoque integrador; es decir, se obvia que la esencia de la pedagogía es la relación teoría y práctica, así como la enseñanza (Olmos, 2009, pp. 9-10).

Los procesos de selección de los profesores universitarios en algunos países de América Latina no tienen muy presente la formación pedagógica dentro de sus exigencias de inclusión, como lo expresa el siguiente apartado que evidencia lo que acontece en Colombia.

Una caracterización global del profesor universitario colombiano, tanto de la universidad oficial como privada, nos muestra que no posee formación pedagógica o didáctica previa a su vinculación con la docencia universitaria. Esto se debe a que las instituciones universitarias, en su mayoría, no consideran este tipo de formación entre los requisitos de contratación de profesores. La única excepción son los profesionales egresados de las facultades de educación y que se vinculan a la docencia universitaria, pero, aun en este caso, no han recibido una formación específica en pedagogía universitaria sino orientada a la educación (Parra, Ecima, Gómez y Almenárez, 2010, p. 2).

En cuanto a la priorización que suele dársele al campo disciplinar sobre el ámbito pedagógico en la formación, es importante destacar lo que expresan diferentes autores que trabajan el tema de la formación de profesores universitarios. Es así como por ejemplo Imbernón señala que es importante superar el viejo supuesto de que el profesor universitario es aquel que solo conoce la materia científica pues, aunque:

[...] el profesorado universitario se forma en el contenido científico de la materia que enseña e investiga, quizá sea muy escasa, o nula, la actitud del profesorado respecto a la formación en cómo se ha de transmitir y compartir ese conocimiento con su alumnado (2011, p. 388).

Al respecto, Giusti afirma:

[...] se creía que el entrenamiento profesional podría ser ofrecido por cualquier persona que supiese realizar bien determinado oficio. O sea, se creía, como muchos aún hoy creen, que “quien sabe hacer, sabe automáticamente enseñar”, no habiendo mayores preocupaciones con la necesidad de una preparación pedagógica de los docentes (2007, p. 120).

En la misma línea, Jarauta y Bozu (2015) afirman que

[...] los profesores deben conocer la materia pero deben también poseer unas habilidades específicas que les permitan tanto adaptar su conocimiento especializado a la práctica docente, como utilizar todos sus saberes para identificar y solventar cualquier imprevisto o problema emergente de la enseñanza. Cobra entonces importancia aquellas propuestas de formación que ayuden al profesorado a analizar

y confrontar las problemáticas, inquietudes y concepciones que posee en torno a la práctica docente (p. 344).

En relación con la importancia de fortalecer el ámbito pedagógico en la formación inicial, Navarro (2009) presenta algunas de las características con las cuales ingresa el docente a la educación superior y las posibilidades que al respecto le ofrece la institución, destacando lo irrelevante que se considera “el que en su formación se le hayan dado herramientas de carácter pedagógico que garanticen un mejor aprendizaje de los estudiantes” (p. 70). Se prefiere la formación disciplinar en alguna especialidad para ingresar a las universidades tanto en pregrado como en posgrado en Brasil, Ecuador, Perú, México y Venezuela.

En ocasiones el nivel directivo de las instituciones universitarias y los mismos docentes de áreas diferentes a la educativa, se inclinan por una formación eminentemente práctica. En relación con los peligros que ofrece la instrumentalización de la formación, Villegas sostiene:

Ha sido la instrumentalización la que ha originado una forma práctica de ocultar el carácter y el tacto de la formación. Más aún, la formación no puede sino ser percibida como un campo de objetos que remiten al logro de unas finalidades específicas. Estas son del orden profesional y práctico (2008, p. 9).

Giusti (2007) reflexiona acerca de la importancia de la formación pedagógica para el profesor universitario, teniendo en cuenta las razones por las cuales esta, así como la tarea de enseñar en la Universidad, ha sido relegada a segundo plano a lo largo de la historia. Para el autor, la preocupación sobre este tema en educación superior se ha centrado en la investigación científica dada la aproximación de las universidades al modelo humboldtiano, dedicado a la producción de conocimiento, lo que ha derivado en una “cultura de desprestigio de la docencia alimentada en el ambiente académico” (2007, p. 120). El autor también enfatiza en la importancia de la formación pedagógica y didáctica de forma sistemática y continua, y señala:

[...] comprendemos que la formación de los docentes universitarios no se acaba en su preparación inicial, realizada en especial en los cursos de posgrado, siendo que el proceso de formación empieza antes del inicio de la carrera profesional, cuando el futuro profesor es apenas un estudiante. En ese momento, recibe sus primeros ejemplos de conducta docente. De ahí que el proceso formativo continúa a lo largo de toda la carrera del profesor, constituyéndose en un proceso de perfeccionamiento constante (Giusti, 2007, p. 122).

La Universidad como institución social, ha contribuido a desvalorizar la enseñanza en la medida en que transmite valores culturales dispares para las actividades de enseñanza e investigación, dando mayor importancia a esta última, aunque “[...] la relación entre productividad científica y eficacia docente es escasa o, más preocupante aún, son

totalmente independientes” (Giusti, 2007, p. 121); razón por la cual debe superarse “la creencia de que para ser un buen profesor basta conocer a fondo un contenido y transmitirlo con claridad a sus estudiantes y, en el caso específico de la docencia universitaria, ser un buen científico” (Giusti, 2007, p. 131).

La excesiva priorización de los componentes científicos en la formación docente puede generar vacíos en las otras dimensiones de formación por cuanto actualmente “la competencia docente del profesorado universitario tiene que estar asentada en cuatro ejes fundamentales: el dominio de la propia disciplina o campo profesional; las competencias pedagógicas; la dimensión personal y el compromiso cultural y social” (Zabalza 2011, p. 408). La formación, sostiene Zabalza, para ser efectiva debe pensarse entendiendo que los docentes no son solo sujetos poseedores de un título que los acredita para ejercer, sino que además tienen y desarrollan todo un bagaje de conocimientos vitales en los cuales configuran “aspectos como su capacidad de empatía, su disposición al diálogo, su apertura, su equilibrio personal, su simpatía, etc., que juegan un papel fundamental en la configuración de contextos de aprendizaje amigables y eficaces” (2011, p. 408).

Ahondando en el aspecto legal de la educación superior, en el estudio adelantado en Brasil, Giusti evidencia que no existe un amparo legal para el estímulo de la formación pedagógica de los docentes universitarios⁷ lo que “... refleja y favorece la creencia de que la formación específica para la docencia universitaria no es necesaria” (2007, p. 120). Las universidades imparten la formación que mejor consideran a sus estudiantes de pregrado y posgrado, que en ocasiones “[...] aleja de cualquier discusión sobre temáticas pedagógicas, y no toma en cuenta, incluso, que los elementos clave del proceso de investigación (sujetos, tiempo, conocimiento, resultados y métodos) no son semejantes a aquellos necesarios a la actividad de enseñanza” (2007, p. 121). Las tareas esperadas del docente universitario no se resumen a enseñar e investigar, sino que hay muchas otras (evaluar, publicar, organizar eventos, gestionar procesos académicos dentro y fuera de la institución, entre otras) que se quedan por fuera de los programas de formación. “Todos estos aspectos nos llevan a concluir que la formación de los docentes universitarios requiere de ir más allá de los límites del conocimiento de determinada disciplina y de la adquisición de habilidades para la realización de investigación” (2007, p. 122).

El docente universitario tiene altas exigencias en la docencia, su función primordial, pero también debe desarrollar actividades de gestión y extensión. En este sentido, es muy común que se presente un distanciamiento entre la labor investigativa y la labor docente. La gestión de procesos o programas de formación para los docentes ha dejado

7 Como se verá en otras investigaciones aquí reseñadas (Zea, 2005; Navarro, 2009), esta situación no solo sucede en Brasil, sino también en otros países latinoamericanos.

de ser una prioridad para las universidades y se constituye en una tarea agregada o termina siendo un proceso engorroso de certificaciones y acreditación de calidad; “el docente se ve más como un sujeto laboral por lo que los centros universitarios procuran ocupar al máximo su tiempo sin dejar espacio a la reflexión y formación pedagógica de carácter personal” (Padilla, González y Silva, 2011, p. 3). En esta línea, se articulan las funciones de docencia en investigación: “El docente debe ser un continuo investigador de su práctica profesional para que pueda darle soluciones científicas a los problemas de la formación profesional del estudiante y orientar así su formación científico investigativa” (León de Hernández, 2012, p. 72). Esta permanente indagación sobre su práctica es un potente elemento para la conformación de un saber pedagógico que se constituye en la base de su ejercicio profesional.

En diferentes estudios e investigaciones se observa que la mayor atención sobre el docente universitario y su profesionalidad se han reducido al espacio científico, lo cual se expresa en los procesos de selección y promoción del profesorado, no obstante

La nueva profesionalidad que se propone no pretende negar ésta. Resultaría absurdo y vacío. Nadie puede enseñar lo que no sabe. Pero bien puede suceder que quien sepa mucho de alguna cosa no tenga las habilidades necesarias para lograr que sus estudiantes aprendan con él cosas que, a veces, tienen que ver con lo que él sabe, pero otras no (Zabalza, 2011, p. 407).

En el papel actual de las universidades en relación con la producción de conocimiento científico, importa más la formación disciplinar de los docentes que la formación pedagógica: “De ahí que la institucionalidad universitaria y las políticas públicas respecto a la educación superior permiten percibir una serie de situaciones que desvirtúan la labor pedagógica y formativa de los docentes en los centros universitarios.” (González, 2011, p. 3). En este sentido, la participación de los docentes debe cumplir un papel protagónico, toda vez que son ellos quienes más conocen sus propias falencias y quienes mejor pueden aportar para atender las problemáticas propias de este oficio. Al respecto Narváez afirma:

[...] no deberíamos dar por sentado que lo que hoy requerimos son programas de formación que “induzcan” la “producción intelectual” de los docentes universitarios o que, independiente de las áreas de saber, los conviertan en profesores que enseñan a leer y a escribir a sus estudiantes. Lo que los profesores debemos luchar y defender es la construcción de un campo universitario en el que cualquiera de las decisiones que tomemos estén argumentadas no sólo en la tradición, sino en la evidencia personal y colegiada que haga parte del proyecto de formación por el cual se luche. Es un compromiso ético y político. También es honesto. Definir las prioridades de la formación del maestro universitario en contextos colombianos, e incluso latinoamericanos, en relación con la escritura en la universidad, es un debate por iniciar (2010, p. 121).

Es importante resaltar la importancia del trabajo reflexivo en la formación de profesores a través de la implementación de una formación pedagógica, que no se limite a los aspectos prácticos del quehacer docente, sino que debe englobar también cuestiones relativas a lo ético, lo afectivo, lo político. Asimismo plantea que el docente debe estar siempre en proceso de formación y autoevaluación. El fortalecimiento de comunidades de práctica que sistematicen sus experiencias de forma escrita, es decir, generando saber pedagógico que pueda ser compartido, es una excelente forma de pensar la formación en la que los profesores tendrían la última palabra.

De acuerdo con González (2012), la enseñanza es “el objeto de saber central que surge de la práctica pedagógica y educativa de los docentes; esta permite el posicionamiento de la pedagogía ante otras disciplinas y ciencias” (p. 59). En el ámbito universitario, la reflexión explícita sobre las diferentes formas de enseñanza, con mucha frecuencia pasan a un segundo plano, dándole énfasis al conocimiento disciplinar en sí mismo.

En relación con las formas de ser docente, existen imaginarios bien marcados que hacen alusión a lo que se reconoce como ser un buen educador. Al respecto, Neira (2008) afirma que el profesional docente debe ser una persona capacitada para el desarrollo de diversos procesos de educación, en una muy variable cantidad de escenarios y con una excelente formación académica en los diversos campos del conocimiento, como también una formación pedagógica y metodológica para el diseño y desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje.

En tal sentido, para el autor la función social del docente, entre muchas otras, consiste en desarrollar procesos de socialización, así como conocimientos para vincular e introducir a los sujetos en la vida social, y procurar el desarrollo de habilidades y destrezas de los aprendices, para el aprovechamiento y mejoramiento de las condiciones de vida de nuestras comunidades. “Si una universidad logra asegurar la excelencia de sus docentes, tiene asegurada, en buena proporción, su excelencia como institución de educación superior” (Neira, 2008, p. 1).

Algunas de las características que debe encarnar un buen profesor se refieren a la formación permanente y a su capacidad de comunicación. Neira afirma que “un buen profesor es aquel que logra desarrollar los capacidades intelectuales de sus alumnos y formarlos científicamente” (2008, p. 2), y añade:

Junto con los conocimientos, las informaciones y las técnicas (que siempre conservan su importancia), el buen profesor trata de formar el intelecto del estudiante. En otras palabras, busca la manera de fomentar la capacidad de raciocinio del estudiante, estimular sus capacidades críticas para juzgar los hechos, teorías, argumentos, doctrinas, personajes, sistemas (2008, p. 3).

Para la consecución de tal objetivo, los docentes universitarios hacen diversas aproximaciones metodológicas a partir de su experiencia, en las que buscan potenciar las habilidades de los estudiantes e ir estructurando un pensamiento crítico a partir del ejercicio investigativo, como se enuncia a continuación:

El buen docente fomenta en su alumno el espíritu investigativo, el hábito de la lectura, la capacidad de crítica sana, objetiva y madura; los hábitos de trabajo intelectual, la motivación para seguir estudiando y aprendiendo durante toda la vida, no por obtener una buena nota y aprobar un curso, sino para acrecentar los propios conocimientos, para ser una persona más competente y por lo mismo más útil a la sociedad (Neira, 2008, p. 3).

La formación investigativa es uno de los aspectos en los que los profesores universitarios reportan necesidad de información, como lo evidencian las investigaciones revisadas, esto para fortalecerse como investigadores y poder replicar y transmitir sus avances a sus estudiantes.

La enseñanza universitaria

Es importante mencionar las metodologías y mediaciones utilizadas por los profesores universitarios, sobre todo cuando estas se utilizan de manera participativa. Al respecto, las formas de aplicación interactiva muestran amplias posibilidades para replantear las prácticas docentes interactivas y la postulación de nuevas formas para ejercer la docencia.

La metodología participativa promueve la ruptura de las formas tradicionales de enseñanza, hacia la promoción de los aprendizajes. Nos permite analizar las experiencias vitales de las personas, los espacios simbólicos y cotidianos, los conocimientos previos, para posteriormente, realizar revisiones conceptuales, incentivando el análisis y la reflexión colectiva para lograr, a partir de todo esto, procesos paulatinos de transformación de la realidad hacia el Buen vivir de las personas sin exclusiones de ningún tipo (Abarca, 2015, p. 48).

Este cambio de paradigma en las formas de concebir y ejecutar las prácticas pedagógicas, evidencia una revaloración de las verdades absolutas y la postulación de nuevos escenarios de creación de discursos, que permiten construir de manera colectiva y horizontal.

Es fundamental que cambiemos las viejas formas de hacer la docencia universitaria marcadas por relaciones de control y poder, la transmisión de contenidos fragmentados, descontextualizados y como verdades eternas, memorísticos, ajenos, sin sentido y sin significado para las vidas y las incertidumbres de las personas aprendientes universitarias (Abarca, 2015, p. 50).

Burgos (s. f.) hace énfasis en la formación pedagógica de los docentes por su relevancia en los procesos de enseñanza, el conocimiento práctico y teórico desarrollado en su

quehacer, y remarca la importancia de afianzar el conocimiento disciplinario junto con la reflexión pedagógica.

El autor se refiere a cómo en el pensamiento pedagógico no basta la formación en una disciplina en los procesos educativos, y destaca la importancia de que los profesores generen situaciones de aprendizaje. El docente debe saber enseñar lo que sabe, para lo cual es indispensable seleccionar qué conceptos utiliza, con qué metodologías determina cómo aprenden los estudiantes y, en últimas, de qué manera organiza los procesos de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, la formación de formadores implica la formación pedagógica, entendida esta como práctica discursiva y comunicativa, teniendo en cuenta que la enseñanza es acción intersubjetiva entre los distintos actores educativos; “la formación pedagógica, por lo tanto, requiere proporcionar elementos que permitan comprender al sujeto de la educación, es decir, a los alumnos, tanto en su proceso de desarrollo como en su proceso de aprendizaje, de acuerdo con el contexto sociocultural e histórico” (Burgos, p. 2), y tener conocimiento del pensamiento educativo de los maestros de la educación y de las teorías pedagógicas. Sin embargo la formación de docentes no puede descuidar la formación disciplinaria si se quiere lograr una adecuada práctica educativa, pues

[...] si bien los profesores, en general, cuentan con una buena formación profesional o disciplinaria y, por lo tanto, manejan con propiedad y responsabilidad el saber de su campo de acción, no siempre se han detenido a pensar en las posibilidades de mejorar su desempeño como docentes, es decir, no siempre saben enseñar lo que saben, cuestión que plantea la necesidad de disponer de algunos conceptos, principios y procedimientos metodológicos relacionados con la producción, organización y comunicación del conocimiento (Burgos, p. 7).

Burgos rescata la pedagogía como el saber fundamental del proceso educativo, entendiéndola como un campo interdisciplinario, como un saber reflexivo y crítico que “promueve el desarrollo de la autonomía personal de los alumnos y la re-creación de la cultura, cuestiones que tienen que ver con el ámbito de la Filosofía práctica, específicamente, con las esferas de la moral, la ética y la política” (pp. 3-4), por lo tanto es clave para el autor que la formación de docentes en la educación superior se enfoque en el mejoramiento de la competencia pedagógica, teniendo en cuenta un diagnóstico de necesidades de capacitación en la institución, todo con miras a la idoneidad profesional en aspectos de orden ético, académico, investigativo, pedagógico y didáctico.

Por otro lado, las relaciones de poder en las instituciones universitarias es un aspecto que incide en la práctica docente en el aula. En los casos de las universidades colombianas participantes en el presente estudio, los problemas de corrupción y gobernabilidad contrastan con la fuerte institucionalidad de la Universidad argentina. Respecto a

las relaciones entre conocimiento y poder que como instituciones sociales formadoras se instauran en la educación superior, González (2012) afirma que

[...] la docencia universitaria se sitúa en un lugar primordial del desarrollo en cuanto a la producción y transmisión del conocimiento y su dinámica es fiel espejo de las relaciones de poder y situaciones de conflicto de la sociedad en la cual se encuentra (p. 112).

En este sentido, la acción docente se convierte en un espacio de resistencia y en una posibilidad para adelantar actividades transformadoras orientadas al fortalecimiento del pensamiento crítico, y en ella destaca

[...] la función de los profesores como formadores de ciudadanos críticos, ya que los docentes mediante la formación de dichos sujetos deben reconocer las relaciones que existen entre el proceso educativo y otros procesos sociales, como los culturales, económicos y políticos, que se encuentran atravesados por las relaciones de poder saber, mediante la legitimación y producción de conocimientos por un orden social privilegiado (González, 2012, p. 174).

Es así como la reflexión y la formación de los profesores, desde una perspectiva crítica, tiene por objeto revisar los contenidos que desarrolla, así como las formas para implementar su acción en la comunidad, coherente con la materia que se imparte en las clases.

La formación de los profesores universitarios en tecnologías de la información y la comunicación

Hoy por hoy cobran cada vez más importancia las mediaciones y tecnologías aplicadas a la educación, lo que tiene su correlato en la formación de los profesores universitarios. Al respecto, Marín y Romero (2009) llaman la atención sobre la posibilidad formativa que los sistemas tecnológicos prestan a los docentes universitarios, concentrándose en dos aspectos claves: el desarrollo profesional y la importancia que tiene la formación docente sobre la innovación en el currículo. En el primer aspecto las autoras consideran que "... el desarrollo profesional del profesor universitario, y más concretamente las acciones formativas que lleva a cabo sobre su propia persona, son la pieza clave de todo el proceso de reforma universitaria" (2009, p. 98). Facilitar este desarrollo implica comprender los procesos que hacen crecer profesionalmente a los docentes y cuáles son las condiciones que propician ese crecimiento, que es representado "como un proceso de aprendizaje continuo e irremediable" (2009, p. 99).

Zea *et al.* (2005), teniendo en cuenta el impacto de las TIC en el quehacer docente, presentan una propuesta de modelo de formación para docentes de educación superior, que plantea una línea de base sustentada en el estado de la cuestión de la formación docente a escala universitaria en el marco de las acciones y políticas de los países europeos, norteamericanos y latinoamericanos, desarrollada por la Universidad

Eafit. Dicha propuesta incluye la definición de un perfil para el docente universitario centrado en competencias y en un conjunto de acciones y contenidos que se expresan en un microcurrículo de formación. De esta manera muestran cómo en el mundo hay diferencias entre países donde la formación es un proceso consolidado, como por ejemplo Australia, Noruega, Reino Unido y, tal vez en menor medida, Países Bajos, y otros en los que, aunque la formación docente no es algo arraigada, está presente y se sistematiza. Este trabajo señala que la evaluación del profesorado es un factor clave para la formación. En ese balance global, Zea *et al.* (2005) señalan que en Estados Unidos, Iberoamérica y Europa la formación docente está orientada a aspectos pedagógicos y tecnológicos, siendo el uso y manejo de las TIC, importantes en ella. En Latinoamérica (puntualmente en países como Argentina, Colombia y México) las condiciones reales de formación de los docentes definen los contenidos de la formación. Esto evidencia cómo la formación del docente siempre debe estar pensada de forma contextual.

También señalan estos autores que aunque se han generado políticas inscritas en las necesidades y el contexto de cada región, las universidades han tenido problemas en la implantación de nuevos programas de formación y renovación pedagógica, pues en los docentes (especialmente en aquellos que en su formación inicial no provienen de la educación), existe resistencia al cambio y a la innovación. En cuanto a la estructuración de la formación, plantean que “los planes de estudio se deben estructurar teniendo en cuenta las siguientes áreas de análisis: Psicopedagógica, científico-técnica, humanística y socio-institucional” (2005, p. 10).

Por otra parte, exponen cómo las metodologías de formación más comunes dirigidas a docentes en ejercicio de la misma institución, o en ocasiones a docentes externos, son el diplomado, el seminario o la formación corta, gestionadas en instancias académico administrativas de las universidades, tales como la vicerrectoría académica, la dirección de investigación, la dirección de nuevas tecnologías, los centros de informática o los grupos de investigación. Acerca de la duración de los programas, se menciona que dependen de los objetivos y los contenidos del curso: “Puede oscilar entre las 25 y las 160 horas. La distribución de horas presenciales y virtuales también es variable y obedece también a los motivos inicialmente mencionados” (2005, p. 14). En este orden de ideas, señalan que las metodologías de trabajo en los programas de formación docente tienden al trabajo presencial grupal e individual, y en algunos casos al trabajo individual virtual, pero también las dos metodologías pueden ser combinadas. Por otro lado, las modalidades de trabajo tienden a generar talleres o trabajos en grupo por proyectos.

La formación continuada de los profesores universitarios

De acuerdo con Vaillant (2015), el desarrollo profesional de los docentes en América Latina ha sido particularmente un campo complejo y difícil de manejar. En los

procesos de actualización docente y desarrollo profesional existen una multiplicidad de variantes culturales, económicas y políticas que no han permitido desarrollar procesos enriquecedores para estos profesionales, que se reflejen en un mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las comunidades educativas universitarias. En líneas generales, para Vaillant los procesos de actualización y desarrollo profesional de los docentes han transcurrido por una serie de prácticas educativas y sociales tradicionales, que no han tomado en consideración de manera efectiva sus necesidades, como tampoco se han atendido de manera idónea las insuficiencias que se presentan para el buen desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que se han tenido muy poco en cuenta las características culturales, sociales e institucionales de las diversas comunidades educativas.

De igual modo, es importante poner de relieve que los procesos de actualización docente requieren de un constante aprendizaje, seguimiento y evolución, además, estos deben ser procesos colectivos e interconectados con los distintos campos del conocimiento y de la vida. Si bien las prácticas educativas y sociales de actualización docente que se desarrollan de manera individual, pueden causar buenos efectos en las comunidades de aprendizaje, estas no tienen el mismo efecto multiplicador sobre el entorno como cuando hay un trabajo colectivo a partir de grupos y equipos de trabajo.

Para Vaillant los estudiantes a los que se les enseña son importantes a la hora de pensar en la formación de los profesores universitarios, para lograr mejores resultados en sus aprendizajes. Sus intereses y las formas mismas de enseñanza que desarrollan los maestros son factores importantes en la incidencia de las prácticas pedagógicas, aspecto fundamental de reflexión en los procesos de formación docente. En este sentido, la autora dice: “Observamos que, aunque las prácticas formativas tradicionales siguen teniendo una considerable presencia, poco a poco emergen estrategias y procesos alternativos que se configuran a partir de una definición diferente en cuanto a lo que significa aprender a enseñar” (2015, p. 4).

Es importante tener presente que los cambios que se dan en la sociedad deben retomarse y analizarse, de tal manera que sean tenidos en cuenta por los docentes a la hora de impartir sus clases. Según Vaillant:

La avalancha de cambios sociales no se ha visto acompañada de las correspondientes transformaciones en los procesos de desarrollo profesional docente (DPD). En muchos casos, las acciones propuestas no han tenido la incidencia esperada y, en la práctica, la formación continua ha probado ser “resistente” y difícil de cambiar (2015, p. 2).

En relación con el peso que los docentes tienen en la formación de sus alumnos, independientemente del campo disciplinar en el que se encuentran, es importante señalar que:

Los maestros importan —e importan mucho— para influir en el aprendizaje de los estudiantes y para mejorar la calidad de la educación. Necesitamos buenas políticas para que la formación inicial, el inicio en la docencia y el desarrollo profesional de esos maestros les asegure las competencias que van a necesitar a lo largo de su extensa trayectoria profesional (Vaillant, 2015, p. 7).

González (2012) hizo un diagnóstico pedagógico, investigativo y personal de las necesidades de formación de los profesores de la Universidad Distrital, y menciona la importancia del saber pedagógico que construyen los maestros, y que se comparte en las comunidades de práctica, como fundamento y componente para mejorar la cualificación del ejercicio docente. Al respecto, los profesores tienden a valorar de forma positiva las conferencias, ponencias, exposiciones y conversatorios y las diferentes actividades formativas, aunque en realidad estas no afectan directamente la práctica. Es necesario lograr una complementariedad entre la teoría y la práctica para lograr un verdadero impacto en el ejercicio docente.

Dado que en general los profesores universitarios traen una amplia trayectoria formativa y laboral, es importante pensar los elementos que deben contener las propuestas para su formación. Justamente estos factores son una pieza importante para retomar en la implementación de los procesos de formación. Para León de Hernández (2012),

la investigación es el núcleo integrador de la sistematización de la formación permanente del docente, de manera que su lógica caracteriza la personalización del proceso formativo que dirige, en la medida que logre que los recursos de mediación que pone en juego propicien la formación profesional del estudiante (p. 73).

Cuando este ejercicio se escribe, se constituye el saber pedagógico del profesor, el cual se ciñe a diversas instancias y circula en la práctica pedagógica del docente. Partir de este tipo de experiencias es una formidable y potente forma de generar estrategias de formación docente, como lo describen Quintero y Torres (2009) en la investigación narrativa que adelantaron en la Universidad de Caldas.

El trabajo de base de los mismos docentes, así como sus reflexiones y la socialización sistemática de estas, cada vez más se constituyen en nuevas posibilidades de formación desde una perspectiva proactiva que emana de las propias iniciativas de los maestros. En ese mismo sentido, González y Malagón (2015) ahondan en la idea de concebir una política de formación docente para los profesores, que se construya con los propios actores:

Con el propósito de superar los riesgos que trae consigo la enunciación de una política de formación de profesores unilateral, a priori, vertical, descontextualizada, eminentemente teórica e ideal y que además no consulte las verdaderas necesidades de formación de los profesores, o más aún, que resulte incongruente con la misión y visión de las instituciones universitarias, se plantea una forma de abordaje a partir de

la indagación por las formas como efectivamente se concibe y se realiza la formación pedagógica y didáctica de los profesores (González y Malagón, 2015, p. 300).

La formación continua del profesorado universitario tiene como objetivo mejorar el ejercicio de la función docente porque es una propuesta y una exigencia de las instituciones. Las universidades deben crear los dispositivos y mecanismos necesarios para hacer real y eficiente la formación docente, valiéndose de diferentes formatos y modalidades, y responder siempre a las necesidades del profesorado procurando su desarrollo profesional:

Por eso la oferta formativa de las instituciones de Educación Superior para su propio profesorado no pueden limitarse a una serie de cursos aislados sino que debe constituir un Plan de Formación con ofertas diferenciadas según el nivel de exigencia o desarrollo profesional de quienes la demanden (Zabalza, 2011, p. 419).

Acerca de la organización de los programas de formación, Ion y Cano (2012) exponen que las metodologías más frecuentes en los programas de formación son: “el debate, la retroalimentación, seminarios, conferencias sobre la enseñanza y actividades de mentoring⁸ en los departamentos” (2012, p. 253), determinadas todas por la diversidad de la oferta educativa en cuanto a contenidos, que generalmente tienen que ver con la actividad en enseñanza-aprendizaje (elaboración de guías, transferencia de conocimientos, el *coaching* en la docencia, evaluación de aprendizajes). También destacan el aporte de la formación continua a la cualificación de la educación

[...] como una vía hacia la mejora de la práctica docente o han encontrado una fuerte relación consistentemente positiva entre los cursos de formación del profesorado y la eficacia de la práctica docente de éstos. Al mismo tiempo se reporta un efecto positivo constante de la formación del profesorado en las calificaciones de supervisión y el aprendizaje del estudiante (2012, p. 252).

Del análisis de las propuestas formativas que describen las autoras, concluyen que la principal preocupación de formación es la mejora de la docencia, por lo cual pretenden proporcionar las herramientas adecuadas para el desempeño de sus tareas, a través de dos tipos de formación según su contenido y duración. Para Ion y Cano, la formación de los docentes universitarios es una clara responsabilidad de las instituciones en la medida en que en España, de acuerdo con las autoras, las universidades⁹ incluyen en sus planes

8 *Mentoring*, en español “consejería”, es el ofrecimiento de consejos, información o guía que hace una persona que tiene experiencia y habilidades en beneficio del desarrollo personal y profesional de otra persona (Harvard Business Essentials, *Coaching and Mentoring*).

9 Es importante señalar que las universidades que incluyen estos procesos de formación dentro de sus planes estratégicos lo hacen de acuerdo con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que según Ion y Cano (2012), ha significado un cambio de paradigma, e implica no solo transformaciones estructurales del sistema universitario, sino también en la dinámica organizativa institucional y en el modo de concebir los procesos de aprendizaje.

estratégicas propuestas para mejorar la formación pedagógica del profesorado universitario. Por otro lado, también pueden crearse unidades académicas encargadas de la formación del profesorado que pertenezcan a varias universidades. No obstante, pese a los grandes esfuerzos y la fuerte oferta formativa, el profesorado no percibe dichas acciones como suficientes o eficientes, por ello consideran que “plantear actividades formativas en periodos de menos carga docente o en periodos no-lectivos o adoptar medidas de acompañamiento en momentos de máxima necesidad puede ser una buena estrategia para una oferta formativa flexible” (2012, p. 256). Asimismo, las autoras enfatizan en la falta de estudios sobre el impacto y evaluación de los programas de formación.

Cortés y González (2006) desarrollan los fundamentos teóricos que caracterizan los programas de formación docente de la Universidad de los Andes, la Universidad Central de Venezuela y la Universidad de Carabobo, y evidencian programas y actividades que se ejecutan, y características y funciones sobre la formación de docentes universitarios de forma integrada. De esta manera se tiene en cuenta que los cursos aislados y las acciones de coyuntura no bastan, sino que se requieren espacios de formación, capacitación y, en muchos casos, actualización sistemática y permanente para lograr que sea significativa, se conciba la interdisciplinariedad y tenga en cuenta el desarrollo de la ciencia y la tecnología.

Las autoras proponen “... asumir los cambios y transformar su práctica andragógica, dejar los vicios producto de la rutina y convertirse en agentes de cambio dispuestos a cumplir con la noble tarea de formar la generación de relevo” (2006, p. 132). Igualmente, plantean que la formación docente debe enaltecer la responsabilidad social del docente con el conocimiento y la formación de sujetos, por lo cual debe ser integral, holística, inter- y transdisciplinaria, intelectual, crítica y reflexiva, siempre de cara a los avances de la humanidad. Las autoras distinguen dos líneas de expectativas en la formación de docentes universitarios: por un lado está la de los profesionales que no están formados en educación, y por otro, los que egresaron de escuelas de educación: “... en los dos casos se requiere de un sistema de formación y actualización, respectivamente, de carácter permanente que proporcione espacios académicos para la reflexión, formación, actualización y cualificación acorde con los adelantos de la ciencia y la tecnología” (2006, p. 134). Es necesario también contar con un determinado perfil del docente para cada carrera, atendiendo al ejercicio de funciones académicas y profesionales del contexto específico. Conscientes de este perfil docente, las universidades deben procurar su “perfeccionamiento a través de programas integrales, seminarios, asesorías, investigaciones y servicios técnicos sustentados en una estructura administrativa y en recursos humanos que garanticen el logro y la calidad de los objetivos propuestos” (Cortés y González, 2006, p. 140).

Las mismas autoras proponen que la formación del docente universitario debe tener en cuenta como objetivos: la estimulación del mejoramiento continuo de la calidad,

la eficacia y la eficiencia de la docencia y la investigación; promover la preparación y formación de personal docente más eficiente en el campo de la docencia y la investigación; promover el perfeccionamiento integral del profesorado de escalafón para incrementar su formación; promover la formación de personal especializado, sobre todo en lo referente a nuevos enfoques, técnicas y procedimientos de enseñanza, aprendizaje y evaluación; cooperar con cursos, programas de estudios de posgrado (especialización, maestría y doctorado); promover el perfeccionamiento del personal docente y administrativo; detectar las necesidades de adiestramiento, capacitación y perfeccionamiento docente, y fomentar y desarrollar investigaciones, trabajos experimentales y de innovación educativa en las universidades.

En consenso con los autores anteriores, Candreva y Susacasa (2009) reflexionan a partir de su experiencia como docentes de la Universidad Nacional de La Plata, donde la formación docente aparece como requisito obligatorio para mejorar la enseñanza, y sostienen que tradicionalmente se ha concedido más importancia a la función investigadora, descuidando la docencia. Así pues, tras un diagnóstico en las universidades de su país, Candreva y Susacasa señalan, entre otras, las siguientes características de la formación docente:

[...] las propuestas de formación docente son diferentes en cada una y aún en las carreras de una misma universidad. [...] Los contenidos, la metodología de la enseñanza y la evaluación, al igual que las propuestas pedagógicas muestran una ruptura con las demandas de competencias del nuevo contexto universitario. El quiebre entre la teoría y la práctica educativas incide negativamente tanto en el aprendizaje significativo de los alumnos como en la construcción de competencias profesionales de los docentes [...]. Los contenidos de la capacitación no son seleccionados según criterios que respondan a las necesidades que genera el nuevo perfil del docente universitario, ni a las competencias requeridas por los propios cambios curriculares, ni para el intercambio con otras universidades a nivel global. La generación de situaciones educativas que ejerciten toma de decisiones, de resolución de problemas, y actitudes específicas de la práctica no se visualizan en las prácticas educativas de este nivel de la enseñanza. No se han detectado situaciones de enseñanza aprendizaje tendientes a la formación de autoaprendizaje, aprendizaje autónomo y educación continua con la frecuencia deseable (2009, p. 20).

Para las autoras, la formación del profesional docente universitario necesita de un currículo por competencias epistemológicas y didácticas, para acercarse a la formación docente que requiere la Universidad y el mundo de hoy. Este debe abordar la tarea del docente desde una perspectiva pedagógica, razón por la cual los procesos de formación permanente deben contextualizarse en la propia práctica educativa, atendiendo necesidades individuales, institucionales, curriculares y sociales. Los métodos de formación de los docentes universitarios, así como las pautas y alternativas de capacitación deben valorar la innovación, la autonomía y la crítica; deben tener en

cuenta los problemas educativos "... tales como: la necesidad de actuar en ámbitos de la educación no formal, el nuevo papel que se le asigna socialmente al docente unido a la actual revolución científico tecnológica, hace más compleja la formación docente" (2009, p. 21), pero también deben evidenciar las exigencias de la cultura.

Candrea y Susacasa (2009) exponen cómo un plan de formación docente universitario debe tener los siguientes propósitos básicos: "Docencia centrada en el alumno: aprendizaje autónomo, técnicas de estudio; diferente papel del profesor; una más clara definición de los objetivos a partir de las competencias y una nueva organización de actividades y cambios en la organización del aprendizaje" (2009, p. 24). Por otra parte, los prerrequisitos de formulación de este plan de formación docente universitario deben tener en cuenta que formar es una tarea multidisciplinaria y que exige la participación de toda la comunidad, y contemplar que la formación docente es un complejo componente que "... requiere del estudio de los sujetos y sus interrelaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje [...] enmarcados por un contexto socio-cultural e histórico, donde el hecho educativo se manifiesta en todas sus dimensiones" (2009, p. 25), avanzando siempre en función de la transformación de la sociedad, el progreso del conocimiento científico y de la competencia docente. Esto lleva a las autoras a formular como necesarios el seguimiento y la evaluación de los procesos de formación.

En relación con los lineamientos y orientaciones para la formación docente en el caso colombiano, se prescribe:

Los objetivos de la formación permanente deben responder a la superación de aquellos factores que limitan el rendimiento integral y la calidad de la educación superior, siempre y cuando se puedan "mediar" o superar a través de la misma formación permanente de los docentes y de la traducción de dicha formación en el mejoramiento de la práctica científica y pedagógica (Icfes, 1997, p. 30).

Pese a tales orientaciones, las decisiones que adoptan las instituciones de educación superior en el país hacen énfasis en la identidad institucional y en aspectos relacionados con las solicitudes de los procesos de acreditación institucional. En la práctica, los procesos de formación no logran toda la cobertura de los docentes, dando siempre prioridad a los profesores de planta. En el caso de las universidades privadas y de algunas públicas, los costos asociados a la formación debe asumírselos el profesor, parcial o totalmente. En el caso de la Universidad Distrital, González (2015) describe los esfuerzos que se vienen haciendo en la línea de formación de profesores a partir de un trabajo que consulta encuestas, diversas cuestiones sobre las maneras de entender la formación, así como las diferentes formas para llevarlas a cabo. Este tipo de ejercicio contribuye a que el diseño y enunciación de las políticas, trabajado a partir de los actores concretos a quienes se aplica la formación, genere inclusión y por ende tenga mayores posibilidades de lograr un trabajo efectivo.

Por otro lado, Padilla, González y Silva (2011) exponen desde la perspectiva sociocrítica una ruta para pensar la formación de los docentes universitarios más allá de las tareas misionales tradicionales del ejercicio docente, que promueve una formación integral¹⁰, ciudadana, ético-política y el compromiso social para la transformación de la realidad. Asimismo, entienden la formación docente universitaria como un proceso permanente que abarca la dimensión personal y profesional del sujeto docente. Según estos autores, es importante entender al profesor como sujeto crítico, reflexivo e investigador, activo y comprometido con su labor social. Desde la perspectiva sociocrítica, el docente adquiere también conciencia social como ciudadano y profesional de la educación, parte de una sociedad particular en la que es necesaria la promoción del desarrollo humano integral. Así, distingue cómo las propuestas de formación de docentes se han concentrado especialmente en aquellos que en su formación inicial no contaron con formación pedagógica, y cómo quienes la poseen parecen excluidos de los programas de formación pues se cree que no los necesitan, en la medida en que la formación pedagógica se ha reducido a una simple actualización de su labor profesional. De acuerdo con Padilla, González y Silva:

... deben articularse en continuos procesos de formación docente para facilitar, orientar y acompañar no solo los procesos de aprendizaje de los estudiantes sino también su formación para la vida, la interacción social y su devenir activo como sujetos de una comunidad (2011, p. 5).

Para los autores "... un proyecto de formación de los docentes universitarios constituye un itinerario permanente que lleve a los docentes a pasar de una educación profesionalizante a una educación humanizante" (Padilla, González y Silva, 2011, p. 1), que responda a las múltiples necesidades del contexto educativo, por lo que es fundamental hacer un diagnóstico de necesidades y consideraciones formativas de los profesores y el intercambio de experiencias y de conocimientos disciplinarios entre el grupo de docentes de la comunidad.

Barragán (2008) reivindica el carácter humanista del profesor universitario y enfatiza su acción como transformador social. Lo anterior hace necesario pensar la formación continuada de los docentes para responder a la sociedad, teniendo en cuenta su desarrollo integral, sustentable y armónico y las competencias que un maestro universitario debe poseer. En esta perspectiva de formación continuada en cuanto a desarrollo humano, integral y sustentable, es clave para Barragán que el maestro

10 Es importante destacar la relación entre desarrollo moral y formación integral a la que alude Torres (2006) cuando afirma: "El desarrollo moral es sinérgico con la formación integral, ambos son procesos continuos e inacabados, que demandan la disposición de estudiantes y profesores, para reconocer en cada interacción una posibilidad de construir realidades compartidas, a partir de la puesta en común de una diversidad de capacidades e intereses expresados en el debate académico" (p. 105).

... pueda seguir formándose, atendiendo a los retos que la academia y la sociedad le presenta. Significa esto que los profesores, especialmente los universitarios, deben fortalecer sus competencias y desempeños en lo relacionado con la investigación, la pedagogía, la didáctica, la producción académica, en fin, todos esos elementos que le permiten comprenderse como sujetos activos de transformación social, pero que a la vez le posibilitan ser competitivos en un sistema que valora tales aspectos (2008, p. 137).

Igualmente, el autor se refiere a la formación con pertinencia, atendiendo a referentes institucionales como espacio de reflexión e intercambio académico entre profesores; que responda a los retos teóricos actuales y futuros y, finalmente, que permita el diálogo entre los procesos de docencia e investigación. El autor propone que el plan de formación esté orientado alrededor de los siguientes ejes de fundamentación, que considera claves en la formación de profesionales en docencia universitaria: *investigación, pedagogía y didáctica, y contexto*.

Otra forma de trabajo que se ha utilizado como parte de la formación docente, como lo señalan Jarauta y Bozu (2013), son las representaciones sociales que los mismos docentes asocian a su rol, así como su sistema de creencias en relación con aspectos fundamentales presentes en su visión del mundo y de la educación. En esa misma línea, Santana y Hernández (2013) con base en una investigación diseñada de manera cualitativa a partir de las representaciones sociales, destacan la lectura que hacen los docentes en formación y afirma que las características personales son fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para finalizar la elaboración de este apartado, es importante mencionar que asociado al desarrollo de la presente investigación ha sido posible fortalecer lazos académicos entre las universidades participantes, a partir de la organización de eventos, seminarios y actividades de extensión como el primer y segundo Simposio Internacional de Formación de Profesores Universitarios llevados a cabo en Bogotá en 2014 y 2015, así como la participación reciente en eventos de las redes Kypus y Estrado. Ello ratifica la necesidad y la importancia de trabajar en la formación pedagógica y didáctica de los profesores universitarios dado que este se constituye en "... un tema de capital relevancia que merece importante atención por parte de todos los actores sociales, en virtud de la invaluable, relevante y trascendental función que desempeñan en todas las instituciones educativas y de modo particular, en las universidades, desde la perspectiva de la transformación integral de la sociedad" (González y Sánchez, 2015, p. 12). De igual modo, se creó la Red Conexión Docente, con las mismas universidades como instituciones fundadoras honorarias, para adelantar un trabajo que fortalezca nuestro compromiso institucional con la formación de profesores universitarios, y se encuentra en fase de diseño la propuesta de Maestría en Pedagogía con énfasis en Pedagogía Crítica Social, articulada a procesos de formación continuada en la Universidad.

Es importante lograr una complementariedad entre los niveles de formación continuada y los programas académicos posgraduales, mediante políticas institucionales orientadas a la homologación de créditos curriculares y a estimular la proyección profesional de los maestros.

En el proceso de perfeccionamiento, que se ha constituido actualmente en condición natural, necesaria e ineludible del ejercicio docente en todos los niveles de la educación, pero de manera particular en la educación superior, las fuentes analizadas señalan la importancia de las problemáticas referidas a una formación permanente, continuada e integral en los ámbitos disciplinar, pedagógico y didáctico, y en las TIC. La recurrencia de estas problematizaciones puede mostrar que de manera individual o en su conjunto, ellas comportan novedosas e importantes fuentes de investigación sobre el quehacer docente universitario. Para Neira:

¡Formación *íntegra!* es un término que abarca muchos aspectos. Y señala un ideal casi inalcanzable. Incluye —entre otras dimensiones también importantes— la formación deportiva y en salud; psicológica, artística y cultural; intelectual y de carácter; social, ética, política; espiritual y religiosa (2008, p. 4).

El método de la propuesta¹¹

El presente ejercicio investiga la formación de los profesores de las universidades colombianas Distrital Francisco José de Caldas y del Tolima, y de la Universidad Nacional de San Luis (Argentina), para determinar sus necesidades, intereses, voliciones, sus intenciones y, de acuerdo con ello, acompañado de una búsqueda “de lo efectivamente dicho y escrito” en las políticas institucionales y nacionales, sistematizar la información referida a la formación (pedagógica y didáctica, disciplinar, contextual...) de modo que sea posible idear unas estrategias formativas que respondan en primera instancia al diagnóstico, y en un segundo momento a la puesta en marcha o actualización de la política institucional de formación docente.

Para este ejercicio investigativo se hará uso de la arqueología, con el objeto de describir las condiciones históricas de posibilidad del saber, y de las prácticas de formación docente. La arqueología, como instrumental teórico de la caja de herramientas, abre múltiples posibilidades para la elaboración de crónicas e historias singulares que yacen al margen de los grandes relatos, para escribir historias concretas y particulares, en fin, para cuestiones problemáticas que subyacen en las prácticas sociales y que permiten

11 La plataforma teórica (epistemológica y metodológica) de esta propuesta de investigación la constituye el trabajo de tesis doctoral “Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX”, del líder del grupo de investigación Docimófilos (cf. Sánchez, 2008).

localizar la irrupción de nuevas formas y relaciones de saber-poder-subjetividades, en las que los sujetos, los saberes, las fuerzas de poder, las relaciones mismas, las instituciones... son, a la vez, constituidos y constituyentes¹².

Esta pesquisa deja abierta la posibilidad para una analítica interpretativa posterior a la usanza genealógica, en relación con las formas de poder y de subjetividad que emergen de las prácticas de formación docente, “a fin de develar su maniobra como técnica para el agenciamiento de sujetos” (Sánchez, 2015). La señalada analítica interpretativa es viable en razón a que como señalan Dreyfus y Rabinow (2001, p. 154):

Compartimos las prácticas culturales con otros, y dado que estas prácticas han sido lo que son para nosotros, contamos, por fuerza, con algún terreno común a partir del cual proceder, comprender y actuar. Pero ese punto de apoyo ya no es universal ni seguro ni verificable ni estable. Estamos tratando de comprender las prácticas de nuestra cultura, prácticas que, por definición, son interpretaciones. Se encarnan por completo, literal y materialmente, en una “forma de vida” constituida históricamente, para usar la frase de Wittgenstein. Esta forma de vida no tiene esencia ni permanencia ni ninguna unidad oculta subyacente. Pero tiene, sin embargo, su propia coherencia específica.

Por otra parte, Foucault (2000) señala en qué medida en la genealogía se faculta la interpretación:

Si interpretar fuera sacar lentamente a la luz una significación enterrada en el origen, sólo la metafísica podría interpretar el devenir de la humanidad. Pero si interpretar es apropiarse violenta o subrepticamente, de un sistema de reglas que en sí mismo no tiene significación esencial, e imponerle una dirección, plegarlo a una nueva voluntad,

12 Foucault, (1980, p. 15) aventura una hipótesis referida a las condiciones de posibilidad de abordar ese tipo de historias: “en realidad hay dos historias de la verdad”, una interna propia de las ciencias, y otra externa tramada en “otros sitios en los que se forma la verdad, allí donde se define un cierto número de reglas de juego a partir de las cuales vemos nacer ciertas formas de subjetividad, dominios de objeto y tipos de saber”. De este modo, no solamente el sujeto produce o funda el conocimiento, sino que aquel es también producido, constituido y reconstituido por el conocimiento. “Sería interesante, que intentáramos ver cómo se produce, a través de la historia, la constitución de un sujeto que no está dado definitivamente, que no es aquello a partir de lo cual la verdad se da en la historia, sino al de un sujeto que se constituyó en el interior mismo de ésta y que, a cada instante, es fundado, y vuelto a fundar por ella [...] La constitución histórica de un sujeto de conocimiento a través de un discurso tomado como un conjunto de estrategias que forman parte de las prácticas sociales” (1980, pp. 14-15).

Estas hipótesis permiten acudir a otras instancias en las que es posible escribir otras historias: “En toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y terrible materialidad” (Foucault, 1973, p. 11). La arqueología pretende un análisis histórico escindido *del sujeto fundador* (pues se nos ha hecho creer que es siempre el sujeto quien crea, produce, representa, usa, transforma el saber). “Actualmente —sostiene Foucault—, cuando se hace historia —historia de las ideas, del conocimiento o simplemente historia—, nos atenemos a ese sujeto de conocimiento y de representación como punto de origen a partir del cual es posible el conocimiento y la verdad aparece” (1980, p. 14). Foucault deja ver en todo este conjunto de análisis la cuestión de una “política del discurso”.

hacerlo entrar en otro juego y someterlo a reglas secundarias, entonces, el devenir de la humanidad consiste en una serie de interpretaciones. Y la genealogía debe ser su historia: historia de las morales, de los ideales de los conceptos metafísicos, historia del concepto de libertad o de la vida ascética, [historia de los modos como los hombres a través de la evaluación son agenciados], como emergencia de interpretaciones diferentes. Se trata de hacerlas aparecer como acontecimientos en el teatro de los métodos (pp. 41-42).

Quienes nos desempeñamos como profesores somos conscientes de que nuestra labor demanda continuos y permanentes procesos de formación, y que la actualización en los conocimientos disciplinares propios, los discursos y las prácticas pedagógicas y didácticas, los saberes que emergen de la condición humana y se despliegan en el acto educativo, se han constituido en necesidades prioritarias, ineludibles, irrenunciables, naturales a nuestro oficio de educadores. Por ello, pensar, dimensionar, significar (o mejor, repensar, redimensionar, resignificar) la formación docente, como proceso cotidiano, se transforma en una práctica ética, política y estética a la cual no podemos ni debemos renunciar.

La perspectiva desde la cual se propone este ejercicio de investigación implicó la manifestación de determinados presupuestos referidos a la formación docente: algunos saberes y discursos que explicitan el sentido, el significado, la demanda, la necesidad, las intenciones, etc.; los sujetos que se constituyen en objeto de la formación; los objetos específicos de dichos procedimientos; unas instituciones en las cuales se concretan las diversas propuestas, en el marco de una sociedad a la que, en últimas, se ordenan y sirven tales operaciones; una especificidad histórico-temporal en que subyacen las prácticas y los discursos; unas prácticas discursivas y no discursivas; unas relaciones saber-poder-subjetividad; un trabajo epistemológico, metodológico..., todo lo cual, a manera instrumental teórico-práctica, constituyó el dominio de descripción y análisis, y las condiciones de posibilidad que facultan la pesquisa.

Momento arqueológico

Hemos señalado y reiteramos que la arqueología como instrumental metodológico, ofrece condiciones apropiadas para el desarrollo de historias particulares, marginales y marginadas de la gran teoría y de la ciencia; historias de los bordes, de las discontinuidades, de los pliegues, tramadas en las prácticas sociales concretas, que permiten localizar la emergencia de nuevas formas de saber y relaciones de saber-poder, en que los sujetos y los saberes son a la vez y permanentemente configurados y reconfigurados. “La arqueología busca el establecimiento de configuraciones interdiscursivas que no han sido privilegiadas” (Martiarena, 1995, p. 121).

La arqueología es una herramienta para determinar las condiciones de posibilidad del saber (Castro, 2004). Es un método de análisis de discursos y de prácticas (o mejor,

de prácticas discursivas), que indaga por el conjunto de reglas generales y particulares relativas a las relaciones entre los enunciados (dispersos a través de diversas modalidades enunciativas), que configuran un saber determinado sobre la formación de docentes, en una época histórica concreta y en situaciones específicas.

En la presente propuesta de investigación, el momento arqueológico acude, como señala Zuluaga (1987), al *análisis de los saberes institucionalizados* en lo relativo a la descripción de las reglas que para los sujetos, las instituciones, los discursos de un saber específico, “delimitan la práctica del mismo saber en una formación social dada” (p. 28); para nuestro caso, el saber, los discursos y las prácticas de la formación del docente universitario.

Esta condición, el examen de los saberes institucionalizados, demanda en diversos ámbitos de análisis (descriptivo, histórico, epistemológico, metodológico) varias operaciones específicas, a saber:

- El trazado de una historia de los discursos y de las prácticas institucionalizadas en torno al objeto de formación docente, y el estudio de los procesos de construcción del corpus de conocimiento de dichas prácticas.
- El análisis de unas relaciones discursivas tejidas entre diversas disciplinas (derecho, economía, administración, legislación, educación, pedagogía, didáctica, psicología, sociología) para conceptualizar la formación docente (y la consecuente puesta en funcionamiento de diversos mecanismos de concreción).
- La descripción histórica con el objeto de percibir los cambios de la formación docente, a través de determinados umbrales que le han otorgado cierto estatuto disciplinar.
- La caracterización de las estrategias puestas en escena, mediante las cuales la institución (en diversas instancias) ha respondido a las exigencias actuales de formación docente.

El análisis arqueológico que haremos para describir los discursos y las prácticas acerca de la formación docente en la Universidad Distrital implica dos operaciones mayúsculas a saber: establecer las regularidades discursivas, y conformar y caracterizar el enunciado y el archivo (Sánchez, 2008).

Establecimiento de las regularidades discursivas

Por regularidad discursiva se designa “al conjunto de las condiciones en las que se ejerce la función enunciativa”¹³ (Albano, 2006, p. 77), sobre un dominio determinado. Podemos señalar, en efecto, que la descripción de las regularidades discursivas acerca de la formación docente satisface las condiciones por cuanto trama un conjunto de relaciones con otros saberes o formaciones discursivas (pedagogía, didáctica, metodología, administración...) de las cuales pretende diferenciarse; mantiene con diversos sujetos (administrativos, docentes, evaluadores...) diversas relaciones; se refiere a todo un dominio asociado (formación-docente), y se encarna en una materialidad propia (estrategias y procedimientos de formación).

Para establecer las regularidades discursivas asociadas al dominio en referencia, fue necesario considerar las siguientes acciones:

- Determinar la unidad (o las unidades) de análisis presentes en un conjunto de acontecimientos dispersos, que han posibilitado la irrupción e instalación del dispositivo de formación docente¹⁴. Identificadas tales unidades es preciso dejarlas en suspenso a fin de “restituir al enunciado su singularidad de acontecimiento”, mostrar su discontinuidad, “verlo surgir en su irrupción histórica”, y asistir a su emergencia.

13 Podríamos decir que la función enunciativa es la condición de visibilidad de los enunciados. La función enunciativa, según Foucault (2006), obedece a cuatro condiciones necesarias: 1) su descripción puede hacerse “por el análisis de las relaciones entre el enunciado y los espacios de diferenciación, en los que hace él mismo aparecer las diferencias”; 2) tiene una dimensión subjetiva, es decir: un enunciado “se distingue de una serie cualquiera de elementos lingüísticos por el hecho de mantener con un sujeto una relación determinada”; 3) “no puede ejercerse sin la existencia de un dominio asociado”, dominio constituido por: -“la serie de las demás formulaciones en el interior de las cuales el enunciado se inscribe y forma un elemento”; -“el conjunto de formulaciones a que el enunciado se refiere”; -“el conjunto de formulaciones cuyo enunciado prepara la posibilidad ulterior” (como consecuencia, continuación natural o replica); -“conjunto de formulaciones cuyo estatuto comparte el enunciado en cuestión”; el enunciado, en consecuencia está inmerso “en un campo enunciativo en el que aparece [...] como elemento singular”; 4) debe “tener una existencia material”, espesor material que puede develarse en su articulación a través de una voz, su materialización por medio de algunos signos, un cuerpo mediante algún elemento sensible, un rastro en una memoria y en un espacio (pp. 146-177).

14 Entendemos por dispositivo, coincidiendo con Castro (2004, pp. 98-99), “la red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no-dicho”, referido en este caso a la formación docente como mecanismo de constitución de sujetos. Albano (2006, p. 83), sostiene que el dispositivo es “el conjunto de todas aquellas instancias extra-discursivas que emergen a partir de un cierto régimen de concomitancia y proximidad con el discurso que las condiciona y de las cuales depende su funcionamiento [...] El dispositivo puede ser asimilado al concepto de mecanismos [técnica o tecnología] en el sentido de una cierta regularidad de funcionamiento y asimismo al concepto de ‘aparato’, en el sentido de una mediación instrumental necesaria que hace posible la práctica y el ejercicio de un discurso determinado”. Estas caracterizaciones del dispositivo (aparato, mecanismo, técnica, tecnología) pueden verse operando de múltiples modos en el ámbito educativo y social, a través de la formación docente, de sus discursos y sus prácticas.

- Analizar los modos como se ha constituido el discurso sobre la formación docente, en el evento en que se pueda establecer una regularidad entre un grupo de enunciados (dispersos, constantes, coexistentes, persistentes) manifiestos en un conjunto de prácticas y saberes.
- Examinar las condiciones de aparición histórica del saber (sobre la formación docente), las superficies que lo hacen visible, las instancias que lo delimitan y los modos como se especifica a través de diversas prácticas.
- Caracterizar los modos de expresar la formación docente (el régimen de su enunciación, en su dispersión) a través de determinar el estatuto y la posición de los sujetos (legisladores, teóricos, técnicos, administrativos, evaluadores, formadores, etc.) y de los ámbitos institucionales e interinstitucionales mediante los cuales se formula.
- Describir las superficies en que aparecen y circulan los conceptos y las modalidades de formación docente, a través de las formas de sucesión (encadenamiento) de los enunciados; sus maneras de coexistir y de relación, y los procedimientos por los cuales se concretan.
- Determinar, finalmente, el modo como la formación docente se configura en estrategia (organizaciones de conceptos, agrupamientos de objetos, tipos de enunciación que forman, de modo coherente riguroso y estable, temas o teorías).

Conformación y caracterización del enunciado y del archivo

La segunda instancia de la descripción la constituyen la conformación y la caracterización del enunciado y del archivo. La herramienta arqueológica demanda fijar la terminología (*enunciado, discurso, formación discursiva...*)¹⁵.

El enunciado, señala Foucault (2006), podría conceptualizarse como “un elemento último, que no se puede descomponer, susceptible de ser aislado por sí mismo y capaz de entrar en un juego de relaciones con otros elementos semejantes a él”; el “átomo del discurso” (p. 133). El enunciado es:

15 *Discurso*: conjunto de actuaciones verbales, de signos, de enunciados que tienen modalidades particulares de existencia. “Es el conjunto de los enunciados que dependen de un mismo sistema de formación” (discurso clínico, económico, de discurso de la historia natural, del discurso psiquiátrico, *discurso evaluativo*) (Foucault, 2006, p. 181). *Formación discursiva*: principio de dispersión y repetición, de los enunciados. Descripción de las condiciones de existencia de los enunciados (condiciones que dan al enunciado una existencia específica: relación con un dominio de objetos, juego de posiciones posibles para un sujeto, elemento de un campo de coexistencia, materialidad repetible). *Enunciado*: lo no visible y lo no oculto. *No oculto*, porque lo que cuenta es lo efectivamente dicho en su materialidad. *No visible*, en virtud de su transparencia, “por la cual percibimos antes el sentido de lo dicho o su valor de verdad, que ese rasgo primero y de superficie: el que algo sea efectivamente dicho” (2006, pp. 179-181). *Práctica discursiva*, “es el conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (2006, p. 198).

[...] una función de existencia que pertenece en propiedad a los signos y a partir de la cual se puede decidir, a continuación, por el análisis o la intuición, si “casan” o no, según qué reglas se suceden o se yuxtaponen, de qué son signo, y qué especie de acto se encuentra efectuado por su formulación (oral o escrita) [...] No es en sí mismo una unidad, sino una función que cruza un dominio de estructuras y de unidades posibles y que las hace aparecer, con contenidos concretos, en el tiempo y en el espacio (Foucault, 2006, p. 154).

Según Morey (1983, p. 194), el método arqueológico reclama en su análisis el nivel enunciativo tratado en su materialidad, en su carácter de acontecimiento, en su singularidad, remitido no a un correlato, sino a un referencial formado por las condiciones de posibilidad de las reglas de existencia de los objetos y relaciones que les encuentran designadas. Así, desestima la pregunta de quién ha dicho realmente tal enunciado o qué quería decir, y señala la posición del sujeto (sujeto-objeto de la formación) frente al enunciado; especifica el espacio de coexistencia enunciativa; retiene el carácter de materialidad repetible, analiza sus condiciones estrictas de repetición; atiende a la inscripción de lo que se dice sin buscar en lo dicho un *no-dicho* —hermenéutica— o un sobreentre dicho —formalización—. El análisis enunciativo, la determinación de los enunciados, lo efectivamente dicho es un análisis histórico desarrollado “fuera de toda interpretación”.

Esta segunda instancia permite mostrar el modo cómo puede organizarse un discurso (por ejemplo, el referido a la formación docente) —dominio conformado por los enunciados, sus formas de agrupamiento, las unidades que constituyen y los métodos que permiten describirlo— (Morey, 1983, p. 193). Tal dominio implica dos nociones mayúsculas que son el objeto del análisis arqueológico: la función enunciativa y la formación discursiva, cuyos elementos nodales son el enunciado y el archivo.

Para el análisis arqueológico, los enunciados son acontecimientos y cosas (1983, p. 218). Al conjunto de acontecimientos y cosas, articulado según sus antecedentes históricos, se denomina *archivo*: “sistema general de enunciabilidad y de funcionamiento de los enunciados” (1983, p. 214); “el sistema general de la formación y la transformación de los enunciados” (Foucault, 2006, p. 221). Dominio específico de la arqueología, que designa

[...] el tema general de una descripción que interroga lo ya dicho al nivel de su existencia: de la función enunciativa que se ejerce en él, de la formación discursiva a que pertenece, del sistema general de archivo del que depende. La arqueología describe los discursos como prácticas especificadas en el elemento del archivo (Foucault, 2006, p. 223).

El archivo o los archivos que componen el dominio de análisis de la indagación lo constituyen, además de los *corpus documentales* referidos, aquel conjunto disperso de formas enunciativas y de prácticas que se relacionan con la formación docente.

El eje arqueológico de la investigación se funda en el análisis de los enunciados efectivamente (dichos o escritos), que a través de su regularidad, de su dispersión y de su acumulación, pueden constituir, en una época dada y en un contexto geográfico determinado, las condiciones de posibilidad de un saber; para el caso de esta indagación, el saber sobre la formación docente. Esta herramienta, glosando a Sánchez (2015), permite contar la historia de otro modo, ver —siguiendo a Nietzsche— las mismas cosas, vistas y revistas, de modo diferente, hacer —coincidiendo con Bachelard— una filosofía, una historia, una pedagogía del no, del re- o del contra; rescatar lo no enunciado, lo no visible; decir de otro modo y visibilizar de otra manera lo dicho y visto sobre la formación docente.

Especificidad del método

En el terreno de lo concreto, la propuesta arqueológica-genealógica operó siguiendo los trayectos y etapas investigativos descritos a través del siguiente itinerario:

1. Determinación del objeto de investigación: formación docente (en las universidades Distrital, Nacional de San Luis y del Tolima).
2. Elaboración de una encuesta (aplicada a los docentes de las universidades Distrital y del Tolima [anexos 1 y 2]) a través de la cual se busca identificar intereses, necesidades y demandas de formación docente, entre otras cosas.
3. Acopio de la *masa documental y configuración del monumento*. La masa documental está constituida por la suma de documentos (prescriptivos, teóricos, metodológicos, investigativos, de análisis...), que se relacionan con la formación docente (en ámbitos institucional, nacional e internacional). El monumento (corpus documentales objeto de análisis) se constituye a través de la selección aleatoria de una muestra representativa de la masa documental acopiada. El monumento está conformado por cuatro corpus documentales¹⁶, a saber:
 - *Un corpus documental normativo-reglamentario*, constituido por los documentos emergentes de las políticas nacionales e internacionales en educación superior: conferencias mundiales y regionales, convenios internacionales; constituciones políticas, leyes generales de educación, estatutos de la educación superior, decretos reglamentarios sobre acreditación, estándares mínimos de calidad; directivas de entidades y agremiaciones que asocian instituciones de educación superior (Ascun, CNA, Ascofade, etc.), que para el caso nacional versan sobre formación docente.

16 El conjunto de estas fuentes documentales aporta las bases para la indagación. En el ámbito práctico, constituido el archivo se procederá a buscar en él los diferentes modos de decir o enunciar la *formación (pedagógica y didáctica) de los docentes*, que serán registrados en fichas temáticas, a fin de determinar sus relaciones, repitencias, recurrencias, concomitancias, interacciones, ocultamientos, transposiciones, etc.

- *Un corpus documental institucional normativo*, constituido por las diversas directivas institucionales en materia de formación docente, que expresan sus intenciones, filosofía y funciones sustantivas. En el caso de la Universidad Distrital, por ejemplo, el Plan de Desarrollo 2007-2016, el Estatuto Orgánico, el Proyecto Educativo, la Política Curricular, el Estatuto Profesorial, los acuerdos y resoluciones emergentes de los cuerpos colegiados de la Universidad, entre otros. A estas fuentes se sumarán los datos obtenidos de las encuestas que sobre formación docente se aplican a los profesores de las universidades.
- *Un archivo documental teórico*, referido a los desarrollos en materia de formación docente (Tardif, 2004; Shulman, 2005; Imbernón, 2011; Zabalza, 2011; Villegas, 2008; Giusti, 2007; Zea, 2005; Navarro, 2009; Ion y Cano, 2012; Marín y Romero, 2009; Cortés y González, 2006, entre otros).
- *Un archivo epistemológico-metodológico* emergente de la propuesta teórica de Foucault en la etapa arqueológica referida, contrastada con un amplio conjunto de autores que han hecho análisis teóricos en torno de la propuesta de Foucault.

4. Elaboración de fichas temáticas y analíticas (raes, fichas para recolección de información) a partir del monumento.
5. Búsqueda de las *modalidades enunciativas* (en su dispersión, recurrencia...) del objeto de la indagación (formación docente) en el corpus documental de análisis.
6. Identificación de las modalidades enunciativas en el monumento y de los *enunciados* (agrupaciones de temas y problemas), según regularidad, repitencia, recurrencia, dispersión, relación, concomitancia... de las modalidades enunciativas.
7. Sistematización de la información y analítica —arqueológica-genealógica— sobre lo efectivamente dicho y hallado en los discursos y las prácticas formativas de la masa documental objeto de análisis, y de la encuesta diagnóstico de formación docente en las susodichas universidades.
8. Acopiada toda esta información se contará con los elementos suficientes para poner unos mojones, en orden a la construcción o actualización de una política de formación docente, y para la puesta en funcionamiento de diversas estrategias que permitan la concreción de la apuesta institucional por el perfeccionamiento docente.

En consonancia con los corpus teórico-prácticos señalados, se pusieron en práctica operativamente unos mecanismos e instrumentos metódicos que facultaron la indagación

y que se extendieron a lo largo de la propuesta, desde las formas de búsqueda, selección y lectura de los documentos, su análisis y tratamiento y la elaboración de los registros, hasta los productos finiquitados. Los procedimientos considerados fueron: localización de fuentes documentales; selección y prelectura de registros; tematizaciones; identificación y definición de núcleos temáticos; elaboración y socialización de productos. De igual manera, se echó mano de un variado instrumental metodológico para el acopio, clasificación y registro de la información: fichas bibliográficas y temáticas; esquemas conceptuales; tablas de modalidades enunciativas; procesadores de texto; paquetes de tratamiento de información (Atlas.ti); documentos sistematizados; glosas y comentarios de documentos; elaboración de archivos documentales y temáticos, entre otros.

CAPÍTULO 2

Contextos institucionales de la investigación

Toda vez que este ejercicio investigativo pretende mostrar los discursos y las prácticas sobre la formación de los docentes universitarios en las universidades Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colombia), del Tolima (Ibagué, Tolima) y la Nacional de San Luis (San Luis, Argentina), consideramos necesario, para ubicar al lector, hacer un sucinto recuento histórico, contextual y académico de cada una de estas instituciones.

Historia y contexto de la Universidad Distrital

La Universidad Distrital Francisco José de Caldas es la alma máter insigne de Bogotá, capital de la República de Colombia. Dentro del marco jurídico vigente, la institución se define como “un ente universitario autónomo de carácter público del orden Distrital que concibe la educación como factor de cambio social y mejoramiento de la calidad de vida”¹ (Universidad Distrital, 2007, p. 9), y cuya misión es:

[...] la democratización del acceso al conocimiento para garantizar, a nombre de la sociedad y con participación del Estado, el derecho social a una Educación Superior con criterio de excelencia, equidad y competitividad mediante la generación y difusión de saberes y conocimientos con autonomía y vocación hacia el desarrollo sociocultural para contribuir fundamentalmente al progreso de la Ciudad-Región de Bogotá y el país (Universidad Distrital, 2007, p. 12).

La Universidad Distrital encara una visión prospectiva en el ejercicio de sus funciones misionales, de manera que en el futuro sea de amplio reconocimiento en el ámbito nacional e internacional, en virtud de

[...] su excelencia en la construcción de saberes, conocimientos e investigación de alto impacto”, que se ordenan a “la solución de los problemas del desarrollo humano y transformación sociocultural, mediante el fortalecimiento y la articulación dinámica, propositiva y pertinente de sus funciones universitarias en el marco de una gestión participativa, transparente y competitiva (p. 12).

1 Esta caracterización se deriva de lo prescrito por la Constitución Política de Colombia, artículo 69, que reconoce y garantiza la autonomía universitaria: “Las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley” (Asamblea Nacional Constituyente, 1991), y por lo reglamentado a través de la Ley 30 de 1992 (norma mediante la cual se organiza el Servicio Público de la Educación Superior), al señalar que el Estado “garantiza la autonomía universitaria y vela por la calidad del servicio educativo a través del ejercicio de la suprema inspección y vigilancia de la Educación Superior” (Congreso de la República, 1992, art. 3). La referida autonomía faculta a las universidades para “darse y modificar sus estatutos, designar sus autoridades académicas y administrativas, crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, otorgar los títulos correspondientes, seleccionar a sus profesores, admitir a sus alumnos y adoptar sus correspondientes regímenes y establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional” (arts. 28 y 29).

Respecto de la genealogía de la Universidad, diversas normas y documentos institucionales refieren al menos dos historias particulares y un tanto distantes y distintas², así por ejemplo, en el Proyecto Universitario Institucional 2001-2005 (Universidad Distrital, 2001, p. 17), pueden leerse algunos fragmentos del origen de la Universidad:

En su historia, la institución ha tenido diferentes denominaciones en concordancia con los roles asignados y el contexto político, social y administrativo de la Ciudad Capital. Surge en 1948 como Colegio Municipal de Bogotá, con la misión de impartir educación a los jóvenes de escasos recursos. En mayo del mismo año, a raíz de los sucesos políticos, se modifica al de Colegio Municipal Jorge Eliecer Gaitán. En 1950 asume el estatus de Universidad Municipal “Francisco José de Caldas”, y posteriormente, cuando Bogotá se erige como Distrito Especial, se le otorga el carácter de Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Con ciertas variaciones, esta descripción sobre el surgimiento de la Universidad se recoge en el Plan Estratégico de Desarrollo 2007-2016:

La Universidad Distrital fue fundada en 1948, por iniciativa del presbítero Daniel de Caicedo (sic) quien además fue su primer rector, con el propósito de ofrecer educación a los jóvenes de los sectores menos favorecidos de la ciudad, en carreras de corta duración que apuntaban a resolver necesidades de la modernización y la urbanización (Universidad Distrital, 2007, p. 9).

El historiador Carlos Reina, profesor de la Universidad Distrital, adscrito a la Facultad de Ingeniería, ha recabado en la historia y en la memoria institucional para hacer algunas precisiones relativas a su génesis. Señala el profesor Reina que el ideólogo de la creación del Colegio Municipal de Bogotá, primera institución precursora de la actual Universidad Distrital, fue el concejal liberal Antonio García Nossa, quien en 1947 (6 de diciembre) radicó un proyecto de acuerdo para su creación. La propuesta, según el historiador, surtió oportunamente los trámites, pues:

Ocho concejales de filiación liberal dieron el primer debate el 27 de enero y fue presentado como “Proyecto de Acuerdo número 12 de 1948 por el cual se crea el Colegio Municipal y se adoptan normas para su funcionamiento” (Anales del Concejo, 1948, 27 de enero, p. 135). En este primer debate se exponen varios artículos que denotan el tipo de institución planteada y la gratuidad de los estudios en ella ofrecidos así como el ánimo de apoyar a los sectores más pobres de la ciudad (2013, pp. 77-78).

Reina refiere tres artículos del citado acuerdo, los cuales expresan la naturaleza y condición de la Universidad: el primero sobre la creación del Colegio Municipal de Bogotá

2 La investigadora Blanca Inés Ortiz (1998) señala que algunas de las dificultades presentadas al elaborar una historia de la Universidad Distrital se debe a que esta no ha sido estudiada en profundidad y que los trabajos hallados “(artículos de revistas institucionales, periódicos y libros) hacen referencia a momentos coyunturales de crisis o a fechas conmemorativas de la Universidad” (p. 180).

que “funcionará como servicio gratuito para las clases trabajadoras”; el segundo que se refiere a la organización como externado que “impartirá enseñanza gratuita, según los planes oficiales, y no se establecerá discriminación social alguna de familia, religiosa, partidista o económica”, y el tercero que versa sobre la selección de los estudiantes que

[...] se hará por riguroso examen de concurso, prefiriendo a los niños egresados de las escuelas primarias oficiales y a quienes, poseyendo las capacidades intelectuales adecuadas, comprueben carecer de recursos económicos para costearse su educación. En igualdad de condiciones se preferirá a los hijos de los trabajadores municipales, empleados u obreros³ (2013, p. 78).

Finalmente, como puede evidenciarse en el Acuerdo 10 del 5 de febrero de 1948, se creó el Colegio Municipal de Varones⁴ (cf. Concejo de Bogotá, 1948), del cual, señala el historiador Reina, “Antonio García Nossa entró a formar parte del consejo directivo del colegio, cuya rectoría quedó encargada al reconocido pedagogo Gabriel Anzola Gómez” (2013, p. 78).

Dada la coyuntura política generada por los acontecimientos del 9 de abril de 1948, cuando, según señala el referido investigador, el Concejo de Bogotá quedó en manos de los conservadores (ante la no participación de los liberales en los comicios de 1949), se operaron cambios en los cargos de dirección de las entidades municipales, entre ellas del Colegio Municipal: “En remplazo de Gabriel Anzola Gómez fue nombrado el presbítero Daniel de Cayzedo, como nuevo rector, en el mes de marzo de 1950”, quien “formuló en junio de 1950 la propuesta para la fundación de una Universidad Municipal en Bogotá” (Reina, 2013, p. 79); propuesta que contó con buen recaudo, toda vez que, como señala el historiador (p. 80), por unanimidad fue aprobada “la creación de la Universidad Municipal de Bogotá Francisco José de Caldas a través del acta de fundación del 6 de agosto de 1950. El acta menciona en primer momento el nombre de Francisco José de Caldas, prócer de la independencia... ”⁵.

La personería jurídica de la naciente institución fue otorgada por el Ministerio de Justicia, a través de la Gobernación de Cundinamarca, previa solicitud de su rector,

3 La caracterización prescrita en los dos últimos artículos es conservada en la actualidad por la Universidad, pues reconoce su orientación hacia las clases menos favorecidas, según se expresa en el Plan de Desarrollo 2007-2016, toda vez que se destaca “su orientación hacia lo popular y el propósito de formar para transformar la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, en tanto el cultivo del intelecto no riñe con el compromiso social, la sensibilidad, la creatividad, la creación y todas las expresiones de la cultura” (Universidad Distrital, 2007, p. 13).

4 Según señala la investigación del profesor Reina, con posterioridad a los acontecimientos del 9 de abril de 1948, al Colegio Municipal se le adiciona el nombre del recién inmolado caudillo liberal Jorge Eliécer Gaitán (p. 79).

5 Pese a que, como señala Reina (p. 80), existen registros acerca de la participación de Antonio García Nossa en la génesis de la institución, estos “desaparecieron de la historia oficial de la Universidad y hasta hoy se dice que la iniciativa de la creación del Colegio Municipal de Bogotá y luego de la Universidad Municipal fue autoría del mencionado presbítero Cayzedo (sic), que si bien es cierto materializó el proyecto de García Nossa”.

el presbítero Daniel de Cayzedo, mediante la Resolución 139 de 1950 (cf. Ministerio de Justicia, 1950); posteriormente, a través del Decreto 88 de febrero 26 de 1952, la Alcaldía de Bogotá, ratifica “la creación de la Universidad Municipal de Bogota (sic), ‘Francisco José de Caldas’ concediéndole y reconociéndole todas las prerrogativas que como a tal universidad le corresponde” (Alcaldía de Bogotá, 1952). A este acto de reconocimiento se suma la Resolución 403 de 1952 el Ministerio de Educación Nacional a través de la cual se autoriza provisionalmente “el funcionamiento de la UNIVERSIDAD MUNICIPAL DE BOGOTA (sic), como instituto de enseñanza profesional en los ramos de ingeniería radiotécnica, ingeniería forestal, y topografía” (cf. Ministerio de Educación Nacional, 1952, art. 1)⁶. Las facultades otorgadas a la institución mediante el Acuerdo 51 de 1948 fueron ampliadas gracias a la expedición del Decreto 653 de 1952, emanado de la Alcaldía de Bogotá, a través del cual se crean carreras que confieren títulos académicos:

Queda entendido [señala la norma] que tanto las carreras de corta duración actualmente existentes o que más tarde reglamentare el Concejo Directivo del Colegio Mayor Municipal de Bogotá, como las carreras de larga duración del Departamento Politécnico, capacitan para obtener títulos estrictamente académicos, es a saber: el de Licenciado en las Carreras de corta duración o Carreras Menores, y el de Doctor en Carreras de larga duración, o sea en las carreras Mayores (Alcaldía de Bogotá, 1952, art. 1, Parágrafo Único).

Los primeros estatutos de la Universidad fueron aprobados por el Ministerio de Educación Nacional mediante la Resolución 3410 de 1952 “en razón a encontrarse los programas de estudio de las facultades de Topografía, Ingeniería Forestal e Ingeniería Electrónica conformes a lo dispuesto en el artículo 12 de la Ley 56 de 1927 y el Decreto 260 de 1936”. Finalmente, “en la Resolución 5128 se encuentra la aprobación definitiva que a los planes de estudio concedió el MEN” (Reina, 2013, p. 17).

Otro referente histórico indica que la institución, como Universidad, inició oficialmente cursos en el año lectivo de 1951, con 23 estudiantes, en tres especialidades: “Ingeniería Radiotécnica, Ciencias Forestales y Botánicas y Ciencia Topográfica, con una duración de tres años. El primer año común para las tres especialidades y los dos años siguientes con materias específicas (sic) para cada especialización” (Leguizamó, 2009, p. 23).

Los años subsiguientes se producirían los primeros resultados en cuanto a titulación de profesionales, así: en 1953 se graduaron los primeros 23 egresados, “Licenciados en

6 Respecto de la autorización definitiva y el reconocimiento de los estudios y títulos que la Universidad expida, “quedan condicionalmente al cumplimiento de las prescripciones fijadas en el decreto N° 260 de 12 de febrero de 1936, lo que el ministerio verificará oportunamente por medio de la inspección universitaria” (art. 2).

Ingeniería Radiotécnica, Ciencias Forestales y Botánicas y Ciencias Topográficas”; en 1954 se graduaron “4 Licenciados en Ciencias Forestales y en Ingeniería Radio Técnica”; en 1995 lo hicieron 9 estudiantes de la Facultad de Ingeniería Forestal, “cuatro estudiantes que cursaban estudios desde 1951 y 5 estudiantes venidos de otras universidades a cursar cuarto y quinto año [...]. A partir de este año, se comenzó a recibir alumnos nuevos para que cursaran el primer año del pensum de Ingeniería Forestal, y en 1957 el primer año de Ingeniería Electrónica” (pp. 23-24). “Durante los años 1959 y 1960, no hubo promociones, razón por la cual la Facultad estuvo a punto de ser cerrada” (p. 29). Entonces la distribución académica se hacía por años lectivos, no por semestres como en la actualidad.

Un dato de particular interés tiene que ver con la adopción del nombre Distrital para la Universidad: en 1954, a través del Decreto 3640, “la ciudad de Bogotá, capital de la República, se organiza como un Distrito Especial, sin sujeción al régimen municipal ordinario” (Presidencia de la República, 1954, art. 1), consecuentemente, se colige este acto administrativo como el antecedente jurídico por el cual la Universidad Municipal de Bogotá toma un nuevo nombre: Universidad Distrital.

A finales de la década de los cincuenta, según refiere Leguizamó (2009), “la Universidad Distrital fue admitida en la Asociación de Universidades y le fue asignado presupuesto Nacional para la vigencia del año 1959 y para abrir de nuevo los cursos primero en cada Facultad, de ésta manera comenzó una nueva etapa de progreso y estabilidad para la Universidad” (p. 24).

Para 1959, según cuenta el historiador Reina, se expide el primer Estatuto Orgánico de la Universidad Distrital (Acuerdo 01 del 28 de agosto de 1959), en consonancia con lo prescrito por el Decreto 0277 de 1958 que “establece el régimen jurídico de las Universidades oficiales y departamentales” (Junta Militar de Gobierno, 1958). La Universidad tiene por objeto y fin, señala la norma, “el fomento de la alta cultura, la investigación científica, la formación profesional, la prestación de servicios investigativos, técnicos y sociales orientados a elevar el nivel intelectual y económico de la comunidad” (Acuerdo 01 de 1959, citado por Reina, s. f., pp. 3-4).

Los órganos de gobierno de la Universidad estaban constituidos según lo ordena el referido Decreto 0277 (art. 2), por el Consejo Superior, el Consejo Directivo y el rector.

El Consejo Superior estaba formado por nueve miembros. El Alcalde Mayor del Distrito o su representante, un delegado del Ministerio de Educación, un delegado de la Iglesia designado por el Ordinario de la Arquidiócesis de Bogotá, un representante de profesores, un delegado de los estudiantes y tres representantes de diferentes corporaciones económicas, sociedades profesionales o entidades oficiales elegidas por el Consejo Directivo. El Rector se elegía por un término de dos años. El Consejo Directivo a su vez estaba compuesto por el Secretario de Educación del Distrito —quien

además era el presidente honorario—, el Rector, los decanos, un representante de los profesores y un representante de los estudiantes (Reina, s. f., p. 4).

Para el año académico de 1960, según refiere Leguizamó (2009, p. 25), la Universidad Distrital contaba con dos facultades: “Ingeniería Forestal e Ingeniería Electrónica”; dos escuelas: “de Topografía Catastral y de Expertos Forestales” y “las secciones de Dibujo Lineal Topográfico y Cartográfico”. En relación con los locales de las sedes del otrora Colegio Municipal y ahora de la Universidad Distrital, a lo largo de esta década fueron en arriendo o comodato, pues, según señala Reina, “solo hasta el mes de Septiembre de 1960, la Universidad pudo comprar su primera sede y así abandonó las casas prestadas por entidades como los Ferrocarriles Nacionales, o los predios arrendados en el centro de la ciudad, que no contaban siquiera con la mínima dotación” (p. 6).

Al decir del historiador, el Estatuto Orgánico expedido en 1959 no surtió efecto más que en lo administrativo, habría que esperar su aprobación hasta 1964 (mediante el Acuerdo 09), que define la Universidad como “un establecimiento público, autónomo, sin fines de lucro, descentralizado de la administración distrital, con personería jurídica y que se rige de acuerdo al régimen de las Universidades seccionales” (art. 3, citado por Reina, p. 7). Esta normativa estableció “que las unidades docentes y administrativas estaban distribuidas en tres facultades: Facultad de Ingeniería Forestal, Facultad de Ingeniería Electrónica, Escuela de Topografía de Precisión y Catastro, y el Instituto de Investigaciones y Proyectos Forestales y Madereros (art. 33, Acuerdo 9 de 1964, citado por Reina, p. 7).

El Estatuto organizó también la Universidad por departamentos como “dependencias universitarias de servicios comunes especializados”. En consecuencia, se crearon los departamentos de: Biblioteca, Documentación y Publicaciones (Acuerdo 016 de 1964); Departamento de Humanidades e Idiomas; Matemáticas, y Departamento de Planeación y Extensión Universitaria. Asimismo, se dio vida a los departamentos de Química y Física, creados estos últimos mediante el Acuerdo 022 de 1962. Cada unidad “tenía un Comité Técnico y un Jefe de Departamento” (Reina, p. 7). Ese mismo año, a través del Acuerdo 11, se expide el Estatuto de Profesores, normativa que dividió a los docentes en:

Personal de Carrera y Personal Especial. En cuanto a los primeros, existían dos clases: los profesores de Dedicación Exclusiva y los profesores de Dedicación Parcial [...]. Allí también se mencionan las distinciones a que los docentes tienen derecho, y por primera vez en el artículo 49, se indica que “los profesores de carrera que durante siete (7) años consecutivos presten sus servicios a la universidad, tendrán derecho al descanso del ‘Año Sabático’”, tiempo durante el cual el profesor no podía desarrollar actividades con ánimo de lucro (p. 8).

El espíritu reformista característico de las sociedades e instituciones modernas no se hizo esperar, pues en 1965, a través del Acuerdo 022, el Consejo Directivo modificó el

Reglamento General de la Universidad. “Esta reforma supuso la organización principalmente del calendario académico que pasó de ser organizado en periodos anuales a periodos académicos de 17 semanas”; de igual manera, “organizó el proceso de admisiones y se reformó el estatuto docente, se añadieron párrafos al estatuto estudiantil y se estableció el sistema de evaluación” (Reina, p. 8).

Posteriormente, en 1966 se crearon otras unidades académicas, a saber: “Facultades de Ingeniería Catastral, Forestal, Electrónica, Instituto de Investigaciones, Proyectos Forestales y Madereros, la Biblioteca, los Departamentos de Química, Matemáticas, Física, Humanidades e Idiomas, Planeación y Extensión Universitaria” (Leguizamó, p. 31). Esas unidades darían origen a nuevas carreras como “Ingeniería de Sistemas y de Ingeniería Industrial a través del Acuerdo 81 de 1972”, y a las “licenciaturas en educación con especialización en Química, Matemáticas y Física a través del Acuerdo 43 de 1972. Estas últimas formaron parte del nuevo Departamento de Ciencias Fundamentales, que finalmente sería el inicio de la Facultad de Ciencias y Educación” (Reina, p. 9).

Otro análisis emergente de los actuales procesos de reforma (Lozano, 2014) sostiene, al respecto de las condiciones de la Universidad en la década de los setenta:

Entre 1971 y 1979, la Universidad vive una etapa de máximo crecimiento, expreso entre otras, en el fortalecimiento de su área tecnológica a la cual se le incorporan de conformidad con las recomendaciones efectuadas por el Icfes, dos nuevos programas académicos: Ingeniería de Sistemas e Ingeniería Industrial. La organización adoptada para dar cabida a estos nuevos programas consistió en mantener la vieja y tradicional estructura de las tres facultades, modificándose en dos de ellas sus nombres para asumir la función de tutelaje de los nuevos programas. Así se consolidaron las Facultades de Ingeniería Electrónica y Sistemas, la de Ingeniería Industrial y Catastral y la de Ingeniería Forestal, que no sufrió modificación en ese momento (p. 2).

Desde su creación, la Universidad —no obstante la referida “etapa de máximo crecimiento”—, tal como lo señalan diversos documentos de análisis, ha debido sortear múltiples dificultades y en los más variados órdenes: falta de presupuesto, falta de espacios físicos, injerencia de los partidos políticos de turno, dificultades de administración, ingobernabilidad, falta de apoyo por parte de la Administración de la ciudad, intentos fallidos de reforma para poner la institución a tono con los cambios histórico-temporales, etc. Así lo manifiesta Lozano al referirse a una reforma propuesta por el Consejo Superior a mediados de la década de los setenta:

La modernizante reforma académico-administrativa aprobada por el Consejo Superior en 1975 jamás se puso en marcha y desde 1978 fue clausurado por el Rector el propio Consejo Superior Universitario. Este período culmina con una profunda crisis de poder; de caos administrativo y financiero; pero sobre todo, de la ausencia

de la necesaria voluntad e interés político para superar la dramática situación, lo cual condujo inevitablemente al cierre de la Institución durante dos años (p. 2).

Según el profesor Lozano, el cierre de la Universidad se operó entre los años 1979 y 1981 y contó con dos etapas bien diferenciadas: “La de liquidación y la de reapertura”.

Los diagnósticos y evaluaciones oficiales correspondientes a la primera etapa se orientan hacia la inevitable liquidación de la Institución, alternativa de disolución reforzada por la debilidad e incongruencia de los sucesivos, variados y sustitutivos proyectos de reorganización presentados por las administraciones presididas por los Rectores Rivadeneira Vargas y Ceballos Nieto.

La segunda fase, que corresponde a la Reapertura, estuvo prolijada en primer lugar, por la expedición de la Ley 80 de 1980, en cuanto que este hecho despejó el camino de una alternativa estatutaria con la que se superó el fracaso de los rectores nombrados para la reforma. En segundo lugar, la enconada y permanente presencia de los estamentos en defensa de su institución, había logrado desvirtuar el diagnóstico oficial favorable a la liquidación y ganado partidarios en los diversos ámbitos sociales y políticos, que se manifestaron decididamente por la reapertura, llegándose a este hecho en 1981 (pp. 2-3).

La reapertura de la Universidad Distrital se concretó, al decir de Lozano, a través de la expedición del Estatuto General mediante el Acuerdo 09 de 1980, norma aprobada por el Decreto 1013 de 1981. A ello se suma la expedición del Acuerdo 07 de 1981, que establece la estructura académica de la Universidad. “Dichos Acuerdos estuvieron vigentes hasta 1989, cuando fueron reemplazados por los Acuerdos 042 —Estatuto General— y 043 de 1989 —Estatuto Académico—” (p. 3).

En la década de los ochenta, en materia estatutaria la Universidad acogió lo ordenado por el Decreto-Ley 080 de 1980 que organiza el sistema de educación postsecundaria, sin embargo Lozano señala: “la organización básica de las Facultades de Ingeniería continuó siendo la misma que existía antes del cierre” (p. 3). No obstante:

En apropiación de la política oficial, que introduce una nueva metodología en la educación superior —la Educación a Distancia—, se crea la Facultad de Estudios Desescolarizados, con dos carreras tecnológicas por ciclos, orientadas a la satisfacción de las necesidades administrativas y de desarrollo de los municipios (p. 3).

En 1988 el Consejo Superior de la Universidad expidió una normativa (Acuerdo 024) por medio de la cual se reglamenta la estructura académica de la Universidad, conformada por el Consejo Académico; las facultades de Ingeniería y de Ciencias y Educación, y los institutos de Estudios e Investigaciones, Desarrollo Municipal y Comunitario y de Arte y Extensión Cultural (art. 1). Los institutos, según su nivel de desarrollo, están constituidos por centros, departamentos, núcleos y áreas (art. 13). La tabla 1 sintetiza la estructura académica expresada en el referido Acuerdo.

Tabla 1. Estructura académica de la Universidad Distrital, 1988

Facultad	Centros	Departamentos	Programas
Ingeniería	Informática	Cibernética	Ingeniería Electrónica
		Ciencias de la Computación	
		Comunicaciones y Sistemas Digitales	
	Control y Producción	Automática y Robótica	Ingeniería de Sistemas
		Producción y Control de Calidad	
	Recursos Terrestres y Forestales	Geografía	Ingeniería Catastral y Geodesia
		Geodesia y Astronomía	
		Recursos Forestales	Ingeniería Forestal
Aguas y Suelos			
Ciencias y Educación	Ciencias Exactas y Naturales	Matemáticas	Licenciatura en Física Licenciatura en Matemáticas Licenciatura en Química Licenciatura en Biología
		Física	
		Química	
		Biología	
	Ciencias Humanas	Sociales	Licenciatura en Biología Licenciatura en Ciencias Sociales Licenciatura en Lingüística y Literatura Licenciatura en Español e Inglés Licenciatura en Primaria
		Filología e Idiomas	
		Economía y Administración	
	Educación	Pedagogía	Licenciatura en Español e Inglés Licenciatura en Primaria
		Didáctica y Práctica Docente	
		Estudios Desescolarizados y Educación Permanente	

Fuente: Elaboración propia a partir del Acuerdo 024 de 1988 (arts. 42-45).

La referida reforma de 1988, según señala Lozano, contó con condiciones desfavorables para su implementación:

Su entrada en vigencia fue paulatina y lograda solo hasta finales de 1991, cuando un nuevo proceso de reforma, la deroga, dando paso a los Acuerdos No. 026 del 26 de Noviembre de 1991 —Estatuto General de la Universidad— y al No. 003 del 11 de febrero de 1992 —Sistema Académico y Reglamento Académico—, que se mantiene hasta 1996 cuando se expide el Acuerdo 04 que creó los proyectos curriculares (p. 4).

La nueva estructura académica de la Universidad, reglamentada por el Acuerdo 003 de 1992, está constituida por facultades, departamentos e institutos (tabla 2).

Tabla 2. Estructura académica de la Universidad Distrital, 1992

Facultad	Departamentos	Programas
Humanidades y Artes	Ciencias Sociales y Economía Lingüística y Literatura Pedagogía Artes	Licenciatura en Ciencias Sociales
		Licenciatura en Lingüística y Literatura
		Licenciatura en Español e Inglés
		Licenciatura en Educación Básica Primaria
		Maestro en Artes Escénicas
		Maestro en Artes Plásticas
		Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera
Matemáticas y Ciencias Naturales	Matemáticas Física Química Biología	Licenciatura en Matemáticas
		Licenciatura en Física
		Licenciatura en Química
		Licenciatura en Biología
Medio Ambiente y Recursos Naturales	Catastro Recursos Forestales Medio Ambiente y Geografía	Ingeniería Catastral y Geodesia
		Ingeniería Forestal
		Tecnología en Topografía
		Tecnología en Saneamiento Ambiental
		Tecnología en Gestión de Servicios Públicos Sanitarios
Ingeniería	Electrónica Informática Producción y Administración Cibernética	Ingeniería Electrónica
		Ingeniería de Sistemas
		Ingeniería Industrial
		Maestría en Teleinformática

Fuente: Elaboración propia a partir del Acuerdo 003 de 1992.

Con esta reforma, por lo que refiere el documento, se deja en suspenso la Facultad de Ciencias y Educación y aparecen tres nuevas facultades que se suman a la existente Facultad de Ingeniería, ellas son: Humanidades y Artes, Matemáticas y Ciencias Naturales, y Medio Ambiente y Recursos Naturales. Como dependencia de la Vicerrectoría funciona el Instituto de Desarrollo del Distrito Capital y la Participación Ciudadana y Comunitaria (Idcap), que cuenta con tres unidades: Descentralización Política y Administrativa; Desarrollo de las Entidades Territoriales, y Participación Ciudadana y

Comunitaria (arts. 44-46)⁷. La norma también organiza las oficinas asesoras del vicerrector: Oficina de Investigación y Desarrollo Científico, Oficina de Docencia y Oficina de Extensión Cultural (art. 48).

Los años subsiguientes al parecer discurren con normalidad en cuanto a funcionamiento académico, salvo en lo que tiene que ver con la creación de algunos programas de posgrado, por ejemplo, la Especialización en Ingeniería de Producción (Acuerdo 018 de 1992); la Especialización en Higiene Ocupacional (Acuerdo 004 de 1993), y la Maestría en Comunicaciones Móviles (Acuerdo 014 octubre de 1993). Por otra parte, en 1993 se expidieron normativas sobre el funcionamiento de la comunidad académica de la Universidad, así: a través del Acuerdo 026, el Estatuto Profesoral y, mediante el Acuerdo 027, el Estatuto Estudiantil (aún vigente).

En 1994 se crearon diversas unidades académicas de capital relevancia:

- La Facultad Tecnológica (Acuerdo 5 de 1994), a la que se adscriben programas académicos técnicos y tecnológicos afines: Tecnología en Electrónica; Tecnología en Electricidad; Tecnología en Mecánica; Tecnología Industrial; Tecnología en Informática; Tecnología en Comunicaciones; Especialización en Producción y Especialización en Instrumentación.
- El Departamento de Educación para la Infancia (Acuerdo 7 de 1994), que se adscribe a la Facultad de Ciencias y Educación.
- La Oficina de Relaciones Interinstitucionales como una dependencia asesora y ejecutiva, adscrita a la Rectoría (Acuerdo 022 de 1994).
- El Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas (IEIE) (Acuerdo 023 de 1994), adscrito a la Vicerrectoría Académica, como dependencia “que realiza programas y proyectos de investigación e innovación educativa, pedagógica y didáctica en diferentes campos del saber” (art. 2).
- El Proyecto Curricular de Administración Deportiva (Acuerdo 06 de 1994).

⁷ La existencia de esta unidad académica se extiende hasta el año 2000, cuando se modifica el nombre del Instituto de Desarrollo del Distrito Capital y la Participación Ciudadana y Comunitaria (Idcap) por el del Instituto de Extensión y Educación No Formal de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Idexud), a través del Acuerdo 002 del Consejo Superior Universitario.

Como se dijo, en 1996 se operó otra reforma de orden académico mediante el Acuerdo 004 del Consejo Superior Universitario⁸. En lo sustantivo, esta reglamentación no avanza respecto a la transformación académica de la Universidad, lo cual supone un estancamiento, o según el análisis referido, un retroceso, por las siguientes razones:

- Es una reforma que parece orientada de manera intencional “a la desaparición de los Departamentos como unidades académicas y administrativas” (p. 154). En efecto, la norma señala que la organización académica de la Universidad está constituida por la Rectoría; el Consejo Académico; la Vicerrectoría Académica; los proyectos académicos; las facultades; los institutos; los consejos de Facultad; los consejos curriculares, los laboratorios y otras unidades de apoyo académico (Acuerdo 004 de 1996, art. 1).
- Delega en el Consejo Académico funciones y atribuciones que no le competen, por ejemplo, la potestad para crear o suprimir unidades o dependencias (art. 5).
- Cambia de denominación, de “programa académico”, por el sui géneris, “Proyecto Académico” (arts. 3, 8), cuya naturaleza puede ser de orden curricular, de investigación y de extensión (art. 9). Sobre esta innovación, señala Díaz: “la novedad, o una de las novedades del presente acuerdo, surge como uno de los aspectos más problemáticos y llega a constituir un medio estratégico para tomar decisiones desde el autoritarismo del poder estatuido, de consecuencias y resultados impredecibles” (p. 157). En efecto, la organización de los proyectos curriculares rompió la unidad académica de las facultades y, por supuesto, de la Universidad.

Pese a las dificultades derivadas de la falta de recursos económicos para el conjunto de las universidades públicas, del crecimiento poblacional estudiantil y del estancamiento de la planta docente⁹, los años siguientes podrían caracterizarse como tiempo de lucha

8 Quizá, uno de los motivos de la expedición de estas reformas se relacione con la expedición, en 1992, de la Ley 30, que deriva de la Reforma Constitucional, a través de la cual se organizó “el servicio público de la Educación Superior”. En consecuencia, las universidades debían ajustar sus estatutos a las exigencias de esta norma.

Respecto de los alcances y condiciones de esta reforma académica de la Universidad, se puede leer un exhaustivo y crítico análisis (Díaz, 1997), que comienza por señalar lo que parece ser costumbre en la Universidad: la expedición de las normas por parte de los legisladores a espaldas y en ausencia de la comunidad académica de la institución, pues aunque la norma data del 26 de febrero de 1996, según el autor, esta se urdió durante el periodo de vacaciones de finales de 1995 y “no contó con la presencia y los aportes de la Comunidad Universitaria”. Por tanto, el Acuerdo “es inconsulto e impuesto contra el pensar y el querer de ella. Con esto, se suprime el carácter democrático, equitativo y de respeto por la capacidad auto-legisladora de quienes, haciendo parte de una comunidad educativa deben afrontar los efectos de su aplicación y sus consecuencias” (p. 153). Lo señalado por el autor se explicitó en un reciente intento de reforma expresado a través del Acuerdo 008 expedido el 28 de noviembre de 2013 y derogado a través del Acuerdo 002 de 2014, seis meses más tarde, por exigencia de la comunidad académica, en virtud de sus vicios de fondo, forma, procedimiento y por su carácter antidemocrático e impositivo.

9 Según Díaz (1997, p. 25), se estima que para este momento (año 1996) la Universidad Distrital cuenta con aproximadamente 9000 estudiantes y solo 250 profesores de tiempo completo y medio tiempo.

constante por la permanencia, el crecimiento y la expansión de la Universidad, que se refleja en:

- La ratificación de la estructura académica a través del Acuerdo 005 de 1996, que modifica el Estatuto General de la Universidad.
- La expedición de diversas reglamentaciones, como el concurso público de méritos de la Universidad (Acuerdo 006 de 1996, derogado por el Acuerdo 05 de 2007); la organización y desarrollo de la investigación (Acuerdo 009 de 1996), y el Estatuto de Bienestar Institucional (Acuerdo 10 de 1996).
- La reformulación y reexpedición del Estatuto General de la Universidad (Acuerdo 003 de 1997, aún vigente), normativa que (en el título II) ajusta (capítulo I) los órganos de gobierno universitario a lo demandado por la Ley 30 de 1992 (Consejo Superior, Consejo Académico, Rectoría); determina, desde una perspectiva pragmática y empresarial, la “Organización Funcional” de la Universidad constituida por el Consejo de Gestión Institucional, las vicerrectorías, la Secretaría General y las facultades (Capítulo II); la organización académica por programas y proyectos (capítulo IV); lo relativo a los institutos y proyectos curriculares (título III); los sistemas de planeación y planes de desarrollo (título IV); la evaluación, el control interno, la autoevaluación y la acreditación (título V).
- La expedición del Estatuto de Contratación de la Universidad (Acuerdo 009 de 1998, derogado por el Acuerdo 08 de 2003, Estatuto General de Contratación).
- La creación del Instituto de Lenguas de la Universidad Distrital (ILUD) (Acuerdo 02 de 2001), cuyo objeto lo constituye el diseño e implementación de “programa especiales en lenguas para la comunidad educativa de la universidad y la comunidad en general del Distrito Capital en el marco de la educación no formal” (art. 1).
- La creación de la emisora de la Universidad (*Laud Estéreo*) adscrita a la Vicerrectoría Académica. (Acuerdo 002 de 2002).
- La institucionalización y reglamentación del Herbario Forestal de la Universidad (Acuerdo 003 de 2002).
- La creación del Centro de Estudios en Competitividad (Acuerdo 004 de 2002).
- La institucionalización de los comités y la evaluación docente (Acuerdo 008 de 2002).
- La creación y reglamentación de la estructura y funcionamiento del Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano de la Universidad Distrital (Ipa-zud) (Acuerdo 014 de 2002).
- La expedición del reglamento para la selección y asignación de comisiones de estudios a los docentes de la Universidad Distrital (Acuerdo 15 de 2002).

- La creación del programa de Doctorado Interinstitucional de Educación (Acuerdo 007 de 2004).
- La ampliación de la planta docente (Acuerdo 002 de 2005). El Acuerdo refiere (art. 1): “Incrementar la Planta de Personal Docente de Carrera de la UD en cuatrocientos veinticinco (425) docentes durante los próximos cinco (5) años”.
- La creación de la Unidad Académica y Administrativa Facultad de Artes ASAB (Acuerdo 006 de 2005).
- La expedición del Estatuto Electoral (Acuerdo 012 de 2006).
- La aprobación del Plan Estratégico de Desarrollo 2008-2016 “Saberes, Conocimientos e Investigación de Alto Impacto para el Desarrollo Humano y Social” (Acuerdo 001 de 2008).
- La creación del “Programa de Doctorado en Ingeniería-Competencias en Ciencia de la Información y el Conocimiento” (Acuerdo 002 de 2008).
- La creación de la Red de Investigaciones en Tecnología Avanzada (RITA), adscrita a la Facultad de Ingeniería (Acuerdo 003 de 2008).
- La aprobación del Plan Trienal de la Universidad (Acuerdo 004 de 2008).
- La reglamentación del reconocimiento de estímulos por el desempeño destacado en labores de docencia a los profesores de carrera de la Universidad (Acuerdo 006 de 2008); reconocimiento que se amplía a las labores de proyección social a través de Acuerdo 002 de 2009.
- La expedición del Estatuto de Propiedad Intelectual (Acuerdo 004 de 2012).
- La creación y reglamentación del Consejo de Participación Universitaria (Acuerdo 005 de 2012).
- La adopción del Plan Maestro de Informática y Telecomunicaciones de la Universidad (Acuerdo 001 de 2013).

Todas estas propuestas de reforma (y de reformas a las reformas), de apertura de nuevas unidades académicas y programas (proyectos) curriculares, el énfasis en lo investigativo, expresado en el referido Plan Estratégico de Desarrollo 2008-2016 y en la organización y funcionamiento de los grupos de investigación; el desarrollo de las funciones sustantivas, razón de ser de la institución, muestran a la actual Universidad Distrital en un lugar privilegiado, en el concierto de las instituciones de educación superior (IES) en el país. La tabla 3, muestra los indicadores básicos (Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Oficina Asesora de Planeación y Control, s. f.).

Tabla 3. Indicadores básicos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2005-2014*

Indicadores/ año	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Inscritos pregrado**	34 909	34 809	28 600	28 867	28 329	26 779	35 860	29 085	29 370	17 553
Matriculados (I semestre)**	5510	5576	5685	5934	5804	5680	5810	5934	5993	3161
Población estudiantil – programas										
Estudiantes de pregrado	22 602	23 101	24 196	24 758	27 043	28 009	28 370	27 788	26 800	27 472
Estudiantes especialización	1753	1421	1311	1055	119	1200	1204	1212	1300	1287
Estudiantes maestría	508	451	598	458	524	579	602	842	1024	1062
Estudiantes doctorado	-	7	23	36	35	57	55	95	93	84
Total población estudiantil	24 863	24 980	26 128	26 307	28 799	29 845	30 231	29 937	2921	29 860
Graduados**	2938	3172	3297	3223	3440	3691	3582	4128	4274	1796
Pregrado	288	219	2567	2565	2797	2848	2640	3125	3259	1345
Especialización	615	614	652	593	549	773	835	845	847	368
Maestría	35	39	78	65	94	70	106	156	164	82
Doctorado	-	-	-	-	-	-	1	2	4	1
Programas activos pregrado	40	40	40	40	40	40	41	41	41	40
Programas activos especialización	25	22	22	22	22	20	21	20	21	19
Programas activos Maestría	4	4	4	4	7	7	9	10	10	10

Contextos institucionales de la investigación

Indicadores/ año	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Programas activos Doctorado	-	1	1	1	1	1	1	2	2	2
Total programas	69	67	67	67	70	68	72	73	74	71
Programas Acreditados	9	17	17	15	18	13	17	19	17	19
Profesores										
Profesores tiempo completo	520	672	671	666	705	736	791	817	767	745
Profesores medio tiempo	139	139	147	114	106	105	113	99	109	100
Profesores hora cátedra	1040	933	1001	1045	1085	1055	1000	992	1117	1071
Profesores T. C. E.	815	949	899	1001	1021	1007	1139	1102,2	1133,1	1070,6
Total profesores	1699	1744	1819	1825	1896	1896	1904	1908	1993	1916
Personal administrativo	331	331	327	322	312	307	277	269	263	257
Relación alumnos/ docentes	30,51	26,32	29,05	26,27	28,20	27,93	25,66	27,16	25,79	27,89

*Cifras parciales tomadas de: <http://comunidad.udistrital.edu.co/planeacion/files/2014/08/Tabla-1.pdf>.

**Inscritos, matriculados y graduados es anual.

Fuente: Elaboración propia a partir de información de la Oficina Asesora de Sistemas, Decanaturas, División de Recursos Humanos.

En la actualidad, la estructura académica, investigativa y administrativa de la Universidad cuenta con dos vicerrectorías (Académica y Administrativa); con el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico (CIDC), que junto con la Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación (OTRI), son las instancias encargadas de la gestión investigativa; con el Instituto de Extensión y Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano (Idexud), a cuyo cargo se halla la extensión universitaria; con las dependencias de Bienestar, Autoevaluación y Acreditación, Dirección de Laboratorios, Recursos Físicos, Recursos Financieros, Recursos Humanos, Egresados, Oficina de Docencia, Asuntos Disciplinarios, Control Interno, Planeación y Control, Oficina Asesora de Sistemas, Quejas, Reclamos y Atención al Ciudadano, Oficina de Asesoría Jurídica, Relaciones Interinstitucionales, Publicaciones y bibliotecas. Asimismo, la Universidad tiene cinco facultades (Ingeniería, Ciencias y Educación, Medio Ambiente, Artes y Tecnológica), que brindan a la sociedad, con preferencia a los menos favorecidos, una significativa e importante oferta de programas académicos (42 programas de pregrado; 33 de posgrado de los cuales 11 son maestrías, 2 son doctorados y 20 de especialización), como se refleja en la tabla 4.

Tabla 4. Organización académica actual de la Universidad Distrital

Facultad	Proyectos curriculares	
Ingeniería	Pregrado	Ingeniería Catastral y Geodesia
		Ingeniería de Sistemas
		Ingeniería Eléctrica
		Ingeniería Electrónica
		Ingeniería Industrial
	Posgrado	Especialización en Avalúos
		Especialización en Bioingeniería
		Especialización en Gestión de Proyectos de Ingeniería
		Especialización en Ingeniería de Producción y Logística
		Especialización en Ingeniería de Software
		Especialización en Proyectos Informáticos
		Especialización en Sistemas de Información Geográfica
		Especialización en Sistemas de Información Geográfica
		Especialización en Teleinformática
		Maestría en Ingeniería Industrial
		Maestría en Ciencias de la Información y las Comunicaciones
		Doctorado en Ingeniería

Ciencias y Educación	Pregrado	Licenciatura en Biología
		Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales
		Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística
		Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana
		Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Inglés
		Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas
		Licenciatura en Física
		Licenciatura en Pedagogía Infantil
		Licenciatura en Química
		Matemáticas
	Posgrado	Especialización en Desarrollo Humano con Énfasis en Procesos Afectivos y Creatividad
		Especialización en Educación en Tecnología
		Especialización en Educación Matemática
		Especialización en Educación y Gestión Ambiental
		Especialización en Gerencia de Proyectos Educativos Institucionales
		Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo
		Especialización en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos
		Especialización en Pedagogía de la Comunicación y Medios Interactivos
		Maestría en Comunicación-Educación
		Maestría en Educación
Maestría en Educación en Tecnología		
Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria		
Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés		
Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna		
Doctorado Interinstitucional en Educación		

Medio Ambiente	Pregrado	Administración Ambiental
		Administración Deportiva
		Ingeniería Ambiental
		Ingeniería Forestal
		Ingeniería Sanitaria
		Ingeniería Topográfica
		Tecnología en Gestión Ambiental y Servicios Públicos
		Tecnología en Saneamiento Ambiental
		Tecnología en Topografía
	Posgrado	Especialización en Ambiente y Desarrollo Local
		Especialización en Diseño de Vías Urbanas Tránsito y Transporte
		Especialización en Gerencia de Recursos Naturales
		Maestría en Desarrollo Sustentable y Gestión Ambiental
		Maestría en Manejo, Uso y Conservación del Bosque
Tecnológica	Pregrado	Ingeniería Civil
		Ingeniería de Producción
		Ingeniería Eléctrica por Ciclos Propedéuticos
		Ingeniería en Control
		Ingeniería en Distribución y Redes Eléctricas
		Ingeniería en Telecomunicaciones
		Ingeniería en Telemática
		Ingeniería Mecánica
		Tecnología Industrial
		Tecnología Electrónica
		Tecnología en Construcciones Civiles
		Tecnología en Electricidad
		Tecnología en Sistematización de Datos
		Tecnología Mecánica
Artes	Pregrado	Arte Danzario
		Artes Escénicas
		Artes Musicales
		Artes Plásticas y Visuales
	Posgrado	Maestría en Estudios Artísticos

Fuente: Elaboración propia con base en: <http://www.udistrital.edu.co/academia/facultades.php>.

Además de los proyectos curriculares referidos, existen otras unidades académicas transversales a las facultades (aunque algunas dependientes de ellas) y a la institución, que hacen de la academia una verdadera universidad, una unidad abierta a la pluralidad. Estos proyectos, programas, institutos y centros son: Academia Luis A. Calvo, Escuela de Danza y Cuerpo (Facultad de Artes); Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía (Paiep), Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas (IEIE), Proyecto Académico Educación en Tecnología (PAET), Formación de Profesores para Poblaciones con Necesidades Educativas Especiales (NEES); Centro de Atención Psicopedagógica (CAP) (Facultad de Ciencias y Educación); Herbario Forestal (Facultad del Medio Ambiente); Unidad de Emprendimiento (Facultad Tecnológica).

Sumada a la oferta académica anteriormente referida, el Consejo Superior aprobó la creación de los siguientes programas de posgrado: Maestría en Educación en Tecnología, metodología virtual (Acuerdo 004 de 2014); Doctorado en Estudios Sociales (Acuerdo 010 de 2014); Maestría en Infancia y Cultura (Acuerdo 004 de 2015), adscritos a la Facultad de Ciencias y Educación; Maestría en Telecomunicaciones Móviles, modalidad virtual (Acuerdo 005 de 2014); Maestría en Ingeniería con énfasis en Ingeniería Electrónica (Acuerdo 005 de 2015), programas adscritos a la Facultad de Ingeniería.

La Universidad hace presencia de manera física en diversos lugares estratégicos de Bogotá, particularmente en zonas deprimidas, y presta atención a poblaciones vulnerables, según el espíritu que la ha caracterizado desde su creación. Así, dispone de cinco sedes principales en las que funcionan las actuales facultades: Central, calle 40 (Facultad de Ingeniería y Sede Administrativa); Macarena A y B (Facultad de Ciencias y Educación); El Vivero (Facultad del Medio Ambiente); Tecnológica (Facultad Tecnológica, barrio Candelaria la Nueva); Academia Superior de Artes de Bogotá (Facultad de Artes); Aduanilla de Paiba (Biblioteca Central). La Universidad proyecta la construcción y ampliación de otras sedes como la de Bosa Porvenir (Universidad Distrital, 2015), en perspectiva de ofrecer una mayor cobertura educativa para los jóvenes de la ciudad-región de Bogotá y el país.

La Universidad Distrital atiende en la actualidad a una población estudiantil cercana a los 30 000 estudiantes, con una planta docente, según datos de la Oficina de Docencia al primer semestre de 2015, constituida por 1930 profesores, de los cuales 678 (35,13 %) corresponden a docentes de carrera y 1252 (64,87 %) son ocasionales o de vinculación especial (tabla 5).

Tabla 5. Planta docente de la Universidad Distrital, primer semestre de 2015

Docentes	Total	Planta	V. E.	% Planta	% V. E.
Universidad Distrital	1930	678	1252	35,13	64,87
Artes	217	37	180	17,05	82,95
CyE	513	200	313	38,99	61,01
Ingeniería	451	175	276	38,80	61,20
ILUD	60	0	60	0,00	100,00
Medio Ambiente	319	129	190	40,44	59,56
Tecnológica	370	137	233	37,03	62,97

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de la Oficina de Docencia, a primer semestre de 2015.

Respecto a la formación de los profesores de la Universidad, las estadísticas referidas señalan que 315 poseen títulos de especialización; 541 tienen maestría y 110 doctorado (Oficina de Docencia, 2015). Respecto a los procesos de formación doctoral, esta información parece no ser coincidente, pues el informativo *Universidad Visible* número 7 manifiesta:

Como conclusión, se puede realizar un cálculo provisional en cuanto a los profesores con doctorado, el número ascendía al 15,5% con respecto a los profesores de planta, es decir que 92 de los 684 profesores de planta cuentan con doctorado, contando con que hay 11 docentes en comisión de estudios pendiente por título y 54 docentes en curso de su doctorado, se calcula, un retorno de aproximadamente de 60 profesores con doctorado que podrían representar una mejora en el cociente al llegar a 22%, mejorando sustancialmente el cociente.

Sean cuales fueren las cifras, no se puede desconocer que en el marco de las políticas institucionales de formación de profesores, la Universidad ha hecho significativos esfuerzos para ofrecer formación de alto nivel a los docentes de carrera. Esperamos que en un día, ojalá no tan lejano, ese mayúsculo porcentaje de profesores —mal llamados ocasionales— puedan disfrutar de los planes, programas y acciones de formación que ayuden a dignificar y reconocer su abnegada labor.

En materia de convenios de cooperación internacional, los datos del Centro de Relaciones Interinstitucionales (CERI, 2015), arrojan una significativa cifra de 130 convenios (marco y específicos) suscritos entre la Universidad Distrital y otras homólogas de diversas regiones del mundo (tabla 6).

Tabla 6. Convenios de cooperación internacional suscritos por la Universidad Distrital

N.º	País	Universidades / instituciones
1	Alemania	Hochschule Neubrandenburg
2		Instituto de Geoinformática de la Universidad de Münster
3	Argentina	Universidad Nacional de Santiago del Estero
4		Universidad Nacional del Litoral
5		Universidad Nacional de San Juan
6		Universidad de Buenos Aires
7		International Center For Earth Sciences
8		Universidad Nacional de Quilmes
9		Instituto Universidad Nacional de las Artes (IUNA)
10		Universidad Nacional de La Plata
11		Universidad Nacional de Villa María
12		Universidad Nacional de Córdoba
13		Universidad Nacional de San Luis
14		Universidad del Museo Social Argentino (UMSA)
15		Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)
16		Bolivia
17	Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier	
18	Brasil	Universidad Federal Fluminense
19		Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro (Unirio)
20		Universidad Federal de Itajubá
21		Universidad de Dourados
22		Universidad de Uberaba (Uniube)
23		Universidad Federal de Integración Latinoamericana (Unila)
24		Universidad de Sao Paulo
25		Universidad Estadual Vale Do Acaraú (UVA)
26		Universidad Federal de Bahía
27		Universidad Estadual de Campinas (Unicamp)

28	Bulgaria	Universidad Forestal de Sofía
29	Canadá	Dalhousie University
30		Universidad de Quebec
31	Chile	Universidad de Antofagasta
32		Universidad del Bio-Bio
33		Universidad Mayor
34	Costa Rica	Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza (Catie)
35		Universidad de La Salle
36		AGIO. Gestoría de Negocios S. A.
37	Cuba	Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”
38		Instituto Superior Pedagógico “Frank País García”
39		Instituto Superior de Artes (ISA)
40		Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría”
41		Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas
42		Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez
43		Universidad de Oriente
44		Instituto Superior de Tecnologías y Ciencias Aplicadas (InSTEC)
45		Universidad de La Habana
46		Instituto de Estudios Martianos
47	Ecuador	Universidad Técnica del Norte
48		Universidad Comunitaria Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (Ucinpi AW- Ecuador)
49		Universidad Católica de Cuenca
50		Universidad de Santa Elena

51	España	Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP)
52		Universidad de Salamanca
53		Institut del Teatre
54		Universidad de Granada
55		Universidad de Murcia
56		Universidad de Oviedo
57		Universidad de La Rioja
58		Universidad Internacional de La Rioja
59		Universidad de Sevilla
60		Universidad Politécnica de Valencia
61		Universidad de Valencia
62		Universidad Politécnica de Madrid
63		Universidad Pontificia de Salamanca Campus Madrid/Fundación Pablo VI
64		Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
65		Mondragón Corporación de Comercio Internacional
66		Universidad de Burgos
67		Erasmus Mundus Máster en Desarrollo de Aplicaciones en la Nube
68		Universidad de Girona
69		Universidad de León
70		Universidad de Zaragoza
71		Universidad de Cantabria
72		Universidad de Córdoba
73		Universidad Politécnica de Catalunya (UPC)
74		Escuela Politécnica Superior de Edificación de Barcelona

75	Francia	La Ecole Superieure Des Cadres Et Techniciens De Fort De France
76		Universidad París Diderot, París VII
77		Universidad René Descartes París V
78		Universidad Sorbona Nueva, París III
79		n + 1 Network Of Engineering Institutes
80		University Of Burgundy
81		Université de Toulouse II Le Mirail
82		Institut National Polytechnique de Toulouse INP Toulouse
83		Universidad Lumiere Lyon 2
84		Italia
85	Net Work of Institutions	
86	Identity Form Formulario de Identidad	
87	Universidad Politécnica de Torino	
88	México	Instituto Tecnológico de Sonora
89		Instituto Nacional de Astrofísica, Óptica y Electrónica (Inaoe)
90		Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo,
91		Universidad de Guadalajara
92		Universidad Pedagógica Nacional
93		Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
94		Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado “La Esmeralda” (Enpeg)
95		Instituto Politécnico Nacional -Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.
96		Universidad Autónoma de Nuevo León
97		Universidad Autónoma Metropolitana
98		Universidad Autónoma del Estado de México UAEM
99		Universidad Autónoma de la Ciudad de México
100		Instituto Politécnico Nacional de los Estados Unidos Mexicanos
101		Red Global Universitaria para la Innovación (Global University Network for Innovation-GUNI)
102		Universidad Autónoma de Querétaro, de los Estados Unidos Mexicanos

103	Perú	Universidad Nacional de San Marcos
104		Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas
105		Universidad Privada del Norte
106	Portugal	Universidad Nova de Lisboa
107	Panamá	Universidad de Panamá
108		Universidad del Arte Ganexa
109	China	Universidad Nacional de Kaohsiung
110	R. Checa	Universidad Mendel
111	Reino Unido	University of East London
112		Bath Spa University
113	Rusia	State University of Land Use Planning
114	Suecia	Universidad de Mid
115	Suiza	Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT)
116	Estados Unidos	Universidad de Delaware.
117		Northeastern Illinois University
118		The Field Museum
119		Universidad del Sur de la Florida
120		Comisión Interamericana de Telecomunicaciones de la OEA
121		Universidad Internacional de la Florida.
122		La Florida Atlantic University
123		University of Massachusetts
124		Universidad de Nuevo México (UNM)
125		Universidad RTU
126	Venezuela	Universidad de los Andes
127		Universidad Iberoamericana del Deporte
128		Universidad Central de Venezuela

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos creada por Ivet M. Castañeda R.

*Más detalles de estos convenios se pueden consultar en la página web del Centro de Relaciones Interinstitucionales:

<http://ceri.udistrital.edu.co/directorios/convenios>.

En el país la Universidad ha suscrito convenios con las siguientes instituciones: Universidad Central, Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Universidad de Caldas, Universidad de Cartagena, Universidad de la Amazonía, Universidad de La Guajira, Universidad de los Andes, Universidad de Nariño, Universidad del Atlántico, Universidad del Cauca, Universidad del Tolima, Universidad Francisco de Paula Santander, Universidad Santo Tomás, Universidad El Bosque, Universidad Incca de Colombia, Universidad Javeriana, Universidad de Cundinamarca, Universidad Minuto de Dios, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Universidad Nacional de Colombia, Instituto de Genética (IGUN), Centro de Computación de Alto Desempeño (Cecad), Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Universidad de los Llanos, Universidad del Quindío, Universidad Simón Bolívar, Institución Universitaria Centro de Estudios Superiores María Goretti (IU-Cesmag) (Universidad Distrital, 2015).

Asimismo, las facultades y unidades académicas participan en grupos de investigación reconocidos y clasificados por Colciencias, lo cual es muestra de que la Universidad le apuesta a la producción de saberes y conocimiento de relevancia social, según señala su Plan de Desarrollo vigente (tabla 7).

Tabla 7. Gestión de la investigación en la Universidad Distrital

Grupos Colciencias Año/total	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
		38	47	49	50	90	93	127	127	152
Categoría A1	-	-	-	-	0	3	3	3	3	3
Categoría A	6	13	13	16	5	7	7	7	7	9
Categoría B	5	20	20	20	13	18	18	18	18	11
Categoría C	1	10	10	10	22	19	20	20	20	35
Categoría D	-	-	-	-	50	46	47	47	48	33
Reconocidos							32	32	56	7
Revistas indexadas	4	4	3	4	4	6	6	7	12	12

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Oficina Asesora de Sistemas, Decanaturas, División de Recursos Humanos, <http://comunidad.udistrital.edu.co/planeacion/files/2014/08/Tabla-1.pdf>.

Esta sucinta historia de la Universidad, su derrotero, sus estancos, avances y proyecciones y el desarrollo de sus labores misionales, constituyen las condiciones para hacer realidad a mediano plazo lo que explicita la visión institucional:

La Universidad Distrital, en su condición de Universidad autónoma y estatal del Distrito Capital, será reconocida nacional e internacionalmente por su excelencia en la construcción de saberes, conocimientos e investigación de alto impacto para la solución de los problemas del desarrollo humano y transformación sociocultural, mediante el fortalecimiento y la articulación dinámica, propositiva y pertinente de sus funciones universitarias en el marco de una gestión participativa, transparente y competitiva (Universidad Distrital, 2007, p. 12).

Historia y contexto de la Universidad del Tolima

La actualidad de la Universidad del Tolima no difiere mucho de aquella que identifica a todas las instituciones de educación superior en Colombia, sobre todo desde el momento en que se emitió la Ley 30 en diciembre de 1992, que norma y regula el servicio educativo de nivel superior, y que centralizó su control en los órganos administrativos y de gestión del Estado. En consecuencia, este quedó facultado para incluirla dentro del sistema sinérgico de la educación, como un componente más, de acuerdo con lo dispuesto en la Ley General de Educación (115 de 1994), para cumplir con los requerimientos de organismos internacionales tales como la Unesco, auspiciados por las directrices del Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Interamericano de Desarrollo, entre otros, todos ellos como factores articuladores del sistema mundo¹⁰ que viene propiciando las Naciones Unidas.

En tal sentido, las diferencias entre las instituciones de educación superior solo se dan sobre el cumplimiento de los requerimientos para participar dentro del sistema; dichos requerimientos tienen que ver con las posibilidades o no de ser *significativos* dentro del modelo económico global imperante y este tiene como condición la productividad, pero una productividad en cuanto a rentabilidad contante y sonante, es decir, en beneficios económicos y de rentabilidad que garanticen, ojalá, una alta tasa de retorno a la inversión.

La pérdida del carácter benéfico y social de la educación —se piensa—, ha llevado a que la autonomía quede en entredicho. Según algunos detractores, este es el factor central de resistencia a las reformas del sistema educativo superior; no obstante, el sistema muestra que la autonomía sigue estando presente, solo que ahora está regulada según las exigencias del mercado global. Por ello es entendible que la participación

10 Así se ha nombrado al proceso de globalización iniciado por las sociedades occidentales y al que se procura vincular a la totalidad de las sociedades mundiales. Una referencia al respecto puede hallarse en Wallerstein, 2006.

de las instituciones de educación superior (IES), respecto de los recursos para llevar a cabo el servicio público de la educación, se produzca mediante la estrategia de la competencia.

Para quienes están en condiciones de competir (por su tradición, reconocimiento social, localización, patrimonio, inversión, etc.), es probable que el ejercicio mediato del mercado les favorezca, pero para aquellas IES que carecen de estos beneficios del desarrollo, su autonomía queda vulnerada y en riesgo, lo cual se puede evidenciar por la intromisión del orden político administrativo en su dirección, y los intereses económicos personales a que se ha visto abocada la organización, gestión y administración de las universidades públicas, particularmente las de orden regional y local.

Así las cosas, la Universidad del Tolima, con el fin de adquirir legitimidad social y cumplir con lo establecido en la Ley 115 de 1994, creó su Proyecto Educativo Institucional (PEI), y con base en él trazó el Plan de Desarrollo para viabilizar la política institucional, de ahí que allí aparezca un breve recorrido histórico que cumple la función de contextualizar (a modo de justificación) geográfica, política, jurídica, económica, social y culturalmente la institución. Este acápite retoma lo que allí se muestra y ha sido avalado como lo instituido; en ese sentido se acoge la condición del trabajo arqueológico aquí asumido como metodología.

El PEI (Universidad del Tolima, 2013, pp. 12 y ss.) recoge una serie de documentos en los que considera se evidencia el carácter filosófico de la institución, su idea de educación superior y, en general, factores de autorreferenciación, fundamentalmente trabajos de docentes de la Universidad, algunos de ellos inéditos. Vale la pena registrar lo referido a la autorreferenciación documental sobre la situación docente.

El profesor Néstor Cardozo escribe un artículo titulado “Aproximación al perfil docente en la UT 1980-2003” (2006), en el que presenta un análisis histórico del perfil profesional docente de los profesores de la UT, tomando como referente la normatividad sobre la actividad docente.

El profesor Carlos Quimbayo y la profesora Graciela Guzmán, en el libro titulado “Estilos pedagógicos de profesores universitarios. Estudio de caso en la UT” (2013) presenta (sic) un panorama de cómo los profesores y las profesoras de la UT han desarrollado sus estrategias de enseñanza y aprendizaje y han construido unos estilos pedagógicos bajo unas concepciones epistemológicas, acerca del aprendizaje y los métodos de enseñanza, de los modelos didácticos y la evaluación (p. 13).

El PEI continúa con una revisión de los documentos de referencia en lo curricular, y la situación de los campos de formación. Es de especial relevancia mostrar lo que se considera una idea de la Universidad del Tolima (pp. 16 y ss.).

Para el caso de la Universidad se intenta construir un sistema de educación superior pública (Clark, 1986), regulado por su autonomía institucional, por su imprescindible papel en la región como formadora de personas, ciudadanos, académicos e investigadores, y como productora de conocimiento estratégico, no obstante encontrarse en un esquema de regulación de la sociedad colombiana y enmarcada por el desarrollo de un modelo de país (García, 1985).

La Universidad del Tolima debe construir un sistema de educación superior que valore las dimensiones ética y política (Del Basto, 2011) en su relación con la sociedad (Malagón, 2004) lo que a su vez permite la integración de la docencia, la investigación y la proyección social. En sus trayectorias de desarrollo institucional, la Universidad ha transitado hasta el presente por cuatro momentos: contribución al desarrollo de la sociedad regional, fortalecimiento del sistema educativo regional, inserción en la sociedad del conocimiento, y construcción de una cultura de la autoevaluación institucional (Batanelo, 2010).

Por otra parte, en ella se promueve el pensamiento crítico de profesores y estudiantes (Barnett, 2001), con base en la idea de una Universidad compleja que privilegia la enseñanza y el aprendizaje (Bowden y Marton, 1998), y que permite la formación integral en la relación docencia-investigación-compromiso social-compromiso ambiental, de esta manera:

- Para la producción de conocimiento a partir de la indagación a través de estrategias pedagógicas de formación, del trabajo investigativo de campo y en el laboratorio, de la sistematización de colecciones botánicas, antropológicas, zoológicas, entomológicas; de museos, de herbarios y del jardín botánico.
- Se produce conocimiento científico e investigativo a través de maestrías y doctorados para la formación del pensamiento investigativo de los profesores.

La institucionalidad académica de la Universidad del Tolima debe generar espacios académicos de:

- Indagación en el aula. Esto supone investigación pedagógica y educativa por su función académica misma, centrada en la tradición del profesor universitario y en el aprendizaje del estudiante.
- La participación en el territorio y la región. La Universidad tiene la obligación de contribuir a resolver problemáticas regionales, mediante investigaciones y estudios que apoyen a los encargados de formular políticas públicas para que puedan encontrarles solución.
- La producción, apropiación y divulgación de conocimiento académico de alcance global, nacional y regional. Es deber de la Universidad, como institución de educación superior, producir conocimiento académico y científico que sirva de fundamento a la solución de problemáticas nacionales y regionales.

- La vinculación de profesores a redes académicas e investigativas. Los profesores, investigadores y estudiantes tienen la obligación de vincular su producción académica y científica a procesos globales de producción, apropiación y divulgación de conocimiento.

En este sentido, la noción de Universidad compleja, que privilegia la docencia, la investigación, el compromiso social y ambiental con pertinencia regional y proyección nacional, genera un equilibrio misional interno y externo.

Con estos autorreferenciales se piensa la naturaleza de la Universidad del Tolima como:

Ente universitario autónomo, pluralista y democrático, de carácter estatal u oficial del orden departamental, creado por la Ordenanza No. 05 de 1945, con personería jurídica, autonomía académica, administrativa y financiera y patrimonio independiente que elaborará y manejará su presupuesto de acuerdo con las funciones que le corresponde. En lo que se refiere a las políticas y la planeación del sector educativo, está vinculada al Ministerio de Educación Nacional (p. 17).

Con base en lo anterior se define su misión, visión y principios (ética, universalidad, racionalidad, autonomía, democracia, subordinación al interés público, idoneidad, y compromiso social y ambiental) que se constituyen en los ejes articuladores de sus objetivos, mediante los cuales se rige y espera cumplir su cometido.

Cabe destacar lo que la Universidad del Tolima define como su política de formación docente:

Se debe tener presente que como institución la Universidad es una institución de formación e investigación. Además, se debe considerar al profesor universitario como un “profesional académico” que más que cumplir roles, desarrolla labores académicas de cátedra, investigación y producción intelectual e interacciones académicas con otras comunidades académicas e investigativas en una especie de redes; es decir, ver al profesor desde roles restringe la posibilidad de explorar, potenciar y consolidar comunidades académicas e investigativas dentro de la Universidad. El profesor universitario es un profesional académico que actúa como líder académico en las instituciones de Educación Superior, a su vez que se desempeña como intelectual con su ser y hacer en el tránsito entre intelectual y académico. La producción de conocimiento académico estratégico debe considerar el tipo de profesor que produce este conocimiento para la Región (p. 25).

Todo ello parece estar en relación con las orientaciones educativas de la Universidad, la cual aboga por un modelo pedagógico de carácter humanista:

Las Humanidades quizás no aportan al Desarrollo económico de una nación pero contribuyen con la formación ética, política y social de los ciudadanos, lo que es un valor propio de la naturaleza humana con sus capacidades esenciales para el cultivo

de la humanidad (Nussbaum, 2003)¹ y del desarrollo humano (Sen; 1999; Nussbaum, 2011). Este aporte hace fundamental la idea de recuperar valores (democráticos, públicos, profesionales, políticos). De la mano de esta necesidad se requieren estrategias de formación que privilegien la reflexión, la identificación del ser estudiante y profesor de la UT, de aproximaciones a problemáticas regionales y nacionales.

Esta valoración constituye una esperanza de reconocimiento de una tradición académica en Humanidades (Villa, 2001; Ruiz, 2006; Díaz, 2007) que permite el pensamiento reflexivo y desarrolla en los ciudadanos juicios críticos sobre la tradición, las instituciones democráticas y los líderes políticos y sociales. En este sentido se requiere de Humanidades en la Universidad (Villa, 2001; Nussbaum, 2003 y 2011) para la formación democrática de los ciudadanos, para la formación crítica de las personas, para el pensamiento reflexivo de los profesionales, para el desarrollo humano de seres creativos y productivos.

Dicha concepción humanista se desglosa en lo humano como dimensión de vida; lo político como dimensión pública; lo estético como dimensión de lo sensible; la producción de conocimiento como dimensión académica, y cierra con la experiencia humana en el lenguaje.

De igual modo, se pretende una pedagogía problemática entendida así (p. 36):

Sólo el ser humano interroga, se interroga a sí mismo, interroga a sus otros, interroga sobre el entorno. Este actuar cargado de interrogantes se da en el instante en que se ignora algo, en que hay dudas, en que algo se escapa al conocimiento. Interrogar se produce en tres órdenes de expresión: cognitivo, lingüístico y afectivo.

En cuanto a su expresión cognitiva (Bruner, 1990), interrogar se produce cuando se es consciente de que se ignora algo que lleva a un vértigo cognoscitivo que evidencia los “des-conocimientos” en un tramado de dudas incertidumbres (sic), asombros.

En cuanto a su expresión lingüística, ser consciente de que se ignora algo lleva al ser humano a una semiosis infinita de enunciados (Benveniste, 1987) locutivos e ilocutivos (Austin, 1982; Searle, 1986) que se hace evidente en un conjunto estructurante de preguntas básicas: Qué, quién, cómo, cuándo, dónde; preguntas que hacen de referente de lo que nos rodean (sic).

En cuanto a su expresión afectiva, ser consciente de que se ignora algo lleva a una urgencia de vinculación afectiva (Bowlby, 1986) y a un afán de afiliación con la comunidad (Nussbaum, 2003; Sennett, 2012).

Referenciado o con base en lo presentado hasta aquí, el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad del Tolima define quién es y lo que es ser un profesor universitario (p. 39):

El profesor universitario (Boyer, 1990; Knight, 2002; Bain, 2004; Gros y Romaná, 2004; Argüello, 2009, 2010) es un profesional académico (Uricoechea, 1999; Mondragón, 2005; Ortiz, García y Santana, 2008; Parra Sandoval, 2008) que actúa como líder académico (Macfarlane, 2012) en las instituciones de Educación Superior, a su vez que

se desempeña como intelectual (Said, 1996; Follari, 2008) con su ser y hacer (Rovira, 2007) en el tránsito entre intelectual y académico (Le Goff, 1985).

Desde esta óptica el profesor universitario de la UT es un profesional académico (Cardozo, 2006) que recupera el Lenguaje como una forma de restablecer el valor del decir que empalabra (Argüello, 2005) el pensamiento reflexivo y el juicio crítico lo cual permite la discusión y el debate académico por el bien de la democracia y del rescate de valores, de lo ético y de los principios de responsabilidad.

Ser profesor universitario permite reconocer las voces distintas en el espacio académico de la institución universitaria, obliga a respetar los ideales humanísticos (Trench y Cruz, 2011) de la libertad de aprendizaje ya sea como activismo personal, social, político que moviliza por ideales de justicia, igualdad, respeto.

Ser profesor universitario de la UT implica educar personas, a la vez que son formados por las sensibilidades de los estudiantes, para que se desempeñen primero que todo como ciudadanos que tienen sensibilidad política de lo que los rodea y que logran comprender los avatares de sus vidas. En este sentido, la educación universitaria con un trasfondo de humanidades requiere una indagación ética de sí mismos que estructure una conciencia de la virtud de una formación libre, crítica y rigurosa para construir mundos posibles dignos desde la docencia misma (Guzmán y Quimbayo, 2012).

Lo aquí expuesto se repite o replica en el Plan de Desarrollo, pues de alguna manera este se propone como la concreción de la política de la Universidad tal como se presenta en el PEI.

Como es de esperarse, la propuesta del Plan de Desarrollo contiene un registro y análisis de la realidad mundial, continental, nacional, regional y local; dicho análisis se constituye en el foco de su organización con el fin de producir los resultados esperados y prescritos por el Ministerio de Educación Nacional, como condición para su participación efectiva en el ámbito educativo y formativo de la sociedad colombiana y, particularmente, tolimense.

El proyecto de investigación “Analítica descriptiva e interpretativa de la formación docente. Los casos de las universidades: Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colombia), Nacional de San Luis (San Luis, Argentina) y Universidad del Tolima (Ibagué, Colombia)” avalado por la Universidad Distrital y en el que actualmente participa la Universidad del Tolima, con el apoyo institucional de la Facultad de Ciencias Humanas y Artes, se propone ir, probablemente, más allá de la actividad pedagógica y didáctica que se produce en la Facultad de Ciencias de la Educación, dado que esta, por el modo como ha sido pensada y puesta en acción, se centra en el trabajo dirigido a la educación y formación pedagógica, didáctica y disciplinar de docentes licenciados que han de prestar sus servicios educativos y formativos, especialmente en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media.

Un programa de educación y formación profesional, dirigido a la docencia universitaria, no existe ni más acá ni más allá de las propuestas de especialización, maestría

o doctorado, propuestas que, en la mayoría de los casos, se centran en la analítica de la educación y (de soslayo) la formación, pero no en la práctica y producción del ejercicio pedagógico y didáctico que implica la educación profesional del docente universitario. Esta tesis, a modo de apuesta, ha de tener sus desarrollos en el ejercicio arqueológico que se propone adelantar y su registro en el archivo que se viene elaborando en esta fase de la investigación para, en un segundo momento, producir los análisis de tipo genealógico que, en la perspectiva de Foucault, han de ser críticos, alternativos, periféricos o de bordes como se ha dado en llamar hoy a los análisis de realidad no legitimados y difícilmente institucionalizados, aquellos que tienen la tendencia incómoda de hacer ver y pensar de otro modo.

Misión

De acuerdo con el PEI, la Universidad del Tolima es

[...] una institución de educación superior de carácter público, que fomenta el desarrollo de capacidades humanas para la formación integral permanente, apoyada en valores éticos de tolerancia, respeto y convivencia mediante la búsqueda incesante del saber, la producción, apropiación y divulgación del conocimiento en los diversos campos de la ciencia, el arte y la cultura, desde una perspectiva inter- y transdisciplinar, como aporte al bienestar de la sociedad, al ambiente y al desarrollo sustentable en la región, la nación y el mundo (pp. 18-20).

Visión

En el año 2023, la Universidad del Tolima consolidará su reconocimiento social y estará acreditada institucionalmente de alta calidad; será reconocida como una de las universidades estatales más importantes de Colombia por su excelencia académica, el cumplimiento de su compromiso ético con la sociedad, la defensa de la vida y del ambiente, dinamizadora de procesos culturales y modelo de Gestión institucional, transparencia y eficacia administrativa.

Principios institucionales

- **Eticidad.** El quehacer de la Universidad estará orientado por principios morales universales, los cuales comprometen a todos los integrantes de la institución.
- **Universalidad.** La Universidad estará abierta a los desarrollos, diversidad y pluralidad del pensamiento universal, sin censura ni dogmatismos. La institución, como tal, no asumirá posiciones ideológicas particulares, salvo las que la comprometan con valores universalmente válidos.
- **Racionalidad.** La Universidad se propondrá mantener la comunicación que se fundamenta en la cooperación para la obtención de acuerdos por la vía de la discusión y la

crítica argumentada de los distintos puntos de vista, excluyendo toda fuerza distinta a la de los planteamientos en controversia. La comunicación así entendida implica aceptar el diálogo como valor central de la convivencia en el interior de la institución y como forma de participación y de relación con la sociedad.

- **Autonomía.** Para el cumplimiento de su misión, visión, principios y objetivos, la Universidad actuará con independencia institucional para la formulación de sus políticas académicas, sus normas internas y la designación de su gobierno universitario.
- **Democracia.** El gobierno y la gestión de la Universidad conllevan la participación de la comunidad universitaria en las múltiples decisiones y deliberaciones de la cotidianidad universitaria, así como la representación estamental en los organismos colegiados de dirección. Este ejercicio democrático buscará el consenso y los acuerdos, exigiendo el respeto inalienable de la diferencia y las posiciones minoritarias, así como de las libertades individuales y constitucionales.
- **Subordinación al interés público.** Las decisiones y acciones universitarias privilegiarán siempre el interés público sobre cualquier otro de naturaleza privada de personas y sectores de dentro y fuera de la institución. Ello implica que la Universidad establecerá como parte de este principio, la rendición de cuentas y el informe de balance social, es decir comunicará el impacto de la universidad sobre la sociedad.
- **Idoneidad.** Las calidades y las competencias de las personas, constituirán los criterios básicos para su vinculación a la Universidad, designaciones en cargos de cualquier nivel, acreditación académica o laboral, las promociones, el acceso a distinciones y oportunidades, y la asignación de responsabilidades especiales.
- **Compromiso social.** La Universidad actuará con un espíritu solidario a favor de los sectores más vulnerables del conjunto social, y en defensa y desarrollo de la democracia, el interés público, la igualdad, la libertad y la justicia.
- **Compromiso ambiental.** La Universidad se declara como *Territorio Verde*. La Universidad fortalecerá la participación de grupos y semilleros de investigación en la problemática ambiental, pero además generará las condiciones para que en el rediseño curricular institucional la dimensión ambiental sea considerada como eje transversal.

Objetivos institucionales

Algunos de los objetivos de la Universidad del Tolima se plasman en el Estatuto General (Acuerdo 104 de 1993), entre ellos se cuentan:

- Desarrollar el sistema de educación superior como medio eficaz para configurar una sociedad más justa, equilibrada, autónoma y próspera.
- Contribuir a la disminución de la brecha social, apoyando y promoviendo la inclusión en las dinámicas regionales y nacionales a los sectores sociales más vulnerables de la región.

- Promover el conocimiento, la creación y reafirmación de valores regionales, nacionales y universales, como manera de propiciar la integración social y formar un nuevo hombre capaz de asumir los retos del futuro.
- Ejercer un liderazgo institucional que contribuya a la integración regional y nacional, mediante la producción, apropiación y divulgación de conocimiento, la formación de profesionales integrales y una vinculación dinámica con la sociedad.
- Ofrecer programas académicos a través de currículos que se orienten por principios de integralidad, rigurosidad, pluralismo metodológico, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, flexibilidad, autorregulación, comunicabilidad, contextualización, universalidad.
- Contribuir activamente a la conformación de comunidades académicas en los ámbitos regional, nacional e internacional.
- Desarrollar actividades académicas en la perspectiva de lograr la máxima calidad educativa.
- Fomentar la educación y la cultura ambiental.
- Propiciar la integración institucional e interinstitucional, como medio para hacer eficaces los esfuerzos para el logro de la misión, visión, principios y objetivos.
- Trabajar por la producción, la apropiación y la divulgación del conocimiento en todas sus formas y expresiones, con miras a la solución de las necesidades del país.
- Realizar investigación orientada a la obtención de conocimientos encaminados a formular preguntas que resuelvan problemáticas regionales.
- Contribuir con el Estado en el análisis del diseño de políticas públicas, aportando datos, información y conocimiento que sirvan de referente para su formulación.
- Llevar a cabo acciones orientadas a la conservación del patrimonio cultural y ambiental de la región y del país.
- Hacer partícipes de los beneficios de las actividades docentes, investigativas y de proyección social a los sectores sociales que conforman la nación colombiana.
- Adelantar por cuenta propia o en colaboración con otras entidades, programas de extensión y de apoyo a los procesos de organización de comunidades, con el fin de vincular las actividades académicas al estudio e intervención a problemas sociales y económicos.
- Promover el desarrollo de una cultura política que respete los derechos humanos.

- Asumir el desarrollo de una pedagogía de la Constitución Política que fomente la apropiación de sus principios y valores para la formación cívico-política.
- Estimular la integración y participación de los graduados para el logro de los fines de la educación superior en la Universidad.
- Contribuir al fortalecimiento de la cultura de la paz, la convivencia pacífica y la solución de conflictos.

La Universidad del Tolima organiza su PEI y proyecta su desarrollo con el fin de cumplir, lo más posible, los objetivos que le prescribe la política educativa del Estado colombiano.

Conformación de facultades, programas y planta profesoral al año 2014

La Universidad del Tolima está conformada por las siguientes facultades y programas de pregrado:

- Medicina Veterinaria y Zootecnia: Medicina Veterinaria y Zootecnia.
- Ingeniería Forestal: Ingeniería Forestal.
- Ingeniería Agronómica: Ingeniería Agronómica; Ingeniería Agroindustrial; Técnico Profesional en Sistemas de Monitoreo Agrícola; Técnico Profesional en Mecanización Agrícola; Tecnología Profesional en Gestión y Administración Agrícola.
- Ciencias Económicas y Administrativas: Administración de Empresas; Economía y Negocios Internacionales.
- Ciencias de la Educación: Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental; Licenciatura en Educación Física, Deportes y Recreación; Licenciatura en Inglés; Licenciatura en Lengua Castellana; Licenciatura en Matemáticas; Licenciatura en Ciencias Sociales.
- Tecnologías: Topografía; Arquitectura; Dibujo Arquitectónico y de Ingeniería.
- Ciencias Básicas: Biología y Matemáticas con énfasis en Estadística.
- Ciencias de la Salud: Medicina y Enfermería.
- Ciencias Humanas y Artes: Artes Plásticas y Visuales; Historia; Comunicación Social y Periodismo; Sociología; Derecho y Ciencia Política.
- Instituto de Educación a Distancia (Idead): ofrece los programas del Centro Regional de Educación a Distancia (Cread) como se muestra en la tabla 8.

Tabla 8. Oferta de programas académicos de los Cread

Cread	Programa	Cupos	Horarios
Armenia	Tecnología en Regencia de Farmacia	90	Fin de semana
Barranquilla	Licenciatura en Pedagogía Infantil	45	Fin de semana
	Tecnología en Regencia de Farmacia	45	Fin de semana
Bogotá, Kennedy	Administración Turística y Hotelera	90	Fin de semana
	Licenciatura en Pedagogía Infantil	120	Fin de semana
	Licenciatura en Educación Artística	90	Fin de semana
	Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental	90	Fin de semana
	Tecnología en Regencia de Farmacia	90	Fin de semana
	Tecnología en Gestión de Bases de Datos por Ciclos Propedéuticos (Ciclo Tecnológico)	70	Fin de semana
Bogotá, Suba	Licenciatura en Educación Artística	90	Fin de semana
	Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental	90	Fin de semana
	Tecnología en Regencia de Farmacia	90	Fin de semana
	Tecnología en Gestión de Bases de Datos por Ciclos Propedéuticos (Ciclo Tecnológico)	35	Fin de semana
Bogotá, Tunal	Administración Financiera	70	Fin de semana
	Licenciatura en Educación Artística	90	Fin de semana
	Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental	90	Fin de semana
	Tecnología en Regencia de Farmacia	90	Fin de semana
	Tecnología en Gestión de Bases de Datos por Ciclos Propedéuticos (Ciclo Tecnológico)	35	Fin de semana
Cajamarca	Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental	45	Fin de semana
	Tecnología en Protección y Recuperación de Ecosistemas Forestales	45	Fin de semana
Chaparral	Administración Financiera	35	Fin de semana
	Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental	90	Fin de semana
	Licenciatura en Pedagogía Infantil	90	Fin de semana
	Tecnología en Protección y Recuperación de Ecosistemas Forestales	90	Fin de semana
	Tecnología en Gestión de Bases de Datos por Ciclos Propedéuticos (Ciclo Tecnológico)	70	Fin de semana

Cali	Administración Financiera	35	Fin de semana
	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana	45	Fin de semana
	Licenciatura en Pedagogía Infantil	45	Fin de semana
	Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental	90	Fin de semana
	Tecnología en Gestión de Bases de Datos por Ciclos Propedéuticos (Ciclo Tecnológico)	35	Fin de semana
	Tecnología en Regencia de Farmacia	90	Fin de semana
Girardot	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana	45	Fin de semana
	Tecnología en Regencia de Farmacia	45	Fin de semana
Honda	Administración Financiera	35	Fin de semana
	Licenciatura en Pedagogía Infantil	90	Fin de semana
	Tecnología en Gestión de Bases de Datos por Ciclos Propedéuticos (Ciclo Tecnológico)	35	Fin de semana
Ibagué	Administración Turística y Hotelera	120	Fin de semana
	Administración Financiera	70	Nocturno entre semana
	Ingeniería de Sistemas por Ciclos Propedéuticos	35	Fin de semana
	Licenciatura en Educación Artística	120	Fin de semana
	Licenciatura en Pedagogía Infantil	120	Fin de semana
	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana	120	Fin de semana
	Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental	120	Fin de semana
	Tecnología en Gestión de Bases de Datos por Ciclos Propedéuticos	70	Fin de semana
		35	Nocturno entre semana
	Tecnología en Protección y Recuperación de Ecosistemas Forestales	120	Fin de semana
Tecnología en Regencia de Farmacia	120	Fin de semana	
Medellín	Licenciatura en Pedagogía Infantil	90	Fin de semana
	Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental	90	Fin de semana
	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana	45	Fin de semana
	Tecnología en Gestión de Bases de Datos por Ciclos Propedéuticos	35	Fin de semana

Melgar	Administración Turística y Hotelera	90	Fin de semana
	Administración Financiera	35	Fin de semana
Icononzo	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana	45	Fin de semana
Mocoa	Administración Financiera	70	Fin de semana
Neiva	Administración Financiera	70	Fin de semana
	Licenciatura en Pedagogía Infantil	90	Fin de semana
	Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental	90	Fin de semana
	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana	90	Fin de semana
	Tecnología en Regencia de Farmacia	90	Fin de semana
Pereira	Tecnología en Gestión de Bases de Datos por Ciclos Propedéuticos	35	Fin de semana
	Licenciatura en Pedagogía Infantil	90	Fin de semana
	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana	90	Fin de semana
	Tecnología en Regencia de Farmacia	90	Fin de semana
Popayán	Administración Financiera	35	Fin de semana
	Licenciatura en Pedagogía Infantil	90	Fin de semana
	Tecnología en Regencia de Farmacia	90	Fin de semana
Purificación	Licenciatura en Pedagogía Infantil	90	Fin de semana
	Administración Financiera	35	Fin de semana
	Tecnología en Protección y Recuperación de Ecosistemas Forestales	90	Fin de semana
Sibaté	Licenciatura en Pedagogía Infantil	90	Fin de semana
	Licenciatura en Educación Artística	90	Fin de semana
	Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental	90	Fin de semana

Actualmente la Universidad desarrolla los siguientes programas de posgrado:

Doctorados en:

Ciencias Biomédicas.

Ciencias Biológicas.

Ciencias de la Educación.

Planificación y Manejo Ambiental de Cuencas Hidrográficas.

Ciencias Agrarias.

Maestrías en:

Planificación y Manejo Ambiental de Cuencas Hidrográficas.

Ciencias Biológicas.

Ciencias Agroalimentarias.

Ciencias-Física.

Ciencias Pecuarias.

Educación.

Economía.

Didáctica del Inglés.

Literatura.

Administración de Empresas en Salud-MBA.

Territorio, Conflicto y Cultura.

Administración.

Desarrollo Rural.

Matemáticas.

Especializaciones en:

Finanzas.

Pedagogía.

Epidemiología.

Gerencia de Proyectos.

Gerencia de Mercadeo.

Dirección de Organizaciones.

Enfermería en Cuidado Crítico del Adulto.

Docencia de la Literatura Infantil.

Gerencia de Instituciones Educativas.

Auditoría y Garantía de Calidad en Salud.

Gerencia del Talento Humano y Desarrollo Organizacional.

Derechos Humanos y Competencias Ciudadanas.

Gestión Ambiental y Evaluación del Impacto Ambiental.

Gestión de la Seguridad y Salud en el Trabajo.

Producción, Transformación y Comercialización de la Madera.

Por otra parte, cada una de las unidades académicas, con excepción de las facultades de Medicina Veterinaria-Zootecnia y Tecnologías, tiene una amplia oferta de diplomados, seminarios y cursos y talleres, vinculada a los procesos administrativos y académicos de educación continuada.

Actualmente estas facultades y programas se atienden con un total de 346 profesores de planta (datos a agosto de 2015), no obstante se usarán datos a diciembre de 2014 (tabla 9). La tabla 10 muestra el nivel de formación de los profesores ocasionales y de planta.

Tabla 9. Planta profesoral de la Universidad del Tolima a 2014

Nivel	Número de profesores
Ocasional medio tiempo	1
Ocasional tiempo completo	11
Planta medio tiempo	8
Planta tiempo completo	317
Total	337

Fuente: Vicerrectoría Académica.

Tabla 10. Niveles de formación profesores ocasionales y de planta

Nivel	Número de profesores	Porcentaje
Doctorado	95	28
Esp. médica (maestría)	10	3
Especialista	26	8
Magíster	192	57
Sin posgrado	14	4
Total	337	100

Fuente: Vicerrectoría Académica.

La tabla 11 muestra las comisiones de estudios aprobadas dentro del programa de capacitación docente y formación posgradual que viene implementando la Universidad.

Tabla 11. Profesores de planta apoyados para comisión de estudios en 2014

Facultad	Áreas del conocimiento	País de destino	Docentes
Medicina Veterinaria y Zootecnia	Biociencias Marinas Aplicadas	Japón	1
Ingeniería Forestal	Botánica	Brasil	1
Ingeniería Agronómica	Ciencias Agropecuarias	México	1
Ciencias Económicas y Administrativas	Administración Gerencia de Proyectos	Colombia	1
		Colombia	1
Ciencias de la Educación	Didácticas de las Ciencias Educación Letras	España	1
		Colombia	1
		Argentina	1
Tecnologías	Educación con Énfasis en Pedagogía del Diseño Ingeniería Civil Estudios Regionales	Colombia	1
		Colombia	1
		Colombia	1
Ciencias	Ciencia y Tecnología de Nuevos Materiales	España	1
Ciencias de la Salud	Enfermería	Colombia	1
Ciencias Humanas y Artes	Artes Visuales Derecho	Brasil	1
		Reino Unido	1
	Total		15

Fuente: Vicerrectoría Académica.

Este carácter contextual habla de la Universidad del Tolima dentro de las condiciones que la hacen posible hoy. Asimismo, el desarrollo de la investigación muestra los modos como ella se constituye, particularmente en lo concerniente a su cuerpo docente con el que ha de producir y adelantar la tarea educativa superior que le ha sido encomendada o que, en su defecto, ha asumido por ejercicio de su *voluntad propia*, lo cual, a su vez, develará las condiciones que la han hecho posible o las características de su creación.

Historia y contexto de la Universidad Nacional de San Luis

La Universidad Nacional de San Luis, creada el 10 de mayo de 1973, cuenta con una fructífera historia que se remonta a 1939, cuando se creó la Universidad Nacional de Cuyo, en Mendoza, y se incorporó a su dependencia —por San Luis— la Escuela Normal Juan Pascual Pringles, institución de larga trayectoria de formación docente. Este hecho permite afirmar el valor que se le adjudicó desde el comienzo de los estudios superiores en San Luis a la formación de profesores con una impronta

humanista.

La comunidad sanluiseña anhelaba contar con estudios superiores y poder jerarquizar la formación de los maestros, dando lugar en un primer momento a la creación del Instituto Nacional del Profesorado, en 1940, dirigido por el doctor Fausto Ismael Toranzo. El Instituto duró dos años, y brindaba formación solo en el campo de las ciencias físicas y químicas, mediante dos profesorados y dos doctorados: el de Matemática y Física y el de Química y Mineralogía.

Posteriormente, en 1941, el mencionado instituto fue reemplazado por el Instituto Pedagógico de San Luis. El entonces rector de la Universidad Nacional de Cuyo designó al pedagogo guatemalteco doctor Juan José Arévalo —quien provenía de la Universidad Nacional de La Plata— primero como director técnico de la Escuela Normal de Maestros “Juan Pascual Pringles”, y luego organizador *ad hoc* del nuevo instituto de estudios superiores. El cambio de nombre respondió a la necesidad de ampliar la formación hacia una orientación más humanística teniendo en cuenta la fuerte tradición normalista que había caracterizado a la provincia de San Luis. El Instituto estaba compuesto por: a) el Departamento de Estudios Superiores, integrado por los antiguos profesorados de Química y Mineralogía y Física y Matemáticas más el recientemente creado de Pedagogía y Filosofía; b) el Departamento de Biblioteca y Publicaciones; c) el Departamento de Cultura Física, Social y Artística, y d) la Escuela Normal de Maestros “Juan Pascual Pringles”, que modificó su plan de estudios y llevó la carrera del magisterio a seis años.

Hacia 1947, durante la presidencia del general Juan Domingo Perón y a pedido de la Asamblea Universitaria de la Universidad Nacional de Cuyo, se produjo una reestructuración académica relevante cuyo efecto fue la transformación del Instituto Pedagógico en Facultad de Ciencias de la Educación, fijándose su sede en San Luis. En Mendoza asumió como rector el profesor Ireneo Cruz, y como delegado interventor de la Facultad de Ciencias de la Educación el doctor Juan Carlos Saa.

A partir de ese momento, la Facultad otorgó los títulos de: Profesor en Matemática y Física, Doctor en Matemática, Doctor en Física, Profesor de Química y Mineralogía, Doctor en Química, Profesor de Pedagogía y Filosofía y Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Escuela Normal de Maestros, dependiente de la Facultad, otorgó en adelante el título de “Maestro Normal Superior”.

Se suma a estos cambios que fueron haciendo más compleja la escena académica local, la necesidad de crear un centro para fortalecer la investigación científica en los diferentes campos de conocimiento, con especial énfasis en la enseñanza y en las teorías pedagógicas, el cual encontró su espacio en la creación del Instituto de Investigaciones Pedagógicas (Resolución n.º 248/48) en 1948, para cuya dirección fue designado el profesor Plácido Alberto Horas. El centro estaba compuesto por tres secciones que

actuaban coordinadamente: a) Sección de Investigaciones Psicológicas y Antropológicas; b) Sección de Investigaciones Pedagógicas, y c) Sección de Historia de la Educación y Legislación Escolar.

Posteriormente, en 1956, el Instituto de Investigaciones Pedagógicas pasó a denominarse Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas. Allí se producía la revista *Anales del Instituto*, que mantuvo una intensa actividad en el medio social y universitario hasta principios de los años setenta. Su principal objetivo consistía en poner en debate, reflexionar y mostrar los principales avances en el campo psicológico y pedagógico.

En 1958 hubo aires de cambio en los estudios superiores en San Luis. Siendo rector el doctor Pascual Colavita, la Facultad de Ciencias de la Educación cambió nuevamente de denominación, y pasó a llamarse Facultad de Ciencias. A ello se sumó, la “estructura por escuelas”, que implicaba una nueva organización para las prácticas de enseñanza y la creación de “Consejos de Escuela” como cuerpos directivos, quedando la Facultad conformada por cuatro escuelas: Matemática y Física; Química, Bioquímica y Farmacia; Pedagogía y Psicología y, por último, la Escuela de Física Atómica de San Carlos de Bariloche.

Cabe destacar que el cambio de nombre de Facultad de Ciencias de la Educación por Facultad de Ciencias implicó una transformación que fortaleció el desarrollo de la investigación científica, sin que desapareciera la antigua orientación docente que desde los inicios había quedado reservada para San Luis (Riveros, 2010). El constante crecimiento de la Facultad en todos sus órdenes, y el contar con una misma unidad académica estructurada por escuelas y carreras con contenidos curriculares provenientes de diferentes campos disciplinares, promovieron el surgimiento de nuevas posibilidades para su desarrollo.

En 1969 se produjo un acontecimiento relevante: el Decreto 7850/69, del Poder Ejecutivo Nacional modificó el Estatuto de la Universidad Nacional de Cuyo, lo que significó el desdoblamiento de la Facultad de Ciencias en Facultad de Pedagogía y Psicología y en Facultad de Ciencias Físico-Química y Matemáticas. Ello dio lugar a que por la Ordenanza 14/70 (Universidad Nacional de Cuyo), del 6 de abril de 1970 se establecieran nuevas escuelas dependientes de dichas facultades. La Facultad de Ciencias Físico-Química y Matemáticas quedó entonces constituida por la Escuela de Química, Bioquímica y Farmacia, y la de Matemática y Física, y la Facultad de Pedagogía y Psicología quedó integrada por las escuelas de Pedagogía y de Psicología. La Ordenanza 19/70 de 1970, modificó la Ordenanza 14/70 y estableció que la Escuela Normal “Juan Pascual Pringles” se constituyera en escuela piloto de la Facultad de Pedagogía y Psicología, visto como un espacio de formación, capacitación y prácticas y experiencias pedagógicas, y el Instituto de Física José Balseiro, que dependía de la antigua Facultad de Ciencias, pasaría a depender de la Facultad de Ciencias Físico-Química y Matemáticas

en las mismas condiciones.

Por otra parte, en 1970 la Facultad de Pedagogía y Psicología comenzó acciones para separar las carreras de Psicología y Pedagogía, crear áreas de integración curricular que reemplazaran las unidades curriculares, crear y reglamentar servicios; crear especialidades; reorganizar el sistema de evaluación; organizar el dictado trimestral de los cursos; reelaborar contenidos; crear un departamento de idiomas, y ofrecer becas de especialización, entre otros.

Por estos años ya comenzaba a respirarse un nuevo clima universitario marcado por nuevas reorganizaciones en el plano administrativo, que fueron sentando las bases para el logro de mayor autonomía universitaria y, por qué no, la posibilidad de contar con una universidad anhelada por el pueblo sanluiseño.

En un contexto mayor, estas proyecciones se evidencian en el Plan Nacional de Desarrollo 1971-1975, Ley 19039 del Poder Ejecutivo Nacional, cuyos objetivos generales eran: “Promover la integración nacional mediante un desarrollo regional más justo, armonioso y equilibrado”. En el terreno de la educación se resaltaba el “desarrollo de una política universitaria que contemple las necesidades del desarrollo regional y el reordenamiento geográfico de las universidades”; en el apartado 5.º se expresaba el “redimensionamiento y reordenamiento geográfico de las actuales universidades”, y en el apartado 6º la “creación de nuevas universidades e institutos superiores que satisfagan la extensión demográfica y contribuyan al desarrollo regional. En el año 1972, se procederá al reordenamiento geográfico de la Universidad Nacional de Cuyo”.

De lo transcrito se infiere el propósito del Gobierno nacional de adoptar medidas para el reordenamiento geográfico de la Universidad Nacional de Cuyo, quedando abierta la posibilidad de creación de la Universidad Nacional de San Luis, por ello en el petitorio se solicitó el cumplimiento del mencionado Plan de Desarrollo, y se proponía en primer lugar dar “autonomía a las actuales Facultades y segundo, que se creen dos facultades con orientación de estudios tecnológicos y posible incorporación de los Institutos Superiores terciarios (Asistentes Sociales y Letras), en la ciudad de Villa Mercedes”.

Se destaca que ya el llamado Plan Taquini planteaba como proyecto la reestructuración de la educación superior en la Argentina, ante el excesivo crecimiento de la matrícula en las grandes universidades nacionales, lo que tornó prioridad descentralizar los tradicionales bloques geográficos universitarios. Frente a estas nuevas condiciones, se inauguró una etapa de intensa movilización social y particularmente de la comunidad universitaria para lograr la consolidación del proyecto de creación de la Universidad Nacional de San Luis, acontecimiento que se concretó el 10 de mayo de 1973, mediante la Ley 20365.

Creación de la Universidad Nacional de San Luis

El profesor Mauricio A. López, designado primero como delegado organizador y luego primer rector, impulsó la construcción de un novedoso y trascendente proyecto de universidad con el apoyo de toda la comunidad universitaria. Entre sus propuestas se destacan la transformación de las estructuras académicas en áreas de integración curricular, la creación de departamentos, el estudio de la realidad nacional en los currículos, y una marcada política extensionista que intentó llevar a cabo a través de la creación del Servicio Pedagógico, la Planta Piloto de Medicamentos, la Comisión Asesora Regional y la reglamentación de la finalidad de Ciencia y Técnica con el objetivo de orientar la investigación al servicio de la comunidad, todo ello promovido por la creación de la Secretaría de Transferencia a la Comunidad. También se concretaron dos complejos universitarios según la Ley Taiana 20654, que determinaba entre otras cosas las pautas fundamentales de organización universitaria, y posibilitaba la formación de unidades académicas en reemplazo de las facultades tradicionales. De este modo, el complejo universitario de San Luis quedó constituido por los departamentos de Matemática, Química, Física, Ciencias Naturales, Ciencias de la Educación y Psicología y el Complejo Universitario de Villa Mercedes, compuesto por los departamentos de Ciencias Básicas, Tecnológico, de Relaciones Sociales y Administración. Por su parte, la Escuela Normal “Juan Pascual Pringles” y los departamentos que la constituyen dependerían directamente del rectorado. La mencionada estructura tenía carácter provisorio hasta tanto se diera por aprobado el estatuto que ya había sido elevado al Poder Ejecutivo (Ordenanza 31/75).

En este marco, se aprobó el Proyecto de Plan de Estudios y Títulos que otorgaría en la Facultad de Pedagogía y Psicología. Debido a su constante preocupación por elevar el nivel de excelencia de los estudios, se promovió la aprobación de títulos universitarios en diferentes niveles de formación. Dentro de las carreras básicas de grado fueron aprobadas, por ejemplo, la Licenciatura en Psicología y la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Asimismo, se dio aprobación a trece carreras de posgrado, al Doctorado en Psicología y al de Ciencias de la Educación.

El advenimiento del golpe militar del 24 de marzo de 1976 marcó un acontecimiento que provocó una profunda ruptura en la historia argentina y en las universidades nacionales en particular, y dejó una huella dolorosa que aún perdura en la memoria de quienes fueron víctimas de tal genocidio, como es el caso de la desaparición física por secuestro de quien fuera nuestro primer rector, el profesor Mauricio A. López (cf. Riveros, 2013), y se desplegaron diversas tácticas de sujeción, disciplina y control tendientes a la depuración ideológica.

La Universidad Nacional de San Luis no estuvo ajena a tales prácticas; asumió como interventor el vicecomodoro Rodolfo Fernández (Res. 172/76), cuya gestión se extendió

desde marzo hasta septiembre de 1976. La Ordenanza 14 del 11 de mayo de 1976 estableció las nuevas bases de la estructura académico-administrativa de la Universidad y se dispuso su implementación, hasta que se tramitara la aprobación de las estructuras generales. Asimismo, se retornó al sistema de facultades, reorganizándose los nueve departamentos en cuatro unidades académicas subdivididas cada una en escuelas, según las especialidades afines en el campo de la docencia, y en institutos que atenderan las actividades de investigación. Se estableció como sede central del Gobierno universitario la ciudad de San Luis. La nueva estructura quedó constituida por i) la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia con asiento en San Luis y constituida sobre la base de los antiguos departamentos de Ciencias Naturales y de Química y las especialidades de Bioquímica y Farmacia, y se abrieron tres escuelas: Química, Bioquímica y Farmacia; ii) la Facultad de Ciencias Físico-Matemática y Naturales, también en San Luis, constituida sobre la base de los anteriores departamentos de Ciencias Naturales y de Matemática, Física y las especialidades de Geología y Minería, y quedó con tres escuelas, Matemática, Física y Geología Minería; iii) la Facultad de Ciencias de la Educación, en San Luis, constituida sobre la base de los antiguos departamentos de Ciencias de la Educación y Psicología, quedó con dos escuelas: Pedagogía y Psicología; iv) la Facultad Tecnológica con asiento en Villa Mercedes y creada a partir de los anteriores departamentos de Ciencias Básicas, Tecnológicas y Relaciones Sociales y Administración, que quedó con cuatro escuelas: Ingeniería Agronómica, Ingeniería Química, Ingeniería Electromecánica y Administración, y v) la Escuela Normal Juan Pascual Pringles, dependiente del rectorado a través de la Secretaría de Planeamiento.

Posteriormente, el 6 de septiembre de 1976 el Ministro de Cultura y Educación dictó la Resolución 976, por la cual se puso fin al régimen de intervención y se designó como rector al doctor Genaro Neme. La Universidad continuó con los profundos cambios y reestructuraciones. En tal sentido, el cambio de nombre de la Facultad de Psicología y Pedagogía por Facultad de Ciencias de la Educación significó la puesta en juego de una táctica que apuntó a resistir y dar continuidad a las carreras humanistas y a la fuerte tradición en la formación docente de San Luis, preservadas, en cierta medida, con una denominación institucional de apariencia neutra y que podía evitar el cuestionamiento y las tentativas de intervención (Riveros, 2004).

Por otra parte, se ampliaron las orientaciones de posgrado de las escuelas de Pedagogía y Psicología implementadas por la Resolución 118/78. En 1982, cuando el poder del Gobierno de facto comenzaba a declinar, asumió como rector el profesor Dennis Cardozo Biritos; con su gestión se completó el período dictatorial en la Universidad de San Luis. Al finalizar 1983 comenzaron de inmediato a instrumentarse las prácticas de normalización universitaria (Decreto 154/83) que dieron fin a una etapa de profundo dolor y de valiosas pérdidas del personal universitario.

Finalmente la denominación “Facultad de Ciencias Humanas” comenzó a utilizarse a partir de la gestión como rector del licenciado Alberto Puchmüller en 1986.

La Universidad Nacional de San Luis en cifras

La Universidad cuenta actualmente en la Provincia de San Luis con tres sedes y un centro universitario. En la capital, San Luis, desarrollan actividades cinco facultades: Ciencias Humanas; Ciencias Físico, Matemáticas y Naturales; Química, Bioquímica y Farmacia; Psicología, y Ciencias de la Salud. Conforman esta sede otras dependencias como la Escuela Normal “Juan Pascual Pringles”, el Instituto Politécnico y Artístico Universitario, y el Departamento de Educación a Distancia y Abierta. La segunda sede se ubica en Villa Mercedes y tiene dos facultades: Ingeniería y Ciencias Agropecuarias, y Ciencias Económico, Jurídico y Sociales. La tercera sede está en Ciudad de Merlo con la Facultad de Turismo y Urbanismo. La Universidad se expande en la región a través de sus centros educativos, uno de ellos es el Centro Universitario de Tilisarao, inaugurado el 18 de junio del 2008 con el objetivo de formar fuertes vínculos con la sociedad local y regional. El otro centro universitario está ubicado en La Toma. La Universidad desarrolla, además, algunas actividades académicas en Unión y en Tunuyan en la Provincia de Mendoza.

La Universidad Nacional de San Luis ofrece cursos, trayectos curriculares sistemáticos y carreras de especialización, maestrías y doctorados a través de un sistema de formación de posgrado. Se espera con ello propiciar el desarrollo y la formación de recursos humanos relacionados con las distintas disciplinas científicas; contribuir a la actualización, capacitación y perfeccionamiento de los profesionales, y formar investigadores del más alto nivel.

La Universidad considera la enseñanza de posgrado como una valiosa herramienta para dar respuestas a las necesidades y demandas del entorno social, así como a la rápida evolución de la ciencia y la tecnología que caracteriza al mundo actual. De igual manera, estrecha vínculos entre docentes e instituciones nacionales e internacionales para la generación, desarrollo y evaluación de las actividades de posgrado. Estos vínculos se concretan a través de la firma de convenios para programas cooperativos. (Universidad Nacional de San Luis, 2005). Las actividades se desarrollan con el asesoramiento del Consejo de Posgrado conformado por miembros de las distintas facultades, la Secretaría de Ciencia y Técnica y la Secretaría de Posgrado de la Universidad.

La Universidad de San Luis cuenta con cátedras libres o abiertas, con figura en el Estatuto Universitario, que posibilitan nuevos espacios académicos de interés para los miembros de su comunidad educativa. Su programa de trabajo es libre, de acuerdo con los intereses de sus promotores y del público en general. La oferta no solo se brinda a través de cursos o exposiciones y conferencias, entre otras, sino que pueden tomar

diversas manifestaciones como muestras de arte, ciclos de cine y actividades fuera de la Universidad (en escuelas, plazas, etc.). Entre ellas están la Cátedra Libre Derechos Humanos, la Cátedra Libre “Che” Guevara; la Cátedra Libre Juana Azurduy, y la Cátedra Libre Discriminación Genocidio y Holocausto. Esta última, integrada por profesores responsables e invitados y un consejo asesor, está enfocada en difundir el conocimiento de temas históricos que hacen de la discriminación y el racismo, con especial referencia al genocidio y el holocausto, símbolos trágicos de la época contemporánea, a la par que promueve en la comunidad actitudes de tolerancia, solidaridad y compromiso activo en defensa de los derechos humanos; inserta el accionar universitario en el marco de problemáticas socioculturales más amplias que ayudan a la comunidad educativa a trascender el horizonte académico curricular que ofrecen las carreras de grado, y genera un espacio de encuentro, diálogo y entendimiento para luchar por la paz, buscando desalentar y deslegitimar la guerra y la desaparición del otro como forma de resolver los conflictos.

El desarrollo científico y tecnológico de la Universidad evidencia una rica tradición dentro del sistema universitario argentino. La reconocida idoneidad de los referentes científicos que trabajan en sus institutos, laboratorios, centros de estudios e incluso en otros ámbitos, le ha permitido establecer vínculos de intercambio y cooperación a escala nacional e internacional, y entablar relaciones científicas concretas con cuatrocientas instituciones de cuarenta y cuatro países del mundo.

En relación con otras instituciones universitarias nacionales, la Universidad Nacional de San Luis tiene un lugar privilegiado respecto al número de investigadores por habitante, ya que se encuentra en segundo lugar después de Capital Federal. Respecto a los gastos en actividad científica y tecnológica por habitante, posee un tercer lugar después de Capital Federal y Tierra del Fuego; en cuanto a los gastos en investigación y desarrollo se ubica después de Capital Federal y, finalmente, ocupa el tercer lugar en número de becarios por cada mil habitantes, que adelantan actividades de investigación y desarrollo.

El total de investigadores en la Universidad es de 1337, con dedicación exclusiva 630, y con dedicación parcial 554. Asimismo, otorga a través de la Secretaría de Ciencia y Técnica 48 becas de investigación, 32 becas estímulo, 13 becas de iniciación y 3 becas de perfeccionamiento. El Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) entrega 120 becas, y el Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (Foncyt) 21. Dentro del Programa Nacional de Incentivos al año 2006, la Universidad contaba con 705 investigadores: en la categoría I, 46; en la II, 74; en la III, 198; en la IV, 237, y en la V, 150. La producción científica ha evidenciado en los últimos años, período 1996-2007, un crecimiento importante en la cantidad de artículos publicados, con preponderancia y un aumento considerable en las áreas de Química, Matemáticas y Ciencias Médicas.

A través de las ordenanzas CS 1/90 y 18/00, se estimulan los viajes al exterior que permiten a los docentes investigadores una estadía para capacitarse y perfeccionarse, ambas con un subsidio económico.

La Universidad tiene uno de los siete centros científicos tecnológicos (CCT) de la Argentina, fruto del trabajo en conjunto con el Conicet. Dentro del Conicet las unidades ejecutoras compuestas por centros, institutos o unidades ejecutoras en red, son unidades de investigación y servicios, que bajo la responsabilidad de un director forman investigadores y técnicos, y adelantan tareas de investigación científica, tecnológica o de desarrollo.

La extensión universitaria en las facultades tiene también un importante desarrollo. A partir del Sistema de Programas y Proyectos de Extensión de la Universidad, impulsados por la Ordenanza CS 37/03 (y su modificatoria, Ordenanza CS 20/06) se hacen convocatorias anuales o bianuales para desarrollar los programas y proyectos en las facultades.

CAPÍTULO 3

Condición: ser y acontecer del profesor universitario

No se pretende, como se expresó en el prólogo, abordar una reflexión de orden metafísico respecto de la naturaleza del profesor universitario, sino mostrar lo efectivamente dicho a través de los discursos y las prácticas de la cotidianidad social, institucional e individual, a través de lo que Zuluaga (1987) denomina los saberes institucionalizados en las universidades objeto de este estudio, saberes que, por supuesto, son permeados por discursos de orden geográfico (locales, nacionales, internacionales), teórico y metateórico (globales y locales), prescriptivo (supranacionales, nacionales, institucionales), etc.

Condición: ser y acontecer del profesor en la Universidad Distrital

Dos apartados conforman este acápite: por un lado, la descripción de la condición y clasificación de los profesores de la Universidad Distrital y, por otro, su acontecer en cuanto a derechos, obligaciones, designaciones, funciones, responsabilidades, en fin, condiciones que cifran la cotidianidad de los docentes de esta institución. El análisis opera sobre normativas institucionales cruzadas con el ordenamiento jurídico nacional y con elaboraciones teóricas de diversos autores que han indagado sobre el ejercicio docente (fundamentalmente en el nivel universitario).

Ser del profesor en la Universidad Distrital: condición y clasificación

[...] para garantizar la calidad en la enseñanza superior es preciso reconocer la importancia de atraer y retener a un personal docente y de investigación calificado, talentoso y comprometido con su labor.

Conferencia Mundial de Educación Superior

En consonancia con el ordenamiento jurídico nacional, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, a través del máximo órgano de dirección (Consejo Superior Universitario) expidió el Estatuto del Profesor (Acuerdo 011 de 2002), a través del cual se establecen “las condiciones generales de la carrera docente” así como su “régimen disciplinario” (Considerando 1), con el propósito de:

Profesionalizar la carrera docente sobre la base de la estabilidad, la responsabilidad y la igualdad de oportunidades [...]. Definir las condiciones para el desempeño de las actividades académicas y administrativas del docente, las categorías del escalafón docente y los criterios para la evaluación de las actividades docentes. Definir el régimen disciplinario aplicable a los docentes de acuerdo con la Ley. Definir derechos, obligaciones, inhabilidades e incompatibilidades de los docentes [...]. Garantizar la estabilidad del personal docente en su trabajo, sobre la base de los méritos, la productividad académica y la evaluación del desempeño. Definir las condiciones y

procedimientos para la inscripción, evaluación, ascenso y retiro de los docentes de carrera en la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas” (Universidad Distrital, 2011, art. 2, literales b, e, f, g, h, i).

El profesor —su naturaleza— es para el legislador de la Universidad Distrital:

[...] la persona natural que con tal carácter haya sido vinculada a la institución previo concurso público de méritos (sic) y que desempeña funciones de enseñanza, comunicación, investigación, innovación o extensión; en campos relacionados con la ciencia, la pedagogía, el arte y la tecnología y otras formas del saber y, en general, de la cultura (art. 4).

Su condición, la acreditación de “título profesional universitario” o la evidencia de “haber hecho aportes significativos al conocimiento en el campo de la técnica el arte o las humanidades y avalar con su obra la competencia en el campo del saber antes señalados” (art. 5).

Para que sea efectivamente docente de carrera, la persona natural, que haya participado en el concurso público de méritos y que hubiese resultado ganadora, debe ser nombrada mediante resolución; estar “inscrita en el escalafón docente de la Universidad”; o encontrarse en “periodo de prueba” (art. 7). Por otra parte, son amparados por un régimen “y aunque son empleados públicos, no son de libre nombramiento y remoción, salvo durante el periodo de prueba” según lo establece el estatuto (art. 8).

La referida norma interna de la Universidad (Acuerdo 011 de 2002) hace réplica de lo prescrito por la Ley 30 de 1992 (Ley de Educación Superior, art. 70), que reglamenta lo relativo al nombramiento de los profesores de las universidades estatales, cuya incorporación “se efectuará previo concurso público de méritos” y previo cumplimiento de determinadas condiciones: “Para ser nombrado profesor de universidad estatal u oficial se requiere como mínimo poseer título profesional universitario”; condiciones que pueden ser eximidas y reglamentadas por el Consejo Superior Universitario en aquellos casos en que las personas “demuestren haber realizado aportes significativos en el campo de la técnica, el arte o las humanidades”¹.

1 Asimismo, la Ley Especial de Educación Superior y la normativa interna institucional se ajustan a la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), en lo relativo a la incorporación de profesores al sistema educativo estatal, pues esta prescribe: “La vinculación de personal docente, directivo y administrativo al servicio público educativo estatal, sólo podrá efectuarse mediante nombramiento hecho por decreto y dentro de la planta de personal aprobada por la respectiva entidad territorial. Únicamente [...] quienes previo concurso, hayan sido seleccionados y acrediten los requisitos legales” (art. 105). Estos “tienen el carácter de servidores públicos de régimen especial” (art. 105, parágrafo 2). Cabe señalar que la norma general faculta al sistema educativo y en virtud de las necesidades, la incorporación de profesionales no licenciados: “Por necesidades del servicio, quienes posean título expedido por las instituciones de educación superior, distinto al de profesional en educación o licenciado, podrán ejercer la docencia en la educación por niveles y grados, en el área de su especialidad o en un área afin” (art. 118). Para el pleno ejercicio de la docencia, la norma refiere que “el cumplimiento de los deberes y obligaciones, la no violación de las prohibiciones y el no incurrir en las causales de mala conducta [...], darán lugar a presunción de idoneidad ética” por parte de los profesores (cf. art. 119).

El ordenamiento jurídico nacional, en cumplimiento de lo prescrito por la Constitución Política de Colombia (Asamblea Nacional Constituyente, 1991) reconoce la autonomía universitaria en materia de selección y vinculación de los profesores, del personal directivo y administrativo (Ley 30 de 1994, arts. 29, 57), de modo que la institución disponga del “personal docente idóneo con la dedicación específica necesaria” (art. 60). Así las cosas, la norma que regula la educación superior clasifica los profesores universitarios como “de dedicación exclusiva, de tiempo completo, de medio tiempo y de cátedra” (art. 71).

Los profesores de cátedra, también denominados ocasionales o de vinculación especial “no son empleados públicos ni trabajadores oficiales” (art. 73); pueden serlo de tiempo completo, de medio tiempo, y de cátedra, cuyos servicios son requeridos de manera transitoria por la Universidad “para un período inferior a un año”. Los servicios de estos docentes son “reconocidos mediante resolución” (art. 74).

En desarrollo de estas prescripciones, el Estatuto Profesorado de la Universidad Distrital hace una clasificación básica de los docentes según el tipo de vinculación, así: de carrera y de vinculación especial. Al primer grupo se adscriben profesores de tiempo completo, con dedicación de cuarenta horas de trabajo semanales; de medio tiempo, con dedicación de veinte horas de trabajo semanales, y de dedicación exclusiva, quienes “además de sus actividades docentes, desarrollan programas de investigación, de extensión, de servicios, de asesoría o consultoría, enmarcados en el plan de desarrollo de la Universidad” (arts. 9-12).

Al grupo de los profesores de vinculación especial se adscriben los docentes “que, sin pertenecer a la carrera docente, están vinculados temporalmente a la universidad” (art. 13): ocasionales de tiempo completo (con dedicación de cuarenta horas de trabajo semanales) y de medio tiempo (con dedicación de veinte horas de trabajo semanales); de hora cátedra; visitantes y expertos (arts. 13-17)². Estos docentes, señala la norma, “no son empleados públicos ni trabajadores oficiales; son contratistas y su vinculación a la entidad se hará mediante contrato de prestación de servicios, el cual se celebrará por períodos académicos” (art. 73).

Una segunda tipología de clasificación de los profesores universitarios se relaciona con las categorías que constituyen el escalafón docente. La Ley 30 (art. 76) determina

2 Son profesores visitantes “aquellos de reconocida idoneidad y que colaboran en la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas” en virtud de convenios con instituciones nacionales o extranjeras de carácter cultural, artístico, filosófico, científico, humanístico, tecnológico o técnico en los campos propios de su especialidad” (art. 16); por su parte, el Estatuto Docente define como docentes expertos “aquellas personas sin título universitario, pero de reconocida idoneidad en un área o campo determinado del saber o de la cultura, vinculados a la universidad para la enseñanza de las artes, la técnica o las humanidades” (art. 17).

las siguientes categorías: profesor auxiliar, profesor asistente, profesor asociado y profesor titular³.

A las diferentes categorías del escalafón pueden acceder indistintamente tanto los profesores de carrera como los ocasionales, previo cumplimiento de los requisitos determinados por los estatutos profesoraes de cada institución⁴.

Estas tipologías profesoraes son recogidas en el Estatuto Docente de la Universidad Distrital, a través de la reglamentación de la carrera docente, cuyo objeto es “garantizar la excelencia académica de la Universidad”; amparar “el ejercicio profesional docente”; garantizar “la estabilidad laboral”; fomentar “la actualización permanente” de los docentes, y regular “las condiciones de inscripción, ascenso y retiro de la carrera docente” (art. 21).

Todos los profesores de la Universidad (y de todas las universidades estatales colombianas) son asignados (clasificados y calificados) en alguna de las categorías determinadas del escalafón docente como “sistema de clasificación de los docentes de carrera de la Universidad Distrital”, teniendo en consideración “los siguientes elementos: a) Los títulos universitarios. b) La producción académica. c) La experiencia universitaria calificada, entendida ésta como la adquirida por una persona en las actividades propias

3 La norma determina las condiciones y requerimientos para el ascenso a las categorías de profesor asociado: “Además del tiempo de permanencia determinado por la universidad para las categorías anteriores, el profesor deberá haber elaborado y sustentado ante homólogos de otras instituciones, un trabajo que constituya un aporte significativo a la docencia, a las ciencias, a las artes o a las humanidades”; profesor titular: “Además del tiempo de permanencia como Profesor Asociado, determinado por la universidad, el profesor deberá haber elaborado y sustentado ante homólogos de otras instituciones, trabajos diferentes que constituyan un aporte significativo a la docencia, a las ciencias, a las artes o a las humanidades” (Ley 30, art. 76).

4 El estatuto Docente de la Universidad Distrital replica (art. 25) las mismas categorías prescritas por la norma nacional; determina como requisito para la inscripción de un docente en el escalafón “haber superado el periodo de prueba”. Por otra parte, complementa los requerimientos para ser inscrito en el escalafón, así: “Para ser docente auxiliar se requiere acreditar título profesional universitario de Pregrado” (art. 26); “Para ser docente asistente se requiere: a) Acreditar título profesional de Pregrado. b) Acreditar estudios de postgrado en los niveles de especialización, maestría o doctorado. c) Acreditar dos (2) años de experiencia universitaria calificada en dedicación de tiempo completo, o su equivalente según este estatuto, en instituciones reconocidas por el Gobierno Nacional. d) Presentar y sustentar ante un jurado designado por el decano, un trabajo que signifique aporte al área o disciplina académica en que se desempeñe o concurse, o en su lugar, presentar un título de postgrado en la misma área del saber. e) Tener resultados de la evaluación docente como mínimo en el rango de aceptable” (art. 27). Para ser docente asociado, agrega, además de lo señalado por la norma: “a.) Acreditar título profesional universitario de Pregrado. b.) Acreditar título de maestría o doctorado, en el área del saber en el cual se desempeña. c.) Acreditar seis (6) años de experiencia universitaria calificada en dedicación de tiempo completo, o su equivalente según este estatuto, en instituciones reconocidas por el Gobierno Nacional. e.) Obtener como mínimo el rango de aceptable en la evaluación docente de la Universidad” (art. 28). Para ser docente titular, agrega a lo señalado por la norma: “a) Tener título profesional universitario de Pregrado b) Tener título de maestría o doctorado. c) Acreditar diez (10) años de experiencia universitaria calificada en dedicación de tiempo completo, o su equivalente según este estatuto, en instituciones reconocidas por el Gobierno Nacional. e) Obtener como mínimo el rango de aceptable en la evaluación docente de la Universidad” (art. 29).

como docente universitario. d) La experiencia profesional calificada. e) La categoría dentro del escalafón docente” (art. 24).

Se ha dicho, que tanto para acceder al escalafón docente como para permanecer en él y en la Universidad, el profesor debe satisfacer una serie de requerimientos que se constituyen, asimismo, en condiciones para ser docente de la Universidad:

- Superar, tras un primer nombramiento, el periodo de prueba, que para los docentes de carrera es de un año, al cabo del cual, “y previa evaluación global en la que obtenga como mínimo el rango de aceptable, se inscribe al docente en el escalafón”.
- Superar los periodos de estabilidad⁵ para lo cual “la evaluación promedio acumulada del docente durante dicho periodo [debe alcanzar] como mínimo el rango de aceptable” (art. 34). En caso de *aprobación del periodo de estabilidad*, “el Rector renueva el periodo de estabilidad mediante resolución”. Si al término del periodo de prueba o de estabilidad, “la evaluación promedio acumulada del docente [...] no alcanza el rango de aceptable, el Rector produce la resolución motivada de retiro del servicio activo” (art. 35). En consecuencia, ya no será profesor de la Universidad.

El docente de la Universidad Distrital es un sujeto que es (o puede ser) reconocido, por ello la institución puede otorgar diversas distinciones académicas e investigativas a los profesores que se hayan destacado por sus aportes académicos en sus campos de saber, en el desarrollo de las funciones sustantivas institucionales, en la administración y la gestión, y por su permanencia y aportes a la institución y a la sociedad. Tales distinciones son: Docente Investigador, Docente Emérito, Docente Honorario y Maestro Universitario. Los reconocimientos se certifican mediante diplomas que son entregados en ceremonias especiales (arts. 75-81).

Un docente, según lo prescribe el Estatuto Profesoral, puede ser (o estar) incurso en diversas situaciones de orden académico o administrativo que tienen que ver con su condición o situación docente: Servicio activo, “cuando se halla en ejercicio de las funciones propias de su cargo” (art. 86); suspensión del ejercicio de sus funciones, “cuando haya sido separado de su cargo, por sanción disciplinaria⁶ o por motivo legal,

5 “La estabilidad en el cargo es el derecho del docente a permanecer en el cargo, siempre y cuando no haya llegado a la edad de retiro forzoso, observe buena conducta y obtenga una evaluación aceptable de su desempeño” (art. 34).

6 La sanción disciplinaria, dependiendo de la gravedad de la falta, puede acarrear: “Suspensión en el ejercicio del cargo hasta por noventa (90) días calendario, sin derecho a remuneración que es impuesta por el Rector” o “Destitución la cual siempre acarrea la inhabilidad para el desempeño de empleos oficiales entre dos (2) y diez (10) años que será impuesta por el rector, previo concepto favorable (sic) del consejo de facultad” (art. 112). En todos los casos, el docente tiene derecho al debido proceso. Como efectos de la destitución, el docente deja de ser (existir) para la institución; cesa su condición de profesor en la Universidad Distrital.

sin derecho a remuneración” (art. 105). Finalmente, otras causas para la cesación definitiva del ejercicio de las funciones de un docente son:

- a) Renuncia debidamente aceptada.
- b) Incapacidad mental o física, comprobada por el servicio médico de la Universidad [...] o autoridad competente, de acuerdo con las normas generales de seguridad social.
- c) Retiro forzoso, de acuerdo con las normas legales vigentes.
- d) Muerte.
- e) Declaratoria de insubsistencia del nombramiento.
- f) Destitución.
- g) Declaratoria de vacancia del cargo por abandono del mismo.
- h) No renovación del nombramiento, de acuerdo con lo establecido en el presente estatuto (art. 125).

Un cruce de lo aquí descrito (manifiesto a través normativas nacionales e institucionales) con diversos desarrollos teóricos acerca del ser de los profesores universitarios, nos permite colegir que la Universidad Distrital tiene significativas claridades acerca de la condición de los docentes que la constituyen, según se evidencia en las siguientes conceptualizaciones:

- “El profesorado universitario es un agente de la cultura, en tanto desarrolla procesos muy complejos en el ámbito institucional, como profesional intelectual para las tareas de docencia, investigación, extensión y gestión de proyectos que posee rasgos de identidad muy definidos en cuanto a la diversidad de profesiones en el mundo” (Suarez, 2007, p. 43).
- Un sujeto dedicado al estudio intelectual para luego enseñarlo (Dick, 1985, citado por Suárez, 2007, p. 48).
- Profesional dedicado a la docencia, es decir, dedicado a la enseñanza. Un especialista de la ciencia como investigador con capacidad para desarrollar cultura desde la perspectiva heurística y fructífera del conocimiento y al mismo tiempo miembro de una comunidad académica donde es aceptado y valorado culturalmente por su adscripción característica sobre las maneras como se percibe la realidad de esa comunidad (De La Torre, 1993, citado por Suárez, 2007, p. 48).
- Profesional reflexivo y crítico, competente en el ámbito de la disciplina en donde se desenvuelve con capacidades para ejercer la docencia, realizar investigación

y actividades propias de gestión en el marco de acción institucional donde es miembro (Ferrerres, 1995, citado por Suárez, 2007, p. 48).

- Profesional que en tanto influido por el ambiente laboral y extralaboral, expresa la posibilidad de enseñar cultura de un campo de saber en el cual es experto y al cual se dedica intelectualmente. Se mueve en los influjos de la investigación y la enseñanza (Knight, 2005).
- Profesional ético docente que desarrolla investigación y docencia en un campo de saber con marcados valores de pertenencia, reflexión y colaboración institucional para el ejercicio de sus tareas, y que posee sentido de sensibilidad y creatividad en el cumplimiento de su acción profesional para la mejora y su propio desarrollo profesional y de la institución (Zabalza, 2002).
- “Profesional reflexivo, crítico, competente en su disciplina, capacitado para el ejercicio de la docencia y de la investigación, comprometido con la mejora de estos procesos y del desarrollo y cambio de la sociedad, delimitado en su accionar por los factores políticos, sociales y esencialmente culturales que caracterizan a la institución en donde esta (sic) integrado como sujeto” (Suárez, 2007, p. 49).
- El profesor universitario es “un profesional que se dedica al desarrollo de unas tareas determinadas en la institución universitaria” (Uricoechea, 1999, p. 35). Este autor reseña cuatro tipos de profesores⁷ “1. El profesor académico, 2. El profesor disciplinario, 3. El profesor profesionalizante y 4. El profesor de medio tiempo”.

Acontecer del profesor en la Universidad Distrital: derechos, obligaciones y funciones

En virtud de su condición (de humanidad, de ciudadanía y de “servidor público”), el docente de la Universidad Distrital *es un sujeto* al cual se le otorgan derechos, se le

⁷ Cada uno, señala el autor (p. 35), se determina según el tipo de saber relacionado con la disciplina, un nivel de estudios y un tiempo de permanencia en la institución. El primero corresponde al profesor con dedicación de tiempo completo, que además de los estudios de pregrado posee título de posgrado (maestría-doctorado), requisitos indispensables para desarrollar la investigación científica; el segundo es el profesor de tiempo completo que solo posee estudios de una disciplina académica (pregrado), no tiene posgrado y su actividad se orienta a la transmisión y reproducción de su saber en el aula universitaria; el tercero posee los mismos criterios que el segundo, con la diferencia de que su labor está orientada a un adiestramiento instrumental que se relaciona con ocupación y las necesidades de un mercado laboral, y el cuarto, su dedicación de tiempo es parcial, generalmente posee estudios de pregrado, su actividad no está asociada a la científica, es el profesor de tránsito que dicta clases en diferentes universidades (en una carrera maratónica para cumplir con su trabajo).

exigen deberes, se le asignan obligaciones, y se le delegan responsabilidades. A todas estas concesiones y demandas las denominamos “acontecer”⁸.

En lo relativo a los derechos, el Estatuto Docente suma a los derivados de la Constitución Política, de las leyes, del Estatuto General Universitario y de otras disposiciones institucionales, para los docentes de carrera, los siguientes (art. 18):

- Libertad de cátedra.
- Participación en programas de capacitación docente.
- Disfrute, conforme a la ley, de licencias, comisiones, año sabático y permisos⁹.
- Remuneración y reconocimiento de prestaciones correspondientes.
- Obtener el reconocimiento de los derechos morales de autor en las producciones académicas y científicas.
- Elegir y ser elegido para los cargos docentes en organismos directivos y asesores de la Universidad.
- Permanecer en el cargo y no ser desvinculado o sancionado, sino de acuerdo con las normas y procedimientos establecidos.
- Conocer, en caso de que sea objeto de un proceso disciplinario, el informe y las pruebas que se alleguen a la investigación, ser oído en declaración de descargos e interponer los recursos establecidos en la ley y en este estatuto.
- Ascender en el escalafón.
- Cambiar de dedicación.
- Desempeñar sus funciones docentes en el área de su especialidad.

8 El verbo español *acontecer* se deriva del verbo latino *contingere* (*cum*: con, convergencia, reunión, junto, junto a, cerca de y, *tangere* (que cambia a *tingere* por apofonía): tocar, alcanzar; estar en contacto, estar en relación; concierne, atañer; suceder; tocar favorablemente, tocar en suerte). (cf. etimologías.dechile.net; Diccionario Spes, 1958, p. 111). En consecuencia, entendemos por acontecer del profesor, todo aquello que le sucede, lo que le acontece, lo que le toca, lo que le concierne, lo que le atañe, lo que le ha tocado en suerte. En una palabra lo que hace, en un contexto histórico, social, contextual, institucional... que le ha correspondido vivir, en este caso, la Universidad Distrital.

9 El Estatuto Docente prescribe como derecho exclusivo para los docentes de carrera de tiempo completo, el disfrute cada siete años de servicio, de un año remunerado que se denomina año sabático; periodo durante el cual “los docentes deberán dedicarse a actividades de investigación o actualización de sus conocimientos o a la producción de libros, videos y otras actividades relacionadas con su desempeño, de acuerdo con los planes institucionales de desarrollo” (art. 83). Este derecho se hace efectivo previo cumplimiento de las siguientes condiciones: “a.) Haber prestado sus servicios a la Universidad Distrital [...] durante siete (7) años continuos o discontinuos. b.) Presentar el plan de trabajo o de estudios que se va a desarrollar durante el año sabático. c.) Obtener aprobación del plan de trabajo o de estudios, por parte del Consejo Académico, previo concepto del respectivo Consejo de Facultad” (art. 84).

- Recibir trato adecuado y respetuoso de parte de superiores, colegas, estudiantes y empleados no docentes y tener condiciones aceptables de trabajo.
- Tener prelación en la adjudicación de su carga académica.

En lo que respecta a los deberes, los *docentes de carrera*¹⁰ de la Universidad Distrital están obligados a:

- Conocer y difundir la filosofía y el ideario institucional, de la facultad y de la unidad académica a la que se adscribe.
- Cumplir y hacer cumplir las obligaciones que se deriven de la ley y los reglamentos.
- Observar las normas inherentes a la ética de su profesión y de su condición de docente.
- Desempeñar con responsabilidad y eficiencia las funciones inherentes a su cargo.
- Responder por las decisiones adoptadas en ejercicio de sus funciones.
- Tratar con respeto a las autoridades de la institución, colegas y estudiantes.
- Realizar las actividades y cumplir la jornada de trabajo con la que se ha comprometido en la Universidad.
- Participar en programas de actualización programados por la Universidad.
- Elaborar oportunamente el plan de trabajo, de común acuerdo con el jefe inmediato, y cumplirlo.
- Desarrollar las asignaturas a su cargo, de acuerdo con la intensidad horaria establecida y el programa vigente de la asignatura.
- Hacer las evaluaciones académicas programadas y publicar las calificaciones de las pruebas intermedias y finales en los términos reglamentarios.
- Entregar las notas definitivas de los cursos a su cargo en la fecha señalada por la Universidad.
- Atender los programas de asesoría, tutorías y servicios en las fechas y lugares determinados por autoridad competente.
- Desarrollar su actividad académica con honestidad intelectual y respeto a las diferentes corrientes del pensamiento.
- Abstenerse de ejercer actos de discriminación política, racial, religiosa, etc.

¹⁰ Aunque el Estatuto refiere de modo exclusivo a los profesores de carrera, estas obligaciones son comunes para todos los docentes de la Universidad en concordancia con el tipo de vinculación contractual docente.

- Responder por la conservación de los documentos, materiales y bienes confiados a su guarda o administración.
- Formar parte de los jurados, consejos y comités de carácter permanente y transitorio que se creen en la Universidad y para los cuales fuese designado.
- Presentarse una vez termine la licencia, permiso, comisión o vacaciones.
- Acreditarse como docente de la Universidad Distrital en todas sus publicaciones.
- Ceder a la Universidad los derechos patrimoniales de autor de conformidad con la ley.

La cuestión de la *formación docente*, entendida como participación en programas de *actualización* o de *capacitación* docente, como derecho, deber y función (del profesor) y fundamento (del Estatuto Docente), es desarrollada en los artículos 98 y 99 de este Estatuto¹¹, y ampliamente a través de diversos acuerdos que puntualizan lo relativo a los campos de acción, procesos, procedimientos, requisitos..., para el acceso a dichos programas. Esta temática se desarrollará con mayor profundidad, en el apartado relativo a los discursos y las prácticas de formación de profesores en cada una de las instituciones.

En lo relativo a las funciones (responsabilidades, oficios, ocupaciones, cargos, labores, puestos...) de los profesores universitarios, la norma que regula las relaciones entre los docentes y la institución, reconoce de modo general como funciones primordiales de los docentes: la enseñanza, la comunicación, la investigación, la innovación, la extensión, la creación... “en campos relacionados con la ciencia, la pedagogía, el arte y la tecnología y otras formas del saber y, en general, de la cultura” (art. 4). Asimismo, es prolija en elaborar un inventario de actividades que el conjunto de los profesores (sean o no de carrera, ajustadas a su situación contractual con la institución) deben desarrollar en el marco de su condición de docentes, así:

11 El legislador de la Universidad conceptúa como capacitación al conjunto de actividades que la institución “ofrece, directa e indirectamente, a los docentes vinculados a ella con el fin de actualizar los conocimientos y elevar su nivel académico, investigativo y pedagógico, de acuerdo con los planes de desarrollo académico”. De igual manera, esboza los campos de formación, así: formación de magísteres y doctores en educación, ciencias básicas y aplicadas (naturales, sociales, humanas) y arte; programas de actualización coherentes con la investigación y la innovación contemporánea en pedagogías y didácticas específicas que permitan la cualificación de la enseñanza; programas de actualización en teorías y prácticas curriculares; programas de actualización en desarrollo humano; actualización, en campos propios de los conocimientos que los profesores enseñan (Acuerdo 11, art. 98).

- Horas lectivas¹².
- Preparación de clase¹³, corrección de trabajos y exámenes.
- Asesoría, dirección y corrección de trabajos de grado.
- Participación en organismos institucionales.
- Consejería a estudiantes y tutorías académicas.
- Participación en grupos de trabajo académico.
- Programas de investigación, extensión, servicios, asesorías y tutorías.
- Seminarios de actualización y cursos de capacitación.
- Programas de educación continuada.
- Participación en eventos académicos nacionales o internacionales.
- Preparación y presentación de ponencias institucionales en eventos nacionales o internacionales.
- Preparación y presentación de artículos, conferencias, textos, obras de arte y todo tipo de producción intelectual con miras a su publicación y difusión.
- Participación a nombre de la Universidad Distrital en grupos de investigación nacional e internacional.
- Dirección y administración académica.
- Otras (acreditación, posgrados), asignadas por el jefe inmediato, compatibles con su carácter de docente.

Lo prescrito por el Estatuto Profesorado de la Universidad Distrital contiene, en efecto, un conjunto de actividades que no agotan el ejercicio docente en su cotidianidad, en su

12 Para la asignación de las horas lectivas se tienen en consideración los siguientes rangos: “a) Cuando los docentes de tiempo completo tengan a su cargo una (1) sola asignatura, el número mínimo de horas lectivas semanales es 16 y máximo 18, cuando se tengan dos o más asignaturas, el mínimo de horas lectivas semanales es 12 y el máximo es 14. b) Los docentes de medio tiempo deben tener mínimo 8 y máximo 12 horas lectivas semanales” (art. 52). Respecto de los profesores ocasionales: de tiempo completo, deben tener una asignación de 20 horas lectivas semanales; de medio tiempo, entre 12 y 18 horas lectivas semanales; los catedráticos, según el número de horas por el que fueron contratados.

Algunas actividades como participación en ejecución de programas y proyectos de investigación, servicios, consultorías y asesorías; asesoría a empresas y comunidades; dirección, gobierno o administración académica, y desarrollo de estudios de maestría o doctorado sin comisión, conceden el derecho a descarga académica (para garantizar su pleno desarrollo), por el tiempo que dure la actividad, previa aprobación del Consejo de Facultad respectivo (art. 53).

13 El tiempo asignado a la preparación de clase debe fijarse teniendo en consideración “el número de asignaturas y no puede ser superior al cincuenta por ciento (50%) de las horas lectivas” (art. 52, literal c).

dimensión y condición, por ello conviene, para rematar este apartado, hacer alusión a algunas funciones (responsabilidades) delegadas y asumidas por los docentes que habiendo sido analizadas por diversos autores y desde varias perspectivas teóricas, constituyen —y complementan— el quehacer docente en general, y de modo específico, el del profesor universitario.

- El docente es, o debe ser, animador o dinamizador de procesos; “debe contribuir a sistematizar y profundizar metódicamente los saberes de los estudiantes, lo mismo que asumir el compromiso de conceptualizar reflexivamente su propia experiencia, para enriquecer el saber típico de la docencia y el saber específico de las disciplinas” (Icfes, 1997, p. 23).
- En la actualidad, más que en ningún otro momento, se busca que el maestro sea un formador: “un guía que permita el acceso al pensamiento mediante un proceso inductivo como estrategia de formación”; por ello, el profesor debe trabajar “con el deseo de educar integralmente al individuo, no solo en su ciencia sino en el arte, en lo político y en lo humanístico” (Pinilla, Sáenz y Vera, 2003, p. 44).
- Una de las funciones del profesor consiste en hacer “que el trabajo de los estudiantes sea importante para ellos” (p. 84).
- La responsabilidad del profesor no consiste en “corregir el presunto déficit” que presentan los estudiantes, sino en una buena enseñanza: “hacer que se entienda”, pues, “el aprendizaje se considera más como una función de lo que hace el profesor que del tipo de estudiante con el que se encuentre” (Biggs, 1999, p. 42).
- El profesor, en los diversos ámbitos de la educación, desempeña diversos papeles: “Estudia, pregunta, localiza y da sentido al material para desarrollar un tema; Organiza los recursos, medios escolares y del entorno; Favorece la comprensión conceptual del alumnado, situada y contextualizada; Diseña actividades diversas, evitando los estereotipos y repeticiones; Ofrece posibilidades para afrontar las peculiaridades individuales; Emplea las innovaciones educativas ha doc (sic) a las necesidades actuales” (Portilla, 2002, p. 17).
- El docente es un “profesional y trabajador de la cultura; ‘Mediador pedagógico’ por excelencia, promotor del desarrollo humano e integral y formador de hombres nuevos” (Icfes, 1997, p. 31).
- “La meta de la mayoría de los profesores consiste en que sus estudiantes ‘comprendan’ lo que les enseñan. Sin embargo, no siempre está muy claro el significado de ‘comprensión’” (Biggs, 1999, p. 55).
- Los docentes son factores de cambio social: “actores esenciales para la promoción de una educación de calidad, ya sea en las escuelas o en programas más flexibles basados en la colectividad; abogan por el cambio y actúan de catalizadores para producir el cambio” (Imbernón, 2006, p. 41).

- Según Shuell (1986), citado por Biggs (1999, p. 19), en la perspectiva de que los estudiantes obtengan los resultados deseados de manera razonablemente eficaz, “la tarea fundamental del profesor consiste en lograr que sus alumnos realicen las actividades de aprendizaje, que les lleven alcanzar los resultados pretendidos”.
- El docente, según prescribe la Ley General de Educación (art. 70), desempeña las funciones de rehabilitador social, toda vez que debe ser formado y capacita idóneamente “para orientar la educación para la rehabilitación social, y así garantizar la calidad del servicio para las personas que por sus condiciones las necesiten”.
- La profesión del maestro presupone “el saber hacer en contexto”, que necesariamente implica: “saber qué, saber por qué, saber para qué, saber cuándo, saber en qué sentido, saber conocer, saber hacer, saber convivir, saber ser, saberes todos que son objeto de las prácticas cotidianas en la institución educativa y fuera de ella, como consecuencia de actos conscientes —o no conscientes— ...” (MEN, 2014, p. 6).
- Dentro de las funciones del docente se halla la corrección del error, utilizándolo “de forma constructiva”, pues, “en el curso de la construcción de conocimiento, es inevitable que los estudiantes creen interpretaciones erróneas que hay que (Díaz, 2005) corregir, pero antes hay que descubrir cuáles son, mediante la evaluación formativa” (Biggs, 1999, p. 102).
- “La acción del maestro, en primer lugar debe partir de la reflexión que haga de las dificultades y temáticas dentro del aula, de manera permanente, evitando ‘volver a hacer lo mismo del curso anterior’” (Pinilla, Sáenz y Vera, 2003, p. 44).
- “La actividad del profesor ha sido y seguirá siendo —según refieren Cáceres *et al.*—, un aspecto de estudio de la Didáctica. Cada vez es más evidente su papel de facilitador en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje y en la educación en general” (s. f., p. 1).
- La responsabilidad del profesor: “Maximizar la conciencia de los estudiantes acerca de la construcción de su conocimiento” (Biggs, 1999, p. 104).
- Los docentes, según señalan Arbesú y Piña (citados por Santana y Hernández, 2013, pp. 32-33) desempeñan responsabilidades que se ubican en tres dimensiones: social, personal y profesional.

La primera, hace énfasis en la orientación de su trabajo en formación de generaciones para que resuelvan problemas de relevancia social. El docente tiene la responsabilidad de seleccionar problemas socialmente relevantes como objeto de la investigación de los estudiantes; la segunda, enfatiza en la relación emocional y afectiva, de acompañamiento que implica su trabajo; y en la última, destacan las cualidades de un buen docente: guías, orientadores, facilitadores del proyecto de vida de los estudiantes, responsables, con una buena preparación en la materia, en su formación disciplinar, pedagógica y didáctica.

- “Un buen docente es quien motiva e inquieta a sus estudiantes por el conocimiento y logra que todos ellos adquieran las competencias propuestas en los programas de estudios. Además de poseer una experticia en la disciplina, debe poseer habilidades motivacionales y afectivas que favorezcan el proceso enseñanza-aprendizaje. [...] considera aspectos tales como: la experticia de la disciplina que enseña, experiencia en investigación y vocación por la docencia” (Solar y Díaz, 2009, p. 14).
- Dentro de su labor docente, el profesor universitario debe producir conocimiento que impacte en el entorno —ámbito social de su desempeño— (Parra, 2008). Según señala Mondragón (2005, citado en Parra, Ecima, Gómez y Almenárez, 2010) “ha llevado a que el docente del siglo XXI deba desempeñar unos roles complejos: no solo transmitir conocimientos sino intentar generarlos, mediante la investigación, y, lo que es más difícil todavía, suscitar en los alumnos el aprendizaje autónomo, modificando su papel de dispensador de conocimiento a mediador o facilitador entre el conocimiento y los estudiantes” (p. 424).
- El profesor debe ser un agente de transformación del conocimiento, que ayude a los estudiantes a interpretar y a construir sus propios conocimientos, y no una instancia pasiva que les transmita unos mensajes prefabricados. El profesor es, como si dijéramos, un maestro artesano; el estudiante, un aprendiz del arte del estudio (Biggs, 1999, p. 132).
- La función docente incluye diversas formas de actualización, capacitación, perfeccionamiento permanente, integral, profesional: la docencia universitaria “entendida como una fuerza laboral, tiene exigencias específicas, con relación a su capacitación, actualización, perfeccionamiento y profesionalización, a fin de que pueda responder a los cambios sociales, económicos, políticos, culturales y tecnológicos que impactan su actividad y a los nuevos retos que la educación enfrenta” (Portilla, 2002, p. 116).
- “Es necesario —manifiestan Pinilla, Sáenz y Vera—, que el docente sea un gestor de nuevos conocimientos pedagógicos, de nuevas tecnologías educativas, actualizado permanentemente en los avances científicos de su disciplina, en los aspectos pedagógicos que necesita para el buen desarrollo de la misma y estar así bien articulado a la comunidad académico-científica” (2003, p. 33).
- “El profesor —maestro o docente— es el factor de mayor incidencia en la calidad de la educación” (MEN, 2014, p. 16).
- “Casi siempre —sostiene Knigth (2006, p. 133)—, el hecho de ser profesor supone ser instructor, lo cual por regla general significa impartir clases magistrales, que, a menudo, implica presentar a los estudiantes grandes cantidades de información”.

- En la actualidad el profesor, señala Díaz (2005, p. 18), se enfrenta a un innumerable listado de demandas y exigencias “algunas convergen y otras —hay que reconocerlo— reflejan tendencias y concepciones educativas y pedagógicas opuestas. Así, en algunos casos se le pide que haga uso y promueva un saber erudito, mientras que en otros se enfatiza la capacidad de formar en el desarrollo de habilidades; en algunos casos se fortalece la necesidad del dominio de la información, de la obtención de un orden de conocimiento en una estructura disciplinaria, mientras que en otros se promueve la idea de la participación, del desarrollo de un proceso”.
- “El papel del maestro empieza por reconocer ese saber que trae consigo el estudiante integrándolo en su educación y actuando como un guía que le ayude a traducir, articular y proyectar los conocimientos, de manera que estos tengan algún significado en la vida del estudiante en el momento mismo de la enseñanza y durante su vida futura” (Pinilla, Sáenz y Vera, 2003, p. 43).
- “Los profesores tenemos una tarea: compartir nuestro pensamiento reciente en una clase magistral erudita y estimulante, pero los estudiantes tienen dos: comprender lo que oyen y escribir sus apuntes y comentarios para profundizar en el tema más tarde” (Biggs, 1999, p. 140).
- El maestro, como formador, debe estar comprometido ante todo con “la enseñanza de la disciplina, el aprendizaje de sus estudiantes y su formación integral”. Por otra parte, debe “comprender qué es lo que va a enseñar, conocer el contexto donde lo va a enseñar y además, precisar cómo debe enseñarlo para lograr la comprensión y apropiación de lo que va a enseñar por parte de los alumnos” (MEN, 2014, p. 12).
- El docente universitario tiene como función “divulgar el conocimiento científico”, para lo cual “debe entrenarse en las técnicas de comunicación para la consecución de conferencias eficaces” (Pinilla, Sáenz y Vera, 2004, p. 153).
- Según Zabalza, “los profesores, individualmente y como colectivo, tenemos una gran capacidad de impacto y, por ende, una gran responsabilidad en la formación y el desarrollo de nuestros estudiantes” (2007, p. 65).
- De acuerdo con el Decreto 0272 de 1998, el docente, en líneas generales, es un sujeto que a través de su labor es capaz, entre otras cosas, de:

Convertir el conocimiento en potencial formativo a partir de la estructura, del contenido y del valor social y cultural de los saberes, en concordancia con la capacidad de conocer y con el contexto vital de los alumnos.

Crear ambientes y situaciones pedagógicas que le permitan a él y al alumno, como sujetos en formación, autoconocerse e impulsarse hacia la comprensión y transformación de la realidad.

Desarrollar y mantener una actitud de indagación que, enriquecida con teorías y modelos investigativos, permita la reflexión disciplinada de la práctica educativa y el avance del conocimiento pedagógico y didáctico.

Poseer mentalidad abierta frente a otras culturas, ser sensible y crítico ante la multiplicidad de fuentes de información universal y lograr el dominio pedagógico de los medios informáticos e interactivos modernos y de una segunda lengua (art. 3, literales b, e, f y g).

- “Enseñamos a los estudiantes con el fin de que piensen, decidan y actúen en el mundo real de un modo más informado y eficaz: de manera ejecutiva” (Biggs, 1999, p. 189).
- Al decir de Suárez (2007, p. 47), la principal función del profesor universitario consiste en “ser formador de futuros profesionales con diferencias claras entre si (sic) en proyectos de formación, desarrollo del curriculum, determinación de competencias, habilidades y destrezas para el cometido de una función laboral futura”.
- Zabalza (2007, pp. 70-167) refiere, a modo de competencia que debe tener un profesor (universitario), un significativo listado de actividades: planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje; seleccionar y preparar los contenidos disciplinares; ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa), que se refiere a la producción comunicativa, el refuerzo de la comprensibilidad, la organización interna de los mensajes, y la connotación afectiva de los mensajes; manejar las nuevas tecnologías (como objeto de estudio, recurso didáctico, medio de expresión y comunicación); diseñar la metodología y organizar las actividades (organización de los espacios, selección del método, selección y desarrollo de las tareas instructivas); comunicarse-relacionarse con los alumnos; servir de tutor de los estudiantes; evaluar integralmente los procesos de enseñanza-aprendizaje; reflexionar e investigar sobre la enseñanza, e identificarse con la institución y trabajar en equipo.

A manera de cierre de este acápite, reseñamos un inventario de funciones y responsabilidades que deben desempeñar los docentes universitarios: la producción de documentos académicos relacionados con su labor docente; las investigaciones institucionales e interinstitucionales; la planeación y preparación de sus actividades docentes; la asignación de trabajos y tareas a sus estudiantes; la orientación de diversas actividades académicas; la dirección de trabajos de grado (pregrado y posgrado); la evaluación integral de sus estudiantes (en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje); la participación en organismos institucionales; la participación en órganos de gobierno universitario; la participación en planes, programas, acciones... de capacitación, formación y perfeccionamiento docente de manera que esté actualizado en los saberes propios de su ejercicio profesional; la participación,

en representación de la institución, en eventos académicos e investigativos de orden nacional e internacional; la orientación —y tutoría— de los estudiantes; el desarrollo de actividades y funciones de consejería y orientación académica (extensiva a orientación psicopedagógica, personal, profesional, afectiva...); la contribución en la formación y consolidación de comunidad académica; el desempeño como par evaluador de diferente trabajos y producciones; la asistencia y participación en todo tipo de actividades académicas; la participación en grupos de trabajo académico institucional; el desarrollo de funciones de administración y gestión institucional, y un prolongado etcétera que se deriva de los cambios y las demandas inusitadas que aquejan en la actualidad a las instituciones de educación superior.

El profesor universitario en la Universidad del Tolima: ser y acontecer

Mediante una encuesta semiestructurada dirigida a los profesores de planta de la Universidad del Tolima (anexo 2), se propuso indagar sobre algunos factores que se consideraron de mayor importancia para describir, con base en la información propiciada por la población profesoral, lo que se podría registrar como condiciones identitarias o la naturaleza de los docentes, que limitan o favorecen su ejercicio académico educativo (didáctico científico-disciplinar y profesional de enseñanza) y pedagógico (formativo ético-político, económico, social y cultural).

Respecto a la facilitación en el acopio de la información que se habría de proporcionar por parte de los docentes, se propuso como estrategia, recurrir a la dirección de los departamentos que componen cada una de las facultades para que formalmente se solicitara el diligenciamiento de la encuesta y, de este modo, lograr la mayor participación de los implicados en cuanto sujetos objeto de saber. No obstante haber recurrido a este medio para el diligenciamiento de la encuesta, con un tiempo límite de cinco días, al terminar este plazo no se había obtenido respuesta alguna por parte de los profesores.

Como recurso se optó por visitar personalmente, y hasta tres veces por semana, a los directores de los departamentos, para al cabo de dos meses conseguir 48 formularios diligenciados de los 348 distribuidos, logrados con el concurso de dos estudiantes de Sociología, quienes acompañaron el proceso investigativo como parte de su trabajo de grado, que en términos de una microsociología ha de aportar a este proyecto del acontecer del docente de la Universidad del Tolima.

El primer ítem o eje de la encuesta, más allá de la información básica sobre edad, sexo, campos científicos o disciplinares de educación y formación, años de experiencia docente universitaria y tiempo de vinculación con la Universidad, se centró en averiguar cómo entienden los profesores los conceptos de educación y pedagogía, a través de

los siguientes enunciados que propiciaron las diversas respuestas que aquí se registran y describen:

Responder a la pregunta, “¿qué diferencia encuentra entre educación y formación?” implicó, de entrada, tomarse el trabajo de pensar y reflexionar sobre los procesos vividos en su acontecer educativo y formativo y analizar la intención de este modo de preguntar. De hecho, la población encuestada no esperaba que se le interrogara sobre su propia experiencia profesional y científica-disciplinar y, sobre todo, exigiendo de ella un proceso de diferenciación conceptual teórico y práctico. Lógicamente, no están acostumbrados a este modo de preguntar en el que la respuesta deja al descubierto al respondiente. En este sentido, es entendible, pero no justificable, la prevención de los encuestados, de ahí que sea necesario agradecer a quienes en su condición de docentes decidieron exponerse y colaborar con esta investigación, pues no es fácil ser *ellos mismos* dentro de los sistemas coercitivos y de control, corrientes en las organizaciones e instituciones, razón por la cual se optó por elaborar la encuesta en físico y no en línea (como uso de las TIC aplicadas a los procesos investigativos), pues el medio físico tiene la virtud de proteger la identidad (obviando la suspicacia que caracteriza a la población colombiana) y garantizar el nivel *ciego* de los encuestados, que no siempre puede garantizar la internet.

De esta manera, como suele acontecer en la investigación cualitativa, particularmente en las que el objeto de saber es el hombre en sus constitutivos y constituyentes humanos, la población con la que es factible trabajar es escasa dado que ella acostumbra involucrarse en un *anillo protector* como mecanismo para contrarrestar lo que se considera como posible amenaza. Esto se previó, en lo que compete al caso de la Universidad del Tolima, y aunque lo ideal hubiera sido trabajar con el universo de 348 (100 %) encuestas que garantizaría toda la información, solo se pudo hacer con las 48 que fueron retornadas, esto es el 16,704 %, un umbral menor al 20 %, lo cual evidencia el carácter falible de los análisis. En este sentido y con esta salvedad, lo que se presenta aquí es un acercamiento que podría, en otro momento, dar pie para desarrollar una investigación de carácter institucional, tendiente a mejorar los procesos educativos y formativos de la población estudiantil de la región, atendida por el sector público del sistema de educación superior en Colombia.

Con estas aclaraciones de fondo, se encuentra que la mayoría, salvo algunas excepciones, intenta establecer las diferencias¹⁴ conceptuales y operativas entre educación y formación. Indudablemente las respuestas a esta pregunta marcan la pauta de lo que han de ser las que se generen en las restantes nueve de las diez que componen este eje.

14 Todo lo referido a las diversas respuestas producidas en este ítem o eje 1 de la encuesta, dado su carácter abierto, forma parte del archivo documental personal del investigador. Quien requiera corroborar información atinente a este hecho, solicitarla personalmente al correo: faariasma@ut.edu.co o efarmu@gmail.com

Se evidencia la dificultad de establecer claramente la distinción entre las dos categorías propuestas en la pregunta; lo que aquí se descubre es una cierta regularidad en la atribución que los profesores hacen a la educación como factor fundado en valores tendientes a propiciar los desarrollos humanos y sociales en términos comportamentales, mientras a la formación, en general, se le atribuye el carácter cognitivo y profesionalizante: “La formación da cuenta del nivel de conocimiento de un tema, mientras que la educación tiene que ver con la forma de comportamiento y modales del individuo”, o “La educación es el proceso de sociabilidad que se genera desde las instituciones sociales, mientras que la formación está relacionada con la rigurosidad académica a través de las instituciones como la escuela o universidad”. Algunos otros hacen la distinción en sentido inverso para cada una de las categorías consultadas: “Educación es un proceso general de obtención de conocimiento, la formación está concebida desde la parte axiológica”. Otras encuestas arrojan posiciones neutras en las que no se establece la distinción, sino que se las equipara o pone en términos de complementariedad: “Todo proceso educativo vincula a su vez procesos de formación que son generalmente continuos y permanentes”.

Sin que se pretenda juzgar lo acertado o no de las respuestas, lo que sí es claro es que muchas de ellas recurren al lugar común que evidencia el lenguaje coloquial, por decir lo menos, máxime cuando se entiende que quienes responden son personas educadas y formadas, dedicadas a la actividad profesoral de orden universitario y que, de algún modo, las respuestas tendrían que tener cierta coherencia y pertinencia, a pesar de la pluralidad que pueda mostrar su diversidad.

La siguiente pregunta, que tiene una clara relación con la anterior, fue: “¿De qué manera se reconoce usted como educado y formado? A ella se obtuvieron respuestas como: “Mis actitudes y comportamientos como ciudadano reconocen mi educación. Mis aptitudes profesionales reconocen la formación”. Otras invierten su concepción teórica y práctica al responder: “Educado como arquitecto y formado como ciudadano”. Igualmente, algunos consideran que no hay lo uno sin lo otro: “Soy un ser integral, porque no puede haber formación sin educación y viceversa”. Este modo de responder genera desconcierto, pues si bien es una toma de posición no permite saber si para ellos hay claridad del papel que desempeña uno y otro concepto en el ámbito profesional docente en la Universidad. Asimismo, algunas respuestas describen una acción hacia afuera desconociendo que la pregunta exige una respuesta desde dentro: “Educar cuando hago cambiar comportamientos en mis estudiantes, formo cuando logro estimular la adopción de comportamientos propios de una disciplina”. Con ello parecieran entrar estas maneras de responder al modo inverso a como concibe Foucault (1973) la educación:

Por más que sea legalmente el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a cualquier tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican (p. 45).

Al preguntar a los profesores acerca de “¿qué características de su educación y formación lo habilitan para ser docente universitario?”, se sigue la misma dinámica, tal como se muestra en respuestas como esta: “El respeto, la responsabilidad, la disciplina son características relacionadas con la educación. El método, la rigurosidad académica y la permanente actualización se relacionan desde la formación”. La respuesta aludida parece poner el énfasis del carácter formativo en la educación y el de la educación en la formación. Parece evidente que esta sutil distinción, necesaria a la hora de definir los objetivos y metas de la educación y la formación, así como sus procedimientos o formas de operar, continúa difusa en el pensar de los profesores de la Universidad del Tolima. En este sentido, el carácter técnico-operativo, metódico, repetitivo, discursivo, disciplinado y profesionalizante que asume la didáctica como dispositivo o estrategia para llevar a cabo la educación como momento primero, se diluye en el segundo cuando reconoce en el proceso reflexivo la existencia del campo pedagógico que forma el carácter, habilita para la vida, favorece la superación naturalista que faculta para lo humano, la transformación, la creación de nuevas realidades, la producción y la emergencia de nuevos fenómenos que le permiten al hombre saber de lo posible con el fin de emanciparse y descentrarse de aquello que lo ata al mundo. Es entendible esta postura si se mira con el carácter descriptivo propio de la arqueología:

Las contradicciones no son ni apariencias que hay que superar, ni principios secretos que sería preciso despejar. Son objetos que hay que describir por sí mismos, sin buscar desde qué punto de vista pueden disiparse o a qué nivel se radicalizan, y de efectos pasan a ser causas (Foucault, 2006, p. 254).

A la pregunta, “en su educación, ¿qué técnicas profesionales puede reconocer?”, 15 de los encuestados no respondieron; 4 expresaron no entender la pregunta; 2 manifestaron no entender qué es una técnica profesional, y los 27 restantes respondieron, entre otras cosas: “Consistentes en buscar siempre estar actualizado en los temas del área y en buscar metodologías para llevar los conocimientos al aula”; “La palabra o diálogo, lo práctico de un saber y lo aplicable para transformación social hacia un nivel superior de desarrollo”; “El preguntar como técnica, al mismo tiempo como el elemento central para la vida docente”; “Contextualización y problematización para abordar conceptos”; “Estrategias de enseñanza”; “Estructuración de proyectos. Metodología de investigación. Análisis de contexto”; “Habilidades computacionales. Capacidades metodológicas

de enseñanza”; “La investigación, la puesta en práctica de la teoría”; “Capacidad técnica organizativa, relacional, comunicativa, solución de problemas del sector”; “En cuanto técnicas profesoras considero que he adquirido herramientas pedagógicas para ser un mediador en el proceso educativo con las y los estudiantes. Asimismo, considero que en mi labor como investigador he adquirido y desarrollado y aplicado herramientas para la generación y análisis de información”; “El proceso de atención de enfermería. La situación de enfermero”; “La disección como método de estudio y su vinculación a la práctica quirúrgica del MVZ”; “La educación como proceso social cultural no posee técnicas específicas, es un proceso dinámico que se transforma y se construye a través del contexto y la intencionalidad”; “Estudiar, planificar, desarrollar, evaluación, auto-evaluación”; “Investigación y planificación”; “Resolver problemas”; “La educación de profesión hacia mí, está ligada en técnicas expositivas, investigación, aplicación práctica y reflexión teórica”; “Las aprendidas desde las aulas y las aprendidas en la trayectoria como profesional en el ejercicio”; “El respeto a la identidad de los individuos al bien común y a las necesidades de la sociedad que permitan trabajar en conjunto y aprender haciendo”. Todas estas respuestas dejan ver cómo quienes hicieron el esfuerzo de comprensión en torno a aquello que les fue preguntado, respondieron de diversas formas y procuraron acertar en torno a lo que pudiera entenderse como técnicas profesionales referidas a los procesos educativos de los que fueron objeto como sujetos.

Estos registros muestran cómo se va entrando en procesos de modificación respecto de lo que se concibe como educación y, de este modo, se va ingresando poco a poco en el sentido práctico y técnico que encarna la educación, en su carácter identitario como proceso de enseñanza y aprendizaje que implica estrategias didácticas de comunicación de los saberes, no necesariamente vinculados a los procesos formativos o de las hoy llamadas también competencias genéricas en cuanto tal, sino enfocados al campo del hacer.

Puesta en contexto, pero con el propósito de distinción, se preguntó: “En su formación, ¿qué caracteriza su capacidad creativa?”. Exceptuando tres personas que no respondieron y una que expresó no entender la pregunta, las demás dieron respuestas muy variadas, aunque se pueden marcar en ellas algunas tendencias: “La posibilidad de innovar en el aula y la posibilidad de buscar variados recursos que contribuyan al mejor aprendizaje de los alumnos” son características de su capacidad creativa y, si se toma como base de las respuestas, se completan con enunciados como: capacidad de adaptación, originalidad, flexibilidad, nuevos métodos y fuentes de información, estrategias de trabajo en clase, el pensamiento lateral, análisis de problemas y búsqueda de soluciones alternativas, ser diferente, ejercicios de transdisciplinariedad, posibilitar nuevas miradas, aplicación de teorías a problemáticas de la ciudad, la capacidad de desarrollar herramientas para facilitar el aprendizaje, investigación, integración del conocimiento, capacidad crítica, capacidad de relacionar disciplinas, pertenecer a comunidades académicas, resolver

problemas de una manera concreta usando el ingenio y la lógica, responder de manera práctica en la trayectoria como profesional en el ejercicio.

Todas estas respuestas evidencian una cierta constante en lo que los docentes de la Universidad del Tolima consideran conceptual y prácticamente creatividad. Sin duda estos modos de entender la capacidad creativa está influida por los diversos discursos educativos sobre las exigencias de innovación, adecuación al entorno, capacidad crítica, respuesta a las necesidades específicas de la región, entre otras condiciones.

Manteniendo el interés por saber cómo los profesores entienden los asuntos de educación y formación de nivel universitario, se interrogó con base en la práctica vivida como sujetos objeto de educación, y dispensadores de procesos educativos. Así, a la pregunta, “en su proceso educativo, ¿qué didácticas reconoce como importantes para la aprehensión del conocimiento?”, se obtuvieron las siguientes respuestas: “Construcción de mapas conceptuales. Elaboración de gráficas y diagramas. Resúmenes analíticos de lectura”; “El ejemplo”; “La lectura del tema por parte de los estudiantes previo a la clase, aprendizaje a través de talleres prácticos. Estudios de casos, prácticas de observación”; “Lúdica”; “El aprendizaje simbólico y la reiteración”; “La experiencia de proyectos reales, la teoría en que se apoyó, la facilidad de su materialización y su funcionamiento y uso comunitario”; “Videos, visitas de campo, prácticas dirigidas”; “Reconocer la importancia del trabajo en grupo. Fortalecer el conocimiento básico del estudiante”; “Un aprendizaje radicado en la investigación que suponga un mínimo vínculo entre teoría y praxis”; “La capacidad crítica que desarrolla durante el transcurso de mi carrera”; “La construcción de problemas y el análisis de una situación problemática”; “La motivación, la pedagogía por competencias”; “La didáctica del área que oriento”; “Aprender haciendo”; “Proceso de construcción del conocimiento por el asistente con la guía y apoyo del profesor y el aprendizaje basado en problemas”; “Today”; “Aplicación de conocimiento”; “Talleres grupales donde a partir de abstracciones o analogías los estudiantes plantean estrategias de diseño urbano en diferentes escalas”; “Aprendizaje, conceptual, constructivo. Deductivo por problemas y propositivo”; “La utilización constante de ejemplos, la reflexión de teorías o enfoques, métodos lógicos a partir del abordaje de casos específicos y cercanos, el uso de preguntas y de ejercicios para estimular la reflexión crítica”; “Lo práctico y el transmisionismo”; “Participación del estudiante. Educación basada en problemas. Conceptos aplicados a las áreas de educación profesional. Tecnologías de la información y comunicación”; “Motivación personal, la búsqueda propia del conocimiento a través de búsqueda bibliográfica y lecturas”; “Razonamiento inductivo, argumentación y estrategias de apoyo”; “Contextualizar el conocimiento: aprendizaje basado en problemas”; “La práctica continua para aplicar los conceptos”; “Experiencias, prácticas reales para que así a los estudiantes se les quede más lo aprendido”; “La didáctica general es importante, así como la específica

de la disciplina, sus semejanzas y diferencias”; “La contextualización con la realidad. La complementariedad y la complejidad, la evaluación”; “Las didácticas específicas”; “Investigación formativa”; “Dinámicas de grupos, técnicas de enseñanza y algunas técnicas especializadas, técnica de investigación”; “Lectura por docente, especificación del por qué; investigaciones, análisis de casos, taller de aplicación, práctica”; “El trabajo independiente. La reflexión crítica”; “Aplico todas las técnicas que permitan un desarrollo cognitivo de los estudiantes y en el desarrollo de su formación personal”; “Proyectos de clase”; “Poder permitir que mis estudiantes expresen ideas y tenerlas en cuenta en la construcción del conocimiento”; “La transmisión de experiencias (situaciones de enfermería) construcción del conocimiento a partir de la práctica, el debate, trabajo individual y colectivo”; “La explicación de los fenómenos naturales en forma diagramática, la presentación visual de los fenómenos. La lectura en voz alta e interpretación del contenido”.

Se puede observar cómo las respuestas de los docentes de la Universidad, salvo algunos casos aislados, entienden lo que implica la relación educación-didácticas en cuanto a procedimientos prácticos y estratégicos que se utilizan en actividades de enseñanza, conducentes a la comunicación de los saberes científicos-disciplinares y propiciar los procesos cognitivos de aprendizaje, propios y de los estudiantes. Asimismo, parece ser claro que ello tiene un estrecho vínculo con su labor docente, investigativa y, aunque no de modo tan acentuado, con la proyección social, entendidas estas, hoy, como notas distintivas de esta actividad profesional docente, que más allá de los dominios particulares del saber atribuidos al área del conocer especializado, exige competencias para la comunicación mediante la enseñanza a otros que tiene la intención de apropiar, asimilar, pensar y desarrollar estos conocimientos para desempeñarse como profesionales en su ámbito de dominio y aportar a las sociedades en las que están o han de estar.

A la pregunta, “en su proceso formativo, ¿qué elementos caracterizan el factor pedagógico?”, los profesores respondieron: “Una combinación entre estrategias pedagógicas y uso de recursos didácticos que facilitan la apropiación de conocimiento de los alumnos”; “La influencia de algunos modelos pedagógicos como el constructivista, fundamentalmente”; “La comunicación y la relación que se establece con el estudiante”, respuesta que se ubica dentro de lo que se puede entender como algunos factores pedagógicos que implican intersubjetividades. “El método inductivo, la búsqueda de saberes previos, la constante actualización”; “Utilizar los conocimientos del estudiante y aportar desde su experiencia y deducción”; “La ejemplificación”; “Las relaciones de libertad, apoyo comunitario y habilidad y desatar para dar a conocer la ciencia y la tecnología de un saber”; “El aprendizaje basado en problemas”; “La tolerancia, el saber escuchar, la justicia”; “La ausencia de definiciones y el cambio de aperturas que impliquen trabajo autónomo y el desarrollo de juicios críticos”; “Como elemento central rescato la capacidad

de entablar relaciones no autoritarias sino cooperativas”; “Pedagogía por competencias profesionales y ocupacionales validables y aplicables en el campo del profesional”; “La interacción directa entre currículos didáctica y pedagogía”; “Habilidades a desarrollar, situaciones problema y reflexión”; “La dimensión pedagógica es la característica fundamental de todo maestro, la reflexión del proceso educativo con miras a la formación”; “La reflexión y análisis”; “Claridad en el tratamiento de valores ciudadanos, integrar de valores”; “Lo caracteriza la construcción de conocimiento a partir de la participación activa del estudiante”; “El diálogo, la realización de clases activas, poder concebir, diseñar implementar y operar las ideas de mis estudiantes”; “La relación docente-alumno”. Como se puede observar, las respuestas, en general, se centran en la actividad que producen los docentes en su práctica profesional educativa, marcando una relación en el orden sujeto-objeto, es decir, centrado en la actividad del docente. Lo que se esperaba eran respuestas sobre lo que los maestros identificaban como central en el proceso del que fueron objeto en su educación.

La variedad deja ver prácticas muy diversas y concepciones muy disímiles acerca de lo que es la pedagogía, hasta tal punto que hay mayor regularidad en cuanto al orden de lo didáctico, por cuanto se entiende como más instrumental y específico. Ciertamente es difícil apropiarse, aprender y aprehender estas categorías y conceptualizaciones, sobre todo cuando de distinguirlas se trata.

Si se reconociera una secuencia en la serie para producir las respuestas, la pregunta sobre “cuáles didácticas con las que fue educado considera válidas y usa en su desarrollo y actividad docente”, implicaría una evaluación del proceso vivido y una proyección en el orden del desempeño profesional. Esto es lo que nos dejan ver los docentes de la Universidad del Tolima: “Lectura continua y la capacitación en las nuevas tecnologías”; “Cuadro sinópticos. Trabajos en equipo con sustentación”; “La preparación de material para trabajo en clase, la buena presentación de los recursos de clase”; “Metodología proyectual”; “La disciplina, el trabajo en equipo, la exigencia, la metodología, el orden”; “El aprendizaje por investigación, el trabajo y los seminarios”; “Grupos de aprendizaje, discusión dirigida, métodos de casos”; “Enseñanza por problemas”; “Considero que es a los métodos pedagógicos y no a las didácticas”; “Participación, trabajo en equipo, investigación particular, la apropiación en escenarios laborales”; “Tomo los buenos modelos de docentes que además del saber y del hacer son personas, son educadores”; “Magistral, reflexión participativa diálogo, lecto-escritura”; “Aprender problemáticas basado en problemas de casos y análisis”; “Talleres, seminarios, charlas magistrales”; “Bases de datos científicos”; “Aprendizaje a partir de problemas, el uso frecuente y bien estructurado de ejemplos. El uso de preguntas o reflexiones que motiven la participación y el debate argumentado en los estudiantes”; “La práctica y ejercicios investigativos”; “Lecturas dirigidas, talleres, mesas redondas y exposiciones individuales y

grupales”; “Demostraciones, simulación, trabajos de apoyo en redes”; “La práctica de disección y elaboración de estructuras con técnicas anatómicas que incrementan el interés por el alumno”; “Lectura, análisis, prácticas de campo”; “Búsqueda y la aplicación del conocimiento”; “Dinámica de grupo”; “Talleres de aplicación práctica, investigaciones, mapas conceptuales”; “Los ejemplos cotidianos, la dicotomía del bien y del mal, las situaciones que impliquen toma de decisiones”; “Algunas actividades memorísticas son importantes, pero la resolución de problemas, es mi temática favorita”; “Trabajo individual, trabajo en grupo, la plenaria, evaluación formativa, exposición oral, crítica de textos de actualidad y científicos”.

Es importante ver cómo la tendencia hacia lo que está en relación con la técnica tiene mayores niveles de apropiación, se puede expresar con más fluidez y presenta mayor facilidad en su comunicación; lo que tiene que ver con la reflexión que parte de lo práctico hacia el orden de la producción teórica, se muestra un tanto dificultoso.

“¿Cuáles pedagogías con las que fue formado considera válidas y usa en su desarrollo y actividad docente?”. Esta pregunta pone de manifiesto el galimatías en el que usualmente se ven los profesores universitarios para establecer la distinción entre pedagogía y didáctica, lo cual, casi siempre lleva a afirmar la indisolubilidad de los dos conceptos, a confundirlos o, en el mejor de los casos, a ponerlos en el orden de la complementariedad: “La responsabilidad de enseñar lo que es necesario para solucionar problemas”; “Valores y principios éticos”; “Aprender por descubrimiento”; “Incentivos como exoneración de exámenes finales”; “Constructivismo”; “Aprendizaje significativo y colaborativo”; “Pedagogía crítica, conceptual, afectiva” (lo más cercano a lo esperado); “Ninguna. En la época que estudié era una metodología mecanicista que solo conducía a resolver situaciones del momento”; “La pedagogía del ser, del individuo, del maestro integral”; “Magistral, reflexión participativa”; “Conductismo, y no lo uso en mi desarrollo docente”; “Ninguna tiene bases lógicas o argumentos sólidos”; “Las prácticas en conjunto con pares académicos como apoyo a la formación de los estudiantes”; “Aprender haciendo, el debate y la reflexión crítica de textos, la escritura de síntesis, ensayos y la presentación de temas con la suficiente reflexión para motivar la atención de los estudiantes”; “Comunicativas y dialógicas”; “Construir basados en el apoyo docente es fundamental”; “La pedagogía es un constructo, es una reflexión que trasciende las teorías pedagógicas, todas son válidas porque son el resultado de procesos culturales y momentos históricos. Todas son importantes porque han aportado a la confianzación (sic) del saber pedagógico”; “Valores humanos, valores sociales, cultura”; “Pedagogía lúdica, pedagogía comparada”; “El uso de actividades que conlleven a un pensamiento crítico”; “Actividades conductistas y memorísticas pienso que aún son válidas en algunas circunstancias”.

Es una tendencia muy marcada hacer que las estrategias didácticas se consideren un factor pedagógico, es decir, se orienta más hacia la pragmática en la cual se

procura lograr la trascendencia del hecho con el fin de hacer de él un principio de verdad.

La pregunta de cierre de esta parte de la encuesta fue: “¿De qué modo considera que las didácticas y pedagogías con que fue educado y formado tienen vigencia o no para su desempeño profesional como docente universitario?”. Con ella se esperaba que los respondientes produjeran síntesis que permitieran saber los modos como apropian y expresan en su práctica estos conceptos, así como la manera en que se hacen o no visibles sus diferencias. Los resultados fueron: “No puedo diferenciarlas”; “No creo que tenga vigencia”; “Esas didácticas buscan promover en el estudiante valores tales como: respeto, responsabilidad, puntualidad, trabajo en equipo, solidaridad”; “La formación en mi época no permitía establecer relación alumno-profesor, el docente era intocable e inalcanzable, esto no es válido hoy día”; “Sí tienen vigencia, ya que son la base sólida de los procesos pedagógicos, el reto es conocer y saber llegar a los jóvenes del tiempo actual”; “Parte importante de la forma como hemos sido educados y formados se convierte en la base de la forma como nos desempeñamos como profesionales de la educación ya que son formas que en nuestro caso fueron exitosas y son conocidas”; “La repetición de ejercicios”; “Todas tienen vigencia, lo importante es cómo se apliquen y desarrollen”; “En mi disciplina principal los desarrollos didácticos y pedagógicos en el ámbito universitario son muy limitados, aunque solo el incentivo de trabajo autónomo puede resaltar”; “Considero poseen vigencia por la actualidad y la vigencia de educar aún recibida, además porque personalmente me gusta estar actualizado en los contenidos, metodológicos y estratégicos pedagógicos”; “Algunas están vigentes y se requiere continuar la actualización”; “En el transcurso del tiempo las didácticas y las pedagogías tienen vigencia, no se puede enseñar sin ellas”; “Aun sin querer siempre tomamos modelos de nuestra formación”; “Los cambios en las didácticas y la pedagogía han sido continuos, la tecnología de la información y la comunicación ha sido el más evidente y por lo tanto con mi formación de pregrado se diferencia en gran medida con mi formación en la maestría”; “Antes que las teorías pedagógicas lo importante es el manejo experto que tenga el docente. Sobre su camino de conocimiento. Y sus actitudes para comunicar finalmente temas concretos” (es la perspectiva humanista de carácter profesoral); “En el proceso de formación profesional considero que no recibí herramientas pedagógicas para realizar labores de docencia. Estas herramientas las adquirí y las desarrollé en el manejo del ejercicio que he desarrollado como docente-investigador en varias universidades del país” (es lo más real); “Pienso que muchas son válidas en buena medida, además el rol del docente [es] adaptar los modelos de acuerdo a las tendencias contemporáneas”; “Algunas de ellas prevalecen y son buenas, haciendo buen uso de ellas”; “Tienen vigencia porque han aportado significativamente a mi labor docente”; “Las disciplinas del área de la salud usan aún

pedagogías rígidas donde la memoria es necesaria, sin embargo la universalización de los saberes unidos a la capacidad de asociación junto al estudiante debe ser vital”; “Todavía tienen vigencia aunque actualmente existen modelos anatómicos virtuales y artificiales que ojalá los recursos económicos dieran para tenerlos”; “Algunos son muy vigentes, sin embargo, didácticas virtuales y de otro tipo deben ser utilizadas, pues los jóvenes hoy en día son muy visuales”; “Es claro que la formación que recibimos para nuestra formación aportaron en la consolidación de saber pedagógico, pero estas se resignifican porque el proceso educativo es continuo, no termina”; “Todas las recibidas han dejado una enseñanza”; “El mundo ha cambiado, la educación ha cambiado por lo cual hay que evolucionar en la forma del enseñar”; “Tiene vigencia porque evidencia en los resultados que propicia continuar en los procesos de aprendizaje y de formación”; “Considero que tienen vigencia si a través de ello es posible llegar a alcanzar los objetivos propuestos”; “Muchos tienen vigencia hoy en día y por eso los aplico porque considero que funcionan”; “Considero que algunos son aún vigentes, simplemente que las herramientas empleadas varían de acuerdo a la evolución tecnológica en la que nos estamos desarrollando”; “Completamente vigente”; “Considero que sí tienen vigencia y que se pueden aplicar con ciertos ajustes”; “Aún se consideran vigentes dependiendo del objetivo que se quiera lograr: Modelos tradicional y constructivista. Estos modelos son útiles en la búsqueda y transmisión del conocimiento científico (cuantitativo y cualitativo)”; “Siempre que estén en armonía con los estándares internacionales y que distintos egresados sean competitivos y exitosos”.

Estas respuestas refieren el modo como los profesores se reconocen a sí mismos no solo en cuanto sujetos educados y formados en un campo científico o disciplinar particular, sino, y fundamentalmente, como aquellos que una vez se han considerado educados y formados, despliegan este conocimiento a través de estrategias didácticas para comunicar su saber con el fin de educar a otros. En este ejercicio inevitablemente se les hace entrar en la construcción de unas relaciones pedagógicas que, a su vez, les obliga a reflexionar acerca de la valía y alcances de la actividad de la enseñanza, más allá de las exigencias cognitivas que implican la tarea de la apropiación o aprehensión del conocimiento, lo cual se ha dado en calificar como formación.

La dispersión que muestran las variadas respuestas a cada una de las preguntas de la encuesta, evidencia una serie de prácticas discursivas que, sin duda, facilitan la elaboración de formaciones discursivas que coadyuvan a potenciar el carácter disciplinar tanto de la educación —campo que al momento ha tenido mayores desarrollos—, como de la pedagogía —más esquivo en su tratamiento dada la dificultad disciplinar o estructural—. A este último nivel, de alguna manera por la razón aludida, se le ha atribuido el carácter formativo dado que es el que, al parecer, faculta para trascender

los constitutivos pasivos de la naturaleza —en cuanto a lo dado— y habilita para la construcción activa de realidades, más allá de lo dado. Posiblemente esta disquisición sea lo que presenta más dificultad a la hora de alcanzar mayor claridad respecto de la distinción que encarnan las dos categorías: la de educación y la de pedagogía; la una fundada en el posible desarrollo natural del intelecto realizable mediante la *didáctica*, que en el decir de Foucault (2009, p. 84) citando la obra de Kant, se trata “de la manera de conocer tanto el interior como el exterior del hombre” y la *característica* que trata “de la manera de conocer el interior del hombre a partir del exterior”.

La otra dificultad en torno a la distinción de los dos campos se ubica en el hecho de que si bien la educación procura dar respuesta, en la perspectiva kantiana, a las preguntas del qué puedo saber y al qué puedo hacer, la pedagogía, vista como posibilidad en el ámbito de la formación, está referida a lo que es dable esperar y, de algún modo, a los límites de la existencia; en cierta forma a “aquello... [que] está siempre ya ahí, y nunca enteramente dado” (Foucault, 2009, p. 103). He aquí el punto crítico de la pedagogía y una de las muchas razones por las cuales se le considera un saber de segundo orden, pues de ser un saber de primer orden estaría resuelto en su umbral de “epistemologización” que es precisamente el ámbito en el que mayoritariamente se aplican sus críticas. No obstante parece necesario reconocer que su *a posteriori* no le impide su constituyente *a priori*, pues, de hecho, proviene del hombre mismo en quien se produce la síntesis: Dios y el mundo, dado que es por él por quien estos son pensados.

Vistas así las cosas, la pedagogía como campo de formación del carácter o del comportamiento en el sentido de que pretende ir más allá de lo humano dado, podría entenderse como tiempo y lugar de alienación del sujeto, verdad de la verdad antes enunciada. Los desfases que parecieran encontrarse en las respuestas emitidas por docentes de la Universidad del Tolima, con respecto al asunto de la formación, también podrían responder a ese *fantasma* que recorre y asusta al mundo contemporáneo al momento en que se avista una realidad humana en la que el hombre ya no tiene lugar y, por ello, tampoco Dios. Es en este sentido que se afirma, desde la perspectiva nietzscheana, que “en la muerte del hombre es donde se realiza la muerte de Dios” (Foucault, 2009, p. 131).

Acontecer del docente en la Universidad del Tolima¹⁵

Las actividades propias que desempeña un docente de planta en la Universidad pública corresponden a especificidades como docencia, investigación y proyección social, tal

15 Este acápite se desarrolla con la participación de Brian Stid Miranda y Camilo Oviedo, estudiantes del Programa de Sociología de la Universidad del Tolima, quienes elaboraron un trabajo investigativo como opción de grado, el cual le aporta a este proyecto mediante el acercamiento a una microsociología de los docentes de la institución. Al momento de preparar este informe, su trabajo estaba a punto de ser entregado al Programa para surtir los procesos de evaluación correspondientes.

como está regulado en el Decreto 1279 del 19 de junio de 2002, normativa que permite reconocer a estos maestros como “docentes universitarios”. En el ámbito de estas tres categorías se miró y registró con base en los ejes 2 a 7 de la encuesta referida (ver anexo 2), cómo se producen las interrelaciones del docente en su desarrollo profesional (en cuanto a su jornada laboral y actividades propias de su función), con sus pares académicos, con la institución, con sus estudiantes, con la comunidad y consigo mismo.

Los datos recolectados en el eje que interroga y pide a los profesores calificar su conformidad teniendo en cuenta la distribución de su jornada laboral, muestran indicadores que hacen referencia a sus actividades de enseñanza, asesorías estudiantiles, dirección de trabajos de grado, investigaciones, proyección social, producción académica, gestión y participación en eventos académicos, asesorías técnicas profesionales, relación con las instancias de autoridad de la institución, salario y grado de conformidad con la planta física de la Universidad.

En el primer ítem se evidencia que los docentes encuestados de la Universidad del Tolima le dedican un tiempo significativo, es decir alto (aproximadamente la mitad), a las actividades de docencia y a la asesoría de estudiantes. Ello indica que la relación docente-estudiante resulta un factor fundamental para los profesores, dentro de las actividades para las cuales son contratados.

El tiempo destinado a investigación frente al que se dedica a las actividades de docencia (enseñanza y asesorías estudiantiles) resulta ser muy dispar, pues la prelación la tienen estas últimas, pese a que la labor investigativa es exaltada como fundamental. Esta se establece en el Estatuto Profesorado de la Universidad, en el Acuerdo 031 de abril 14 de 1994 (cap. VII, art. 46, lits. a, b y c):

- a. Planear, programar, orientar y desarrollar cursos, seminarios, talleres y demás actividades en las áreas de su conocimiento o especialización y atender todas las labores conexas con ese trabajo docente en cualquiera de las modalidades educativas que imparta la UT.
- b. Desarrollar actividades de investigación.
- c. Adelantar actividades de extensión, servicio, asesoría y consultoría dentro de la Universidad y las que ésta determine para proyectarse a sectores externos a la Institución.

El que se priorice la actividad de enseñanza y asesorías estudiantiles, seguida de la investigación en orden de importancia, evidencia cómo la proyección social pasa a ser una actividad de menor importancia. A este respecto, la información aportada por los docentes muestra que el 66 % dedica a esta actividad escaso tiempo: rangos muy bajo 36 % y bajo 30 %. Parece confirmarse que la preocupación de los profesores (según la distribución de su jornada laboral) está centrada en la enseñanza y atención a estudiantes, más que en los procesos de investigación y proyección social o, incluso, de vínculos con la comunidad.

En producción académica, 35 % de los profesores encuestados manifiesta dedicar tiempo en un nivel medio a esta actividad. Esta relación porcentual genera cierta preocupación dado que, en la actualidad, un docente universitario debe demostrar su competencia científica o disciplinar a través de su producción, difundida mediante publicaciones en las cuales se evidencien sus aportes al desarrollo o avance del saber en el que el ha sido educado y formado, lo cual sería un factor que le habilitaría para desarrollar su actividad profesional en docencia, investigación y proyección social. Cultivar esta actividad de producción académica legitimaría en el orden social y universitario su dedicación como profesor encargado de la educación y la formación profesional universitaria de los jóvenes.

La gestión y participación en eventos académicos son calificadas por los docentes en un nivel medio con 31 %. Si bien en primera instancia esta actividad no les resulta primordial, podría verse como significativa ya que le permite al docente asistir o participar en encuentros académicos relacionados directamente con su campo disciplinar o profesoral. La participación genera aportes y enriquece el saber en el que fueron formados. Los docentes manifiestan estar centrados en otras actividades, las cuales aplazan su vinculación a la gestión y participación en eventos académicos. No obstante, su participación está regulada en el estatuto docente referido a las funciones de los profesores (cap. VII, art. 46, lit. k): “Asistir a cursos y actividades de perfeccionamiento profesoral”. Al parecer la jornada laboral que fija sus actividades no permite priorizar esta acción fundamental para el ejercicio docente, máxime cuando este tipo de eventos exigen tiempo del profesor para que pueda elaborar un texto académico de importancia, que logre sintetizar y transmitir parte de sus desarrollos científicos, disciplinares o profesionales.

El 42 % de los docentes considera que la destinación a asesorías técnicas profesionales es muy bajo y 30 % cree que es bajo. Es evidente que la Universidad del Tolima aprovecha muy poco las capacidades profesionales (especializadas) de los profesores; cuando se hace un recorrido institucional para saber de este tipo de actividad, usualmente se encuentra localizada en centros especializados conocidos como de consultoría. La Universidad se muestra un tanto débil en el aprovechamiento de esta capacidad de sus funcionarios.

Respecto al grado de conformidad en las relaciones con las instancias de autoridad institucional, el 33 % del cuerpo profesoral lo califica en un nivel medio y 31 % en alto, con ello se evidencia que, al parecer, 64 % de los docentes se encuentran satisfechos con las relaciones institucionales que rigen o fijan su jornada laboral.

En cuanto a la provisión de materiales para el desarrollo de las actividades académicas, 36 % de los docentes encuestados consideró que está en el nivel medio, seguido del 27 % que la considera baja. En este aspecto los docentes manifiestan carecer

de materiales apropiados y suficientes para enriquecer su actividad docente, favorecer su enseñanza y mejorar su desempeño profesional. En este sentido los docentes de la Universidad del Tolima se sienten insatisfechos con la provisión de materiales para su ejercicio académico.

Ahora, respecto a su conformidad con el salario recibido por la actividad docente, 47 % opina que está en el nivel medio y 31 % en el nivel alto. Podría parecer extraño, pero se evidencia una cierta conformidad con el salario devengado (78 %); sin embargo 20 % de los docentes encuestados lo consideran bajo o muy bajo.

La información recolectada en el tercer eje corresponde a las relaciones académicas, investigativas, educativas y formativas que los docentes establecen entre sí, y permitió observar la satisfacción y los tipos de relaciones que se gestan entre los profesores. De ahí que se les indagara sobre si encontraban disparidad disciplinar, discriminación en los niveles educativos alcanzados; los niveles de socialización entre los docentes por fuera de la institución; el grado en que enriquece su actividad docente la vida familiar; el grado de interferencia de su actividad en su vida familiar; el grado de conocimiento que produce en conjunto con sus pares, cuál es el valor que otorgan al conocimiento interdisciplinar o transdisciplinar, y el grado de satisfacción en su actividad profesional.

El 40 % de los docentes percibe como medio el nivel de disparidad disciplinar, mientras que 35 % la considera muy baja. Puede ser que exista algún tipo de tensión entre las diferentes disciplinas, pero no en relación con los niveles educativos alcanzados por los docentes. Por otra parte, no deja de ser sintomático el hecho de que los niveles académicos alcanzados, certificados a través de títulos que legitiman social y académicamente a los docentes, implican instancias de clasificación; ello se puede corroborar en los procesos de medición y asignación salarial por puntos, tal como lo prescribe el mencionado Decreto 1279 de 2002.

Consultados sobre el grado de discriminación que se pudiera hallar teniendo en cuenta los niveles educativos alcanzados, la mayoría de los docentes lo estimaron muy bajo. En lo relacionado con los niveles de socialización de los docentes por fuera de la institución, 40 % encuentra que es bajo, y más del 50 % dice que son precarios entre ellos mismos. Esto es llamativo, pues parece que la socialización entre docentes se da fundamentalmente durante el tiempo que están dentro de la institución; a ello habría que sumarle que, dadas las características de la actividad profesoral en la Universidad, el trabajo investigativo y de producción académica, principalmente, en lo que tiene que ver con labor de escritorio, se desarrolla por fuera de la institución y, en especial, en el ámbito residencial de los docentes lo cual disminuiría en un porcentaje importante las oportunidades de socializar en la comunidad académica universitaria. Además, al parecer no se presentan factores de cohesión gremial que lleven a pensar y comprender el reconocimiento social y cultural en sus desarrollos profesionales o profesorales.

Respecto del grado en que la actividad docente enriquece la vida familiar, 44 % de los encuestados lo puntúa como alto; 21 % lo considera medio; 19 % opina que es muy alto; el 12 % se inclinó por el rango bajo, y tan solo el 4 % lo calificó como muy bajo. Se podría decir entonces, que para el docente de la Universidad del Tolima esta resulta ser una relación fructífera ya que dicha actividad fortalece su cotidianidad familiar.

En lo que atañe al nivel de interferencia de la actividad docente en la vida familiar, 27 % dice que esta es alta; 27 % opina que es media; el 27 % la considera muy baja; 13 % baja, y 6 % muy baja. Según lo indicado, una parte significativa de la población encuestada (54 %) sí cree que su actividad docente interfiere con su vida familiar. No obstante, si se pone en relación estas respuestas con las proporcionadas a la pregunta anterior se hace manifiesta una cierta contradicción, lo cual hace que no sea clara la valoración a este respecto.

Referente a la producción de conocimiento en conjunto con sus pares, 44 % dice que lo genera en un nivel medio, seguido del 25 % que lo hace en nivel alto. Es decir, la mayoría de los profesores (69 %), mantienen un trabajo colaborativo con sus colegas.

Sin embargo esa producción es en su mayoría de carácter disciplinar, mientras que la producción de conocimiento interdisciplinar y transdisciplinar fue considerada como de nivel medio por 35 % y 31 % de los profesores, respectivamente. Esta ponderación parece evidenciar que, si nos atenemos a los planteamientos de Simmel, los docentes poco se relacionan para concertar o producir conocimiento de esta naturaleza en conjunto.

Por último, en este eje se indagó por el grado de satisfacción en la actividad profesional docente; allí lo más representativo estuvo en el rango muy alto con 42 % y 29 % en el nivel alto. Al parecer, 71% de los profesores está muy satisfecho con su dedicación a la actividad profesional docente que ejercen en la Universidad del Tolima. Solo 12 % calificó en los rangos bajo y muy bajo su satisfacción como docente. Estas diferencias importantes observadas en los extremos indican o llevan a afirmar que los docentes de la Universidad se identifican plenamente, en alto grado, con la actividad profesional que desarrollan en la institución.

El cuarto eje procura saber de la relación que el docente tiene con sus estudiantes. Allí, el 52 % expresa que valora los conocimientos previos de sus estudiantes (rango alto); esta indagación permite entender que probablemente los docentes entablan un diálogo constructivo con sus estudiantes antes de proponer los saberes planeados para el curso.

La perspectiva de la respuesta anterior guarda relación con el nivel de enseñanza, pues el 61 % considera en alto grado que esta responde a las expectativas de los estudiantes. La relación docente-estudiante, se muestra fructífera en el sentido de que el

profesor, quien tiene la tarea de impartir su conocimiento, se ajusta, de modo importante, a las necesidades y expectativas de los estudiantes.

De igual manera, al indagarse por la relación entre lo que se enseña y el programa académico y profesional, 79 % de los docentes responde que es alta. Esto evidencia una gran correlación entre las propuestas de educación y formación que sustentan los programas académicos y profesionales con el perfil que presentan los profesores elegidos mediante los concursos públicos para proveer docentes de planta.

El 71 % de los profesores afirma propiciar la participación de los estudiantes en la construcción del conocimiento en un rango alto. Esto posiblemente se debe a la enriquecedora relación académica que establecen con sus estudiantes, como se mencionó más arriba. Del mismo modo, guarda relación con el 71% que muestra disponibilidad para acompañarlos en los procesos de aprendizaje.

El 61 % de los profesores expresa que sus formas de evaluación propician la construcción de conocimiento con los estudiantes, frente al 10 % que no usa la evaluación para tal fin; el 46 % valora en un nivel medio la memoria a la hora de evaluar, y el 38 % da un valor medio a la evaluación del estudiante como parte de un proceso correctivo.

A pesar de haber encontrado relaciones pedagógicas tan significativas entre docentes y estudiantes, así como de estos con las propuestas de programas y formación profesional, el 31 % de los docentes da una valoración media a la relación pedagógica como una relación de autoridad, y el 33% la considera de poder. Si bien no son mayoría quienes manifiestan tomar la relación pedagógica como de poder y dominio, sí es aproximadamente un tercio de los encuestados.

Al indagar sobre el entendimiento de la pedagogía como una relación de amistad, la valoración está repartida en los niveles muy bajo, bajo, medio y alto con 25 % cada uno. Esta ponderación hace que sea muy difícil encontrar una posición equitativa o una clara tendencia en la distribución, pero lo que sí se puede evidenciar es la disparidad de criterios al respecto, la polisemia del concepto y las finalidades que este manifiesta.

Por último se observa que 69 % de los encuestados se sienten, en grado alto, satisfechos con la relación pedagógica y didáctica establecida con sus estudiantes. En otras palabras, la disparidad presentada en la pregunta anterior no obsta para que la mayoría de los profesores se sientan cómodos con la relación pedagógica y la práctica didáctica que llevan a cabo, ambos factores fundamentales para su desempeño.

El quinto eje atañe a la relación pedagógica con la comunidad, observando dicha relación en ámbitos locales, regionales y nacionales, el carácter tanto práctico como teórico de su conocimiento disciplinar, su contribución a la solución de problemas del conocimiento, si como docente favorece la relación con la comunidad y si su labor transforma o construye realidad.

El 44 % de los profesores encuestados sostiene que es alto el aporte a la sociedad colombiana, así como en el ámbito local, mientras que el 31 % lo valora como muy alto. Parece ser clara la conformidad y satisfacción de los docentes de la Universidad respecto de sus aportes a la sociedad nacional, regional y local, teniendo en consideración sus actividades docentes universitarias cotidianas.

Preguntados los docentes por la medida en que su conocimiento disciplinar tiene carácter práctico, así como teórico, expresan, respecto del primero un rango alto, 54%, mientras que 58 % le otorga al segundo el mismo rango. Esta puntuación deja ver que la relación pedagógica de los profesores con la comunidad, mediante la cual creen contribuir con su ciencia o disciplina, tiene un mayor componente teórico que práctico.

Cuando se indaga por la contribución en la solución de problemas del conocimiento mediante el saber profesional y su relación con la comunidad, se observa gran conformidad por parte de los profesores, 56 % de los cuales la considera alta, 23% cree que es muy alta, y el 19% piensa que es media. Sin embargo este reconocimiento genera incertidumbre; 66 % en el primer eje de la encuesta opinó que el tiempo que dedican a la proyección social es bajo o muy bajo. Este indicador de dedicación se tendría que tomar como referencia para medir (apreciar) la contribución que hacen a la solución de problemas de conocimiento en la comunidad.

En lo referente al grado en que la actividad docente favorece la relación con la comunidad, 44 % señala como alto, que dicha relación resulta enriquecedora. Esto se reafirma en el siguiente indicador, cuando se indaga por el grado en el que la actividad docente universitaria transforma o construye realidad; 50 % de los docentes considera en alto grado su contribución a transformar o construir la realidad a partir de sus actividades en la Universidad. Esta pregunta tiene importancia por cuanto indica el modo como se relaciona la actividad docente universitaria y los modos como se producen las relaciones propias y de la institución con el entorno, pues son los profesores, a través de su quehacer profesional, quienes contribuyen a establecer estos vínculos y a hacerlos significativos en el ámbito social.

Los datos recogidos en el eje sobre la relación pedagógica consigo mismo, presentan indicadores que hacen referencia directa al grado de satisfacción de los profesores en varios aspectos: con la educación recibida, con su formación, con su actividad profesional, con la institución universitaria, con la retribución económica que recibe, con el estatus social que le representa su actividad docente universitaria, con su contribución al desarrollo de la sociedad y, además, al grado en que se reconoce como profesional docente universitario.

El 48 % de los profesores considera muy alta su satisfacción con la educación recibida, y 44 % dice que es alta; en otras palabras, 92 % manifiesta que la educación recibida sí cumplió con sus expectativas. Esta probablemente sea una de las razones más fuertes

por las que los profesores de la Universidad del Tolima creen tener suficientes capacidades técnicas, científicas, disciplinares y pedagógicas para desempeñarse como profesionales docentes. Este porcentaje, uno de los más significativos en la encuesta, está estrechamente relacionado con su formación y el grado en que se sienten satisfechos con ella, pues 48 % responde que lo está en un nivel alto y 41 % en el nivel muy alto. Con este 89 % es entendible que docentes consideren que poseen las capacidades creativas suficientes para fortalecer su relación pedagógica consigo mismos.

Cuando se indaga sobre el grado de satisfacción con su actividad docente universitaria, el 50 % de los profesores lo está en el nivel alto y 40 % en el nivel muy alto. Este 90 % evidencia gran conformidad con la función docente. La relación porcentual indica, según los resultados de la encuesta, que los docentes de la Universidad poseen una fuerte identidad vinculada a su ejercicio profesional docente y al modo como se sienten comprometidos con su labor; al mismo tiempo, se podría decir que hay, más allá del importante grado de identidad docente universitaria, una muy marcada identidad personal con la que sellan su actividad profesional. A ello se suma su conformidad con el salario percibido por su trabajo y el grado de satisfacción en su actividad profesional docente y en la relación pedagógica con sus estudiantes.

Asimismo, el grado de satisfacción con la institución universitaria a la que están vinculados es alto para 44 % de los profesores y muy alta para el 31 %. Se podría decir que en general el 75 % de los docentes de planta de la Universidad del Tolima que respondió a la encuesta, está satisfecho con ella.

En cuanto al grado de satisfacción con la retribución económica de su actividad, 40 % se ubica en el rango medio mientras que 33% la considera alta; en otras palabras, el 73 % se siente bien retribuido salarialmente.

En cuanto al estatus social que le representa su actividad profesional como docente de la Universidad del Tolima, 54 % de los profesores manifiesta una alta conformidad frente al 8 % que afirma no sentirse satisfecho por ello. El 38 % restante está distribuido en los otros rangos, de lo cual se colige que 46 % está inconforme con el estatus que les representa, no la profesión docente, sino la Universidad del Tolima.

Al preguntárseles por lo satisfechos que estaban con la contribución que hacen al desarrollo de la sociedad, 48 % de los docentes afirma que su aporte es significativo en alto grado, y 33 % lo considera muy alto. Es decir, 81 % se siente bien con el aporte que hace, sin embargo este porcentaje presenta un fuerte contraste con las respuestas al ítem 2, numeral e): “tiempo destinado a proyección social”, que para el rango alto es tan solo del 9 %. La proyección social “es una función misional de carácter esencial para la Universidad del Tolima, a través de la cual se establece una interacción recíproca entre el conocimiento sistemático de la academia y los saberes y necesidades de la sociedad y de las organizaciones e instituciones que hacen parte de ella” (Universidad del Tolima, 2013), y por lo tanto se entiende como parte de la labor docente. Sin embargo habría

que considerar la posibilidad de que docentes de la Universidad del Tolima entiendan que las actividades profesionales en aras del desarrollo de la sociedad son independientes de su vinculación laboral con la Universidad.

Para finalizar dicho eje, se les preguntó en qué grado se reconocían como profesionales docentes universitarios; 96 % respondió que entre alto y muy alto. En este sentido, vuelve a manifestarse una fuerte identidad de los docentes de la Universidad, pues los niveles que puntúan por debajo dejan de ser significativos para el análisis.

En el último bloque de información se encuentran los componentes educativo (didácticas) y formativo (pedagogías) para la concreción del ejercicio profesional docente universitario. Allí se observó que para 67 % de los profesores el componente de formación se localiza en el nivel alto, y en lo que atañe a la educación 60 % lo pone en el mismo nivel, por tanto la mayoría otorga mayor importancia a estos dos componentes como parte de la concreción del ejercicio profesional docente. Junto con ello, su formación y educación con la cual se sienten satisfechos, puede entenderse como una fortaleza del profesorado de la Universidad del Tolima. Todo esto cobra importancia al momento de constituir la identidad del docente de la Universidad. No obstante ser relativamente altas estas puntuaciones, queda la posibilidad de analizar las carencias que allí puedan estar latentes.

Las relaciones interdisciplinarias y transdisciplinarias vinculantes de las didácticas y pedagogías universitarias, igualmente puntúan un nivel alto, 62 %. Sin embargo cuando se hace referencia a la producción académica de carácter inter- y transdisciplinar con sus pares, se observa que no es lo suficientemente fuerte. Cuando se indaga sobre los componentes para la concreción del ejercicio profesional docente, a la mayoría le parece importante este componente inter- y transdisciplinar, pero los profesores encuentran vacíos y dificultades en el proceso vinculante con las demás ciencias o disciplinas, lo que hace de este ejercicio inter- y transdisciplinar una actividad precaria.

A la pregunta sobre el grado que tienen las implicaciones de la educación y formación universitaria con el entorno, local, regional, nacional, continental e internacional, 79 % de los docentes responde que es alto. Esto concuerda con el hecho de que 81% de los profesores se siente satisfecho con la contribución que realiza en su profesión docente al desarrollo de la sociedad. Además de que tienen claro la importancia de la educación y la formación en la sociedad, los docentes se sienten satisfechos con ello, es decir, al parecer sí hacen importantes contribuciones al desarrollo de la sociedad local, regional, nacional, continental e internacional, aunque la dedicación de tiempo a la proyección social sea precaria o baja, tal como se indicó antes.

La información recabada evidencia unos modos de ser de los docentes, según sus propias concepciones se conciben y se perciben. Este proceder arqueológico, precisamente, es el que permite describir y mostrar “lo efectivamente dicho”, sin interpretaciones, sin

asignar a esa información sentidos ni significaciones (aunque no es fácil desprenderse de estos condicionantes mediante los cuales hemos sido educados y formados), con el fin de hacer ver “lo que no se ve porque está demasiado cerca de los ojos”, como diría Foucault. Este nivel de descripción en el que no se produce una toma de posición, ni a favor ni en contra acerca de lo dicho por los informantes, se constituye en la garantía de poder mostrar las prácticas discursivas que se van conformando de manera libre, desestructuradas, “desepistemologizadas”, *a priori*, aún no sometidas (y por eso, emancipadas) a un saber o formación discursiva en el que se empiezan a condicionar, estructurar, positivizar sus prácticas, invirtiendo el proceso de su conformación y regularizando su constructo, es decir, haciendo de ello, ahora, un mecanismo de sujeción. Sin embargo hoy y aquí es donde el carácter inter- o transdisciplinar hace posible tomar distancia, esto es, trascender los manidos modelos de descripción y análisis sujetados y sujetadores, que si se hacen con base en los saberes disciplinario y científico obligan a un proceder fundado en la episteme —estructurado— que establece los límites de dicho discurso.

No es de extrañar que algunos de los docentes que asumieron el reto colaborativo de responder la encuesta la encuentren sin estructura, razón por la cual es bastante difícil someter las respuestas a la precisión o presunta exactitud de la estadística, pues mucho de lo que allí se pregunta desborda o queda por fuera de los condicionantes de esta, y solo se toma como referente cuando permite o hace posible entender mejor la información.

Así las cosas, toda esta información recabada y descrita, aún sin la profundidad que implica la arqueología (en razón de lo cual este es un acercamiento), queda abierta para ser retomada en la segunda fase de este proyecto de investigación, que se ha de dedicar a producir un análisis de carácter genealógico que permita llegar a comprender (y explicar si ello fuere posible), el asunto de la educación y la formación de los docentes para desempeñarse en su labor de enseñantes educadores y formadores en el nivel superior de la educación colombiana y latinoamericana. Para ello es fundamental estar facultados con el fin de producir los ajustes necesarios.

Ser y acontecer del profesor en la Universidad Nacional de San Luis

Este apartado de consideraciones entre el ser y el acontecer está construido a partir de dos fuentes importantes de la vida académica de la Universidad Nacional de San Luis: el Estatuto de la Universidad de 2014, recientemente reformado y actualizado, y la Ordenanza 13-03 del Consejo Superior relativa al Régimen Académico para la Enseñanza de Grado y Pregrado.

La Universidad Nacional de San Luis en su Estatuto define tres fines principales, orientadores de la labor educativa de la institución (art. 1):

- a) Formar recursos humanos capacitados para la aplicación del conocimiento en el mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad y consustanciados con la obligación que se adquiere, junto con el saber, para con el Pueblo de su Nación.
- b) Desarrollar el conocimiento científico y técnico con vistas a aumentar la comprensión del Universo y la ubicación del Hombre en el mismo.
- c) Difundir el conocimiento y todo tipo de cultura y participar activamente en la comunidad propendiendo a la formación de una opinión pública esclarecida y comprometida con el sistema de vida republicano y democrático.

Con el propósito de dar cumplimiento a los fines establecidos como propios dentro de su estatuto, la Universidad ha establecido entre sus funciones (art. 2):

- a) Impartir enseñanza superior correspondiente a las carreras de larga duración y de postgrado, cuidando de garantizar la educación y el perfeccionamiento permanente de sus destinatarios.
- b) Impartir todo otro tipo de enseñanza superior, de acuerdo con las necesidades del medio y en complementación con el resto del sistema educativo, brindando especializaciones con salida laboral.
- c) Actuar sobre el sistema educativo proponiendo modelos de enseñanza para los niveles primario y medio.
- d) Promover y desarrollar la investigación científica y tecnológica, tanto la investigación pura cuanto la orientada a ser aplicada en la solución de concretas necesidades que tenga el país.
- e) Promover y desarrollar la cultura autóctona, popular, nacional y universal en el marco de las peculiaridades regionales.
- f) Ayudar al desarrollo económico de la región, brindando asistencia técnica en todos los terrenos de la actividad productiva y cuidando que dicho desarrollo no afecte el equilibrio del entorno social ni del ambiente cultural y ecológico.

El Gobierno de la Universidad es cuatripartito, es decir, sus órganos están constituidos por representantes de los docentes, los alumnos, los graduados y los no docentes. Desde 2001 la elección de las autoridades se hace de forma directa.

El Estatuto establece las formas de gobierno para las facultades y los departamentos.

El gobierno de la Universidad Nacional de San Luis es ejercido por:

- a) La Asamblea Universitaria, integrada por el rector, por todos los miembros de los consejos directivos, y el vicerrector, quién tiene asiento permanente en ella.
- b) El Consejo Superior, compuesto por el rector, los decanos de las facultades, por dos docentes y un alumno de cada facultad, dos graduados y dos representantes del personal no docente.
- c) El rector.

El gobierno de cada facultad lo ejerce:

- a) El Consejo Directivo, integrado por diez docentes, cinco alumnos, un graduado y un representante del personal no docente.
- b) El decano, o el vicedecano en su reemplazo, representa a la facultad y al Consejo Directivo.

El gobierno de cada departamento es ejercido por un consejo departamental y un director de departamento.

La Universidad Nacional de San Luis cuenta con 11 611 alumnos matriculados en carreras de pregrado, grado y posgrado y con 900 alumnos en la educación no formal que se ofrece fundamentalmente desde las Secretarías de Extensión y Proyectos de Investigación. Posee además 400 alumnos en las distintas dependencias de la Dirección de Deportes.

La UNSL tiene 4 centros de estudiantes, uno por cada facultad. Estos defienden y encabezan los intereses de los estudiantes en sus reivindicaciones académicas, gremiales, sociales y políticas, ante la facultad, u otros organismos públicos y privados u otras entidades representativas estudiantiles de segundo o tercer grado del país y del extranjero. Cabe aclarar, que el único centro de estudiantes que posee Personería Jurídica es el de la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia.

Dependiendo del propio Estatuto del Centro de Estudiantes de la facultad correspondiente, el Presidente, Vice-presidente y Secretario General son elegidos por elección directa y las personas que ocupan las Secretarías que constituyen el mismo son distribuidas por el Sistema proporcional D'hont. Su mandato tiene una duración de 18 meses.

Los estudiantes de la UNSL eligen cada 18 meses, por elección directa, a sus representantes en los Consejos Directivos y Departamentales de su respectiva Facultad y a su representante en el Consejo Superior.

Además, los Centros de Estudiantes designan a sus representantes en las correspondientes Comisiones de Carreras de su Facultad.

La UNSL reconoce en su Estatuto Universitario a la Federación Universitaria San Luis, quien agrupa a los Centros de Estudiantes de la UNSL. Los órganos de gobierno de la FUSL son: El Congreso Regional, compuesto por 40 delegados de las Agrupaciones

Estudiantiles que participaron en la última elección a Centro de Estudiantes; la Mesa Directiva, compuesta por el Presidente, Vice-presidente, Secretario General y 8 Secretarías; la Junta Representativa, compuesta por Presidente, Vice-presidente, Secretario General, 2 Secretarios de la FUSL y 2 representantes por Centro de Estudiantes afiliados a la FUSL. Los Centros de Estudiantes electos son: En la Facultad de Ciencias Humanas, el Movimiento de Integración Universitario (MUI); en la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas y Naturales, el Gen Universitario (GEN); en la Facultad de Ingeniería y Ciencias Económico Sociales, Franja Morada y en la Facultad de Química Bioquímica y Farmacia, Franja Morada.

La UNSL tiene 1749 docentes, de los cuales 710 cargos (el 39 %) son de dedicación exclusiva, eso coloca a nuestra institución dentro de las 5 primeras Universidades del país respecto a la relación alumnos/docentes exclusivos. A su vez, son 375 los docentes que tienen dedicación semi-exclusiva, 47 los que tienen una dedicación de tiempo completo y 262 una dedicación simple; cuenta además con el aporte de 398 docentes externos.

El personal docente de la UNSL posee una asociación gremial, para defender los intereses de los trabajadores docentes con el nombre de Asociación de Docentes Universitarios de San Luis (ADU). La Asociación tiene su domicilio legal en la calle Las Heras 850 de la ciudad de San Luis, provincia de San Luis. La finalidad de la asociación es agrupar y vincular a los docentes y bregar por el mejoramiento de las condiciones de trabajo de los mismos y la defensa de sus intereses sindicales, mutuales, educacionales, sociales, económicos y profesionales sean estos individuales o colectivos (Universidad Nacional de San Luis, 2010, pp. 140-141).

Respecto a su papel en el escenario latinoamericano y el cumplimiento de sus propósitos, la Universidad ha tomado medidas tendientes a afrontar los desafíos que ello conlleva:

En los últimos tiempos se les demanda a las instituciones de educación superior un papel protagónico en la atención de diversas problemáticas, en América Latina es importante fortalecer el carácter público de las instituciones y reconocer el conocimiento como bien social para todos y en beneficio de todos. Frente a la necesidad de la institución de seguir dando cumplimiento a sus principales propósitos —la transmisión y producción de conocimientos especializados—, pero al mismo tiempo atender a las nuevas demandas, se vio la necesidad de contar con un espacio que permita avanzar en una planificación integral y con sentido prospectivo de la universidad. Es así que se toma la decisión política de poner nuevamente en funcionamiento la Secretaría de Planeamiento de la UNSL, el 18 de setiembre de 2007 promoviendo la planificación como una tarea permanente de esta universidad asociando la importancia de la información con el seguimiento y la evaluación institucional, y la promoción de acciones para el crecimiento institucional. Para ello, la Secretaría de Planeamiento propone la organización interna por programas, entre ellos: el Programa de Información Institucional, el Programa de Evaluación Institucional para el Mejoramiento de la Calidad (PAIMEC) y el Programa Innovación y Desarrollo.

Por su parte, el Programa de Información Institucional responde a la necesidad de mejorar la información institucional y las vías mediante las cuales se ofrecen datos relevantes. La disponibilidad de información estadística, su presentación sistematizada y documentada para el conjunto de la universidad constituye un aporte para un amplio sector de usuarios de datos estadísticos. El programa procura acceder a las bases de datos que se mantienen en los diferentes ámbitos de gestión e integrarlas en un solo ámbito. La mayoría de ellas posibilita la elaboración de estadísticas, combinando datos de diferentes series y/o facultades y/o períodos; desarrollar tareas de investigación por medio de encuestas y censos en la comunidad universitaria, a ciudadanos del ámbito provincial y provincias vecinas, instituciones, empresas cada vez que se requiera algún tipo de información. Proporciona a las autoridades, profesores y alumnos información institucional y procura mejorar las formas de comunicación mediante la publicación de boletines, catálogos o el uso de otros medios informativos. Este programa a través de su sitio web <http://infoinst.unsl.edu.ar>, busca constituirse en un lugar de referencia sobre la información de la UNSL, y la puerta de entrada al conjunto de la información estadística que sistematiza la UNSL. En el confluyen datos suministrados por los Sistemas de Información existentes en la UNSL, información brindada por los distintos ámbitos de gestión; información aportada por la Dirección de Estadística de la UNSL y la provista por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU).

El Programa de Evaluación Institucional para el Mejoramiento de la Calidad (PAIMEC) (que ya fuera creado mediante Ordenanza. CS n.º 25/94), actualmente dependiente de la Secretaría de Planeamiento tiene como finalidad llevar adelante los procesos de Autoevaluación Institucional, promoviendo la participación de la comunidad educativa. Como tarea inicial, constituye la Comisión Central de Autoevaluación y promueve la conformación de las Comisiones de autoevaluación de las Unidades Académicas quienes coordinan las acciones para llevar adelante la autoevaluación. Se parte de entender a la institución como un todo, comprendiendo que su identidad es más que la suma de sus partes, por ello propicia la evaluación integral en todas sus funciones, atendiendo al mismo tiempo las particularidades de cada Unidad Académica. Se adopta una perspectiva contextual e histórica referida a sus objetivos y al proyecto institucional.

El Programa de Innovación y Desarrollo posibilita avanzar en una planificación integral y prospectiva de la universidad. El programa se visualiza como una herramienta de utilidad para maximizar la coordinación, la integración, y el fortalecimiento de las acciones relacionadas con el planeamiento. Responde a la necesidad de contar con un espacio que permita dinamizar las acciones en la institución en los ámbitos que se quieren mejorar, en base a la generación de planes, subprogramas y proyectos.

Actúa de enlace con Áreas específicas a efectos de monitorear la indagación de necesidades, posibilidades actuales de crecimiento, y potencialidad futura desde miradas prospectivas; tanto con la comunidad universitaria a través de sus distintas Facultades, Centros, y Unidades Académicas para mejorar diversos aspectos institucionales; como

así también, con la comunidad local y regional en lo referido a lo educativo, social y lo productivo. En este marco se inició, en el año 2008, la construcción del Plan Institucional de la UNSL (Universidad Nacional de San Luis, 2010, pp. 216-217).

De la comunidad universitaria de la Universidad Nacional de San Luis

El capítulo I del título III del Estatuto Universitario en lo relativo a los docentes refiere:

Artículo 34. Los docentes tienen como tareas específicas la formación ética, intelectual, científica y técnica de los alumnos; la investigación, la extensión universitaria y, cuando corresponda, la participación en las funciones directivas y en todas aquellas actividades necesarias para el funcionamiento de la Universidad (art. 34).

Artículo 35. La Universidad favorecerá el perfeccionamiento de sus docentes e investigadores y en general la formación de recursos humanos para incorporarlos a sus claustros, estableciendo, para tal fin, la carrera docente en las Facultades.

La Universidad, en función de las posibilidades presupuestarias adoptará las medidas pertinentes para ofrecer gratuitamente los estudios de perfeccionamiento para todo su personal docente, en tanto contribuyan a su formación específica en el área en que desempeñan las actividades para las que fueron designados.

El acceso a la carrera docente será por concurso público y abierto de antecedentes y oposición. El ascenso en los distintos cargos de la carrera se efectuará por concurso público y abierto de antecedentes y oposición. La promoción al cargo de Jefe de Trabajos Prácticos se efectuará por concurso público, cerrado, de antecedentes y oposición.

Artículo 36. El Claustro del personal docente de la Universidad se compone de:

- a) Los Profesores Ordinarios (o regulares), y los extraordinarios.
- b) Los Auxiliares de Docencia.

Artículo 37. Los docentes regulares o efectivos accederán a la carrera docente previo concurso público de antecedentes y oposición. Los Profesores serán designados por el Consejo Superior y los Auxiliares por los Consejos Directivos. La estabilidad del docente en el cargo estará supeditada a un desempeño satisfactorio y acorde con la realidad del medio en que se desarrolla. El Consejo Superior facultará a los Consejos Directivos para que los mismos, a través de Comisiones Asesoras y en forma inexcusable, —cada cuatro (4) años— evalúen el correcto desempeño de cada docente en sus funciones de docencia, investigación, formación de recursos humanos, perfeccionamiento, extensión universitaria y gobierno. Para ello tendrá en cuenta:

- a) El cumplimiento de un plan de actividades previamente aprobado por la Facultad respectiva.
- b) Opinión fundada del claustro de Alumnos.

c) Opinión fundada del Área en la cual actúa el docente.

d) Opinión fundada de evaluadores externos para el caso de Profesores (art. 37).

La Facultad podrá, cada ocho (8) años, asignar a la evaluación correspondiente las características de una prueba de reválida, similar a un concurso, la cual tendrá como elementos de juicio los resultados de las evaluaciones anteriores a la misma. Si éste es el caso, podrá prescindirse del requisito del punto d) para las evaluaciones periódicas.

En caso de producirse dos evaluaciones insatisfactorias seguidas o alternadas, o si una prueba de reválida resultara insatisfactoria, el cargo será llamado a concurso público y abierto de antecedentes y oposición. El docente continuará en el cargo hasta la sustanciación del concurso. El Consejo Superior actuará como instancia de apelación del resultado de las evaluaciones.

El Consejo Superior reglamentará los casos y la modalidad en que corresponda el abono de indemnización al docente que cese en su cargo.

Artículo 38. Las Ordenanzas sobre regímenes de concursos deberán tener en cuenta los títulos, méritos, antecedentes y aptitudes científicas y pedagógicas de los aspirantes, actividades en extensión universitaria, la participación en las funciones directivas y en todas aquellas actividades necesarias para el funcionamiento de la Universidad. Deberán asegurar:

a) La más amplia publicidad del concurso.

b) La exclusión y la imposibilidad de toda discriminación de sexo, religiosa, racial, generacional, ideológica o política y de todo favoritismo localista.

c) Que la integridad moral y la rectitud cívica y universitaria sean condiciones fundamentales de los docentes.

d) Que los antecedentes, la versación y la capacidad de los candidatos sólo sean juzgados por jurado de autoridad e imparcialidad indiscutibles.

Salvo en los casos de auxiliar de docencia alumno y de acuerdo con la legislación vigente, sólo se podrá prescindir del título universitario cuando así lo justifiquen las condiciones científicas y docentes excepcionales del candidato.

Artículo 39. Las pruebas de oposición serán públicas y deberán ser desarrolladas obligatoriamente por todos los candidatos. El temario para las pruebas, fijado por la Comisión, será común para todos los concursantes.

Artículo 40. Las aptitudes pueden ser comprobadas por clases, trabajos experimentales, exposición de casos, redacción de monografías, coloquios, presentación fundada de programas de enseñanza o por cualquier otro recurso que las Comisiones Asesoras, de acuerdo con las características de las disciplinas, consideren apropiado.

Artículo 41. La cobertura de vacantes, ya sea transitoria o definitiva, se realizará por el Consejo Directivo, a propuesta del Área y con aval del Departamento correspondiente mediante promoción transitoria de aquellos docentes regulares o efectivos, de la categoría inmediata inferior. En caso de pluralidad de candidatos a cubrir la vacante, la cobertura se realizará mediante llamado a inscripción de aspirantes, con un régimen de selección establecido previamente, distinto a un concurso. En el supuesto de ausencia de docentes regulares o efectivos, subsidiariamente se aplicará el mismo procedimiento con docentes interinos.

Si la vacante fuera definitiva —en forma simultánea o en el mismo acto en que se dispone la promoción transitoria, deberá efectuarse el llamado a concurso—.

En caso de creación de un nuevo cargo para carreras permanentes existentes, cuando no sea posible cubrir por el procedimiento previsto para el ingreso a carrera docente, se utilizará el procedimiento descrito anteriormente para la cobertura de vacantes, debiendo —en forma simultánea o en el mismo acto en que se dispone la promoción transitoria— efectuarse el llamado a concurso.

Cuando la cobertura de vacantes se realice a través de designaciones interinas, el correspondiente llamado a concurso deberá realizarse en un plazo máximo de tres (3) años.

Artículo 42. Cuando la cobertura de vacantes en las carreras a término, carreras dependientes de programas temporales y/u otras situaciones que impliquen la temporalidad de las mismas, se realice a través de designaciones interinas, no resulta necesario disponer en dicho acto el llamado a concurso, siempre y cuando la temporalidad de los supuestos enunciados no se prolongue por más de tres (3) años.

Cuando la cobertura de vacantes para las carreras nuevas permanentes, se realice a través de designaciones interinas, el correspondiente llamado a concurso deberá realizarse en un plazo máximo de tres (3) años.

Artículo 43. Los docentes serán relevados de sus funciones el 1 de abril del año siguiente a aquél en que cumplan 65 años de edad.

Artículo 44. Los docentes podrán tener dedicación exclusiva, semiexclusiva o simple. La dedicación exclusiva no permite la realización de tareas rentadas fuera de las autorizadas por la Universidad. La semiexclusiva y simple serán cubiertas preferentemente por quienes, por la índole de su profesión, desarrollan sus investigaciones o su práctica profesional fuera de la Universidad, diferenciándose entre sí por las exigencias horarias de prestación de servicios.

Artículo 45. La Universidad establece para los Profesores, las siguientes clasificaciones:

A) Categorías

- 1) Profesor Ordinario:
 - a. Titular.
 - b. Asociado.
 - c. Adjunto.

- 2) Profesor Extraordinario:
- a. Emérito.
 - b. Consulto.
 - c. Honorario.
 - d. Visitante o Invitado.

B) Dedicación

- a. Simple.
- b. Semiexclusiva.
- c. Exclusiva.

C) Por el modo de designación

- a. Regulares o Efectivos.
- b. Interinos.
- c. Suplentes.

La denominación de Profesores Ordinarios, sólo se hace en contraposición con la de Profesores Extraordinarios y no está relacionada con el modo de designación de los mismos. Dicha cualidad se ve reflejada con la denominación “Regulares” o “Efectivos”, a quienes hayan accedido a su cargo mediante concurso público de antecedentes y oposición.

Artículo 46. Las diferentes categorías de profesores Ordinarios reflejarán esencialmente la diferenciación de méritos académicos.

Artículo 47. Los profesores titulares efectivos con méritos sobresalientes en la docencia y en la investigación, que hayan cumplido 65 años de edad, podrán ser designados profesores eméritos por el Consejo Superior a propuesta de la Facultad, conservando su jerarquía, sueldos y derechos. El Consejo Directivo podrá autorizarlos a continuar en el ejercicio efectivo de la investigación o a colaborar en la docencia. La categoría de profesor emérito exige, además, un mínimo de diez años de antigüedad en la docencia universitaria de los cuales cinco, por lo menos, deben haberse cumplido en esta Universidad.

Artículo 48. Los profesores ordinarios efectivos de relevancia en su área de conocimiento, que hayan alcanzado los 65 años de edad, podrán ser designados profesores consultos por el Consejo Superior a propuesta de la Facultad, título que agregarán al de titular, asociado o adjunto que tuvieran al tiempo de esa designación, conservando además su categoría, sueldo y derechos. Continuarán en el ejercicio efectivo de sus obligaciones para colaborar en las tareas docentes, de investigación o de servicio, según disponga el respectivo Consejo Directivo.

Artículo 49. La calidad de profesor consulto o emérito es permanente; pero el derecho a sueldo termina el 1º de abril del año siguiente a aquel en que cumpla los 75 años de edad.

Artículo 50. Son profesores honorarios aquellos que merezcan tal distinción por sus méritos personales o por haber prestado especiales servicios a la Universidad en la

enseñanza y en la investigación. La decisión deberá tomarla el Consejo Superior con la aprobación de al menos los dos tercios (2/3) de sus miembros.

Artículo 51. Los profesores visitantes son aquellos de otras Instituciones, del país o del extranjero, que participan temporariamente en actividades académicas a invitación de esta Universidad, por Convenios u otras causas. En todos los casos serán designados por el Consejo Directivo y mantendrán esta categoría mientras ejerzan dichas actividades.

Artículo 52. A los fines de favorecer su perfeccionamiento, la Universidad instituye el “año sabático” para los profesores ordinarios efectivos. Esta licencia podrá ser utilizada de manera continua o fraccionada por el interesado de acuerdo con su plan de labor y con las necesidades de la Universidad. El Consejo Superior dicta la reglamentación correspondiente.

Artículo 53. En relación con los profesores auxiliares la normativa sostiene: “Son auxiliares de docencia los que colaboran con los profesores en las tareas de enseñanza, investigación y servicio, completando su formación con vistas a acceder a la categoría de profesor”.

Artículo 54. La Universidad establece las siguientes clasificaciones para los auxiliares de docencia:

A) Categorías:

- a) Jefe de Trabajos Prácticos.
- b) Auxiliar de Primera Categoría.
- c) Auxiliar de Segunda Categoría.

B) Dedicación:

- a) Simple.
- b) Semiexclusiva.
- c) Exclusiva.

C) Por el modo de designación podrán ser:

- a) Regulares o Efectivos.
- b) Interinos.
- c) Suplentes.

Los Auxiliares de Segunda Categoría sólo podrán tener dedicación Simple.

CAPÍTULO 4

Discursos y prácticas sobre formación de docentes universitarios

En este apartado recogemos algunos discursos y describimos determinadas prácticas sobre la formación docente que permean las instituciones intervinientes en el estudio, sobre la base de una analítica documental que narra lo efectivamente dicho y lo efectivamente hecho en relación con teorías, problematizaciones, acciones, procesos, proyectos, intereses, necesidades, conceptualizaciones... referidas a la formación de los profesores universitarios.

Formación docente en la Universidad Distrital: discursos y prácticas

Entendemos por discurso, siguiendo las elaboraciones teóricas de Foucault (2006) “lo que había sido [ha sido] producido (eventualmente todo lo que había [ha sido] producido) en cuanto a un conjunto de signos” (p. 180); “el discurso está constituido por un conjunto de secuencias de signos, en tanto que estas son enunciados, es decir, en tanto que se les puede asignar modalidades particulares de existencia” (p. 181). Discurso es el “conjunto de los enunciados que dependen de un mismo sistema de formación”. Esta última conceptualización, que le permite a Foucault hablar, por ejemplo: “del discurso clínico, del discurso económico, del discurso de la historia natural, del discurso psiquiátrico” (p. 181); en nuestro caso nos facultaría para referir al discurso de la formación docente. El discurso, además, está constituido “por un número limitado de enunciados para los cuales se puede definir un conjunto de condiciones de existencia” (p. 198). Podríamos sintetizar diciendo que entendemos por discurso todo aquello que es posible ser dicho, escrito, pensado, enunciado..., acerca de una temática o de una problematización determinada. En consecuencia, podemos sostener que el discurso de la formación docente es todo aquello que ha sido dicho o puede ser dicho al respecto. Los discursos, por aludir a un mismo sistema de formación discursiva, presentan una unidad que se funda en la unidad del objeto; su forma y tipo de encadenamiento (estilo); la permanencia de determinados conceptos, y la identidad de determinados temas (Castro, 2004, p. 93).

El Estado, a través de diversas normativas, explicita el interés superior respecto de la formación continuada e integral de los docentes en los diversos órdenes, niveles y ámbitos de la educación; de ello son reflejo varios imperativos explicitados en la Ley 115 de 1994, al concebir, en primer lugar, la educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (art. 1). En esta perspectiva, el Estado, las instituciones, la sociedad en su conjunto tienen la responsabilidad de propender por el logro de la calidad de la educación, razón por la cual se debe velar por “la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente,

los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo” (art. 4).

La norma propende por una educación integral para toda la población estudiantil (sin ningún tipo de discriminación), y hace referencia a modalidades específicas de formación docente de modo que sea posible atender las necesidades, expectativas e intereses de diversas poblaciones, así:

- La formación debe ser integral e integrada con el propósito de atender a las personas “con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales” (art. 46), de manera que el Estado tiene la obligación de apoyar a las instituciones en el fomento de “programas y experiencias orientadas a la adecuada atención educativa de aquellas personas [...]”; igualmente, del fomento de “programas y experiencias para la formación de docentes idóneos con este mismo fin” (art. 47).
- La formación de educadores para grupos étnicos (art. 55), mediante la promoción y el fomento de “la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos, así como programas sociales de difusión de las mismas” (art. 58).
- Educación para la rehabilitación social¹ (art. 68). Es obligación del Estado “apoyar y fomentar las instituciones, programas y experiencias dirigidos a formar docentes capacitados e idóneos para orientar la educación para la rehabilitación social, y así garantizar la calidad del servicio para las personas que por sus condiciones las necesiten” (art. 70).

Con el propósito de hacer realidad la cualificación de los docentes, prioritariamente de la educación media, el Ministerio de Educación Nacional, como “ente regulador y legislador de las políticas educativas y en cumplimiento de su responsabilidad constitucional, ha establecido como una de sus actividades prioritarias la consolidación de la Política Nacional de Formación de Educadores”², cuyo propósito se ordena al logro de elevados niveles educativos, lo cual implica “avanzar en el mejoramiento de la formación de los docentes”. Según el Ministerio, las acciones, planes y programas

1 La educación para la rehabilitación social hace referencia al conjunto de “programas educativos que se ofrecen a personas y grupos cuyo comportamiento individual y social exige procesos educativos integrales que le permitan su reincorporación a la sociedad” (art. 68).

2 En 2012 (3 y 4 de octubre) tuvo lugar en Bogotá el Encuentro Nacional para la Definición de la Política de Formación de Educadores, evento en el que se dieron a conocer “acuerdos y conclusiones para la definición de la Política de Formación de Educadores”, con la participación de instituciones como la Asociación Nacional de Escuelas Normales Superiores (Asonen), las secretarías de Educación y la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (Ascofade). Allí se plantearon algunos acuerdos de base “sobre la estructura de la política y una ruta de trabajo concertada” conducente a la formulación de un documento final en que se plasme la Política Nacional de Formación Docente (cf. MEN, 2012, p. 1).

implementados “permitirán a los educadores desarrollar o fortalecer sus competencias profesionales para responder a las expectativas y demandas de la sociedad, orientar a sus estudiantes y guiarlos en los procesos de aprendizaje, buscando metodologías innovadoras y flexibles y modelos que se ajusten a las dinámicas aceleradas de la escuela” (MEN, s. f., pp 1-3).

Formación docente: concepto, contexto y finalidad

Quienes nos desempeñamos en el ejercicio docente somos conscientes de que la formación se ha vuelto una cuestión prioritaria para todas las instancias constitutivas de los sistemas educativos; es una necesidad indelegable para las instituciones y los sujetos (docentes, administrativos y discentes); ha llegado a ser parte connatural de la actividad docente e investigativa, y se ha vuelto una exigencia, una responsabilidad y una obligación que demanda la satisfacción de necesidades e intereses de formación (en todos los ámbitos institucionales). En ello radica la importancia de analizar la temática y de abordar diversos cuestionamientos de orden académico acerca de lo que es —y de lo que debe ser— la formación docente, más en una institución que se precia de tener como misión hacer accesible el conocimiento a todos los ciudadanos (democratizarlo), especialmente para aquellos que por sus condiciones más lo demandan (Universidad Distrital, s. f.)³.

3 En el capítulo 2 de este trabajo se hizo una amplia contextualización acerca de la Universidad Distrital, institución en que circulan los discursos y las prácticas de formación, que son objeto de análisis; no obstante, conviene aquí hacer referencia al escenario en el cual se desarrolla la apuesta formativa, académica, investigativa y de proyección descrita en el Plan Estratégico de Desarrollo (2007, p. 71): “Al 2016 la Universidad Distrital contará con las condiciones necesarias y medios adecuados para proyectarse como una universidad investigativa de alto impacto en la solución de problemas de la Ciudad-Región de Bogotá y el país y para la formación de profesionales integrales en las diversas áreas del conocimiento, comprometidos con los procesos socioculturales de su contexto. Al mismo tiempo, participará de manera efectiva en diferentes instancias desde las cuales incidirá en la formulación de políticas públicas y acciones de impacto social en los campos estratégicos institucionales. Para tal efecto, ampliará la cobertura y diversificará sus modalidades educativas, así como las áreas de conocimiento, niveles y ciclos de formación pertinentes, a través del desarrollo de mecanismos internos e interinstitucionales, nacionales e internacionales, de manera tal que generará inclusión social, bajo principios de calidad, eficiencia y equidad. En ejercicio de su autonomía desarrollará una gestión incluyente, pertinente y transparente, reconocedora de la participación y los aportes de los actores de la comunidad académica en un escenario de gobierno y gobernabilidad institucional, con el soporte de una estructura orgánica, apropiada para su desarrollo y contará con una infraestructura física, tecnológica, de conectividad y de medios educativos adecuada y coherente para garantizar el cumplimiento de sus funciones misionales, el mejoramiento de los procesos de comunicación y la generación de mayores condiciones y bienestar individual y colectivo”. En lo relativo a la conformación y formación de la planta profesoral, el Plan refiere dentro de sus diagnósticos: “La Universidad ha venido experimentando un crecimiento en su población estudiantil en los últimos 10 años, así como en el número de cursos ofrecidos”; esto necesariamente se refleja en el incremento de la planta docente “al pasar 1392 en el 2003-1 a 1699 en el 2005 y a 1738 en el primer semestre de 2007” (p. 40); asimismo, respecto de los niveles de formación de los profesores de planta “el 6,9% tienen formación doctoral, el 59,6% tiene formación en maestría lo cual representa una cifra significativa de 66,5% con formación de alto nivel, lo cual también se refleja en otros indicadores correlacionados como el número de grupos de investigación y los resultados de sus investigaciones” (p. 40).

Conceptos y contextos de la formación docente

En el contexto descrito hasta ahora y tal como se formuló en la propuesta de investigación, convendría preguntar a qué aludimos cuando hablamos de formación docente, toda vez que en la actualidad, esta dupla conceptual “formación docente” ha devenido en lugar común en todos los ámbitos de la educación, en todos los niveles del aparato educativo, en todas las instancias de formación, en todas las instituciones educativas (Sánchez, González, Arias y Vitarelli, 2014).

Por su parte, la Comisión Mixta compuesta por la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (Anfhe) y el Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (Cucen) (2011, p. 1) de Argentina, considera la formación docente como “un proceso integral que tiende a la construcción y apropiación crítica de las herramientas conceptuales y metodológicas para el desempeño profesional”; proceso que demanda:

La consideración, comprensión y reflexión de las diversas dimensiones sociales, históricas, políticas, culturales, filosóficas, epistemológicas, pedagógicas, metodológicas y disciplinares que componen la complejidad de aquel proceso para el despliegue de prácticas educativas transformadoras de los sujetos participantes y de su realidad situada (p. 1).

Asimismo, en la referida investigación acerca de las necesidades de formación docente, González (2012, p. 29) sostiene que “la formación es un proceso de preparación específica del docente, que propicia el desarrollo profesional y el mejoramiento de las prácticas educativas”. En ese proceso el profesor “construye o deconstruye una identidad profesional y consolida unos saberes profesionales”, saberes que sumados a la experiencia formativa “constituyen las concepciones sobre el proceso de enseñanza y la manera de llevarlo a cabo”.

En la Universidad Distrital, el máximo órgano de dirección concibe como formación docente (capacitación) el conjunto de actividades que la institución ofrece de manera directa e indirecta “a los docentes vinculados a ella con el fin de actualizar los conocimientos y elevar su nivel académico, investigativo y pedagógico, de acuerdo con los planes de desarrollo académico” (Acuerdo 011, art. 98)⁴. Dentro del referido conjunto de actividades, el colegiado superior incluye lo relacionado con “programas de apoyo a la formación postgradual de alto nivel” de los profesores de planta de la Universidad; dichos programas son concebidos como

4 Esta conceptualización es retomada por máximo órgano de dirección académica de la Universidad (Consejo Académico) a través del Acuerdo 13 de 2009, que reglamenta y desarrolla “las políticas del Plan de Formación y Actualización para los Docentes de la Universidad Distrital [y] se definen los programas que integran el Plan” (cf. art. 1).

la actualización y perfeccionamiento de conocimientos y saberes en los niveles de maestría, doctorado y Postdoctorado, con el propósito de elevar la productividad académica en los campos de la investigación, la docencia, la extensión y la creación de acuerdo con los planes de desarrollo académico (Acuerdo 09 de 2007, art. 1).

Los ámbitos de aplicación de estos programas son: “la Formación de magísteres y doctores en campos del conocimiento afines a la educación, a las ciencias básicas y aplicadas, a las ingenierías y a las artes”; no obstante, refiere el Acuerdo, “previa justificación se extenderá a otras áreas del conocimiento” (art. 2).

Dado que en este ejercicio investigativo se trata de reseñar los discursos que circulan como saberes institucionalizados, elaborados por los docentes de la Universidad Distrital, dejamos que sean ellos (los que forman, los que saben de formación, los que se forman para formar), quienes digan lo que entienden por formación docente, la importancia que consideran reviste, y la finalidad a la que ha de orientarse⁵.

Seguidamente se presentan, a modo de muestra aleatoria, 90 de las 488 respuestas dadas por los profesores de la Universidad Distrital (aproximadamente el 20 %). Estas contienen concepciones específicas sobre la formación docente, que han elaborado quienes diligenciaron la encuesta⁶. Una analítica de orden descriptivo e interpretativo (de las tantas posibles) nos permite hacer diversas agrupaciones (enunciados) de modos o formas de decir (conceptualizar, concebir..., esto es, modalidades enunciativas) sobre la formación docente (actualización-cualificación-contextualización; formación permanente e integral; mejoramiento-perfeccionamiento profesional⁷; capacitación-entrenamiento-renovación)⁸:

5 Una buena parte de las respuestas aquí presentadas se derivan del análisis de la encuesta-diagnóstico de intereses y necesidades de formación docente, que fue ubicada en el Sistema Cóndor de la Universidad Distrital por la Oficina Asesora de Sistemas (OAS) a solicitud de la Vicerrectoría Académica y del Comité Institucional de Currículo para ser diligenciada por los docentes que accedieran a la plataforma de dicho Sistema. El formato fue respondido durante el año 2013 y hasta mediados de 2014. Los datos que se presentan en este análisis son los compilados a mayo de 2014 (cf. Universidad Distrital-OAS, 2014).

6 Es preciso hacer referencia a los datos señalados por el Boletín Estadístico de Indicadores Básicos de la Universidad (Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Oficina Asesora de Planeación y Control, 2015), que muestra la composición de la planta de docentes (para el año 2013), constituida por 1993 maestros, de los cuales 644 son de planta y 1349 son de vinculación especial (ocasionales). Del conjunto de la población, 488 respondieron a la encuesta (aproximadamente el 25 % del total de la población profesoral).

7 Las modalidades enunciativas (lo que efectivamente dicen los profesores), agrupadas en este enunciado se presentarán en un apartado subsiguiente referido al perfeccionamiento docente como estrategia de reconocimiento y dignificación de su labor.

8 Cabe señalar que en cualquiera de estas modalidades enunciativas (enunciados) descritas, siempre se hace referencia a procedimientos de formación permanentes, integrales y secuenciales, a través de los cuales se busca exponer los saberes constitutivos de la labor docente (pedagógicos, disciplinares, científicos, tecnológicos, didácticos, éticos, contextuales, estéticos, políticos...) que configurarían una visión holística de la educación y de la propia labor docente.

Formación docente como actualización, cualificación y contextualización

Un significativo conjunto de respuestas (30 de las 90 señaladas aleatoriamente) refiere a la formación docente como un proceso permanente, continuado e integral de actualización y de cualificación de contextualización de conocimientos, que cubre los diferentes ámbitos de los saberes docentes (disciplinares, pedagógicos, didácticos, técnicos, científicos, sociohumanísticos, contextuales, etc.).

- Actualización permanente, contextualización del mundo en la Universidad Distrital, actividades que impliquen mejoramiento de las relaciones docente-estudiante, concientización de la importancia de formar profesionales íntegros, con gran conocimiento y felices.
- El docente debe estar en constante renovación y actualización, personal y profesionalmente.
- El proceso de cualificación permanente de un docente que se tiene que actualizar a tono con los tiempos y los avances.
- El proceso mediante el cual el docente se actualiza en el saber disciplinar y las estrategias pedagógicas y didácticas.
- El proceso mediante el cual se desarrolla toda clase de competencias en el docente para su adecuado ejercicio de práctica pedagógica, orientado hacia la educación de seres humanos más propositivos, críticos y humanos.
- Es el proceso de formación y de actualización que desarrollan los docentes con apoyo total de la Universidad.
- Es mejorar, llevar al aula nuevas prácticas educativas, fortalecer mi desempeño docente que redundará en beneficio de nuestro estudiante y del proyecto curricular. Un docente actualizado y bien formado permite mejorar la calidad del aprendizaje.
- Es una actividad que debe ser implementada y orientada por los entes académicos y de carácter obligatorio, debido a que garantiza la actualización, capacitación y perfeccionamiento de los docentes de tal manera que influya en la calidad de la educación y en el crecimiento profesional de los maestros. Es una actividad a la que no debemos estar ajenos pues la ciencia, la tecnología y la innovación se desarrollan todos los días y es necesario estar actualizado por el bien de la educación de nuestro país.
- Estar en contacto con las nuevas tecnologías y los nuevos avances en la formación académica de los estudiantes.
- Generación de competencias que brinden al maestro la capacidad para construir conocimiento en sus alumnos.

- La actualización del conocimiento didáctico, pedagógico y disciplinar.
- La actualización permanente del conocimiento y la forma de hacerlo llegar al estudiante.
- La cualificación o conjunto de competencias, y la información que forma parte del bagaje de cada docente y que comparte con los estudiantes en el proceso de formación.
- La necesidad de permanecer actualizado y en constante preparación para afrontar los retos que presenta generar nuevos conocimientos y adquirirlos.
- La permanente actualización de conocimientos para mejorar en nuestras labores de enseñanza.
- La posibilidad de actualizar conocimientos, de aprender nuevas cosas de reforzar otras, de profundizar, lo cual es de vital importancia para el mejoramiento de la calidad de la educación.
- Proceso por el cual el docente se cualifica para mejorar su desempeño académico.
- Proceso por el cual los docentes nos mantenemos actualizados, tanto en el área de formación, como en el área pedagógica.
- Se corresponden con necesidades de cualificación para los profesores universitarios que los mantengan en la frontera de los desarrollos sociohumanísticos, científicos y tecnológicos. Asimismo, la formación que coadyuve a comportarse de manera ética y responsable ante la comunidad.
- Tiene que ver con la actualización, la investigación, la creación y los tiempos para poder desempeñar estas labores.
- Un espacio de actualización y fortalecimiento de habilidades pedagógicas y didácticas orientadas a mejorar el ejercicio docente tanto en el escenario académico del aula de clases y en la relación enseñanza-aprendizaje con los estudiantes, como en aquellos característicos de la labor educativa desarrollada por la Universidad Distrital, como la interacción entre docentes, con directivos docentes y con las áreas administrativas y los recursos técnicos manejados por la Universidad.
- Un espacio que permite fortalecer cualidades, contribuir a fortalecer factores que pueden ser débiles en la labor docente, una oportunidad para autoevaluarse.
- Un mecanismo por el cual el docente puede estar actualizado en cuanto a lo disciplinar, lo didáctico y lo pedagógico.
- Un proceso en el cual el docente logra alcanzar mediante el esfuerzo personal y la actualización docente permanente, la capacidad intelectual.

- Un proceso por el cual el docente se especializa en las áreas que son de su interés o que son necesarias para mejorar su cualificación profesional y funcional.
- La preparación constante y permanente que asumimos los docentes en ejercicio para calificarnos y profesionalizarnos de cara a las nuevas tendencias y modelos pedagógicos que se instauran en la Universidad y en el mundo académico.
- El proceso permanente de cualificación, actualización y reconstrucción de saberes y prácticas pedagógicas, tendiente al mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Formación permanente e integral

En este enunciado los docentes refieren la formación como el proceso de aprendizaje permanente e integral que acompaña de manera constante su ejercicio magisterial: resaltan concepciones como “aprendizaje para toda la vida”; “conocimiento adquirido a lo largo del ejercicio docente”; “espacio para el análisis, la discusión y la reflexión sobre el ser y del acontecer docente”; “proceso de evolución constante que permite formarse para formar”, etc.

- Actividad que está dentro de la modalidad de aprendizaje para toda la vida, es la columna vertebral de la actividad.
- El manejo y reflexión de un saber pedagógico y disciplinar, así como el reconocimiento de la importancia de la ética y de los fines educativos.
- El núcleo de la educación, es decir, formar para educar y servir como seres integrales con altos estándares de calidad y compromiso con la sociedad.
- El conocimiento, la habilidad que se adquiere a lo largo del quehacer como docente, que debe ser continua, permanente y actual.
- Espacio permanente que la Universidad Distrital no provee a sus docentes.
- La experiencia propia del profesional en el manejo y desarrollo de espacios académicos, en los cuales se garantice la plenitud de esparcimiento del conocimiento, mientras se genera una conciencia autónoma, reflexiva, crítica y autocrítica en el estudiante, experiencia enfocada en la búsqueda de resolución de problemas e interrogantes.
- La formación docente es un proceso permanente que todo profesor debe tener a lo largo de su vida profesional para responder a las necesidades de la sociedad y a las exigencias de los procesos de enseñanza-aprendizaje cada vez más complejos.
- La formación docente es la evolución constante requerida para formar personal, es una herramienta que permite que el trabajo de educar sea efectivo y adecuado,

ya que como profesor se tiene el control de lo que se haga en un curso y como tal damos la dirección y orientación hacia el conocimiento.

- La formación docente es sinónimo de preparación constante con el fin de mejorar nuestra propia práctica y con ello aportar al aprendizaje de nuestros estudiantes de una manera integral.
- La formación que busca fortalecer en los profesores sus aptitudes (competencias) para el ejercicio docente aplicando las mejores prácticas pedagógicas y didácticas.
- La manera como se incorporan experiencias de vida relacionadas con la academia, allí se establecen sentidos y se da importancia a las diversas maneras de construcción del conocimiento y sus formas de transmisión.
- La posibilidad de contribuir con la formación académica, humana y social de los estudiantes que se vinculan a la Universidad Distrital, aportándoles elementos para su quehacer profesional y, más importante aún, su papel como ciudadanos en un país que como Colombia, requiere profesionales no solamente idóneos en su quehacer profesional, sino constructores de democracia y ojalá de paz.
- Lectura permanente, interacción con pares, interacción con expertos en temas específicos, reflexión en, sobre y para la acción docente.
- No solo es actualizar, enriquecer y buscar las perspectivas y los distintos elementos que el docente maneja en su pedagogía, sino estar activo y atento en sus propias actividades, dentro y fuera de la Universidad, para canalizar todo esto a una enseñanza superior. Buscar otras metodologías, usar distintos medios. Es decir, que haya nuevas ideas y una dialéctica en el trabajo propio, con miras a mejorar el diálogo maestro-alumno. También observar la realidad del campo de cada docente, tanto en el detalle como en lo general, para identificar qué puede servirle a los alumnos, en lo individual y lo colectivo.
- Ofrecer todos los elementos posibles que ha desplegado la época moderna para acortar la distancia entre el profesor y su saber y el estudiante que se está formando. Esto, por supuesto, significa que la formación docente es también una manera estética de abordar la existencia, en la que uno sea el constructor permanente de su propio destino. Formación docente es aprender a criticar para crear, investigar para enseñar y formarse para que otros puedan encontrar espacios propicios para su propia formación.
- Proceso por el cual se brinda capacitación que lleve a los docentes a una instancia superior del conocimiento en su área de formación y desempeño, acorde al continuo avance de la ciencia y de la tecnología.

- Tiene que ver con muchas cosas, lo que en ocasiones vacía el concepto de significación. En nuestro contexto universitario puede asimilarse a la constante preparación científica del docente a través de apoyo y patrocinio a investigaciones, y asistencia a eventos de primer orden en el campo disciplinar, para evitar los viajes que se convierten en puro turismo academicista.
- Un proceso continuo de construcción de conocimiento profesional, que se alimenta de la práctica profesional y de los conocimientos teóricos asociados al sentido de la profesión docente.
- Un proceso permanente constituido por varios aspectos como la experiencia, las habilidades pedagógicas, el nivel de conocimientos en un área, entre otras.
- Un proceso sistemático mediante el cual una persona recibe la información suficiente para desarrollar habilidades psicopedagógicas para poder dirigir y formar personas, y que a su vez estas interactúen en una sociedad moderna y nuevamente reinicien el proceso.
- La preparación continua y permanente que requieren los maestros en relación con su labor educativa, con el fin no solo de mantener la calidad, sino de profundizar en sus propios conocimientos y mejorar los recursos con los que cuenta para compartirlos.

Formación como mecanismo de capacitación, entrenamiento y renovación

Una perspectiva más, de corte pragmático y utilitarista, concibe la formación docente como el conjunto de procesos y procedimientos que permiten la capacitación, la incorporación, la adquisición, la superación, la renovación..., de o en las diferentes dimensiones de los saberes docentes.

- Capacitación disciplinar y pedagógica para ser docentes en una área específica.
- El entrenamiento permanente en metodologías y disciplinas requeridas tanto en el desempeño de los estudiantes en su quehacer profesional, como en las herramientas necesarias para que asimilen esos conocimientos.
- La capacidad que poseen los profesores para impartir conocimientos basados en su formación académica, títulos obtenidos, experiencia profesional en el sector público y privado, apoyados también en la experiencia de trabajo en instituciones educativas.
- La capacitación constante en la academia que repercute directamente en la actualización y utilización de los conocimientos.
- La capacitación permanente a la que accede el profesor para mejorar sus capacidades de enseñanza.

- La falta de capacitación y actualización docente impacta considerablemente de forma negativa los procesos de educación cualquiera que fuese su nivel.
- La superación constante académica y pedagógica.
- Todo tipo de cursos o capacitaciones que se hacen con los profesores para mejorar su acción docente, tendientes a brindarles las herramientas para mejorar su actividad mediante el uso de diferentes ejercicios y la proposición de otros.
- Un espacio en el que el docente puede desarrollar sus capacidades y adquirir nuevos conocimientos, de ahí su importancia para el desarrollo de una universidad de calidad.
- La (de)formación docente es la asimilación del saber pedagógico, como resultado de la práctica reflexiva sobre la práctica docente, a la luz del estatuto epistemológico de la pedagogía.

Sentido, finalidad y necesidad de la formación docente

La Constitución Política de Colombia señala que la educación, entendida en sentido amplio como formación, “es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social”, cuya finalidad consiste en permitir “el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (art. 67). Para acatar estos imperativos, la Ley General de Educación desarrolla ampliamente lo relativo a los fines de cada uno de los niveles de la educación, así como también los fines específicos de la formación de los docentes⁹:

- a) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética;
- b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador;
- c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y
- d) Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo (art. 109).

La norma que reglamenta la profesionalización de la docencia (Decreto 1278 de 2002) manifiesta que los procesos y acciones de “formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento” de los educadores (en ejercicio) “debe contribuir de manera sustancial

⁹ La norma que organiza el servicio público de la educación superior (Ley 30 de 1992), no presenta contenido alguno respecto de la formación de los docentes universitarios, empero, señala como fin de este nivel educativo “el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral”, con el objeto de lograr “el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional” (art. 1).

al mejoramiento de la calidad de la educación y a su desarrollo y crecimiento profesional”, y que debe ordenarse la “profesionalización y especialización para lograr un mejor desempeño, mediante la actualización de conocimientos relacionados con su formación profesional, así como la adquisición de nuevas técnicas y medios que signifiquen un mejor cumplimiento de sus funciones” (art. 38).

En esta misma línea, la propuesta del Icfes (1997, p. 25), señala que la formación tiene sentido para los docentes cuando:

[...] modifica y desarrolla la comprensión de los problemas educativos y promueve la participación responsable, eficaz y permanente en la solución de los mismos [...] favorece la identidad personal y profesional de los docentes y genera en estos un proceso de actualización y renovación continua, que les permita un mejoramiento permanente en su campo de actuación y en su nivel de desempeño.

La formación permanente de los docentes —continúa señalando el Icfes—, busca “la construcción de un saber pedagógico socialmente útil, culturalmente pertinente y académicamente válido”; saber que permite la reflexión y la construcción de conocimientos sobre diversos aspectos de la labor docente: el quehacer educativo contextualizado; su misión pedagógica, ética y social; el significado y relevancia de las instituciones, en tanto comunidades académicas orientadas a la participación social y a la formación integral, y el desarrollo histórico de los saberes (pedagógico, científico, tecnológico...), “su apropiación crítica, su producción creativa y su aplicación social” (p. 26).

El documento en referencia señala el sentido teleológico de la formación permanente del docente, cuyas finalidades consisten en la contribución “al mejoramiento cualitativo de la educación superior, para mejorar la calidad de la vida de la población, con base en criterios de excelencia, eficiencia, eficacia y equidad social” (p. 30); su orientación hacia la prevención del “fracaso educativo”; la búsqueda del “rendimiento integral de la educación superior” y “la promoción de los docentes como personas, profesionales y trabajadores de la cultura, promotores del desarrollo humano e integral y formadores de hombres nuevos” (p. 30). En consecuencia con estas teleologías, el Icfes señala que los objetivos de la formación permanente deben responder a:

[...] la superación de aquellos factores que limitan el rendimiento integral y la calidad de la educación superior, siempre y cuando se puedan “mediar” o superar a través de la misma formación permanente de los docentes y de la traducción de dicha formación en el mejoramiento de la práctica científica y pedagógica (p. 31).

Tales objetivos se concretan en la identificación de “los factores que inciden en el rendimiento integral de la educación superior”; en el fomento a “la realización del docente como persona, profesional y trabajador de la cultura; ‘Mediador pedagógico’ por excelencia, promotor del desarrollo humano e integral y formador de hombres nuevos”; en

la motivación y capacitación como “docentes e investigadores”, y en el mejoramiento de su “nivel académico y la capacidad investigativa y pedagógica, la habilidad didáctica y comunicativa y la capacidad de gestión de los docentes, en función de la calidad de la educación superior” (pp. 31-32).

En el ámbito institucional, las normas que reglamentan el ejercicio docente y los planes y programas de formación señalan que el objeto y sentido de la formación docente se ordenan a “actualizar los conocimientos y elevar su nivel académico, investigativo y pedagógico, de acuerdo con los planes de desarrollo académico” (Acuerdo 11 de 2002, art. 98). Asimismo, en los considerandos del Acuerdo 009 de 2007, el máximo legislador de la Universidad interpreta el sentido de la formación (de orden posgradual) como una necesidad o una exigencia generalizada para el logro institucional de las funciones misionales:

La formación de posgrado es una exigencia generalizada en el medio académico y una condición indispensable para que la Distrital como Universidad Pública, mantenga un alto nivel de calidad en sus programas en sus principios misionales que le permitan mantener un claro reconocimiento y posicionamiento académico. (considerando 5).

Haciendo eco del sentido y de las finalidades sucintamente descritas, contenidas en las reglamentaciones nacionales e institucionales, los docentes de la Universidad Distrital han elaborado sus propias argumentaciones a través de las cuales explicitan su saber, pero también su sentir respecto de la razón de ser de la formación docente. De las 160 respuestas dadas por los profesores a través de la referida encuesta, también de manera aleatoria seleccionamos una muestra de aproximadamente el 25 % (40 respuestas).

- El sentido es contribuir a hacer una docencia de excelencia.
- Tiene un sentido de compromiso y responsabilidad social. Mediante la formación docente se mejora el servicio que se ofrece a los educandos y se impacta positivamente en la sociedad.
- Es además una necesidad para avanzar hacia el mejoramiento de la gestión de las universidades y una de las máximas expresiones del sentido ético de los maestros.
- Sentido: el desarrollo de personas de bien al servicio de la sociedad.
- Para el desarrollo profesional del individuo.
- El sentido e importancia que tiene es la actualización del cuerpo docente.
- Se justifica por la necesidad de desarrollar un mejor trabajo, un trabajo de calidad.
- Para aportar al aprendizaje de nuestros estudiantes de una manera integral.

- Nos posibilita comprender nuestra interacción con el conocimiento y la formación.
- Tiene un sentido amplio dado que cubija la pedagogía, la tecnología, la fundamentación teórica, la Universidad, la educación, la investigación, etc.
- El sentido que tiene es estar actualizados, la importancia es que los directos beneficiados van a ser los estudiantes ya que van a tener cursos con mejores metodologías.
- Para mejorar en nuestras labores de enseñanza.
- Para los docentes es necesario actualizar sus saberes y prácticas de manera permanente, dada su labor e incidencia en la sociedad y la cultura.
- Debemos estar actualizados y recibir capacitación o formación permanente, para poder responder a las necesidades de los estudiantes.
- Su sentido es absolutamente relevante, teniendo en cuenta que la enseñanza está enmarcada en la anacronía de los conocimientos construidos en las cátedras.
- Para hacer de su profesión la mejor.
- Responder a las verdaderas necesidades de la educación para garantizar una sociedad más saludable a escala social, política, económica, cultural y personal.
- Su sentido es fundamentalmente hacer que el estudiante se interese por los temas impartidos, de tal forma que desarrolle su curiosidad y profundice en el tema de manera voluntaria.
- Su sentido es formar docentes con capacidades y con el sentido de pertenencia hacia su labor para poder brindar las mejores herramientas a los estudiantes.
- Para un adecuado ejercicio de práctica pedagógica, orientada hacia la educación de seres humanos más propositivos, críticos y humanos.
- Cualificar y mejorar la calidad de la educación impartida.
- Mejora la calidad de la enseñanza-aprendizaje.
- Tiene sentido, dado que al ser un proceso este debe ser dinámico y evolutivo.
- Tiene sentido para mejorar el desempeño del profesor y que pueda transmitir estos conocimientos a los estudiantes (docencia, pedagogía y didáctica) con unas buenas relaciones entre docentes y un trato adecuado a los estudiantes.
- Tiene todo el sentido profesional y humano.
- El sentido que tiene es saber transmitir lo que sabemos a nuestros estudiantes.

- Su fundamento tiene sentido en la medida en que nuestros estudiantes desarrollan su intelecto y su ser de manera más integral, lo que les permitirá ser mejores personas, mejores profesionales y mejores ciudadanos, que hagan de esta una mejor sociedad.
- Su propósito es cualificar y mejorar el proceso educativo.
- Su sentido es permitir el infundir una instrucción o enseñanza adecuada acorde a los requerimientos de cada grupo y fomentar el desarrollo de una educación de calidad.
- Tiene sentido en cuanto a convertir la docencia en una profesión, no en un arte.
- Tiene sentido e importancia porque es la base del desarrollo de la clase y su relación con los estudiantes.
- El sentido es el permanente mejoramiento en todas las áreas.
- En este sentido se benefician los estudiantes porque la pedagogía, o corriente o herramientas usadas, van acorde a sus contextos, a las necesidades y características de determinada población, al docente porque está a la vanguardia y los cambios que la sociedad presenta, y a la institución porque cuenta con docentes idóneos, integrales y cognitivamente activos.
- Encuentra sentido porque se reconoce nuestra misión como una labor dinámica y flexible en el contexto, espacio y tiempo en el que actuamos, por lo tanto, la actualización, la profundización y la acción son procesos fundamentales para responder ante las realidades cambiantes y exigentes en ámbitos académicos y ciudadanos.
- Fundamenta nuestro ejercicio, por lo cual es muy importante.
- Permite mantener actualizado a los docentes y mejorar el método pedagógico y andragógico que se pone en práctica en los espacios académicos.
- En cuanto al sentido, se orienta a lo requerido por la sociedad, de tal forma que su importancia esta de la mano con la formación de un ser social crítico de su realidad.
- Su sentido tiene que ver con la orientación pedagógica con la cual cada docente imparte su sello personal en su respectiva asignatura.
- El sentido es el de estimular de manera permanente el espíritu de investigación y continuidad en la formación.
- Tienen como motivo activar los procesos tanto pedagógicos como profesionales de los educadores.

Como puede evidenciarse, un significativo número de respuestas refieren el sentido de la formación docente al mejoramiento del ejercicio profesoral, al logro de la excelencia académica y al desarrollo personal y profesional del maestro, con lo cual la cualificación docente remite al compromiso y a la responsabilidad social tanto de los profesores como de la institución, en el desarrollo de sus funciones misionales. Finalmente se reseña, como propósito de la formación docente, el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en perspectiva de una educación integral para los estudiantes.

Respecto de las necesidades de formación, además de las tantas identificadas en diversas encuestas hechas por el Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas (IEIE) y en la realizada por el Subcomité de Formación Pedagógica y Didáctica del Profesorado de la Universidad Distrital (que forma parte de la masa documental de análisis), el profesor Hamlet Santiago González adelantó, desde una perspectiva etnográfica, la investigación titulada “Las necesidades de formación de los docentes universitarios”, trabajo en el que se procuró “comprender el problema de las necesidades de formación desde la propia realidad en la que es evidenciable, es decir, desde los docentes” (2012, p. 7), de modo particular haciendo alusión a “las necesidades de formación de los nuevos docentes de carrera de la Facultad de Ciencias y Educación” (p. 19).

Niveles y modelos de formación docente

Una significativa masa documental que versa sobre el objeto de esta investigación, hace referencia a diversos niveles y modelos de formación profesoral. Por lo primero entendemos, a modo de símil, las diversas escalas por las que pasa (asciende) un docente en el curso de su ejercicio académico, así por ejemplo: formación inicial de pregrado o de grado, dirigida a la preparación de profesionales en educación para ejercer la docencia en el ámbito público educativo¹⁰; formación posgradual, dirigida al perfeccionamiento científico e investigativo de los educadores, mediante especialización, maestría, doctorado y posdoctorado, y formación continuada, permanente o en servicio, dirigida a la

10 Según los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (2013) para el Sistema Colombiano de Formación de Educadores, en el nivel de formación inicial los docentes “desarrollan una sólida formación en teoría educativa, pedagógica y didáctica contemporáneas generales y específicas, acordes con la orientación disciplinar particular, como coordinadas fundamentales de las relaciones multidimensionales de la praxis pedagógica. Alcanzan una comprensión analítica y reflexiva acerca de los factores inherentes a los procesos diferenciales de la enseñanza y el aprendizaje en los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, en el reconocimiento de las diferencias individuales, culturales, étnicas y sociales” (p. 73). Este perfil de formación se complementa con “el desarrollo de habilidades y destrezas en tecnologías de la información y la comunicación para el diseño, desarrollo y evaluación de las herramientas educativas” (p. 74).

actualización y al mejoramiento profesional de los educadores vinculados al servicio educativo (cf. Decreto 709 de 1996, arts. 4-7)¹¹.

Por modelo de formación entendemos los modos en que las instituciones, en observancia de determinados imperativos superiores, diseñan y ponen en funcionamiento diversas acciones, procesos, procedimientos, programas, proyectos, actividades... específicos de formación docente, que siempre han de estar ordenados hacia la cualificación de la educación, pues como refiere el Ministerio de Educación Nacional en su propuesta del Sistema Nacional de Formación de Educadores: “Es imposible cambiar la educación si no cambia el maestro” (1998, p. 12).

El imperativo superior expresado en la Constitución Política demanda que el ejercicio de enseñanza a través de la labor docente esté a cargo de “personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica”, lo cual supone una formación permanente e integral, de modo que sea posible garantizar, por parte del Estado, “la profesionalización y dignificación de la actividad docente” (art. 67).

Acorde con este ordenamiento, la Ley General de Educación adiciona la idoneidad profesional al ejercicio docente, y manifiesta que el Estado tiene la obligación de crear “las condiciones necesarias para facilitar a los educadores su mejoramiento profesional, con el fin de ofrecer un servicio educativo de calidad”; no obstante señala que la responsabilidad de la formación recae en los mismos docentes, en las instituciones educativas y en la nación a través de los entes territoriales (art. 110). Asimismo, la ley prescribe que la profesionalización docente (formación de los educadores) debe estar “dirigida a su profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento hasta los más altos niveles de posgrado” (art. 111), de manera que los títulos y los programas de perfeccionamiento que adelanten los docentes, sean válidos como requisitos de ingreso, permanencia y ascenso en los diferentes grados y niveles del Escalafón Nacional Docente y específico de las instituciones de educación superior (esto último, al amparo de la autonomía universitaria). Finalmente, y según lo referido, la norma delega parte de la responsabilidad a las universidades y a otras instituciones de educación superior (que

11 Respecto de los campos de formación, la norma demanda que todos los programas de formación se estructuren teniendo en consideración la formación pedagógica “que proporciona los fundamentos para el desarrollo de procesos cualificados integrales de enseñanza y aprendizaje, debidamente orientados y acordes con las expectativas sociales, culturales, colectivas y ambientales de la familia y de la sociedad”; la formación disciplinar específica de un área del conocimiento “que lleve a la profundización en un saber o disciplina determinada en la gestión de la educación”; la formación científica e investigativa “que brinde los fundamentos y la práctica para la comprensión y aplicación científica del saber y la capacidad para innovar e investigar en el campo pedagógico”; la formación deontológica y en valores humanos “que promueva la idoneidad ética del educador, de manera tal que pueda contribuir efectivamente con los educandos, a la construcción permanente de niveles de convivencia, tolerancia, responsabilidad y democracia”; ello en concordancia con lo que demanda la Ley 715 de 2001 respecto de la formación docente (capacitación) que debe incluir el área específica de desempeño.

posean facultades de Educación o unidades académicas dedicadas a la educación), “la formación profesional, la de posgrado y la actualización de los educadores”¹² (art. 112).

El capítulo 3 de la Ley 30 de 1992 desarrolla lo relativo a los campos de acción de la educación superior (la técnica, la ciencia, la tecnología, las humanidades, el arte y la filosofía) y al ámbito de los programas académicos de formación:

- Formación inicial (pregradual o de grado), son aquellos programas que “preparan para el desempeño de ocupaciones, para el ejercicio de una profesión o disciplina determinada, de naturaleza tecnológica o científica o en el área de las humanidades, las artes y la filosofía” (art. 9)¹³.
- Formación posgradual, que comprende los programas de “las especializaciones, las maestrías, los doctorados y los post-doctorados”¹⁴ (art. 10).
 - “Los programas de especialización son aquellos que se desarrollan con posterioridad a un programa de pregrado y posibilitan el perfeccionamiento en la misma ocupación, profesión, disciplina o áreas afines o complementarias” (art. 11).
 - Los programas de maestría “buscan ampliar y desarrollar los conocimientos para la solución de problemas disciplinarios, interdisciplinarios o profesionales y dotar a la persona de los instrumentos básicos que la habilitan como investigador en un área específica de las ciencias o de las tecnologías o que le permitan profundizar teórica y conceptualmente en un campo de la filosofía, de las humanidades y de las artes”. El programa de maestría debe culminar con un trabajo de investigación (art. 12).
 - Los programas de doctorado se orientan hacia “la formación de investigadores a nivel avanzado tomando como base la disposición, capacidad y conocimientos adquiridos [...] en los niveles anteriores de formación. El doctorado debe culminar con una tesis” (art. 13).

El nivel mínimo de formación requerido para ser profesor de una universidad estatal u oficial es el de pregrado, que se evidencia a través del título profesional universitario; este requerimiento (de título, mas no de formación) se exoneraría en condiciones especiales,

12 “Con el fin de mantener un mejoramiento continuo de la calidad de los docentes —señala la norma (art. 113)— todo programa de formación de docentes debe estar acreditado en forma previa, de acuerdo con las disposiciones que fije el Consejo Nacional de Educación Superior, CESU...”.

13 “También son programas de pregrado —prescribe la ley—, aquellos de naturaleza multidisciplinaria conocidos también como estudios de artes liberales, entendiéndose como los estudios generales en ciencias, artes o humanidades, con énfasis en algunas de las disciplinas que hacen parte de dichos campos” (art. 9).

14 Una característica común de los programas de maestría, doctorado y posdoctorado es la de tener a la investigación “como fundamento y ámbito necesarios de su actividad” (art. 12).

previa reglamentación de los consejos superiores universitarios, “a las personas que demuestren haber realizado aportes significativos en el campo de la técnica, el arte o las humanidades” (art. 70). La reglamentación de los requerimientos específicos en cuanto a formación posgradual corresponde, en ejercicio de la autonomía universitaria, al consejo superior de cada institución.

Así las cosas, para dar cumplimiento a lo ordenado por la Ley de Educación Superior, el Estatuto Docente y las demás normas que reglamentan la incorporación de profesores a la planta docente, el ejercicio magisterial y los procedimientos de formación en la Universidad Distrital desarrollan lo relativo a las exigencias que respecto a niveles de formación deben cumplir los docentes.

Una demanda de orden general se prescribe en el Estatuto Docente (art. 5), pues para ser profesor de la Universidad Distrital se requiere la formación inicial: “Es necesario acreditar título profesional universitario o haber hecho aportes significativos al conocimiento en el campo de la técnica el arte o las humanidades y avalar con su obra la competencia en el campo del saber antes señalados”; asimismo (art. 24), los títulos universitarios (que soportan los niveles de formación), la productividad académica y la experiencia docente (y profesional) calificada determinan el lugar que el maestro ha de ocupar en el escalafón institucional, así:

- Para ser profesor auxiliar se requiere “acreditar título profesional universitario de Pregrado” (art. 26).
- Para ser profesor asistente se requiere: “a) Acreditar título profesional de Pregrado. b) Acreditar estudios de postgrado en los niveles de especialización, maestría o doctorado” (art. 27).
- Para ser profesor asociado o titular se requiere “a) Acreditar título profesional universitario de Pregrado. b.) Acreditar título de maestría o doctorado, en el área del saber en el cual se desempeña” (arts. 2 y 29).

La formación permanente es también condición fundamental del ejercicio docente en la Universidad Distrital, la cual es, además, concebida como derecho, deber, obligación y fundamento de la carrera docente (cf. arts. 18, 20, 22, 48, 91, 98); es asimismo, un mecanismo por medio del cual se garantiza la estabilidad en el ejercicio de su cargo, pues el docente que se encuentre en período de prueba “debe realizar un curso de actualización pedagógica, que ofrezca la universidad según su plan de capacitación” (art. 68).

En perspectiva de concretar su ideario pedagógico, el Estatuto Docente de la Universidad Distrital apuesta por la formación permanente e integral del maestro al proponer los “Programas de Capacitación” que priorizan, entre otros ámbitos, la formación de alto nivel, mediante la “Formación de Magísteres y Doctores en campos de la educación, las ciencias básicas y aplicadas (naturales, sociales, humanas) y el arte” (art. 98).

Para ello, las facultades y los proyectos curriculares “deben ofrecer un plan permanente de capacitación y actualización para los docentes”, bien sea dentro de la Universidad o en otras instituciones nacionales o extranjeras; en todo caso, los programas de capacitación deben “desarrollarse sobre temas de especialización o mediante trabajos de investigación, y debe corresponderse con los planes generales de desarrollo y capacitación de la Universidad Distrital ‘Francisco José de Caldas’, con el fin de obtener títulos de postgrado o especializaciones progresivas de estudios avanzados” (art. 99).

La referida apuesta se concreta, según se ha dicho, a través de diversas normativas que los máximos órganos de dirección de la Universidad han expedido, por medio de las cuales se reglamenta lo preceptuado por el Estatuto Docente, así:

- Desarrollo de los programas de apoyo a la formación posgradual de alto nivel a los profesores de carrera de la Universidad (Acuerdo 009 de 2007 del Consejo Superior Universitario). Esta norma define la formación de alto nivel como “la actualización y perfeccionamiento de conocimientos y saberes en los niveles de Maestría, Doctorado y Posdoctorado, con el propósito de elevar la productividad académica en los campos de la investigación, la docencia, la extensión y la creación de acuerdo con los planes de desarrollo académico” (art. 1). Los campos de acción de dichos programas son la formación en maestrías y doctorados y la formación en posdoctorados (en las áreas definidas por los estatutos) (art. 2). Subsiguientemente el Acuerdo explicita lo relativo a las comisiones de estudio (art. 3); los criterios para el otorgamiento de las comisiones (art. 4); la función de los decanos de expedir, a propuesta del Consejo de Facultad, los planes de desarrollo académico de las áreas correspondientes, priorizando la formación doctoral y el establecimiento de convenios de cooperación con otras universidades e instituciones (art. 5); la duración de las comisiones de estudio según el nivel del programa: maestría, 2 años prorrogables a medio año adicional; doctorado, 3 años prorrogables a 2 años adicionales; posdoctorado, 1 año no prorrogable (art. 6); los requisitos para acceder a la comisión de estudios (art. 7)¹⁵; procedimientos para el trámite de las comisiones (art. 8); aprobación, por parte del Consejo Académico de descargas y ayudas económicas a los docentes beneficiados (arts.

15 Son requisitos para recibir una comisión de estudios: a) Ser docente de carrera. b) Haber cumplido el periodo de prueba y un año más de servicios. Cuando se trate de profesores de carrera vinculado por la modalidad de jóvenes talentos, la comisión se podrá otorgar una vez termina el año de prueba. c) Estar a paz y salvo con los compromisos de docencia, investigación y extensión en su respectiva unidad académica. d) No tener pendientes compromisos derivados de otros estímulos académicos, comisiones o años sabáticos, concedidos con anterioridad. e) Sustentar la importancia que tienen los estudios que se van a realizar para los planes de desarrollo de la unidad académica en la que se encuentra adscrito. f) Obtener el aval de la unidad académica (proyecto curricular) a la que pertenece el profesor. g) Estar admitido por la institución en la que va a realizar los estudios objeto de la comisión y sustentar la calidad académica del programa y de la institución a los que aspira a ingresar. h) No haber sido sancionado disciplinariamente con suspensión en el ejercicio de su cargo.

9 y 10); compromisos institucionales adquiridos por los docentes (art. 11); causales y procedimiento para la suspensión o interrupción de la comisión (arts. 12 y 13); criterios que se tienen en cuenta para las solicitudes de comisiones (art. 14); puntaje mínimo (65/100) para aprobación de la comisión (art. 15). La norma cierra con unas condiciones adicionales para las comisiones de programas de maestría y el orden de prioridad en la asignación: doctorados, maestrías y posdoctorados (art. 16), y con las disposiciones transitorias referidas a la responsabilidad de las facultades de expedir sus planes de formación de alto nivel.

- Desarrollo de las políticas del Plan de Formación y Actualización para los Docentes de la Universidad Distrital y definición de los programas que integran el Plan (Acuerdo 013 de 2009 del Consejo Académico). El acuerdo replica la definición contenida en el Estatuto Docente respecto del “Plan de Formación y Actualización Docente” (art. 1); determina los principios del plan (la excelencia académica; la formación integral; la formación intercultural; la formación continua y permanente; la inclusión e igualdad de oportunidades; la pertinencia, calidad y equidad; la responsabilidad social (art. 2); la responsabilidad institucional (art. 3); los criterios específicos del plan (art. 4); los objetivos (art. 5); los programas específicos del plan: formación posgradual de alto nivel de profesores de carrera; formación pedagógica y didáctica; formación continua disciplinar y profesional para docentes de carrera; formación para proyectos estratégicos; inducción y reinducción profesoral (art. 6); la responsabilidad y financiación de los programas de formación (art. 7); las áreas de conocimiento del plan de capacitación: Educación; Ciencias Básicas Aplicadas; Ingeniería y Tecnología; Artes; Medio Ambiente y Humanidades (art. 8); las especificidades en materia de áreas de conocimiento y procedimientos de convocatoria para cada uno de los programas del plan (arts. 9-16 sic.). La norma cierra con las disposiciones generales referidas a la duración, actualización y evaluación de los planes (a cargo del Consejo Académico con el concurso de los consejos de Facultad), y a las gestiones de cooperación, que corresponden al Centro de Relaciones Interinstitucionales (arts. 16 sic.-18).

Estas teleologías se quedarían en el papel de no ser por las acciones específicas que se ponen en funcionamiento, como se explicita tanto en el Proyecto Universitario Institucional (PUI) 2001-2005. “Educación de Calidad para la Equidad Social” como en el Plan Estratégico de Desarrollo 2007-2016.

El primero de los documentos refiere unos ejes de desarrollo (pp. 25-30), dentro de los cuales se halla el “Mejoramiento de la academia para el desarrollo de la ciencia, la técnica, la educación y el arte en el contexto de la sociedad y la cultura” (eje 1), en que se presentan líneas de acción, estrategias y mecanismos en cada una de las funciones sustantivas de la Universidad: docencia, investigación y extensión. Específicamente

en lo relacionado con la docencia y la investigación, el PUI señala como política institucional:

Vincular nuevos profesores de altas calidades humanas y académicas a la planta de personal docente para que asuman la mayor responsabilidad de las labores académicas y los profesores ocasionales tengan el carácter de servidores temporales.

Adoptar un plan de mejoramiento profesional de los docentes que incluya estudios de postgrado, cursos y seminarios e intercambios académicos a nivel nacional e internacional.

Asumir un plan de mejoramiento de la docencia universitaria a través de la diversificación de alternativas académicas en concordancia con las nuevas tendencias pedagógicas en donde sea el centro de la acción curricular y educativa.

Adecuar salas de profesores en todas las sedes con los recursos logísticos necesarios para desarrollar actividades de preparación de clases, atención a proyectos de estudiantes, consejería y acompañamiento a la acción curricular.

Establecer estatutariamente la categoría de profesor investigador, tal como lo exigen las demandas de acreditación, y crear estímulos a la acción investigativa desarrollada a través de convenios de investigación nacionales e internacionales. De esta forma se contrarresta el deterioro en el salario de los profesores y se impulsa la producción científica-académica institucional.

Impulsar las redes de investigadores con apropiación de recursos locativos, económicos y técnicos como soporte de los procesos de investigación y construcción del conocimiento. (pp. 25-26).

Por su parte el Plan Estratégico de Desarrollo 2007-2016¹⁶, manifiesta que la calidad de la institución, y por ende la calidad de sus funciones misionales, se deriva de la calidad de los docentes, que a su vez se correlaciona con

[...] su formación, con su misma competencia pedagógica, con sus cualidades morales, éticas y humanas, con sus condiciones de vida y trabajo, con el compromiso personal que estén dispuestos a asumir con su función docente, investigativa y de proyección a la sociedad y con los resultados que sus actuaciones puedan generar (UD, 2007, p. 76).

En consecuencia, la Universidad Distrital, en ejecución de la Política 3: “Investigación de alto impacto para el desarrollo local, regional y nacional”, propone la Estrategia 1. “Fomentar un modelo de desarrollo profesoral integral y consolidación de la comunidad y estructura docente”, para desarrollar, a través del programa 1: “Formación profesoral integral y consolidación de la comunidad docente–investigativa”, los proyectos:

16 Las metas consignadas en el Plan Estratégico se proyectan a corto plazo a través del Acuerdo 004 de 2008, por el cual se adopta el Plan Trienal de Desarrollo 2008-2012.

1. Formar docentes investigadores [...]. 3. Diseñar y aplicar un modelo de cualificación y formación docente. 4. Ampliar la planta docente de la Universidad en consonancia con los requerimientos actuales y sus proyecciones de desarrollo y crecimiento. 5. Desarrollar un esquema de relevo generacional (p. 80).

La puesta en marcha de estas políticas, estrategias, programas, proyectos y acciones conduciría, en efecto, a que la Universidad Distrital sea reconocida en los ámbitos nacional e internacional “por su excelencia en la construcción de saberes, conocimientos e investigación de alto impacto para la solución de los problemas del desarrollo humano y transformación sociocultural...” (p. 12).

En el terreno de lo práctico el Plan Estratégico de Desarrollo se propone las siguientes metas a mediano y largo plazo:

Política 2. Gestión académica para el desarrollo social y cultural. Estrategia 2. Ampliación y diversificación de la cobertura. Programa 3. Internacionalización y Movilidad. Proyecto: Fomentar la Movilidad docente y profesores visitantes. Meta 2010: Se logra una movilidad anual de docentes hasta de un 4%. Meta 2015: Se logra una movilidad anual de docentes hasta de un 8% (p. 103).

Política 3. Investigación de alto impacto para el desarrollo local, regional y nacional. Estrategia 1. Fomento al modelo de desarrollo profesoral integral y consolidación de la comunidad y estructura docente, para potenciar la innovación pedagógica y curricular, la creación, la acción investigativa y la proyección social del conocimiento en interlocución con los saberes y dinámicas culturales. Programa 1. Formación profesoral integral y consolidación de la comunidad docente- investigativa. Proyecto: Formar docentes investigadores. Metas 2010: Crear un fondo mixto de becas doctorales con recursos cercanos a los \$100.000.000 por año; Lograr un promedio anual de becas nacionales e internacionales para la formación en doctorado y maestría de 15 docentes; Alcanzar un número promedio anual de 40 profesores visitantes (nacionales e internacionales) financiados por el programa de cofinanciación de jurados. Metas 2016: Crear un fondo mixto de becas doctorales con recursos cercanos a los \$400.000.000 por año; Lograr un promedio anual de becas nacionales e internacionales para la formación en doctorado y maestría de 25 docentes; Alcanzar un número promedio anual de 40 profesores visitantes (nacionales e internacionales) financiados por el programa de cofinanciación de jurados (p.107).

Política 3, Estrategia 1, Programa 1. Se propone además, el Proyecto: Diseñar y aplicar un modelo de cualificación y formación docente. Metas 2010: Propender porque el 30% de los docentes participen de programas de formación para el perfeccionamiento docente; Lograr que el 30% de los docentes domine una lengua extranjera. Metas 2016: Propender porque el 60% de los docentes participen de programas de formación para el perfeccionamiento docente; Lograr que el 80% de los docentes domine una lengua extranjera (p. 108).

Política 3, Estrategia 1, Programa 1. Se propone asimismo, el Proyecto: Ampliar la planta docente de la Universidad en consonancia con los requerimientos actuales y sus proyecciones de desarrollo y crecimiento¹⁷. Metas 2010: Incrementar en 320 plazas el número de docentes de carrera de tiempo completo equivalente (Actualidad 522). Meta 2016: Incrementar en 700 plazas el número de docentes de carrera de tiempo completo equivalente (p. 108).

Política 3, Estrategia 1, Programa 4. Apoyo a la movilidad y pasantías cortas de investigadores a nivel nacional e internacional. Proyecto. Fomentar la movilidad de estudiantes y docentes y apoyar el desarrollo de pasantías de investigación a nivel nacional e internacional como mecanismo para constituir y consolidar redes académicas. Metas 2010: Incrementar en un 3% el promedio anual de investigadores docentes y estudiantes de la universidad y otros países que se movilizan en intercambios de doble vía. Meta 2016: Incrementar en un 10% el promedio anual de investigadores docentes y estudiantes de la universidad y otros países que se movilizan en intercambios de doble vía (p. 113).

Otras instancias a través de las cuales es posible concretar la formación de docentes, las constituyen los consejos de Facultad, a través de la expedición de los planes, las acciones y las políticas en materia de formación docente y en atención a los planes de desarrollo institucionales y a las necesidades propias de las unidades académicas que conforman las facultades. Nos referimos, a modo de ejemplo, a dos propuestas: la de la Facultad de Ciencias y Educación (a la que se inscriben varias unidades académicas que tienen dentro de sus funciones, visiones y misiones la formación de los docentes de la Universidad: Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía [Paiep],

Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas [IEIE], Proyecto Académico Educación en Tecnología [PAET], Proyecto Académico de Formación de Profesores Para Poblaciones con Necesidades Educativas Especiales [NEES]¹⁸) y la de la Facultad de Artes.

17 Sobre este particular es pertinente señalar que estas metas no se han logrado en la medida en que, según los datos emitidos por Boletín Estadístico de Indicadores Básicos de la Universidad (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Oficina Asesora de Planeación y Control, 2015), la composición de la planta de docentes (para el año 2013) estaba constituida por 1993 docentes de los cuales 644 son profesores de planta y 1349 son de vinculación especial (ocasionales), y a la fecha los concursos docentes se hallan congelados.

18 Estas unidades académicas mediante sus quehaceres han formulado diversas propuestas de formación docente, como se referirá posteriormente, en el apartado de las prácticas. Así por ejemplo, al decir de González (201, p. 55), El Paiep “ha planteado la creación de la Escuela de Formación de Docentes como un proyecto transversal a toda la universidad, con el objeto de promover la idoneidad profesional de los docentes en las dimensiones ética, académica e investigativa”, cuya intención se orienta “hacia la construcción y aplicación de un saber pedagógico socialmente útil, culturalmente permanente y académicamente valioso” (Mosquera, Velasco y Sánchez, 2008, p. 5).

Plan de Formación y Cualificación Permanente de Docentes. Facultad de Ciencias y Educación

Este documento recoge y presenta la propuesta que la Facultad, a través del Consejo, proyecta para la formación de los docentes adscritos a esta unidad académica. Tras un análisis de los antecedentes nacionales sobre las políticas de desarrollo del personal docente universitario, el texto hace una introducción en la que se define el Plan de Formación y Cualificación Permanente de Docentes como:

[...] el conjunto de acciones y procesos educativos, que la institución ofrece a los docentes directa o indirectamente, con el fin de actualizar y profundizar sus conocimientos, elevar su nivel investigativo y docente a través de la formación pedagógica, de gestión e investigadores (sic) para contribuir al proceso de modernización académica de la Universidad (p. 7).

El propósito prioritario del Plan se ordena al “fortalecimiento académico de la institución atendiendo las necesidades de capacitación definidas en el marco del plan de desarrollo Institucional y de la facultad” (p. 6), sobre la base de un criterio central que consiste en la “profesionalización del rol docente”¹⁹ de manera que sea posible *“asegurar una acción educativa basada en decisiones racionales e ilustradas en un sólido cuerpo de conocimientos especializados”* (p. 7). La propuesta enfatiza en que la Facultad de Ciencias y Educación ostenta la condición de ser unidad de apoyo en áreas de Pedagogía, Didáctica, Ciencias Naturales y Matemáticas, Ciencias Humanas, Lenguaje, Lingüística y Literatura, para las demás facultades y unidades académicas de la Universidad.

El objetivo general del plan y del documento es el de presentar unos “lineamientos de política de formación permanente que facilite la toma de decisiones a corto, mediano y largo plazo...” respecto de la formación posgradual y para responder a las necesidades de formación permanente de los docentes de la Facultad (pp. 9-10). Este propósito general se concreta mediante el despliegue de actuaciones y programas específicos de formación continua; la oferta de formación diversificada que responda a las necesidades de la Facultad; la potencialización de procesos de integración de las TIC en el sistema educativo; el incentivo a la participación de los docentes en el desarrollo y evaluación de actividades formativas; la creación de mecanismos de evaluación de la formación permanente; la creación de una cultura académica que propicie la cualificación constante (personal e institucional) de los docentes; el fomento al desarrollo

19 La propuesta que “apunta al desarrollo de una profesionalización ampliada” sostiene que se trata de “pensar la formación profesional como un proceso eminentemente histórico y de autoconfiguración existencial, donde se provee al futuro profesor de argumentaciones teóricas y metateóricas que le van otorgando sucesivos grados de libertad y autonomía para fundar el quehacer pedagógico en proposiciones rigurosamente organizadas y unificadas en una racionalidad hermenéutica e integralmente comprensiva del sentido que produce el diálogo inteligente de la educación” (pp. 7-8).

académico y científico del profesorado (programas de posgrado, intercambios académicos, asistencia a congresos, seminarios, pasantías, cursos; profesores visitantes...); la capacitación sistemática y permanente sobre el saber particular de los docentes y sobre investigación, desarrollo pedagógico y procesos de gestión universitaria; la formación de docentes con maestrías, doctorados y posdoctorados de alta calidad; el desarrollo de líneas y proyectos de investigación que permitan la articulación de las funciones misionales de la universidad; el fomento a la formación investigativa de profesores jóvenes talentos; el fomento a estudios avanzados e innovación pedagógica; el impulso a la investigación educativa, pedagógica y disciplinar; el fomento de programas de cooperación interinstitucional e internacional (pp. 10-17).

Los campos estratégicos de los programas de capacitación de los profesores de la Facultad de Ciencias y Educación, coincidentes con los generales de la Universidad, tienen que ver con la formación de magísteres y doctores en diversas disciplinas (Educación, Ciencias Naturales y Matemáticas, Ciencias Humanas, Lenguaje), con el desarrollo de “programas de actualización coherentes con la investigación y la innovación contemporánea en pedagogías, didácticas específicas”, con el desarrollo de programas de actualización en teorías y prácticas curriculares, con la actualización en desarrollo humano, y en los campos propios de los conocimientos y disciplinas objeto de enseñanza (p. 17). La puesta en escena del plan se concreta mediante diversas estrategias, a saber: investigativa y de formación permanente; de formación e innovación pedagógica, y de comunicación y sistema de información (pp. 17-20). Esta reglamentación cierra con unas orientaciones generales para la puesta en funcionamiento del plan; la determinación del perfil de los candidatos que van a cursar maestría o doctorado; los procedimientos de financiación, y los compromisos institucionales y del beneficiario (pp. 27-32).

En un documento que delinea las “Áreas Estratégicas para el Plan de Formación Docente” de la Facultad de Ciencias y Educación, el Consejo de Facultad (2010) analiza el marco normativo general de la propuesta en cuya base se hallan las políticas nacionales e internacionales relativas a la educación superior; las políticas internas de la Universidad en materia de desarrollo académico, y las políticas internas y el Plan de Desarrollo de la Facultad de Ciencias y Educación (pp. 2-5).

Seguidamente el texto describe los criterios que condicionan la propuesta: la naturaleza de los proyectos curriculares vigentes y futuros, las tendencias investigativas en las diversas áreas del saber, y las exigencias de aplicación social que se generan en todos los campos del conocimiento (pp. 5-6). Luego plantea los criterios de orden político, epistemológico y antropológico que han de orientar el Plan de Formación: educación permanente, educación continua, transversalidad y diversidad, interdisciplinariedad, y educación e investigación vinculadas a las tecnologías.

Para terminar, la propuesta en referencia plantea las áreas estratégicas de formación que implican una gran variedad de temáticas y problemáticas emergentes de la interrelación de las funciones misionales de la Universidad y de la Facultad (pp. 8-13):

- Ciencias Sociales y Humanas. Área en la cual se desarrollan las siguientes temáticas: Ciencias Sociales; Ciencias Humanas; Acciones Pedagógicas; Desarrollo Humano, arte, lúdica y creatividad; Artes Plásticas; Artes Visuales; Artes Escénicas (danza y teatro); Artes Musicales; Expresividad y Arte; Comunicación, arte y cultura; Estética, creación y educación; Ética, política y formación ciudadana; Infancias, política y contexto; Grupos juveniles y cultura; Estudios de género; Culturas urbanas; Estudios demográficos; Grupos sociales y factores económicos; Estudios geográficos y culturales.
- Educación, Pedagogía y Gestión Curricular y Didáctica. Área estratégica constituida por: Desarrollo humano y pedagogía; Cognición, pedagogía y afectividad; Pedagogías y didácticas específicas: Educación matemática, Didáctica de las matemáticas; Didáctica de las Ciencias; Enseñanza de la Física; comprende las siguientes temáticas; Educación Artística; Instrumentación científica y didáctica; Enseñanza de las ciencias sociales; Estrategias de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras; Pedagogía y didáctica de la geografía; Didáctica del Inglés, Currículo y evaluación; Formación de docentes, Saberes y formación de docentes; Prácticas docentes y contextos escolares; Educación y desarrollo social; Estudios científicos de la educación; Historia de la enseñanza en los campos de la educación; Discursos, Representaciones e Imaginarios en la Acción Social Educativa; Ideas y creencias de maestros; Cultura y Educación; Pedagogía crítica y formación de sujetos; Diseño y desarrollo de materiales didácticos; Formas infantiles del pensamiento, cultura y escuela; Educación ambiental.
- Diversidad y Educación. Campo estratégico que implica: Imaginarios, representaciones y discursos en la Acción Social Educativa; Factores sociales en el aprendizaje de lenguas extranjeras; Diversidad Cultural y representaciones semióticas; Ética, política y formación ciudadana; Etnoeducación; Estudios interculturales; Cultura(s), arte y sociedad; Biculturalismo y bilingüismo; Necesidades educativas en la diversidad; Diversidad y contextos educativos; Culturas afroamericanas y expresión artística; Culturas indígenas y expresión artística; Culturas urbanas; Grupos sociales y lenguaje; Grupos culturales y tecnologías; Infancia, Juventud y Género; Territorio y etnias.
- Lenguaje, Comunicación y Educación. Área relacionada con los siguientes ejes temáticos: Estudios sociales del lenguaje; Lenguajes y cultura; Lenguaje y creatividad; Lenguaje y saberes escolares; Lenguaje y comunicación; Estudios literarios; Lingüística y descripción de lenguas; Discursos, Representaciones e Imaginarios en la Acción Social Educativa; Análisis del discurso; Argumentación y campos de

conocimiento; Procesos de aprendizaje/adquisición de competencias en lenguas; Aprendizaje de las lenguas; Transferencia de rasgos de la lengua materna a lenguas extranjeras; Interacción y tecnologías de la comunicación e información; Tecnologías de la información y la comunicación TIC; Semiótica y prácticas culturales.

- Ciencias Básicas, Ambiente y Sociedad. Campo relacionado con las siguientes problematizaciones: Nanotecnología; Biotecnología; Ciencias exactas y de la tierra; Ciencias Químicas y Ambientales; Productos naturales; Bioquímica; Productos naturales y vegetales; Instrumentación Química; Bioquímica y biología molecular; Ciencias básicas, medio ambiente y desarrollo social; Ciencia, tecnología e innovación; Ciencia y tecnología de la información y del conocimiento; Espacio público, ambiente, diversidad y sostenibilidad; Física e informática; Física aplicada a las ciencias; Matemáticas y Matemáticas aplicadas.

Propuesta para la formación y actualización docente en la Facultad de Artes ASAB²⁰

En la introducción del documento se plantean los retos y exigencias del devenir histórico para las universidades de manera que puedan responder “por el compromiso de impulsar el desarrollo humano sostenible por medio de la generación, transmisión y sistematización del conocimiento” (ASAB. Comité de Currículo, 2015, p. 1). Subsiguientemente, el texto hace referencia al contexto institucional en el que se desarrollan las políticas de formación docente (pp. 2-4), continuando con algunas consideraciones específicas para la construcción del Plan de Formación y Actualización Docente, dada la condición particular de la Facultad de Artes, en la cual “el docente universitario [...] se hace educador en la práctica” (p. 5). Una propuesta de formación docente, refiere el documento, demanda “un proceso inicial en el que se definan las necesidades de formación pedagógica, de actualización profesional y de desarrollo personal de los maestros, como parte de un programa de formación en docencia universitaria en Artes” (p. 5), en virtud de lo cual se propone un proceso que implica varios momentos: la formación inicial que permite “dar a conocer la Institución, contextualizar al nuevo miembro de la comunidad e impulsar el fortalecimiento organizacional y el sentido de pertenencia”; la formación permanente, “que responde a las dinámicas académicas que aseguran una educación pertinente y de calidad y con unas características que atiendan los problemas de cobertura, retención, equidad e inclusión”; la formación avanzada o posgradual, a través de la cual es posible “avanzar en comprensiones y metodologías

20 Este documento fue presentado por la profesora Mariana Velasco Rojas en el marco del II Simposio Internacional de Formación de Profesores Universitarios, realizado en la Universidad Distrital los días 1 y 2 de octubre de 2015.

más flexibles e integradas sobre las clases de conocimientos que requieren ser desarrollados por las sociedades actuales, para dar respuesta a las necesidades cada vez más complejas del mundo contemporáneo” (pp. 5-8).

Los campos de formación que refiere la propuesta son: Gestión Universitaria; Formación Pedagógica y Curricular (Formas de aprendizaje, Pedagogía y didáctica de las artes, Recursos didácticos para la enseñanza en artes, Evaluación de los aprendizajes, Estrategias para el trabajo colaborativo, Diseño de unidades de aprendizaje, Diseño y administración del currículo, Teorías, modelos y prácticas pedagógicas y didácticas en la Educación Superior, Estrategias para la asesoría y la orientación del aprendizaje, Sistematización de prácticas pedagógicas, Flexibilidad, Internacionalización y Ambientalización en la Educación Superior); Comunicación y tecnología en la docencia universitaria; Formación en Investigación; Planeación y Gestión Cultural, y Profundización y Actualización Disciplinar (pp. 8-11). La propuesta concluye con una proyección formativa fundamentada en “la naturaleza de los actuales Proyectos Curriculares de la Facultad de Artes ASAB” (p. 12).

El siguiente análisis de las prácticas de formación docente pondrá en evidencia algunos de los logros o estancos relativos a las políticas, estrategias, programas, proyectos, acciones y metas institucionales, respecto de las diferentes apuestas de formación profesoral.

Los análisis sobre la masa documental referida, en materia de discursos, permiten colegir que, en rigor, no existe en la Universidad un modelo de formación docente, aunque esta se contenga en diversas normativas y se halle dispersa en una multiplicidad de documentos; existen eso sí, los lineamientos generales de un plan ambicioso de formación profesoral, plan que por diversas razones dista mucho de ser puesto realmente en escena, salvo en lo relativo a la denominada “formación de alto nivel”, que se orienta, en su orden, al fomento de doctorados y maestrías.

Perfeccionamiento personal-profesional como estrategia de reconocimiento del ejercicio docente

Un conjunto amplio de modos de enunciar la formación docente tiene que ver con una concepción generalizada; podríamos decir que se correlaciona de manera directa con el reconocimiento profesional, esto es, cuanto mayores son los niveles de formación, mejor reputación tendrá un docente, y más posibilidades de orden laboral, económico, etc., de realizarse tanto en el orden personal como profesional. Así por ejemplo, Valcárcel (citada por González 2012, p. 30) concibe el desarrollo profesional como “toda actividad sistemática encaminada a mejorar las funciones previstas para el trabajo de los docentes universitarios”. En este contexto cobra vigencia el cuestionamiento propuesto

por el Icfes (1997, p. 10), al plantear la problemática y la relevancia de la formación de los profesores universitarios, pues convendría considerar si las metas, los propósitos y las acciones de formación, “¿contribuyen a crear las condiciones de acceso, retención y permanencia de los docentes en el proceso continuo de perfeccionamiento profesional y de superación personal?”. Por otra parte, sería necesario poner en contexto aquella teleología expresada por el Documento base para el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 (Departamento Nacional de Planeación, 2014), según el cual es necesario el “mejoramiento de las condiciones laborales de los docentes buscando que los salarios de los docentes se nivelen al de los profesionales de áreas del conocimiento de alta remuneración, iniciando con los niveles de enganche” (p. 274).

Las normativas nacionales refieren, de manera tangencial, al reconocimiento de la labor docente y al ejercicio profesoral. En la Constitución Política se consigna una exigencia y una garantía para quienes ejercen la labor docente: que la enseñanza esté a cargo de “personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica”, y que la ley debe garantizar “la profesionalización y dignificación de la actividad docente” (art. 68). En consecuencia, según señala la Ley General de Educación, los procesos, programas, acciones... de formación de los docentes estarán dirigidos a “su profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento hasta los más altos niveles de posgrado” (art. 111), para lo cual y con el propósito de lograr esos niveles de formación del personal docente estatal, se crea “el programa de crédito educativo para la profesionalización y perfeccionamiento”, administrado por el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (Icetex) (art. 135)²¹. Finalmente, la norma concibe la formación docente como un mecanismo de premiación-punición, pues “la Nación y las entidades territoriales podrán crear incentivos de capacitación, profesionalización y otros para los docentes y directivos docentes, cuyas instituciones y educandos se destaquen en los procesos evaluativos que se convoquen para el efecto” (art. 192)²².

En lo relativo a la determinación de los principios y valores que fundamentan la profesión docente y el quehacer del educador, la norma que reglamenta el ejercicio profesional docente (Decreto 1278 de 2002), señala:

21 En la perspectiva de concretar esos procesos de formación a niveles locales y según las necesidades (departamentales y distritales), la Ley 115 asigna como una de las funciones de las juntas departamentales y distritales de Educación, la de “Aprobar planes de profesionalización, especialización, actualización y perfeccionamiento para el personal docente y administrativo que presente la Secretaría de Educación, o el organismo que haga sus veces” (art. 158, literal d).

22 Respecto de la profesionalización y la dignificación de la labor docente, lo único que prescribe la Ley 30 de 1992 (que organiza el sistema de educación superior) tiene que ver con la exigencia a las instituciones de educación superior de desarrollar programas de bienestar “entendidos como el conjunto de actividades que se orientan al desarrollo físico, psico-afectivo, espiritual y social de los estudiantes, docentes y personal administrativo” (art. 117).

La profesión docente tiene su fundamento en el reconocimiento de la dignidad de todo ser humano y sus derechos fundamentales, en el autodesarrollo, en la autonomía, en la comunicación y la solidaridad. Y su regulación debe explicitar y facilitar la práctica de sus valores propios, destacando por lo menos la responsabilidad, la honestidad, el conocimiento, la justicia, el respeto y la transparencia [...]. El ejercicio de la docencia tiene como fundamento la comprensión de la educación como bien público, como actividad centrada en los estudiantes y al servicio de la nación y de la sociedad. La profesión docente implica una práctica que requiere idoneidad académica y moral, posibilita el desarrollo y crecimiento personal y social del educador y del educando y requiere compromiso con los diversos contextos socio-culturales en los cuales se realiza (arts. 39 y 40).

En materia de reconocimiento al ejercicio docente en la educación superior específicamente, el Decreto 1279 de 2002 determina las condiciones, criterios, procesos y factores para el reconocimiento de puntos (salariales y de bonificación) a los docentes adscritos a las instituciones de educación superior (universidades), teniendo en consideración en la valoración inicial títulos universitarios (pregrado y posgrado), categorías dentro del escalafón, experiencia calificada (docente y profesional) y productividad académica (art. 6), así como el reconocimiento de la productividad (artículos —completos o cortos—; videos, grabaciones cinematográficas o fonográficas; libros que resulten de una labor de investigación; libros de texto; libros de ensayo; premios nacionales e internacionales; patentes, traducción de libros y obras artísticas [cf. art. 10]), la experiencia y la excelencia académica derivadas del ejercicio mismo de la docencia. Las instituciones deben reconocer, además, las actividades de dirección académico-administrativas y el desempeño destacado en las labores de docencia, investigación y extensión (art. 12)²³.

Las normas institucionales recogen, de manera tangencial, los imperativos generales respecto de la formación docente en perspectiva del perfeccionamiento, del reconocimiento y de la dignificación de dicha labor. Así, el Estatuto Orgánico (Acuerdo 003 de 1997) señala dentro de los objetivos de la Universidad Distrital la propuesta y desarrollo de “programas institucionales de perfeccionamiento y actualización para sus profesores” (art. 7, lit. i), cuya coordinación, divulgación y orientación corresponden a la Vicerrectoría Académica (art. 22, lit. g).

El Estatuto Docente, por su parte, señala que uno de los propósitos de la concesión de comisiones se ordenan al desarrollo de “estudios de capacitación, perfeccionamiento o especialización” (art. 91, lit. a), siempre que se guarde concordancia con los planes de desarrollo académicos de la facultad y de la institución. En el ámbito económico,

23 En todo caso, con el propósito de estimular el desempeño de los mejores docentes de carrera y a los más destacados en el desarrollo de las funciones sustantivas, las acciones de reconocimiento de las actividades a las que se refiere la norma, deben ser sometidas a estrictos, transparentes, exigentes y rigurosos procedimientos de evaluación determinados por los consejos superiores universitarios (art. 18).

el reconocimiento (de puntos salariales o de bonificación) y asignación de puntaje a la producción académica, será responsabilidad del Comité de Personal Docente (art. 72). Finalmente, puede leerse en la norma el otorgamiento de distinciones y estímulos académicos (arts. 75-79) en relación con el reconocimiento de la labor docente:

- Docente investigador, en consideración a los aportes hechos por el profesor en materia investigativa (art. 76).
- Docente emérito, reconocimiento a los docentes “titulares o asociados en ejercicio que se hayan destacado en los distintos campos del saber y la cultura o que hayan prestado servicios importantes en la dirección” (art. 77).
- Docente honorario, distinción al “docente asociado o docente titular, sea considerado merecedor de ella por haberse destacado en la enseñanza, en la investigación o en la administración académica o por haber prestado servicios notables a la institución”. Esta distinción, señala la norma, otorga el derecho a “desarrollar actividades libres en la Universidad Distrital” con sujeción a las normas vigentes (art. 78).
- Maestro universitario, distinción que se otorga a “los docentes titulares en ejercicio al cumplir mínimo cinco (5) años de servicios continuos en esta categoría, siempre y cuando hayan hecho aportes meritorios al saber o, en general, a la cultura durante su tiempo de servicio en la institución” (art. 79).

Cerramos este acápite acudiendo a lo efectivamente dicho por los profesores de la Universidad, en relación a cómo se concibe la formación docente como herramienta para el perfeccionamiento docente; el mejoramiento profesional; el crecimiento académico, profesional e intelectual; como instancia de crecimiento personal y, consecuentemente, como mecanismo a través del cual es posible el reconocimiento, la valoración y la dignificación de la labor docente.

- Avanzar hacia el perfeccionamiento en lo que cada uno persigue.
- Comprende el mejoramiento de las capacidades y competencias en distintas áreas transversales como interdisciplinarias que cualifican el quehacer docente y enriquecen el desarrollo académico-científico de las epistemes. Igualmente, la formación posgradual en todas sus fases, que permiten la circulación y empoderamiento de las comprensiones del mundo.
- El constante perfeccionamiento de quienes fungimos como docentes (desde formación permanente hasta el curso de los más elevados programas de formación de posgrado).
- El crecimiento académico, profesional e intelectual, el cual se debe ver reflejado en sus estudiantes que seguramente es la parte más importante de nuestro quehacer docente.

- El proceso de mejoramiento permanente mediante el cual se fortalecen las competencias, habilidades y actitudes de las personas que desempeñan la labor docente.
- El proceso por el cual el docente adquiere herramientas, estrategias y habilidades en el desempeño de su labor profesional.
- Estrategias encaminadas a mejorar la capacidad del ejercicio docente.
- Hace referencia a la formación que debería tener una persona para ejercer la docencia.
- Herramienta que cubre las necesidades pedagógicas de los docentes, sin importar el tipo de contrato que se tenga con la Universidad.
- La base para la formación de estudiantes, la proyección de la Universidad en investigación y la posibilidad de construir nuevo conocimiento.
- La herramienta más importante en la labor de un docente, ya que le permite mejorar continuamente en su proceso de enseñanza, actualizando sus conocimientos y mejorando sus habilidades de comunicación y de comprensión con sus estudiantes.
- La instancia en la que una persona asume su profesión como docente y adquiere las competencias, habilidades, conocimientos y sentidos para hacer de su profesión la mejor.
- La mejor estrategia para que los docentes de cualquier área de formación permitan a sus alumnos estar actualizados en nuevos temas. Es también la oportunidad que tiene el docente de explorar nuevos campos de investigación que le permitan mejorar su visión profesional y obtener nuevas oportunidades.
- La preparación que debe tener un profesor en términos pedagógicos y disciplinares que le permitan hacer cada vez mejor los cursos.
- Preparación del docente para un mejor desempeño en su quehacer académico.
- Proceso continuo de mejoramiento disciplinar, pedagógico y didáctico, con el cual el docente logra dinamizar positivamente sus prácticas en aula, así como el uso de métodos, procedimientos e instrumentos en la gestión de los proyectos de investigación y extensión.
- Proceso de mejoramiento de las competencias laborales de los docentes universitarios.
- Toda actividad conducente a lograr la excelencia académica, por méritos exclusivamente académicos.
- Un proceso constante en el que se trabaja el desarrollo profesional, actualizando los conocimientos para dar respuesta a las nuevas necesidades del país y la

sociedad, atendiendo nuevas propuestas pedagógicas que brinden un acompañamiento en el desarrollo de la vida profesional, cultural, sociopolítica y académica de cara a las necesidades del país.

- Un proceso de mejoramiento continuo, que implica la capacitación y el estudio permanente de los paradigmas de las ciencias y del contexto cultural en el que se desenvuelve la educación. Desde esta perspectiva se resignifica la práctica docente, por cuanto la evolución constante del conocimiento exige posturas renovadas respondiendo de manera crítica y reflexiva a las transformaciones sociales.
- La posibilidad de mejorar el desempeño profesional tiene un sentido importante en la práctica pedagógica, porque aporta nuevas rutas de trabajo con los estudiantes, con los pares y como integrante en un grupo de investigación interesado en la educación de un saber específico.

Perfil docente y responsabilidad institucional²⁴

Imbernón (2006), haciendo referencia a lo expuesto en la introducción general al volumen cuatro (Eurydice, 2004), señala: “Cualquier ámbito profesional necesita recursos humanos competentes y motivados, y la educación no tiene por qué ser una excepción”; razón por la cual la oferta de educación de calidad pasa por la imperiosa necesidad de que las instituciones presten atención a “la formación inicial y las condiciones de trabajo del profesorado, de las que forman parte las medidas para la formación en ejercicio y el desarrollo profesional” (p. 67); por ello y glosando lo referido por Eurydice (2004, p. XI), se puede aplicar para todos los niveles de la educación unas demandas de orden general, a saber:

Gestionar la profesión de manera tal que atraiga a la formación inicial a un número suficiente de futuros profesores; organizar la formación de modo que les proporcione el abanico de habilidades requeridas para la consecución de estándares de calidad, en segundo lugar; y, en tercero, ofrecer condiciones de trabajo lo suficientemente “competitivas” como para mantener la motivación del profesorado durante toda su carrera.

En Colombia no se ha profundizado en la definición de un perfil docente para la educación superior, más allá de las exigencias constitucionales y legales de que quienes

24 La formación docente cobra sentido, por su parte, para las instituciones, cuando “contribuye a prevenir el fracaso educativo [...] y a incrementar el rendimiento integral de la docencia, la investigación y el servicio a la comunidad, lo mismo que promover la realización de los docentes como personas, profesionales y trabajadores de la cultura, promotores del desarrollo a escala humana y forjadores de un hombre nuevo u de una nueva sociedad [...] cuando la institución afianza su identidad y se compromete socialmente con una triple voluntad: la de formar integralmente, la de saber metódicamente y la de servir solidariamente”.

estén al frente de los procesos de formación sean “personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica” (Asamblea Nacional Constituyente, art. 68), salvo lo propuesto por el Icfes (1997) respecto de las orientaciones para la formación de docentes universitarios, pues al amparo de la autonomía las universidades están facultadas para diseñar sus propias políticas de formación; para el caso de la educación básica, no obstante, el referido documento que contiene los lineamientos del Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, propende porque en todos los niveles educativos “el perfil de los educadores egresados responda mejor a las exigencias actuales del país”²⁵ (MEN, 2013, p. 9), de manera que se demanda “un educador cuyo perfil de formación abarque varios ámbitos que lo constituyan como un sujeto político íntegro e integral” (p. 73); de ahí la exigencia de unos elementos fundamentales de calidad a los programas de formación de licenciados —y en los programas complementarios— a través de los registros calificados y los procedimientos de acreditación previa.

El perfil del educador en servicio, según señala la fuente referida, que coincide además con lo manifestado por los docentes a través de la encuesta, incluye la formación investigativa y consecuentemente, “la capacidad de hacer investigación dentro y fuera de las aulas, sistematizar sus prácticas pedagógicas, escribir artículos científicos, analizar, socializar y evaluar con la comunidad educativa los resultados” (p. 92). Asimismo, y en relación con la educación inclusiva, los docentes “piensan y desarrollan propuestas pedagógicas pertinentes, que reconocen las alternativas y posibilidades de aprendizaje de las personas en condición de discapacidad y/ o con capacidades y talentos excepcionales”²⁶ (p. 93).

En el ámbito institucional, una lectura atenta a la normativa vigente no permite colegir un perfil específico del docente de la Universidad Distrital —quizá por la naturaleza de universidad pública— allende el cumplimiento de las normativas generales, en particular lo que señala la laxa Ley 30 de 1992 sobre esta materia, que demanda “como mínimo poseer título profesional universitario” y su vinculación mediante concurso público de méritos (art. 70). Así las cosas, el Estatuto Profesorado (Acuerdo 011 de 2002) determina como perfil, criterio o condición para ser docente de la Universidad: “acreditar título profesional universitario o haber hecho aportes significativos al conocimiento en el

25 Al respecto el documento en referencia, citando a Torres (1995) señala: “No basta con agregar adjetivos al nuevo perfil y tareas al nuevo rol [del docente]”; de lo que se trata es de redefinir el currículo docente, por lo cual habrá que plantearse nuevas preguntas “¿cuáles son las necesidades básicas de aprendizaje (conocimientos, destrezas, actitudes, valores) de los propios educadores para hacer frente al nuevo perfil, al nuevo rol y al nuevo currículo escolar? ¿Qué requieren los docentes aprender? Lo anterior para despojarse de su viejo rol cuestionado de enciclopedista, instructor, disciplinador, y replantear su nuevo rol de investigador reflexivo en el aula, sistematizador de experiencias, miembro activo de un grupo de estudio, analista simbólico, intelectual crítico, profesional autónomo” (MEN, 2013, p. 49).

26 Tal es el caso del Proyecto de Académico Transversal de Formación de Profesores para Población con Necesidades Educativas Especiales (NEES), adscrito a la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital.

campo de la técnica el arte o las humanidades y avalar con su obra la competencia en el campo del saber antes señalado” (art. 5).

Una de las normas en las que someramente es posible hallar pistas acerca del perfil de los docentes de la Universidad Distrital es el Acuerdo 005 de 2007, normativa que reglamenta los “Concursos Públicos de Méritos para provisión de cargos en la Planta de Personal Docente de la Universidad Distrital”. En las consideraciones iniciales esta norma señala dos elementos básicos del perfil docente:

Que la Universidad Distrital Francisco José de Caldas por la naturaleza dinámica de sus procesos misionales y de modernización académica requiere redefinir el tipo de docentes que ingrese a la institución, teniendo en cuenta *la formación previa de los aspirantes* y en concordancia con *las necesidades académicas de la institución*” (considerando 6, cursivas fuera del original)²⁷.

Respecto del compromiso institucional con la formación de los docentes, las diversas normas que contienen enunciaciones referidas a los planes de desarrollo profesoral (Acuerdo 15 de 2002, Acuerdo 011 de 2002, Acuerdo 09 de 2007 del Consejo Superior Universitario y Acuerdo 13 de 2009 del Consejo Académico, entre otras), evidencian la apuesta institucional ordenada a la cualificación de los docentes. En efecto, el Estatuto General de la Universidad señala dentro de los principios misionales que la Universidad propende por la formación de líderes en diversos campos: arte, técnica, ciencia y demás áreas del saber, para lo cual fomenta “la oferta de programas académicos formales y no formales, a través de currículos modernos diversificados, flexibles, abiertos y pertinentes” y, de programas de educación permanente y abierta, que permitan atender las necesidades de “formación cultural, pedagógica, científica y técnica” de la ciudad y del país (art. 6). Por su parte, el Plan Estratégico de Desarrollo vigente (Universidad Distrital, 2007) manifiesta a modo de compromiso institucional y como estrategia para dar respuesta a los planteamientos del Plan Decenal de Educación:

[...] la Universidad asume el compromiso de formar docentes en todas las áreas de la Educación infantil, básica y media, formar para la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a la educación, contribuir a la formación de in-

27 Probablemente no sea posible identificar un único perfil docente en la Universidad Distrital, en la medida en que los concursos públicos se derivan de las necesidades institucionales: por “ampliación de la Planta Docente”, ordenada por el Consejo Superior Universitario; por “la renuncia de un docente de carrera” o por “la declaración de insubsistencia, destitución, invalidez absoluta, nulidad del nombramiento, orden judicial o muerte de un docente de carrera” (cf. Acuerdo 005, art. 3); porque la elaboración de los perfiles es responsabilidad de los consejos de los proyectos curriculares, colegiados que los proponen para aprobación a los consejos de Facultad. Los perfiles se elaboran dando prioridad “a los campos estratégicos y áreas de formación requeridas para el desarrollo de los planes de estudios y líneas de investigación de la Universidad que necesiten profesores de planta” (art. 4). El Consejo de Facultad determina el cumplimiento de los perfiles y, en consecuencia, la exclusión de los candidatos que no satisfagan los requerimientos institucionales (cf. art. 8).

vestigadores en todos los campos del conocimiento y el saber, aportar a la generación de oportunidades laborales a partir de la formación en el trabajo y el desarrollo de competencias profesionales, éticas, ciudadanas y sociales, con la cobertura y calidad necesarias para satisfacer la demanda del Distrito Capital, la Ciudad-Región de Bogotá y el país (p. 26).

Saberes imprescindibles en la formación docente

Una panorámica generalizada realizada por Morin (2015) expone la cada vez más creciente desarticulación de los saberes (y más de los saberes docentes): “Existe una falta de adecuación cada vez más amplia, profunda y grave entre nuestros saberes disociados, parcelados, compartimentados entre disciplinas y, por otra parte, realidades o problemas cada vez más pluridisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios” (p. 13), razón por la cual es importante abordar diversos análisis acerca de los saberes necesarios en y para la formación docente y los modos viables de articulación, de manera que sea posible percibir “los conjuntos complejos, las interacciones y retroacciones entre partes y todo, las entidades mutidimensionales, [y] los problemas esenciales” (p. 13) a los que debe necesariamente atender la educación en todos los niveles, pero de forma particular la educación superior.

Como se hizo referencia en el marco teórico, diversos autores han orientado sus reflexiones y teorizaciones a pensar acerca de los saberes que configuran el ejercicio (y la formación) docente. En primer lugar, coincidimos con González (2012, p. 68) al concebir el saber docente como aquel que puede generar una práctica cotidiana, que “es contextualizado e intencional, y obedece tanto a las lógicas sociales como humanas específicas del momento histórico en el que se desenvuelve quien lo ejerce [el docente]; este saber involucra los conocimientos, las habilidades y las destrezas que desarrolla el profesorado en su quehacer diario”. El saber docente es consecuentemente un saber socialmente construido, históricamente situado y orientado hacia unas intenciones quizá previamente determinadas. González refiere unos saberes disciplinares (contenido de lo que enseña el profesor), unos saberes externos que sumados a la experiencia, a las habilidades, a las destrezas... constituyen un conocimiento práctico que le sirven al docente para su ejercicio académico.

Estos postulados coinciden con lo señalado por Tardif, quien entiende el saber (docente) como “un proceso de construcción a lo largo de un recorrido profesional en el que el maestro aprende progresivamente” (2004, p. 76). Para este autor, los saberes propios del docente están configurados por los saberes pedagógicos, los disciplinarios, los curriculares y los experienciales (p. 40)²⁸. El recorrido profesional incluye, a nuestro juicio,

28 En relación con las necesidades de formación de los profesores, Camargo (2008, p. 54) se refiere a los saberes relativos a la pedagogía, a la investigación y a aquellos que tienen que ver con las necesidades humanas, esto es, los saberes “de tipo afectivo, valorativo y social que contribuyen a la realización del ser humano”.

lo que se ha denominado la formación inicial, la formación continuada, la formación posgradual y todo aquello que se aprende a partir de la experiencia misma.

En el sugerente título “Lo que hacen los mejores profesores universitarios”, Bain (2007) señala que los así calificados, además de conocer bien sus disciplinas (y la historia de sus disciplinas) son “académicos, artistas o científicos en activo y expertos” (p. 35); saben acerca de los temas y problemas relacionados con el aprendizaje humano; creen en el otro, lo motivan, lo animan, lo alientan...; preparan concienzudamente su actividad docente; no se ocupan (o preocupan) tanto de promover como de enseñar; esperan mucho de sus estudiantes; hacen uso de diversas estrategias (didácticas-pedagógicas) en sus clases; tratan bien a sus estudiantes, y enseñan para la vida más allá de los resultados inmediatos esperados. Estos maestros enseñan no solo a “los mejores estudiantes universitarios”²⁹.

A continuación se presentan varios conjuntos de modalidades enunciativas (enunciados) que emergen del análisis de lo efectivamente dicho por los profesores de la Universidad Distrital a través de la encuesta³⁰, estos son: formación pedagógica; formación disciplinar; formación didáctica; formación profesional, contextual y general, y formación en investigación. Cabe señalar que, en líneas generales, los saberes referidos por los docentes de la Universidad, coinciden con aquellos determinados por los estudiosos de la materia.

La formación pedagógica como fundamento de la práctica docente

Dentro de la conceptualización hecha por los profesores acerca de la formación docente, la formación pedagógica ocupa uno de los lugares relevantes en las respuestas dadas por los encuestados; ello se refleja en la identificación de 65 modalidades enunciativas que correlacionan formación docente y saber pedagógico (tendencias, modelos, temáticas, áreas de desempeño, enfoques, prácticas... pedagógicas).

- Actualización permanente tanto en modelos pedagógicos respecto a procesos de enseñanza y de aprendizaje como en el uso de herramientas vigentes de

29 Con el título “Lo que hacen los mejores estudiantes universitarios”, Bain (2014) recoge una segunda parte de la investigación en continuidad con la de los mejores profesores universitarios. Allí analiza las causas (raíces) que conducen al éxito de los estudiantes; las condiciones y circunstancias que le permiten a alguien convertirse en experto; las consecuencias (positivas) de “organizarse uno mismo”, esto es, diseñar su propio proyecto formativo (y de vida); la posibilidad de aprender a aceptar el fracaso y los problemas que —a modo de obstáculos— se presentan cotidianamente; el ánimo y la persistencia que ha de ponerse para la consecución de los objetivos; la curiosidad como fuente de motivación para la búsqueda del conocimiento, y la toma de decisiones que acarrear consecuencias fundamentales para uno mismo (para los demás y lo demás).

30 Como en los aparatados anteriores, todos los fragmentos subsiguientes se toman literalmente de la información arrojada como resultados de la encuesta, los textos se intervienen solamente para corregir errores ortográficos, por lo demás se conserva la fidelidad respecto de lo “efectivamente dicho por los profesores”.

enseñanza: saber el tipo de aprendices que tenemos; las herramientas que tenemos para afrontar procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad; involucrar a los estudiantes como personas sociales en la planeación de clase.

- Un proceso que se construye en el día a día, en la medida en que el docente se encuentra alerta, abierto y en cuestionamiento de lo que pone en escena a escala pedagógica y lo que sucede en ese encuentro.
- Se relaciona directamente con la posibilidad de aprender metodologías y modelos pedagógicos que mejoren la calidad del proceso enseñanza aprendizaje en un espíritu crítico y democrático, con participación activa y protagonista del estudiante y con la orientación del docente, con miras a la construcción del conocimiento y la ampliación de la frontera del saber.
- Un proceso de carácter permanente mediante el cual se desarrollan las competencias que requiere el docente para formar a los profesionales del futuro. Su importancia radica en la necesidad de articular la pedagogía con los cambios que se van dando en los subsistemas que afectan al profesional (político, tecnológico, social, etc.).
- El entrenamiento y la capacitación al docente en los conceptos pedagógicos para el mejoramiento de la educación, mediante la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- La formación docente consiste en el continuo aprendizaje de métodos y técnicas de aprendizaje que contribuyan al fortalecimiento de la enseñanza. Esta formación debe ser integral, comprender los aspectos psicológicos, pedagógicos, didácticos y formas de participación en el proceso de enseñanza aprendizaje, para lograr una excelente enseñanza y la manera como se debe interactuar en grupos para la difusión del conocimiento.

Formación docente con énfasis en la formación disciplinar

Un segundo conjunto significativo de modalidades enunciativas acerca de la formación docente en relación con el campo disciplinar en el que el maestro se desenvuelve, lo reflejan las siguientes apreciaciones (de las 45 modalidades referidas a este tópico):

- La formación integral mediante lo disciplinar, de manera que se puedan transmitir estos conocimientos a los estudiantes (docencia, pedagogía y didáctica) con unas buenas relaciones entre docentes y un trato adecuado a los estudiantes.
- Son procesos continuos que propenden por la actualización de los docentes en temas relacionados con su ejercicio funcional y disciplinar.

- La preparación continua y permanente del docente tanto en temas disciplinares como pedagógicos y hoy también tecnológicos, que permiten mantener una visión actualizada de los hechos pertinentes al campo del saber y los procesos didácticos y metodológicos de la educación.
- Es la actualización y capacitación permanente de los docentes en cada uno de los aspectos que hacen parte de la formación profesional de un profesor. Dimensiones como la investigación, la pedagógica, la disciplinar y la didáctica deberían ser los ejes de formación con el ánimo de cualificar las prácticas de aula y su investigación.
- El compromiso, la responsabilidad y la necesidad de mantenerse actualizado en relación con el avance de los conocimientos disciplinares, éticos, pedagógicos, tecnológicos y educativos en general, necesarios para el ejercicio constructivo, creativo y propositivo de la docencia.
- Un proceso permanente de la formación, capacitación y actualización de los docentes para facilitar la didáctica entre los docentes y el conocimiento de la disciplina y su contexto con el ánimo de formar ciudadanos éticos que construyan sociedad y conocimiento en el ámbito de ciudad-región-país.
- El desarrollo del docente en todos los aspectos: disciplinar, ético y moral, tanto personal como colectivo, que debe ser permanente; que podamos investigar individualmente y en grupos, mejorar nuestra formación didáctica y pedagógica.
- Actividades que permitan desarrollar y apropiarse conocimientos o metodologías que propicien la cuantificación disciplinar o docente. Igualmente, cabe anotar estrategias de formación e intercambio que permitan actualizar a los docentes en los avances o innovaciones de cada área.
- La preparación, conocimiento y manejo de parte del profesor de todo aquello relacionado con la labor docente de enseñanza y transmisión del conocimiento desde las distintas disciplinas del saber humano.
- El proceso mediante el cual los profesores reflexionamos acerca de nuestra labor, en aras de buscar estrategias que mejoren la calidad de la educación impartida a los estudiantes, lo que redundaría en una mejor formación tanto humana, como disciplinar, social y cultural.
- En el ejercicio de la docencia los procesos de formación continua adquieren una vital importancia teniendo la necesidad de estar actualizado de manera permanente, tanto en los contenidos disciplinares como en el desarrollo de nuevas estrategias de clase y en la implementación de las tecnologías como elementos mediadores del aprendizaje.

- Formación docente: estudios (especialización, maestría, doctorado, posdoctorado) en el área disciplinar ejercida como docente. Son procesos académicos dirigidos a los docentes ya sea de posgrado o cursos cortos, que los cualifican en lo disciplinar, lo pedagógico o en aspectos de la educación universitaria.

Las modalidades enunciativas agrupadas en la categoría (enunciado) “formación disciplinar” deja entrever que en muchos casos no es posible escindir esta dimensión de la formación (disciplinar e interdisciplinar) de los aspectos relacionados con la pedagogía y la didáctica como medios o mediaciones en los procesos de aprendizaje-enseñanza.

Formación docente orientada hacia la didáctica

Otro de los enunciados emergentes relacionados con la formación docente tiene que ver con la formación didáctica; 44 modalidades enunciativas, entre las cuales referimos las siguientes, lo evidencian:

- La herramienta que permite tener conciencia de la responsabilidad que hay frente a la educación, al desarrollo integral de los estudiantes y a las posibilidades de darse a entender a través de las didácticas.
- El proceso educativo a través del cual el docente está en permanente formación, actualización de teorías, enfoques epistemológicos, metodologías, políticas educativas, diseños didácticos, modelos pedagógicos.
- Un elemento primordial, más aun si se trata de la docencia, de esta depende cómo nuestro proceder como docentes debe estar a la vanguardia de las nuevas didácticas.
- Estar permanentemente actualizado y capacitándose en los procesos didácticos y de comunicación, como la inclusión de las TIC en la labor docente.
- El proceso intencional y sistemático que transforma el ejercicio de mediación didáctica entre un sujeto que quiere aprender y los contenidos de aprendizaje, mediante la adquisición de saberes, habilidades, actitudes y destrezas en la labor educativa.
- La formación que busca fortalecer en los profesores sus aptitudes (competencias) para el ejercicio docente, aplicando las mejores prácticas pedagógicas y didácticas.
- Contar con las herramientas metodológicas y didácticas para compartir conocimientos que se tienen sobre un área específica del saber.
- El proceso integral y sistemático que evoluciona el ejercicio de intervención didáctica entre un ser que quiere aprender y los contenidos de aprendizaje, por medio de la consecución de saberes, habilidades, actitudes y destrezas en la labor

educativa. Este proceso integral tiende a la construcción y apropiación de las herramientas tanto conceptuales como metodológicas necesarias para el desarrollo profesional del individuo.

- Un proceso en el que se van adquiriendo habilidades a partir de saberes (donde se encuentran conocimientos pedagógicos, didácticos) y donde también es necesaria la experiencia profesional, teniendo en cuenta el entorno.
- La preparación que tiene el docente en aspectos pedagógicos (didácticos, metodológicos) conocimientos en relación con los paradigmas de la educación, sus principios y filosofía.
- Estrategia que brinda herramientas de tipo didáctico que le permiten al docente ayudar a sus estudiantes a aprender más, más fácilmente y más rápido, teniendo en cuenta las particularidades del sujeto en construcción.
- Un proceso de formación docente de estas características implica que esté acompañado de procesos de investigación en las didácticas específicas, así como de sistematización de las experiencias.

Formación profesional, contextual y general. Integración de saberes

Esta dimensión, dado que conjuga diversas variables, aparece con mayor recurrencia (97 modalidades enunciativas), y como la mayoría de las anteriores, implica diversos tipos de conocimiento que se integran para dotar a los docentes de determinados dominios (profesionales, contextuales, éticos, estéticos, políticos, históricos, práxicos, etc.) ordenados a la integralidad en el ejercicio docente.

- La constante necesidad de obtener y mantener actualizados los conocimientos en aras de ir a la vanguardia de las exigencias académicas, acorde a los diversos retos que plantea el contexto social y la globalización.
- La actualización permanente en todas las áreas que permitan mejorar la transferencia del conocimiento en técnicas de enseñanza, diferentes metodologías de transferencia de información y, por supuesto, en los nuevos conocimientos en las áreas académicas de trabajo.
- La preparación continua y permanente que requieren los maestros en relación con su labor educativa, con el fin no solo de mantener la calidad, sino de profundizar en sus propios conocimientos y mejorar los recursos con los que cuenta para compartirlos.
- Un proceso constante, en el que se trabaja por el desarrollo profesional, actualizando los conocimientos para dar respuesta a las nuevas necesidades del país y la sociedad, atendiendo nuevas propuestas pedagógicas que brinden un acompañamiento en el desarrollo de la vida profesional, cultural, sociopolítica y académica de cara a las necesidades del país.

- Un proceso de crecimiento, desarrollo o aprendizaje de aquellos conocimientos, competencias, habilidades y actitudes que como sujeto (empleado de la Universidad Distrital y ciudadano) requiero para el desempeño de mis funciones docentes e investigativas, particularmente las de formador de formadores.
- Herramienta que permite al docente transmitir los conocimientos, aplicando diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje-evaluación, identificando los diferentes estilos de aprendizaje de la población que atiende, facilitando la identificación de la didáctica adecuada para el desarrollo del tema que se va a trabajar.
- Proceso de desarrollo profesional centrado en tres ámbitos que soportan la profesión: personal, de conocimientos y estructuras interpretativas, y práctico.
- El proceso que nos permite apropiarnos nuevas visiones conceptuales en relación con la práctica docente por una parte, y por otra nos posibilita comprender nuestra interacción con el conocimiento y la formación. En suma, es un proceso que se debe fomentar, apoyar y financiar continuamente, ya que gracias a este tanto la academia, como los estudiantes y los docentes crecen constantemente forjando así una Universidad de calidad y excelencia.
- Parte esencial de nuestra labor en la cual aprendemos no solo a transmitir unos conocimientos de forma textual, sino con un sentido y un motivo, además, aprendemos a interrelacionarnos con los jóvenes y a entenderlos y quizás a guiarlos hacia sus metas, sabiendo que nosotros como sus docentes somos un modelo.
- Mecanismo por el cual la Universidad garantiza la idoneidad, pertinencia y actualidad de los conocimientos y habilidades de su personal docente.
- La formación docente constituye dos grupos de cualidades, uno proveniente de los procesos de estructuración académica a través de estudios de posgrado (especializaciones, maestrías, doctorados y posdoctorados), y el otro proveniente de los procesos y obtención de la experiencia en los diferentes campos del conocimiento.

Interrelación formación docente y formación en y para la investigación

Un último grupo de modalidades enunciativas hace referencia a la natural correlación entre las funciones sustantivas de la Universidad y los procesos de formación derivados de ellas. Salta a la vista la importancia que actualmente otorgan los docentes a la capacitación o actualización en materia investigativa, quizá ello refiera a las teleologías plasmadas en el actual plan de desarrollo denominado “Saberes, Conocimientos e Investigación de Alto Impacto para el Desarrollo Humano y Social” (Universidad Distrital, 2007).

- Una formación integral en la ejecución de los procesos académicos y el conocimiento de la organización, aprovechamiento de los beneficios y la mejora constante de la investigación.

- Es la herramienta o vía necesaria a la continua actualización y mejora de las actividades académicas, de investigación y de generación de conocimiento que debe tener un docente de manera constante, ya que solo a través de ella se garantiza que los contenidos y modos de enseñanza se apropien a los continuos cambios en el mundo, y por lo mismo que dichos contenidos sean pertinentes, apropiados y respondan a las verdaderas necesidades de la educación en busca de garantizar una sociedad más saludable a escala social, política, económica, cultural y personal.
- El espacio de discusión, reflexión y análisis sobre las nuevas tendencias que se presentan en el ámbito nacional y mundial sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de una disciplina, lo que implica la actualización de temáticas como la investigación, las TIC³¹, la didáctica y la evaluación, entre otras.
- La necesidad que tiene toda persona dedicada a la enseñanza de estar actualizada y tener la posibilidad de profundizar sus conocimientos con el objetivo de mejorar el entorno utilizando como herramienta la investigación.
- La capacitación, la renovación y la socialización con su pares académicos los logros y experiencias del aula de clase y obtenidas en los procesos de investigación, y en general cualquier actividad que enriquezca o mejore, cada vez más, la labor educativa.
- La formación docente involucra cursos de actualización en docencia, diplomados en tecnologías de la información, o cursos especializados en el área de investigación de cada docente, así como facilidades para acceder a posgrados, los cuales son importantes para mejorar la calidad de los cursos que cada uno imparte y que estén acordes al cambio generacional de los estudiantes.
- La formación en investigación en el área de experiencia, que se traduce en la formación posgradual (doctorado). El objetivo de la formación en doctorado es mejorar la investigación hecha en la Universidad y transmitir conocimientos reales a los estudiantes.

Prácticas de formación docente

Para los efectos de lo que entendemos por práctica, seguimos las indagaciones de Foucault, caracterizadas como ontologías históricas del presente en relación con lo que sabemos (saber), con lo que podemos (poder) y con lo que somos (subjetividad, ética);

31 Un tema que empieza a emerger tiene que ver con la formación docente en cuanto a acceso, conocimiento y uso de las TIC aplicadas al ejercicio docente; algunas modalidades enunciativas lo evidencian: “Un proceso mediante el cual el docente se capacita para hacer frente a las nuevas tecnologías, técnicas y adelantos en las áreas específicas, con el propósito de tener más conocimientos y poderlos transferir a las nuevas generaciones estudiantiles”; “La necesidad de estar actualizado de manera permanente, tanto en los contenidos disciplinares como el desarrollo de nuevas estrategias de clase e implementación de las tecnologías como elementos mediadores del aprendizaje”.

estudios estos que pueden ser entendidos como prácticas (arqueológicas y genealógicas) de aquello que nos constituye históricamente, en nuestro caso, la formación de los docentes universitarios. El análisis de Castro (pp. 273-274) muestra diversos momentos en los que la obra de Foucault refiere a la práctica como descripción de lo “que hacen y la manera en que lo hacen” los sujetos; esto es, de “las formas de racionalidad que organizan las maneras de hacer” (Foucault, 1999, p. 350). En síntesis, señala Castro: “Podemos decir que Foucault entiende por prácticas la racionalidad o la regularidad que organiza lo que los hombres hacen” (p. 274). Así las cosas, para efectos del análisis subsiguiente, entendemos por práctica *todo aquello que se hace* respecto del objeto de la indagación: todo (programa, proceso, acción, actividad, plan, proyecto, propuesta...) que en materia de formación docente es posible de hacer, de poner en funcionamiento; incluso todo aquello que, glosando a Foucault (1999), puede ser dicho o hecho, como sistemas de acción que están habitados por el pensamiento.

Son múltiples las instancias, dependencias y autoridades en la Universidad Distrital, cuya responsabilidad y obligación se ordena a hacer realidad lo contenido en los discursos que sobre formación de docentes³² se hallan dispersos a través de la masa documental objeto de análisis, así por ejemplo:

- El Consejo Académico, que como máxima autoridad académica de la Universidad debe: “Dirigir el desarrollo académico de la institución en o (sic) relativo a los proyectos académicos” (Acuerdo 003 de 1997, art. 18); establecer los “programas prioritarios de capacitación de docentes, de acuerdo con las políticas de desarrollo y las recomendaciones del Rector y los Consejos de Facultad” (Acuerdo 011 de 2002, art. 99).
- El rector, como autoridad que tiene la facultad de “suscribir convenios” (Acuerdo 003 de 1997, art. 16) dentro de los cuales se incluyen procesos y acciones de formación docente (por ejemplo convenios marco con otras universidades que incluyan profesores visitantes, pasantías, investigación etc.).
- El vicerrector, que debe: “Coordinar y divulgar los programas de actualización, perfeccionamiento y desarrollo profesoral a nivel nacional e internacional. Promover y apoyar las políticas, planes y proyectos de investigación en la Universidad. Coordinar, fomentar y divulgar los convenios interinstitucionales de la Universidad en el área académica” (art. 22, lits. g, h, i).

32 El Estatuto Docente señala como responsabilidad de la Universidad (a través de la Oficina de Decencia) y prioritariamente para los docentes que entren en periodo de prueba, quienes deberán tomar “cursos de capacitación y actualización con el fin de corregir las deficiencias que haya arrojado el proceso de evaluación”; en consecuencia, se deben “implementar los cursos y/o programas, suficientes y necesarios, según los resultados de las evaluaciones, para que los docentes puedan solventar sus falencias técnicas y/o pedagógicas y, de esta manera, contribuir a la cualificación de formación orientada a la excelencia académica. Estos programas deben estar considerados en el plan de capacitación” (art. 65).

- Facultades y consejos de Facultad: “Promover la formación de Grupos de Investigación y de Grupos de Trabajo para realizar proyectos académicos” (Acuerdo 004 de 1996, art. 14, lit. d); “Expedir a propuesta del Decano los planes de capacitación de profesores de acuerdo con las políticas que defina el Consejo Superior” (art. 16, lit. f). Recomendar al Consejo Académico, los “programas prioritarios de capacitación de docentes” de la Facultad (Acuerdo 011 de 2002, art. 99).
- Decanos. Proponer a los consejos de Facultad, los planes de capacitación de profesores de acuerdo con las políticas de desarrollo institucional (Acuerdo 004 de 1996, art. 14, lit. d).
- Comité Institucional de Currículo y Comités de Currículo de Facultades, dentro de cuyas funciones se cuentan: “Revisar y proponer lineamientos pedagógicos y curriculares. Proponer estrategias para la implementación de las políticas y la normatividad expedida” (Resolución 452 de 2006, art. 3).
- Oficina de Docencia, dependencia que atiende todo lo relacionado con asuntos docentes de la Universidad como el ascenso en el escalafón docente, la asignación de puntos salariales y de bonificación por productividad académica, y los estímulos que la Universidad Distrital brinda a lo docente (Oficina de Docencia, s. f.).
- Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía (Paiep), instancia que se proyecta como “un centro de reflexión y construcción de saberes pedagógicos con reconocimiento en el ámbito local, nacional e internacional” (cf. Paiep, s. f.).
- Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas (IEIE), unidad académica “encargada de la realización de programas y proyectos de investigación e innovación educativa, pedagógica y didáctica en diferentes campos del saber” (cf. IEIE, 2014, p. 3).
- Proyecto Académico Educación en Tecnología (PAET), cuya finalidad es la “incorporación de la educación en tecnología como parte integral de la formación en la Facultad de Ciencias y Educación y tiene entre sus acciones: la formación y apoyo de docentes y estudiantes” (cf. PAET, s. f.).
- Proyecto Académico de Formación de Profesores para Poblaciones con Necesidades Educativas Especiales (NEES), que busca “contribuir a la reflexión y al análisis de las implicaciones educativas y pedagógicas que tiene la inclusión de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales a los diferentes niveles del sistema educativo colombiano desde el principio de diversidad y diferencia” (cf. NEES, s. f.).

- Instituto de Lenguas, que tiene como objetivos específicos: “Propiciar espacios para la reflexión y acción pedagógica que respondan a los retos que demanda la globalización. Canalizar, asesorar y ejecutar programas y/o cursos de extensión y servicios en lengua extranjera y lenguas nativas en las diferentes instancias de la universidad, en el Distrito Capital, en el departamento de Cundinamarca, en el país y el mundo en general” (ILUD, s. f.).
- Grupos de investigación. En los grupos de investigación, la ejecución de los planes de acción, el desarrollo de propuestas de investigación, la fundamentación teórica (epistemológica y metodológica), los eventos que organizan y los productos de los ejercicios investigativos se constituyen en rigurosas prácticas de formación para sus integrantes, extensivas a la comunidad académica que, de manera directa o indirecta, se beneficia de ellas.

Lo hasta aquí referido constituye una práctica, o mejor dicho, un conjunto de prácticas de lectura, de escritura, en fin, de pensamiento, como han sido prácticas las propuestas de formación elaboradas por docentes (individualmente o en grupo), o por cuerpos colegiados de los programas curriculares y académicos, o por equipos de trabajo —de gestión o asesores— constituidos para tales propósitos (comités curriculares y de evaluación), o por autoridades académicas (coordinadores, directores de unidades académico-administrativas, decanos, vicerrectores, rectores, o por los colegiados superiores (consejos de Facultad, Académico y Superior), en fin, por todos aquellos integrantes de la comunidad académica que se han dado a la tarea (práctica) de pensar y escribir acerca de teorías, acciones, estrategias, actividades, procesos... de formación docente, y que los han puesto en funcionamiento para hacerlos realidad.

Así las cosas, consideramos que lo dicho, lo escrito, lo hecho, las propuestas teóricas, las lecturas, los debates, los análisis, las reuniones, los documentos resultantes, los lineamientos, las políticas y, por supuesto, las acciones mismas constituyen prácticas del ser, del decir, del hacer sobre la formación docente, que paulatinamente se han instalado e institucionalizado en la Universidad y que determinan de manera significativa el ser mismo y el acontecer de los profesores.

En lo que sigue se describe, a modo de balance, algunas prácticas de formación docente que se han desarrollado en los últimos años en la Universidad. Cabe señalar que no es posible (tampoco necesario) hacer un inventario de todas las prácticas de formación que han permeado la historia reciente de la institución. En líneas generales, sin escindir los saberes propios de la labor docente —y quizá de manera arbitraria— podemos agrupar en grandes enunciados las prácticas de formación, así: posgradual; continua (continuada o permanente); para la investigación y para

la proyección social³³. Estas agrupaciones se orientan a satisfacer las necesidades, los intereses, las expectativas de formación en las funciones misionales de la Universidad: las dos primeras se relacionarían de modo más directo con el ejercicio docente propiamente dicho, mientras que la última se ordena a responder a la investigación y a la proyección social institucional (sin que sea posible identificar unos linderos bien demarcados entre dichas funciones).

Formación posgradual³⁴

Esta categoría agrupa la formación ofrecida por la Universidad a los docentes en programas de doctorado, maestría, posdoctorado y especialización, fundamentalmente en lo que refiere el Plan de Desarrollo respecto de la existencia de “planes de capacitación de profesores a nivel de maestrías y doctorado” (p. 44), de la fortaleza

representada en su Facultad de Ciencias y Educación que ofrece programas de formación de docentes en los distintos niveles de la escolaridad desde la formación inicial y postgradual incluido el doctorado, y desarrolla investigación socialmente pertinente en los campos de conocimiento y saber propios de la educación en todos sus niveles y modalidades (p. 53).

- Programas de formación doctoral promovidos por la Universidad para los docentes: Física, Ciencias Físicas, Historia, Química (Analítica, Ciencias Químicas), Filosofía, Ciencias Pedagógicas, Estudios Latinoamericanos, Educación, Ciencias de la Educación, Ciencias Pedagógicas, Filología (Hispanica) Matemáticas, Ciencias Matemáticas, Física y Matemáticas, Lenguas Extranjeras, Lingüística, Lingüística General y Aplicada, Lingüística y Comunicación, Ciencias Sociales, Literatura y Comunicación, Biología, Ciencias-Biología, Ingeniería, Investigación en Didáctica de las Ciencias Experimentales, Didáctica de las Ciencias y Matemáticas, Artes.

Según información reportada por la Oficina Asesora de Planeación y Control en marzo de 2015:

33 Es necesario aclarar que los subsidiarios y beneficiarios de las prácticas de formación aquí descritas, en virtud de lo estatuido por la Universidad, son exclusivamente los profesores de planta, pues para los denominados docentes ocasionales es una obligación, mas no un derecho.

34 Información extraída de la base de datos “Títulos Docentes de Planta” suministrada por la Oficina de Docencia de la Universidad Distrital, que contiene información actualizada a abril de 2014. Los datos suministrados señalan que a esta fecha (abril de 2014) la Universidad contaba con 51 profesores con título de doctor, esto quiere decir que la institución ha hecho esfuerzos por vincular a la planta profesoral docentes con dicho título (lo cual se evidencia en los perfiles de las últimas convocatorias), a los que se suman los 9 profesores formados por la Universidad y que ya han obtenido el título respectivo (Oficina de Docencia, 2014).

Desde el año 2008, han sido apoyados 76 docentes en comisión de estudios para formación doctoral, de los cuales cerca del 65% han optado por realizar sus estudios al interior del país y el 35% restante cursan el programa doctoral en Argentina, Brasil, Chile, Cuba, Dinamarca, Ecuador, España, Francia, Inglaterra, México y Estados Unidos”. (OAPC, 2015g, p. 8).

El estado de comisiones de programas de formación doctoral se presenta en la tabla 12.

Tabla 12. Estado de las comisiones doctorales de estudio por facultad

Facultad	Estado de la comisión				Total
	En curso	Suspendida	Título pend.	Graduado	
Tecnológica	13	2	3	5	23
ASAB	4		4	1	5
Ingeniería	13				13
Medio Ambiente	2		4	3	9
Ciencias y Educación	22				22
Total	54	2	11	9	76

Fuente: Informes de gestión del proyecto. Elaboración: OAPC

El referido *Boletín Universidad Visible* n.º 7, concluye que hecho un cálculo provisional sobre el nivel de formación doctoral, “el número (sic) ascendía al 15,5% con respecto a los profesores de planta, es decir que 92 de los 684 profesores de planta cuentan con doctorado, contando con que hay 11 docentes en comisión de estudios pendiente por título y 54 docentes en curso de su doctorado” (p. 9). Esta información sintetiza las políticas institucionales en materia de formación doctoral:

la Universidad Distrital Francisco José de Caldas estableció como meta formar al 30% de sus docentes en el nivel de doctorado, meta que ha cumplido parcialmente y que ha permitido a 2014 que cerca de 70 docentes adquieran formación de alto nivel, a través del proyecto 389 “Desarrollo y fortalecimiento de doctorados y maestrías (pp. 8-9)³⁵.

- Programas de formación en maestría promovidos por la Universidad para los docentes. La base de datos de la Oficina de Docencia registra 194 profesores con título de maestría en alguna de las siguientes áreas del conocimiento:

³⁵ Es pertinente señalar que no existe coincidencia entre los datos emitidos por las dos instancias (Oficina de Docencia y Oficina Asesora de Planeación y Control), aunque la información sea del mismo año (con una diferencia no mayor a un mes), lo cual refleja la dispersión de los datos y la falta de sinergias, sobre las mismas materias, dentro de la institución.

Ciencias Matemáticas, Docencia, Docencia con Énfasis en Docencia Universitaria, Microbiología, Ingeniería Sistemas, Física Semiconductores, Ciencias Físicas, Filosofía, Filosofía y Letras, Análisis de Problemas Políticos, Económicos e Internacionales Contemporáneos, Historia, Comunicación, Literatura, Educación, Educación con Énfasis en Educación Comunitaria, Ingeniería Química, Investigación Social Interdisciplinaria, Ciencias Políticas, Estudios Políticos, Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés, Docencia de la Química, Ciencias, Ciencias-Química, Ciencias-Biología, Sociología, Biología Animal, Letras- Etnología, Economía, Educación Especialización en Física, Artes, Literatura Hispanoamericana, Desarrollo Educativo y Social, Educación y Desarrollo, Sociología de la Educación, Ciencias Agrarias Área Genética y Mejoramiento, Técnicas renovables en la Ingeniería, Ciencias Estadística, Docencia de las Matemáticas, Estructuras y Procesos de Aprendizaje, Docencia del Inglés y su Literatura, Lenguas Modernas, Sociología, Comunicación y Lenguaje del Deficiente Auditivo, Docencia de Idiomas, Lingüística Española, Entrenamiento para Profesores de Ingeniería, Habilidades Gerenciales y de Inteligencia Directiva, Filosofía Latinoamericana, Scientiae en Ambiental, Ciencias de la Educación, Ciencias Sociales, Educación Musical, Educación para la Salud, Psicóloga Clínica de Familia, Microbiología, Biomatemáticas, Psicología de la Infancia y la Adolescencia, Etnoliteratura, Evaluación en Educación, Arts English Language Teaching, Tecnología de la Información, Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación, Docencia de la Geografía, Estudios de Género, Medio Ambiente y Desarrollo Local, Planificación y Administración del Desarrollo Regional, Ciencias Agrarias área Fisiología de Cultivos, Educación Énfasis en Historia de la Educación y Pedagogía, Ciencias del Lenguaje, Docencia de la Física, Administración y Supervisión Educativa, Ingeniería Eléctrica³⁶.

La tabla 13 sintetiza los datos de los últimos años en materia de formación posgradual, programas de maestría y doctorados, específicamente.

36 En noviembre de 2015 se consultaron diversas dependencias de la Universidad para conocer el consolidado real de formación de magísteres, pero no fue posible encontrar dicha información, más allá de lo que presentan los informes de gestión y los boletines estadísticos emitidos por la OAPC (2010, 2011, 2012 y 2013). Respecto de los títulos de especialización, la base de datos (Oficina de Docencia, 2014) refiere la existencia de 369 títulos, teniendo en consideración que algunos profesores poseen dos o más especializaciones. Finalmente, la base de datos no registra información relativa a los programas de formación posdoctoral que la Universidad ha financiado a los profesores de su planta docente. Se sabe que, a la fecha, varios docentes han comenzado cursos posdoctorales.

Tabla 13. Programas de formación posgradual de los profesores 2005-2013

Año	Programa		
	Maestría	Doctorado	Posdoctorado
2005	54	49	
2006	29	65	
2007	27	68	
2008	36	81	
2009	28	74	
2010	28	89	
2011	5	80	
2012	10	69	
2013	3	69	1

Fuentes. OAPC (2011, pp. 146-147; 2012, pp. 169-170; 2013, pp. 172-173; 2014, p. 83).

Formación continuada

Con este enunciado hacemos referencia a diferentes proyectos, programas, acciones y actividades de formación, que tienen que ver con la participación y asistencia a cursos, talleres, seminarios, conversatorios, congresos, encuentros, simposios, coloquios, pasantías, estancias cortas, foros, programas de segundo idioma, diplomados, jornadas de trabajo, jornadas pedagógicas, grupos de trabajo, grupos de estudio, grupos y semilleros de investigación, etc.

Este tipo de formación, así como la formación posgradual, se orienta a beneficiar fundamentalmente a los profesores de carrera, y es apoyada en cada una de las facultades mediante el rubro de participación en eventos académicos. Los docentes pueden participar en eventos, seminarios, simposios, conferencias, etc., ya sean organizados por otras instituciones o por los mismos proyectos curriculares o por las facultades (cf. OAPC, 2011, p. 45).

Subsiguientemente se relacionan algunos eventos académicos (de orden nacional e internacional) adelantados o fomentados por la Universidad (OAPC, 2011, 2012, 2013, 2014; OAPC, 2015, pp. 5-10, 68-85, 92-95), que implican, de modo necesario, diversas prácticas de formación docente:

- Foro Nacional Derechos Humanos y Políticas Públicas en Educación.
- Simposio Internacional: Unir a la Gente y Pensar Soluciones. Retos de la Investigación en la Universidad.
- Leer y Escribir en la Universidad.

- Encuentro de Grupos y Semilleros de Investigación (por facultades e institucional).
- Coloquio Internacional Universidad Conocimiento y Poder.
- Encuentro de Artes Relacionales 2014 “Tejiendo Redes”.
- Taller Internacional “La Virtualización en la Educación Superior”.
- Congreso Mundial de la Asociación de Teatro.
- Congreso Internacional de Ingeniería Química.
- Exporesiduos 2014.
- Suma Convención Científica Colombiana.
- Seminario Iberoamericano CTS, Seminario CTS, Formación de Docentes en Educación CTS.
- Conferencia Latinoamericana y del Caribe de Ingeniería y Tecnología (Laccei 2014).
- XVI Simposio Internacional Selper 2014.
- Comafosca, Centro de Producción de Arte Contemporáneo.
- Semana de la Enseñanza de la Física.
- Encuentro Internacional de Grupos de Investigación.
- Segunda Copa Internacional de Robótica IPN-México (CIR IPN-México).
- V Foro Futuro de las TIC en la Región Américas - Grupo Gidenutas.
- Congreso Internacional de Ingeniería Industrial IISE-UD. Ingeniería para Desarrollo en Latinoamérica.
- Innovación Abierta y Transferencia de Resultados de Investigación. El Rol de los Grupos de Investigación.
- Muestra Interactiva Investigación Visible Dentro del Marco de la XIX Semana Tecnológica.
- Encuentro de Grupos y Semilleros de Investigación 2014. Investigación y Reforma.
- Gran Foro de las TIC y la Educación Superior y el Encuentro de Emprendedores UD, organizado por el Foro Abierto CSU, dentro de la Tercera Semana Universitaria.
- Reunión de Investigadores de la Facultad de Ingeniería.

- Evento académico, presentación del documental “Poesía del adiós”.
- Feria del Libro 2014.
- Conferencia Latinoamericana en Abandono en la Educación Superior.
- Encuentro de Socialización de Productos Autobiográficos.
- Encuentro de Socialización de Experiencias Educativas y Prácticas Pedagógicas en el Contexto Universitario.
- Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que Hacen Investigación Desde su Escuela.

Por la relevancia que comporta para el objeto de análisis, conviene hacer referencia explícitamente a otros eventos académicos que trabajaron de manera específica la temática de la formación de docentes universitarios.

- La Primera Semana de Formación Para Docentes Universitarios de la Universidad Distrital tuvo lugar en la Universidad Distrital (del 13 al 17 de enero de 2014) con la dirección del Subcomité de Formación Pedagógica y Didáctica del Profesorado. Durante la semana se desarrollaron las siguientes actividades:
 - Reunión con autoridades académicas de la Universidad para la firma de un convenio de cooperación con la Universidad Nacional de San Luis (Argentina).
 - Reunión sobre prácticas académicas con el decano de la Facultad de Ciencias y Educación, profesores de prácticas académicas y del Paiep.
 - Taller para docentes de la Universidad Distrital: Práctica docente y construcción de conocimiento en el contexto universitario.
 - Conversatorio: Intercambio de experiencias investigativas y publicaciones sobre formación de docentes.
- En el marco de esta semana de formación docente se desarrolló el I Primer Simposio Internacional sobre Formación Pedagógica y Didáctica de Profesores Universitarios³⁷. El simposio contó con tres conferencistas centrales y diez ponentes de la Universidad Distrital, reuniones y talleres sobre formación docente:
 - La formación de formadores en la Universidad, desafíos y tensiones desde América Latina.
 - ¿Des-aciertos en la formación pedagógica y didáctica de los profesores universitarios en Colombia?

37 Las memorias de este evento fueron publicadas por la Editorial de la Universidad Distrital en 2015 (cf. González y Sánchez, 2015).

- Ser (buen) profesor(a) en la universidad actual (videocoferencia).
- Se hizo una reunión para la conformación de la Red de Formación de Docentes *Conexión Docente*, con el objetivo de aportar a la construcción de una política de formación de docentes de y para la Universidad Distrital, teniendo en cuenta la creación de un programa permanente e institucional de formación (maestría en docencia universitaria) o un programa de educación continuada.
- Taller para docentes de la Universidad Distrital: Pensar y hacer la docencia en la Universidad.
- Taller para docentes de la Universidad Distrital: El profesor universitario como sujeto pedagógico.
- II Simposio Internacional de Formación de Profesores Universitarios, llevado a cabo en la Universidad Distrital (1 y 2 de octubre de 2015) con la presencia de destacados académicos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Nacional de San Luis de Argentina, así como de universidades del país (Distrital, del Tolima, Católica de Oriente, De la Sabana, Minuto de Dios y Nacional sede Bogotá) y con dos grandes maestras colombianas, reconocidas por el Ministerio de Educación Nacional por sus originales e invaluable propuestas formativas. El evento, auspiciado por el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital, en el marco del desarrollo de este proyecto de investigación, giró en torno de conferencias centrales y paneles con expertos:
 - Conferencias centrales: El profesor de la Universidad contemporánea: retos y perspectivas; La indagación y la enseñanza de las ciencias sociales en la educación secundaria; La formación pedagógica de profesores en Argentina, hacia la profesionalización de la enseñanza universitaria.
 - Paneles: I. Formación Integral-Investigación; II. Avances Investigación: Analítica Descriptiva e Interpretativa de la Formación de Profesores Universitarios. Los casos de las Universidades: Distrital, Nacional de San Luis-Argentina y del Tolima; III. Pensamiento Pedagógico Simón Rodríguez; IV. TIC-Prácticas Pedagógicas; V. Formación Disciplinar de Profesores Universitarios.
- Seminario-Taller de Formación Docente. Relato de una experiencia (González y Sánchez, 2015). En cumplimiento de lo ordenado por el Estatuto Docente (Acuerdo 11 de 2002), respecto de los periodos de prueba para los docentes que obtengan evaluaciones deficientes, la Vicerrectoría Académica a través de la Oficina de Docencia ofreció un semanario taller cuya temática fue la resultante del análisis de una base de datos sobre la evaluación docente elaborada

por los estudiantes, en que se identificaron cinco problemáticas fundamentales relacionadas con la identidad, la pertenencia y el compromiso de los docentes; un elemental dominio de estrategias didácticas, pedagógicas y metodológicas para enseñar los saberes disciplinares; cierta insolencia de los docentes en el dominio de los saberes que enseñan; dificultades y diferencias en las relaciones interpersonales, y procesos evaluativos. Identificadas las problemáticas se diseñó la propuesta formativa con profesionales de diversas disciplinas y externos a la Universidad. Esta actividad se desarrolló en la semana comprendida entre el 2 y el 6 de diciembre de 2013.

Formación para la investigación y la proyección social

En materia de investigación, durante los últimos años la Universidad Distrital ha venido consolidándose a través de la promoción a la organización de grupos y semilleros de investigación, que como se ha referido, implican también significativas prácticas de formación. En el transcurso de los últimos dos cuatrienios, fueron presentados al Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico (CIDC) un elevado número de proyectos de investigación (cf. OAPC, 2009, pp. 180, 189-195, 196-206; 2010, pp. 121-122; 2011, p. 175; 2012, pp. 202-203; 2013, p. 202-205; 2014, p. 219-222; OAPC, 2015, p. 75-80), de los cuales, los siguientes tienen relación con la formación de docentes o con prácticas formativas o pedagógicas:

- La formación de educadores: concepciones y prácticas curriculares desde la normatividad, en la educación superior durante las dos últimas décadas.
- El aprendizaje de los maestros para innovar en el currículo del lenguaje.
- Diseño de un modelo de ambiente virtual de aprendizaje que apoye el desarrollo del curso de análisis de sistemas del proyecto curricular de sistematización de datos.
- El conocimiento profesional de los profesores de ciencias sobre el conocimiento escolar: dos estudios de caso en el Distrito Capital.
- Estrategias metodológicas para la consolidación de redes virtuales de aprendizaje.
- Constitución de una red nacional de investigación en evaluación.
- Las tecnologías de la información: una herramienta indispensable para la enseñanza y el aprendizaje de la geomática.
- Inclusión de los contenidos ambientales en la docencia universitaria.
- La formación pedagógico-didáctica del profesorado de educación superior en su desempeño profesional de los vínculos docencia e investigación. Un estudio con profesores de las áreas de ciencias naturales y tecnología.

- Contribución al desarrollo de las habilidades de pensamiento a partir de nuevas estrategias didácticas para la enseñanza de la Biología aplicadas en las prácticas pedagógicas.
- Sistematización de algunos factores asociados a la comprensión de ambientes de aprendizaje en algunos espacios de formación de práctica docente y contextos profesionales en la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas.
- La práctica docente, un espacio para la reflexión y la investigación en el Proyecto Curricular Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Inglés.
- Hacia un mejoramiento de mi quehacer como docente de inglés, fases I-III.
- Diseño, implementación y evaluación de lineamientos interdisciplinarios y de actividades académicas para fortalecer las prácticas pedagógicas de los estudiantes del Proyecto Curricular de Licenciatura en Educación con Énfasis en Inglés.
- La formación de maestros y su incidencia en la transformación de las mentalidades.
- Posibilidades didácticas de la historia de la ciencia en la enseñanza y aprendizaje de la Física en el Proyecto Curricular de Licenciatura en Física de la Universidad Distrital.
- Experiencia lúdica en el aula.
- Estudio e implementación de una propuesta de diseño curricular orientada desde la resolución de problemas mediante un proceso de investigación acción participativa de docentes universitarios. Un estudio de casos en áreas de Química Básica y Fisicoquímica.
- Las actividades problemáticas de aula (ACPA 'S) como recurso didáctico como desarrollo del aprendizaje significativo en los estudiantes universitarios del Proyecto Curricular de Licenciatura en Química.
- Empleo de *software* especializado en la enseñanza de la Química Orgánica.
- Implicaciones didácticas en la formación del profesorado de ciencias del estudio histórico de instrumentos científicos empleados durante la revolución química.
- Representaciones de la práctica pedagógica de formación profesional.
- Diagnóstico de las necesidades de formación en los ámbitos pedagógico, investigativo y personal de los nuevos docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Diseño de unidades didácticas para la enseñanza del cálculo diferencial haciendo uso de las TIC, en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Implementación de una unidad didáctica de aprendizaje para complementar las competencias didáctica y tecnológica de los futuros docentes de inglés.
- Construcción del CDC del concepto de biodiversidad de los profesores en formación del espacio de aula experimental de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas a través de la interpretación del diseño e implementación de su unidad didáctica.
- El conocimiento didáctico del profesor de Matemáticas a partir del estudio de la Historia de la Matemática. Una experiencia con la geometría de Descartes.
- Objetos de aprendizaje como artefactos culturales: concepciones de los profesores de Física que trabajan en la Facultad de Ingeniería.
- La naturaleza del conocimiento práctico de los profesores de Química: Aportes a la formación inicial.
- Conocimiento tecnológico-didáctico del contenido para el diseño de ambientes virtuales de aprendizaje en el marco del proyecto PAET.
- Eventos narrativos significativos de profesores en formación en torno a experiencias de práctica docente en la enseñanza de lenguas extranjeras: Huellas desde la autovaloración.
- Reconstrucción histórica del rol de la mujer en la Universidad Distrital en los últimos 20 años.
- Trayectoria de la mujer en la Universidad Distrital: aportes para un observatorio de mujer y subjetivaciones políticas.

Cabe señalar que los grupos de investigación³⁸, en virtud de su naturaleza y condición, se constituyen en plataformas de formación (disciplinar, investigativa, pedagógica, didáctica, contextual, profesional e integral); ello se puede decir de la totalidad de los grupos reconocidos y avalados por la institución y de los reconocidos y clasificados por el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. Así las cosas, según la base de datos suministrada por el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico (CIDC, 2015), la Universidad Distrital cuenta con 98 grupos de investigación (núcleos básicos de formación docente) registrados, reconocidos o clasificados por Colciencias, algunos de los cuales, por su orientación pedagógica se ocupan —o pueden ocuparse— de temas específicos de formación docente, como es el caso específico de los siguientes:

38 Si por grupo de investigación, según los lineamientos de Colciencias, se entiende “al conjunto de personas que interactúan para investigar y generar productos de conocimiento en uno o varios temas, de acuerdo con un plan de trabajo de corto, mediano o largo plazo (tendiente a la solución de un problema)” (214, p. 24), entonces se puede colegir que dicha interacción demanda diversos procesos de formación que se ordenan al logro de los propósitos determinados por los mismos grupos.

Biología, Enseñanza y Realidades; Cuestionarte; Didaquim; Didáctica del Inglés y la Tecnología; De las Concepciones a las Prácticas Pedagógicas; Didactec; Didáctica de la Matemática; Grupo de Instrumentación Científica y Didáctica; Grupo de Investigación Interdisciplinario en Pedagogía del Lenguaje y las Matemáticas; Investigación por las Aulas Colombianas (Invaucol); Lectoescrinautas; Lenguaje, Cultura e Identidad; Matemáticas Escolares-UD (Mescud); Moralia; Representación, Discurso y Poder; Investigación en Didáctica de las Ciencias; Intercitec (Interculturalidad, Ciencia y Tecnología); Lenguaje, Discurso y Saberes; Geopaideia; Literatura, Educación, Comunicación; Vivencias; Educación, Comunicación y Cultura; Formación de Educadores; Enseñanza y Aprendizaje de la Física; Lenguaje, Cultura y Medios; Equidad y Diversidad en Educación; Educación Ciudadana, Ética y Política; Jóvenes, Culturas y Poderes; Crisálida, Gestión Vital; Emilio; Educarte (Docimófilos); Amauta (Formación de Sujetos y Pedagogías Críticas); Edutopia; Multimedia Interactiva y Animación Digital; Ambientes de Enseñanza Aprendizaje de las Ciencias Básicas (Ameci), y Estudios Críticos de Políticas Educativas Colombianas, entre otros (CIDC, 2015).

En cuanto al apoyo a la movilidad y pasantías cortas de investigadores en el ámbito nacional e internacional, el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico estableció como política para el apoyo a este tipo de actividades, las convocatorias de movilidad de investigadores con el objetivo de “socializar, divulgar y difundir los resultados de actividades de investigación alcanzados en la universidad (cf. Convocatoria n.º 1 “Apoyo permanente a la movilidad nacional o internacional de los investigadores docentes de la UDFJC”, vigencia 2010). El Informe de Gestión del Plan Trienal 2008-2010 refiere que para dicha convocatoria “se han registrado en el sistema de investigaciones 69 solicitudes, de las cuales se han autorizado 30 por comité de investigaciones” (OAPC, 2011, p. 50).

Esta política se ha institucionalizado, como lo muestra también el Informe de Gestión de 2014, al señalar que mediante las convocatorias 01 y 02 “Apoyo para la socialización, divulgación y difusión de resultados de proyectos de investigación o creación alcanzados por docentes [y estudiantes] que se encuentren registrados en el sistema de investigaciones de la Universidad Distrital”, se brindó apoyo a 13 docentes y 12 estudiantes. (OAPC, 2015, p. 84). El año anterior, según el Boletín Estadístico, 18 profesores y 14 estudiantes se beneficiaron de ese apoyo institucional, con lo cual fue posible compartir a escala nacional e internacional los resultados de sus investigaciones.

A continuación hacemos un balance sucinto de algunos cursos, seminarios, talleres, y diplomados, entre otros, hechos por diversas unidades académicas que orientan esfuerzos hacia la formación permanente e integral de los docentes de la Universidad (cf. OAPC, 2009, p. 170; 2010, pp. 121-122; 2011, p. 154; 2013, p. 182; 2014, p. 201; OAPC, 2012, p. 15; 2015, p. 74; Especialización Educación en Tecnología, 2011; Paiep, 2007;

Especialización Educación en Tecnología, 2010; Facultad de Ciencias y Educación [informes de gestión 2014, 2015]; páginas web de los proyectos curriculares), todo ello redunda en beneficio del desarrollo de las funciones misionales de la institución, pero fundamentalmente de la cualificación de la labor docente:

- Taller sobre integración y transversalidad en el currículo.
- Estudio en músicas populares de Colombia.
- Currículo y creatividad.
- Claustros académicos.
- Preparatorio Artes Escénicas, teatro.
- Contextualización histórica del proceso de flexibilidad en la Universidad Distrital.
- Preparatorio Artes Escénicas, danza.
- Preparatorio Artes Musicales.
- Preparatorio Artes Plásticas y Visuales.
- Administración e Implementación de Sistemas de Gestión de Calidad.
- Redes y cableado estructurado.
- Mantenimiento de computadores.
- Retos de la educación superior para el desarrollo humano.
- Disciplinariedad y transdisciplinariedad en el currículo.
- Base de datos.
- Visual studio.NET.
- Creación y desarrollo de páginas web.
- Informática básica I, II, III.
- Hipertextualidad.
- Interacción e interactividad.
- Conectividad.
- Uso y apropiación de las TIC.
- Administración de pequeños negocios.
- Contabilidad. Contabilidad Básica.

- Atención al menor preescolar.
- Actualización en Geodesia, sistemas de referencia y sistemas de coordenadas.
- Cartografía Digital y SIG orientado a la movilidad urbana.
- Desarrollo de aplicaciones PHP. ASP.Net con bases de datos.
- Administración Linux y motores de bases de datos libres.
- Gerencia de proyectos bajo los lineamientos del PMI.
- Gestión de calidad.
- Gerencia de proyectos.
- Energías renovables.
- Alta gerencia y políticas de recreación y deporte.
- Pedagogía de la danza.
- Escuela de danza y cuerpo.
- Danza tradicional.
- Danza moderna.
- Taller de biodanza.
- Lápiz de color-caricatura.
- Fotografía para adultos.
- Poliestilismo en la composición musical.
- Actualización en formulación y gestión de proyecto.
- Sistematización de datos.
- Taller de cómo presentar una investigación científica. Comunicación oral y póster.
- Taller organización bibliográfica con el empleo de *software* libre.
- Taller de la participación de los grupos de investigación en la convocatoria de clasificación de grupos por la empresa SCIO para cada una de las facultades de la Universidad Distrital.
- Relatos autobiográficos, actitudes creativas y cuidado de sí mismo: caminos para ser mejor docente.
- Talleres de escritura creativa para estudiantes y docentes.

- Indexación de revistas.
- Atlas-TI para el análisis de datos cualitativos.
- Investigación formativa.
- Capacitación y empoderamiento funcional en la aplicación Oracle Primavera p6 Enterprise.
- *Project portfolio management EPPM*.
- Capacitación, asesoría y acompañamiento a los grupos de investigación de la Universidad Distrital.
- Presentación de propuestas de proyectos de inversión de ciencia, tecnología e innovación.
- Escribir para publicar y edición de revistas A1.
- Manejo de *software* para el análisis cuantitativo de datos.
- Conversatorios sobre investigación, primer ciclo (agosto-noviembre del 2002); Segundo ciclo (noviembre del 2003); Tercer ciclo (septiembre-noviembre del 2004); Cuarto ciclo (septiembre-noviembre del 2005).
- Tecnologías de la información y la comunicación en la actividad pedagógica.
- Lógica y argumentación desde una perspectiva comparativa: Popper-Wittgenstein.
- Actividades de docencia universitaria como proceso investigativo: modalidades de trabajo académico.
- Gestión e innovación tecnológica, diseño, proyecto y relaciones con el sector empresarial.
- Seminario de formación en docencia universitaria.
- Seminario de formación avanzada.
- Seminario de formación avanzada en educación.
- Curso Planeación Lingüística y Educación.
- Foro Nacional Derechos Humanos y Políticas Públicas en Educación.
- Foro Conocimientos Tradicionales, Propiedad Intelectual y TLC.
- El objeto de estudio en la investigación: el caso de artes y educación artística.
- Formación avanzada. Análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática.

- Programas de formación en una segunda lengua.
- Capacitación en el proceso de internacionalizar espacios académicos.
- Capacitación en formulación y gestión de proyectos de cooperación internacional.
- Formación docente en tecnologías de la información y la comunicación.
- Curso Básico de Alfabetización Digital.
- Curso intermedio de uso pedagógico en las actividades de docencia, investigación y extensión.
- Curso avanzado de implementación de estrategias bimodales.
- Formación inicial: primeros pasos con las tecnologías de la información y la comunicación.
- Formación en profundidad: apropiación didáctica de las tecnologías de información y comunicación en los procesos educativos.
- Formación para la innovación: propuesta para el diseño y desarrollo de estrategias de innovación apoyadas en las tecnologías de la información y la comunicación.
- Docencia, pedagogía e investigación universitaria.
- Seminario Internacional de Ciencias Naturales y Tecnología.
- Docencia universitaria como proceso investigativo.
- Teoría de las funciones semióticas en educación matemática. Una aproximación a los procesos de instrucción matemática.
- Uso de entornos virtuales.
- Formación avanzada en educación.
- Gestión e innovación tecnológica, diseño de proyectos y relaciones con el sector empresarial.
- Textos académicos y desarrollo de conocimiento en la Universidad.
- Elaboración de guías didácticas.
- Pedagogía experimental para la innovación tecnológica. Universidad-sector productivo.
- Reflexiones epistemológicas en torno a las relaciones ciencia, tecnología, sociedad y ambiente.
- Aproximación a la docencia universitaria en programas de arte.
- Análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la matemática.

- Actividades de docencia universitaria como proceso investigativo. Modalidades de trabajo.
- Encuentro de socialización de experiencias significativas.
- Seminario Internacional sobre Virtualización y Educación Nuevas Tecnologías para la Investigación.
- Seminario-Taller Conocimiento y Manejo de Lenguajes Audiovisuales y Multimedia Aplicados a la Investigación.
- Conocimiento y manejo de lenguajes: escritura para publicar.
- Diplomado en investigación.
- Desarrollo de la creatividad a través de la docencia e investigación universitaria.
- Planeación lingüística y educación.
- Tecnologías de la información y la comunicación en la actividad pedagógica.
- Actividades de docencia universitaria: exploración de expectativas.
- Relatos autobiográficos, actitudes creativas y cuidado de sí mismo: caminos para ser mejores docentes.
- Literatura, cine, ciudad y cultura.
- Eventos de lanzamiento de libros, revistas, redes...
- Simposios de investigación.
- Congreso de Investigación e Innovación en Educación.
- Encuentros distritales de Educación en Tecnología.
- Encuentro Red de Estudios Sociales.
- Symposium on Research in Applied Linguistics.
- International Symposium on Literacies and Discourses Studies.
- Coloquio Perspectivas, Metodologías y Pedagogías de la Investigación en Lengua Materna.
- Manejo de plataforma Scienti de Colciencias con énfasis en los aplicativos CVLAC y Gruplac.
- Diplomado "La paz es ahora".
- Seminario Juventud y Política.
- Congreso Internacional de Didáctica de la Matemática: Una mirada Epistemológica y Empírica.

- Congreso Internacional de Transformación Educativa.
- Congreso Internacional de Análisis Textual.
- Congreso Internacional de Investigación, Interdisciplinariedad y Educación Artística.

Finalmente referimos algunos documentos producidos por el Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas, en los que se recogen diversas propuestas formativas o se describen prácticas pedagógicas (exitosas) desarrolladas por los docentes de la Universidad Distrital.

- Aportes a la formación docente en educación superior: experiencias y encuentros en la Universidad Distrital (Santamaría, 2014). El documento consta de tres apartados básicos, así:
 - El primero contiene algunas reflexiones sobre la formación docente a través de los textos: “Los lenguajes de la pedagogía en la transición epocal (saber, experiencia y legado)”, en que la profesora Marcela Gómez “aborda el discurso pedagógico en su relación con la historia, la política y el conocimiento, y discute sobre la necesidad de la formación de las nuevas generaciones”. Asimismo, la profesora Yolanda López en el texto “La importancia de documentar y reflexionar la experiencia y la práctica pedagógica en el ámbito universitario” analiza la “necesidad de repensar el quehacer pedagógico a través de la escritura con sentido”.
 - El segundo apartado contiene una entrevista a la profesora Gladys Andrade, sobre su trayectoria docente; además presenta el texto “Historias profesionales-historias de la vida cotidiana” en que se invita a los docentes a pensarse reflexivamente como “sujetos creativos, tanto en el espacio profesional y laboral como en la vida cotidiana y personal”. En la conversación con Gene Díaz y el texto “El proceso formativo como pedagogía”, la maestra “comparte su experiencia como formadora de docentes”. Seguidamente Offray Vladimir Luna en “Hábitats digitales para la memoria, la presencia y la imaginación” expone su experiencia acerca de la integración de las TIC y la educación. Gene Díaz, nuevamente, en su propuesta “Maestros creativos, un camino innovador en el ejercicio docente”, relata la “experiencia desarrollada con docentes de la Universidad Distrital a través de la exploración e intercambio de sus saberes pedagógicos”.
 - El libro finaliza con algunas ideas compartidas por la maestra Gene Díaz con el Comité de Currículo de la Universidad Distrital, “acerca de cómo las innovaciones constantes han llevado a repensar estratégicamente la Universidad y [...] a repensar el currículo de manera que sea más acorde con

las nuevas realidades y los nuevos retos de la enseñanza en la educación superior” (pp. 8-9).

- Experiencias educativas y prácticas pedagógicas en la Universidad Distrital (Santamaría, 2013). Este documento está dividido en tres capítulos: Experiencias y prácticas humanísticas y artísticas; Experiencias y prácticas en los campos de las matemáticas, las ciencias, las tecnologías y la educación ambiental, y Experiencias y prácticas en interacción institucional. En ellos se recoge, luego de una introducción acerca de “la importancia de documentar y reflexionar la experiencia y la práctica pedagógica en el ámbito universitario” (Yolanda López), las memorias del evento del mismo nombre, en que se presentan diversas experiencias pedagógicas compartidas por docentes de la Universidad, a saber:
 - Capítulo 1. Ejercicio de autoanálisis. Afinando la práctica docente (Luisa Carlota Santana Gaitán). Relato de una experiencia de formación investigativa para docentes en formación (Hamlet Santiago González). Traducción e idiolecto: un campo de combate (Camilo Andrés Bonilla Carvajal). Las prácticas de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, un reto frente a las aulas inclusivas y exclusivas (Claudia Cecilia Castro Cortés, Diana Gil Chaves, Elizabeth Torres Puentes). El taller de autobiografía: un aprendizaje para narrarse a sí mismo (Nohora Patricia Ariza, Karina Claudia Bothert, Flor Alba Santamaría). Enseñarte: pedagogía y educación artística: una apuesta desde el campo educativo (Yury de J. Ferrer Franco). La música popular tradicional y la formación en valores (Tomás Sánchez Amaya).
 - Capítulo 2. El inventario forestal: una asignatura pendiente (Claudia María Cardona Londoño, John Freddy Crespo Álvarez, Mauricio González Caro y Leyla Montenegro Calderón). SUA: Metaverso especializado para el aprendizaje (Paulo César Coronado). ¿Cómo enseñar a diseñar *software*? El problema de los niveles de abstracción en ingeniería (Henry Alberto Dios). La enseñanza de las matemáticas desde un enfoque de sistemas (Fernando Guerrero Recalde, Orlando Lurduy Ortegón y Neila Sánchez Heredia). El papel del pensamiento humanístico en la reflexión sobre la tecnología (Nevis Balanta Castilla y David Navarro Mejía). Las sustancias psicoactivas y tu sistema nervioso (Jair Agustín Cañate Olaya, Lina María Vásquez Torres y Carlos Andrés Velandia Barragán). La bioética y la biojurídica en la formación de profesores de Ciencias y Educación en la Universidad Distrital (Jairo Ricardo Pinilla González). Práctica docente e investigación: ¿una realidad posible? (Astrid Ramírez Valencia). Desarrollo de una guía natural del brazo del humedal Juan Amarillo desde los principios de la enseñanza de la

ecología en el patio de la escuela con estudiantes del grado sexto del Colegio Nueva Colombia IED como una forma de incentivar la investigación en el aula (Rebeca Urazán Benítez).

- Capítulo 3. El uso de metodologías bimodales en la formación docente universitaria: la experiencia de la cátedra institucional Francisco José de Caldas (María Constanza Jiménez Vargas). Cátedra de Contexto Ambiental. Un ejercicio pedagógico inter- y transdisciplinario (Clara Judyth Botía Flechas, Esperanza Calderón, Fabiola Cárdenas Torres, Olga Isabel Palacios, María del Carmen Quesada, Orlando Rodríguez y Jaime Eddy Ussa). El conocimiento del profesor sobre el conocimiento escolar: un análisis de nuestras clases exitosas (Carmen Alicia Martínez Rivera). Educación inicial e interculturalidad: los jardines infantiles indígenas en Bogotá. Una experiencia de vida (Yuli Andrea Villamil Vargas). La práctica pedagógica del respeto por la diversidad: una experiencia en la Institución Educativa Distrital de La Candelaria (Natalia Bejarano Ochoa, Néstor Cáceres Suárez y Giotto Quintero Fetecua). Proyecto de vida: un espacio para la reflexión (Martha Ruth Ospina Torres).

Formación docente en la Universidad del Tolima: discursos y prácticas

Estado de la educación y formación docente en la Universidad del Tolima

Referirse al estado de la educación y formación docente en la Universidad del Tolima parece ser una pretensión mayor, sobre todo en lo que tiene que ver con el carácter formativo-pedagógico, que según nuestra perspectiva y la de otros muchos investigadores, está estrechamente vinculado a la descripción y análisis de las múltiples implicaciones culturales, sociales, políticas y económicas que encarnan los intereses del hecho educativo. En este sentido, pensar los fines de la educación universitaria más allá de sus pretensiones misionales de profesionalización o habilitación para el ejercicio de un oficio o labor científica o disciplinar, hace que la Universidad esté impelida a asumir la tarea formativa de los educandos con la pretensión de hacer de ellos sujetos integrales, es decir, capaces de integrar las realidades culturales, sociales, políticas y económicas con el fin de propiciar un constructo vital en el que la cualidad se constituya en el referente de la calidad, superando así (sin negar) la dictadura del dato cuantitativo que reduce y simplifica los fenómenos hasta hacer de ellos campos de dominio más que de construcción de nuevas realidades, como evidencia de la novedad que implica ir más allá de lo natural o dado.

Si nos atenemos a lo que podría esgrimirse como una “universitología”³⁹, que nos faculte para acceder a una breve historia de la institución universitaria, sin duda hemos de llegar a convenir que un estudio serio en torno de esta magna institución cultural, social, política y económica permite descubrir el modo como se han venido conformando conceptos tan manidos como los de maestro, instructor, profesor y docente, que aunque han sido usados de modo indiferenciado, constituyen el referente para distinguir las condiciones en que se producen y las características o factores que influyeron e influyen en su realización histórica.

Desde el nacimiento de la Universidad en Occidente, y hasta fines el siglo XVIII, esta tomó un carácter categórico, que imprimió a sus actividades el tono descubridor y difusor de verdades absolutas, lo que hizo asumir a los estudiantes una actitud discipular. Seguir a un maestro se constituyó en el ideal, es decir, aprender su método y repetir una y otra vez sus procedimientos en la interiorización del conocimiento hasta alcanzar la claridad de verdades indubitables, eternas, permanentes y dignas de ser contempladas en la grandeza del *creador*. Todo cuanto enseñaba el maestro implicaba grandes niveles de abstracción y, en razón de ello, eran pocos los que podían acceder a dicho privilegio marcado por una clara tendencia gnóstica. Esta característica en la que fue quedando atrapada *la verdad* llegó a constituir la ciencia que, como teoría o como realidad ideal, necesitó siempre de quien la pregonara, la defendiera, justificara y argumentara mediante estratagemas que condujeran a su demostración y verificación. De ello dan muestra, también hoy con gran fuerza, supuestos epistémicos como los que se pueden reconocer en Vygotsky, para quien la cultura se constituye en el sistema simbólico de representación y de intersubjetividad humana, encontrando en ella el condicional más claro de la influencia externa de lo social sobre el individuo. Hay aquí una perspectiva instruccional en la adquisición del conocimiento, y de ahí su relación con la interiorización para producir el aprendizaje.

Frente a este modo de operar de la Universidad hacen presencia los maestros prácticos, los técnicos, aquellos que entonces no tenían acceso a esa institución, pero que desempeñaban artes y oficios legítimos y producían bienes necesarios para mejorar la cotidianidad de la población. Esta actividad, al margen de la Universidad, marca el paso de una educación centrada en la instrucción para evidenciar la semejanza a una educación centrada en lo instrumental. Esa tendencia fue ampliamente desarrollada por Piaget, quien entendió que el aprendizaje se corresponde con un proceso de experimentación en el que el sujeto entra en relación con el objeto persiguiendo como fin la construcción de significados indiferenciados; sin embargo dicho proceso ha de conducir a la explicitación de lo posible como necesidad, en lo que Piaget ha de mostrar la emergencia del componente lógico.

39 Quien produjo un trabajo muy importante a este respecto fue el padre Alfonso Borrero, S. J.

Esta referencia tiene como objeto ubicar el momento en que la Universidad transforma su *modus operandi*, pues en adelante ella ofrecerá un espacio a la producción de conocimiento basado en la experimentación, es decir, en los procesos cognitivos mediados por instrumentos, reconociendo así el carácter complejo del conocer, poniendo en consideración las diversas condiciones epistémicas para la producción del aprendizaje y, con ello, la variedad o pluralidad de conocimientos o aprendizajes posibles. Es aquí donde refiere Foucault (2003) que, al parecer, emergen las disciplinas y en cuya raíz va a ubicar el asunto de la profesión; se profesa el dominio cognitivo (epistémico) de una disciplina particular —especializada y ya no necesariamente universal—, el conocimiento de sus métodos, instrumentos y procedimientos para potenciar su desarrollo y, de manera especial, descubrir sus usos y utilidad mediante los cuales se la pueda tasar otorgándole un valor económico como su significado. Los productos, fruto de su actividad científica para la satisfacción de necesidades, han de ser los que determinen el lugar que ocupen en el espectro de las sociedades humanas, hecho este que se constituye en uno de los referentes más importantes a la hora de medir su valía y estatus en el concierto del desarrollo.

Desde entonces se entiende la educación bajo la égida humanista, es decir, como mediación científica y disciplinar que faculta para el cambio, la transformación y producción de lo posible, sistema satisfactor de necesidades en crecimiento, que por su razón se vuelve altamente demandante para el sistema educativo. Por lo aquí expresado, se entiende —aunque no siempre se comprende— que la Universidad siga siendo reconocida como el lugar donde se *produce* el conocimiento, no obstante no es este el lugar donde se lleva a cabo su realización tangible, es decir, no es allí donde se genera el producto satisfactor de las necesidades humanas. La Universidad no es creadora, pero educa a los creadores; no es la libertad, pero sí la provoca; no es la fábrica, pero sí la que propicia el conocimiento para la elaboración del producto satisfactor de la necesidad; no es el mercado, pero sí la que favorece que exista; no es el poder, pero sí la que le da forma a los mecanismos de poder; no es la que gobierna, pero es la que educa a los gobernantes. En fin, la Universidad *no es*, pero sin ella pareciera que el mundo pierde su rumbo.

La Universidad moderna se instaure como el lugar para la educación más allá de la formación, si se considera que ya no se trata de formar sujetos sino de hacer sujetos de profesión. En este orden de ideas, ¿quién ha de ser el educador? Para entonces, como hoy en el sistema universitario colombiano, es claro que debe ser el profesional. De ahí el calificativo de profesor, ya no maestro, pues de lo que se trata es de hacer profesionales no de formar y tener discípulos. El profesor es el que, desde la perspectiva humanista, tiene el conocimiento específico, particular, el dominio de la disciplina, las técnicas, los instrumentos, los métodos y procedimientos para experimentar, hacer

avanzar su ciencia, potenciarla y transformarla para satisfacer las nuevas necesidades que van apareciendo; desde este momento el que enseña es el que conoce y el que conoce es el profesional.

La Universidad del Tolima pareciera afirmarse en estos supuestos modernos en cuanto a educación profesoral-docente se refiere. Desde sus inicios, en los años cincuenta del siglo XX, se instauró en la ciudad de Ibagué con la perspectiva de enseñar y difundir el conocimiento producido por los saberes disciplinares aplicados, particularmente aquellos que tenían que ver con las posibilidades y necesidades del desarrollo local y regional.

Es necesario decir que hasta hoy no existe en Colombia un programa profesional que eduque y forme para la enseñanza universitaria, ni que titule, certifique u otorgue licencia para ejercer tal profesión. Esta es una tarea que se ha dejado en manos de la libre oferta posgradual de las diferentes instituciones de educación superior, sin que se haya producido un estudio que muestre las necesidades educativas (didácticas) y formativas (pedagógicas) concretas que presentan los profesionales-docentes que se desempeñan en este nivel del sistema educativo colombiano. El Estado solo puede dar indicaciones, pero no prescripciones dado el escaso conocimiento que se tiene al respecto, cosa que sí sucede con los procesos de educación y formación profesoral y docente para los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media (Ley 30 de 1992; Ley 115 de 1994). En el intento por pronunciarse sobre esta realidad que interroga sobre su quehacer y exige respuestas, hizo carrera en el ámbito educativo superior la idea de trasposición didáctica; vale anotar que este uso de la trasposición didáctica condujo a la reproducción de los modelos creados, desarrollados y aplicados en los niveles de secundaria y media, lo cual, pensamos, inhabilita para atender las exigencias particulares de este nivel superior de la educación y la formación. Es igualmente importante dejar claro que hay sociedades que han dado pasos importantes en la solución de esta problemática creando condiciones para el desarrollo de una carrera docente para el nivel universitario.

En la perspectiva y propuesta de formación profesional del docente universitario presentada por Peña (s. f.) se encuentra que:

La mayoría del profesorado universitario se ha socializado en una concepción profesional centrada en el dominio de los conocimientos de su especialidad. A través de sus distintas experiencias académicas como alumnos y alumnas de distintos niveles educativos, perciben que ser profesor universitario es dominar un conocimiento de alto nivel, que difícilmente está al alcance del común de los mortales y que la posesión de ese conocimiento es el requisito esencial y único para enseñar. Prendido de esta concepción se da otro supuesto básico obtenido, también, de sus experiencias: será un buen profesor si evito hacer algunas cosas que conmigo hicieron mal. Para un porcentaje elevado del profesorado en esto se resumen su concepción pedagógica (p. 9).

Visto así, se cree que habría que pensar en unos programas de educación y formación del profesorado docente universitario tendientes a:

Contribuir a que reflexionen y analicen críticamente sus costumbres docentes, y modifique aquellas que dificultan el logro de sus objetivos. Así, la primera fase de un plan de formación del profesorado debería consistir en un ejercicio de auto-evaluación de su propia actividad. (Peña Calvo, 2016).

Este es el sentido que se le dio a la encuesta que se aplicó a profesores de planta de la Universidad del Tolima, con la intención de abrir este espacio de autoevaluación que implica un acercamiento a la actividad propia que desempeñan. Ello, además, siguiendo con la propuesta de Peña Calvo, debe estar acompañado de “la identificación de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes”, dado que: “Cuando el profesorado identifica con claridad los objetivos de aprendizaje que pretende que sus alumnos logren, es más capaz de reflexionar de forma sistemática y potente sobre sus actividades docentes”; estas “son dos condiciones necesarias aunque no suficientes para iniciar de forma adecuada un programa de formación del profesorado”, en el decir de Peña Calvo (s. f., p. 9).

La propuesta de Peña Calvo tiene una clara relación institucional:

No se tratará de una oferta genérica que, de modo más o menos actualizada, se ofrezca cada año en una universidad. Los planes de formación que se diseñen tienen que estar integrados en un plan de formación que, con carácter institucional y con el objetivo de alcanzar excelencia docente, se aprueben y doten por la institución. De este modo, los planes obedecerán a una propuesta de mejora de la institución que contemplará no sólo las necesidades de cada sujeto que enseña, sino también las preferencias y objetivos que corporativamente se buscan. Creemos que es absolutamente necesario que se aborde esta doble perspectiva sujeto-institución, si se quiere evitar que el profesorado no se sienta vinculado a la propuesta, de un lado, y que los objetivos de la institución no se alcance, de otro (s. f., p. 10).

Para llevar a cabo esta propuesta es necesario tener en cuenta la presencia de un “experto en pedagogía o psicología en procesos de aprendizaje o educación de personas adultas”, así como de un “experto en la docencia del área de conocimiento específica del profesorado en formación” y de “un asesor o varios, según el caso, que dinamice los procesos de trabajo cooperativo e interacción entre iguales que puedan desarrollar el profesorado que participe” (Peña Calvo, s. f., p. 10).

La propuesta hace hincapié en que las “acciones de formación del profesorado orientadas a aquellos que son estables [profesores de planta] deberían desarrollarse por expertos en la docencia de la disciplina que gozarán de suficiente autoridad moral para actuar como asesores y dinamizadores de grupos de trabajo entre iguales”; asimismo, entiende que:

Los especialistas en aprendizaje, evaluación y educación superior general deberían centrar su atención en asesorar a los expertos en la docencia de las diferentes disciplinas con el fin de que la actuación de estos últimos pudiera también mejorarse en aquellas cuestiones en las que no han recibido una formación pedagógica o psicológica específica (Peña Calvo, s. f., p. 10).

En este mismo sentido encuentra que:

Difícilmente podemos contribuir a formar un buen profesor universitario en un área concreta sin contar con el experto en docencia en esa área o sin contar con el experto en evaluación de los aprendizajes, o con el experto en diseños de materiales multimedia de auto aprendizaje que no necesariamente pertenecerán al área específica de la que estemos tratando (Peña Calvo, s. f., p. 10).

Todo lo anterior debería estar avalado por un plan institucional de formación docente, pues:

Sin [una] preocupación [seria] por la calidad y la evaluación de la actividad docente, los programas de formación del profesorado pueden quedar reducidos a una simple oferta de cursos que se ven como un trámite administrativo que se debe cubrir para alcanzar una determinada posición o superar una evaluación negativa, sin que con ello se produzca ninguna mejora en la docencia, ni se alcance la necesaria satisfacción profesional que es la que permite que los cambios se consoliden (Peña Calvo, s. f., p. 10).

Al parecer lo que se propone implica un proceso de integración de modelos de formación docente en los que se reconozca la importancia de lo individual, pero sin desconocer la importancia de lo social presente en lo institucional u organizacional.

Esta realidad parte del supuesto de que la formación inicial del profesorado universitario haya transitado por “el conjunto de actividades organizadas con el objetivo de proporcionar al futuro docente los conocimientos, destrezas y disposiciones necesarias para desempeñar su quehacer profesional” (Peña Calvo, s. f., p. 12); no obstante se constata que dicha práctica no existe. Lo más que se puede observar es que básicamente esta actividad se redujo a una práctica investigativa que se produce en los estudios de doctorado, aunque aún allí no se ve la necesidad de formarse en su dimensión docente. Más allá del aspecto investigador, en esta etapa de posgrado la formación en asuntos como las didácticas y las pedagogías es precaria e inexistente, y cuando la hay es poco rigurosa.

En la Universidad del Tolima se ofrecen dos niveles como cursos específicos de formación *inicial*, destinados a quienes han ingresado en el sistema de educación superior como docentes de planta mediante concurso público de méritos, según lo dispuesto por la Ley 30 de 1992 y el Decreto 1279 de 2002. Con estos cursos se pretende perfeccionar destrezas de enseñanza o tutoriales, y aunque su contenido es muy variable, “están centrados en suministrar técnicas y métodos didácticos centrados exclusivamente

en la actividad del aula” (Peña Calvo, s. f., p. 12). La duración es de 45 horas cada uno y están asociados a la regulación nacional e institucional para ingresar al escalafón oficial docente.

Este proceder, fundado en el cumplimiento de la norma más que en el requerimiento y necesidades concretas de los docentes universitarios, hace que su actividad aparezca confusa y en solitario, y que cada uno haga lo que considera adecuado. Todo ello, al parecer, contribuye a que diversas organizaciones de carácter empresarial le disputen a la Universidad esta actividad de formación y acreditación de la educación de nivel superior.

Acercamiento a algunos desarrollos teóricos

Desde la perspectiva teórica acerca de la educación y formación profesoral docente en la Universidad del Tolima, se registran aquí los presupuestos asumidos y trabajados en las prácticas educativas y formativas que se han implementado en la institución, tal como arriba se relacionaron. En el entender de Guzmán y Quimbayo (2012): “La enseñanza, como elemento fundamental del proceso educativo, generalmente se ha entendido como la práctica docente [y esta] solo se convierte en práctica pedagógica cuando tiene la intención de promover en los sujetos su proceso formativo” (p. 11). En este sentido, los cursos que se ofrecen propenden por “introducir a los docentes universitarios en los contenidos que les permita desarrollar un pensamiento reflexivo sobre los temas pedagógicos” (p. 11) con lo cual se busca poner a los docentes en relación con su actividad e inducirlos a los procesos de capacitación. En razón de lo anterior se procura: “Mejorar su actividad docente y, consecuentemente, lograr una mayor profesionalización en este componente de su vida laboral como profesores universitarios” (p. 11).

Los profesores Guzmán y Quimbayo afirman: “La formación pedagógica de los docentes universitarios se ha restringido a cursos de capacitación sobre métodos y técnicas de enseñanza” (p. 12) lo cual hace pensar que conceptual y prácticamente se diferencian los dos procesos: el educativo y el formativo; no obstante la aclaración, hay que señalar que este proceder en la capacitación es de suma importancia, lo que no se puede justificar la ausencia de la formación pedagógica, cosa que, por demás, es entendible dado que se desconoce con presteza a qué se hace referencia cuando se afirma su necesidad e importancia, como refiere De Tezanos (1995), citando a Shulman:

Es el maestro quien articula la relación entre lo pedagógico y lo disciplinario. Allí en la lección que es el espacio privilegiado de la expresión del saber pedagógico. Es decir, es saber que produce el maestro y cuya producción lo transforma en miembro de un gremio específico: el de los que saben enseñar. Por lo tanto, este es el eje esencial de la formación de un maestro, cuando la pregunta por sus contenidos y estructuras se formula desde los horizontes y fronteras del saber (pp. 56-57).

Es en el ámbito del establecimiento de la relación entre el saber y el conocer, es decir, entre la práctica y el discurso disciplinar o científico, que emerge —hoy se dirá, se produce— el saber (práctico) pedagógico, ámbito en el que se hacen aparecer el cúmulo de implicaciones intrínsecas a los procesos de formalización en los que quedan atrapadas las culturas, las sociedades, las políticas y las economías, tanto así como para poder calcular si esta relación pedagógica, como producción en vivo y en directo por parte del profesor, hace o no posible una educación emancipadora, esto es, contextualizada y dentro de las condiciones particulares de cada pueblo, dependiendo de los dispositivos pedagógicos que se lleguen a producir. Es claro que aquí no se niega lo general ni lo universal, pero se los supera en posibilidad; de este modo, no se afirma nada en detrimento de lo otro, sin embargo se reconoce que lo que aquí es posible dentro de las condiciones particulares de la sociedad no constituye camisa de fuerza para hacer que sea válido dentro de otra realidad sui géneris que evidencia su imposibilidad.

Caben aquí las preguntas de Guzmán y Quimbayo (2012, p. 12): “¿Qué concepciones y prácticas pedagógicas fundamentan el quehacer docente universitario? ¿Cuáles son los elementos básicos que subyacen en la labor docente universitaria?”. Estas llevan a entender que uno de los problemas fundamentales lo constituye la identidad del docente universitario y se llega a decir, incluso, que se es docente universitario por casualidad y mayormente por desplazamiento profesional de la ciencia o disciplina que se profesa. Entender y asumir que “la identidad hace referencia a la conciencia de ser uno mismo, a ser idéntico a sí mismo en el tiempo y en el espacio, y a poder diferenciarse de otras personas” (p. 22), hace que se produzca una escisión, pues por un lado se es profesional en una ciencia o disciplina, que es aquello que contribuye a constituir su identidad diferencial, y por otro se le pide al profesor que asuma otro supuesto identitario, el de docente. En ese orden de ideas, se subsume una identidad en otra lo cual conduce a que se elija aquella en la que se halla mayor representatividad social. Así las cosas, la que se sacrifica o se pone en segundo orden es la identidad docente: “El problema de la identidad docente se acrecienta en el caso de los profesores universitarios que en su gran mayoría son profesionales de áreas distintas a la educativa, y que no siempre se asumen como profesionales de la docencia” (pp. 24 y 27), pues “la imagen social del docente no ha favorecido en nuestro entorno la dignificación del quehacer pedagógico” (p. 16).

El quehacer educativo (enseñanza) y pedagógico (formativo) como competencia profesional del docente va a sustentarse en los supuestos de la psicología humanista que fija los principios del deber ser y en la que se acrecientan o fortalecen las subjetividades tendientes a favorecer el desarrollo y las potencialidades individuales, de ahí su fuerza en el comportamiento como constructo diferencial, generalmente en detrimento o negación de lo *otro*. Con estos supuestos se normaliza la competencia individual que faculta para que algunos sean reconocidos como mejores que otros y que a algunos se

les otorgue el derecho a dominar y someter a los otros: “La transformación del sujeto podrá lograrse a partir de su autorreflexión individual sobre el desarrollo de su conciencia subjetiva” (p. 34).

Una posibilidad reivindicatoria podría ser, en parte, la propuesta de Antanas Mokus referenciado por Guzmán y Quimbayo (2012), cuando afirma que:

La formación científica de los profesores en los saberes específicos debe ir acompañada de una formación pedagógica, para evitar que los profesores se dediquen a escolarizar (instruir) a los estudiantes, no a educarlos; en la escolarización no importa el conocimiento, lo que importa es que los sujetos pasen de un curso a otro. [Esto por cuanto se constata que] El sujeto empírico ya no es garante de un conocimiento universal (p. 34).

Esta propuesta —aunque insuficiente— implicaba toda una reforma curricular que él mismo proyectó como académica, pero que no llevó a feliz término. Se constata, una vez más, que la eficiencia de los docentes universitarios está asociada “al dominio de las disciplinas... el conocimiento disciplinar es mucho más importante que el pedagógico” (p. 36), y una vez más se evidencia que “la formación pedagógica está en segundo plano, o incluso ausente, y se confía en que ella vendrá por la experiencia posterior”. En el mejor de los casos, cuando se presenta algún conocimiento y una formación pedagógica, aparece como un saber colonizado por las disciplinas particulares.

A todo lo anterior contribuyen las políticas de mercado neoliberales —que aquí habrán de desempeñar un importante papel en la etapa de análisis genealógico— que en sus condiciones hacen que “la enseñanza toma[e] el carácter de ciencia aplicada, y se valora[e] la calidad de la misma en función de los productos logrados y de la eficacia para alcanzarlos” (p. 38). En esta perspectiva, una

[...] situación que debieran considerar no solo los teóricos de la educación, sino también los directivos docentes, es la escasa preparación pedagógica de los profesionales que ejercen como profesores en los diferentes programas... [Aunque] los profesores universitarios tiene excelentes conocimientos en su saber específico, tanto en lo disciplinario como en lo profesional, dichos conocimientos no son suficientes para lograr una enseñanza de calidad ni para facilitar el aprendizaje de los estudiantes (Guzmán y Quimbayo, 2012, p. 42).

Al parecer, esta precaria formación lleva a afirmar que los docentes, por lo general, “no se asumen como profesionales de la educación, al punto de rechazar en algunos casos todo discurso o reflexión que linde con lo pedagógico” (p. 42). De este modo emergen recetas como esta, fundadas en su deber ser:

El profesional no pedagogo debe convertirse en un educador, adquirir conocimientos pedagógicos que le permitan ejercer la cátedra con propiedad [...] además, es necesario

que los docentes puedan relacionar los contenidos que enseñan con los problemas sociales que son concomitantes, y trabajar en la formación de ciudadanos éticos, responsables y sanos emocionalmente, de tal forma que contribuyan en su futura actividad profesional a mejorar el contexto social (Guzmán y Quimbayo, 2012, p. 44).

Teniendo en cuenta los referentes “universitológicos” ya mencionados, se pueden reconocer en la actividad educativa universitaria, por un lado:

El modelo de dependencia técnica... [en el que] la teoría constituye [...] una condición previa para saber cómo hacer algo; supone que toda práctica está cargada de teoría y que la práctica permite el desarrollo de destrezas para aplicar los conocimientos en la solución de problemas [y por el otro], el modelo práctico, [para el que] el conocimiento teórico surge de la reflexión sobre la práctica y, a la vez, la retroalimentación (Guzmán y Quimbayo, 2012, p. 72).

Tal vez Vasco (1985, citado por Guzmán y Quimbayo, 2012), elabore mejor esta analogía, que en nuestro entender guarda una fuerte relación con la perspectiva serial presentada por Foucault en *La arqueología del saber* (pp. 322 y ss.).

Los sistemas de acción se fueron decantando en prácticas, y que cuando las prácticas fracasaron se llegó a la reflexión sobre las mismas, lo cual generó la *praxis*. [...] luego la reflexión empezó a refinarse y expresarse en forma autónoma, y fue entonces cuando nació la teoría (p. 73).

Ello lleva a plantear, en un intento de clarificación, que “la teoría pedagógica es la explicación racional y coherente del proceso educativo de los sujetos, mientras la práctica pedagógica es entendida como el hecho concreto por medio del cual se orienta dicho proceso” (p. 74); y a asumir los planteamientos de Carr (2002) quien considera que “el objeto de la teoría consiste en comprender, y que la teorización es el proceso social humano y humanizador característico, mediante el cual nos comprendemos a nosotros mismos y el mundo social en que vivimos” (p. 15), desde donde es posible afirmar entonces, aventurando una cierta cosmovisión, que “las concepciones de los profesores sobre la ciencia, la enseñanza y el aprendizaje afectan poderosamente la manera de interpretar y actuar en la enseñanza” (Guzmán y Quimbayo, 2012, p. 80).

Todas estas consideraciones coinciden con el planteamiento de Nelson López (2004) respecto del accionar docente:

El docente universitario en su actividad cotidiana va tomando decisiones, actuaciones y valoraciones que se van volviendo habituales y constantes; a estas formas habituales de actuar frente a los conocimientos, a los estudiantes y al contexto social le denomina práctica pedagógica (Guzmán y Quimbayo, 2012, p. 84).

Con este proceder, en la Universidad del Tolima se entiende teórica y prácticamente que la formación de los docentes universitarios pasa por ejercicios de investigación que

permiten “la reflexión y el análisis de la vida cotidiana del aula” (p. 85), presupuesto central para mejorar continuamente su docencia, “por lo que se hace imperioso que su enseñanza sea sistemática, disciplinada, seria y con total consagración” (Guzmán y Quimbayo, 2012, p. 85), hasta lograr que el profesor universitario se convenza de que:

[...] debe pensar y actuar como sujeto de saber, debe producir conocimientos y ser capaz de innovar en el campo de la educación y la pedagogía, porque esa es la esencia de su actividad profesional, independientemente de su formación profesional o de sus títulos de pregrado y postgrado (p. 85).

Con lo anterior se induce a que el docente entienda su actividad educativa y formativa en la Universidad como una doble profesionalización, pues los currículos con los que fue educado y formado no contemplaron entrenamiento o apropiación de técnicas para la enseñanza de la disciplina o ciencia en las que alcanzó sus dominios, y menos aún se propiciaron las condiciones para acceder a una práctica facultativa o constituyente de praxis, tendiente o posibilitadora para la producción teórica de saber pedagógico.

La tendencia a formar a los docentes universitarios con base en esquemas para ser implementados en otros niveles educativos, con la presunción de legitimidad de lo que se ha dado en llamar trasposición didáctica, ha llevado a constatar que “algunas investigaciones han demostrado que en varias oportunidades los procesos de formación escolarizados que se adaptan a los esquemas preestablecidos no transforman las prácticas docentes” (Guzmán y Quimbayo, 2012, p. 86), cosa que se entiende si se produce la distinción —premisa de Mockus— entre educar y escolarizar. Así las cosas, es posible afirmar que sí “necesitamos de un docente que supere la instrumentalidad de la enseñanza, para articular, a través de una postura crítica, reconstructiva, su hacer, su saber (teoría-praxis), que supere el rezago intelectual y técnico que hoy se vislumbra en las instituciones” (p. 87), esto solo será posible en la medida en que se propicien, de manera efectiva, sus procesos de educación y formación para dedicarse a este campo profesional.

Con estos referentes mínimos se podría entender esta premisa: “Si el docente universitario se considera un profesional de la educación, evitará la mecanización y se comprometerá con la autorreflexión y el análisis de las necesidades del alumnado y con las decisiones curriculares” (p. 89). Así se podrá, también, entender que “es fundamental que el investigador sea un docente y el docente sea un investigador, para que este pueda investigar su realidad educativa” (Guzmán y Quimbayo, 2012, p. 92).

En lo concerniente a los documentos de orden institucional, la Universidad del Tolima manifiesta sus concepciones teóricas de educación y formación profesoral, asumiendo las ordenanzas del Gobierno de turno en sus políticas públicas para el sector educativo de este nivel, expresadas por el Ministerio de Educación Nacional, el Viceministerio de Educación Superior y el Consejo Nacional de Acreditación, los que, a su vez,

propician las condiciones para la realización de las prescripciones de los organismos internacionales en cuanto a adecuación a las exigencias globales de calidad, cobertura, costos, profesionalización y estandarización, como condiciones mínimas de validación y reconocimiento interno y externo, a través de los distintos mecanismos de evaluación creados para cumplir con los requisitos que facultan para acceder a los beneficios que otorgan los Estados a quienes se adhieren a sus exigencias.

Discursos teóricos institucionalizados

En el caso de la Universidad del Tolima, estos procesos se evidencian a través de directrices que se expresan en los documentos oficiales de la institución, tales como el PEI, los planes de desarrollo para la vigencia rectoral, el Estatuto Profesoral, resoluciones emanadas del Consejo Superior, y acuerdos procedentes del Consejo Académico de la institución.

Los presupuestos teóricos que se encuentran en el PEI (Universidad del Tolima, 2013) son, de alguna manera, la declaratoria de los modos como se entiende en la Universidad del Tolima el asunto de la educación y formación del profesorado universitario. En sus consideraciones parte de referir documentos producidos por docentes en los que se aborda o se hace referencia a la problemática. El documento “Aproximación al perfil docente en la Universidad del Tolima 1980-2003” (2006), del profesor Néstor Cardozo, hace un rastreo histórico de este hecho institucional, teniendo como punto de partida la normativa sobre la actividad docente (p. 13). También acude al reciente libro *Estilos pedagógicos de profesores universitarios. Estudio de caso en la Universidad del Tolima* (2013), de los profesores Carlos Quimbayo y Graciela Guzmán, quienes abordan:

Cómo los profesores y las profesoras de la Universidad del Tolima han desarrollado sus estrategias de enseñanza y aprendizaje y han construido unos estilos pedagógicos bajo unas concepciones epistemológicas, acerca del aprendizaje y los métodos de enseñanza, de los modelos didácticos y la evaluación (p. 13).

Del profesor Néstor Cardozo (2008) se referencia el documento “La pedagogía problemática. Aportes al foro sobre renovación curricular de la Universidad del Tolima” en el que:

Se privilegia la pedagogía problemática para desarrollar el potencial y la autonomía, con sus propuestas de fases y pasos como método problémico: selección de los problemas; delimitación teórica y de contexto y de formulación de la pregunta; lectura y análisis de bibliografía; preparación del método; ejecución; y socialización, discusión y redacción (p. 13).

Todo el documento del profesor Cardozo está focalizado en la producción de análisis que permiten adoptar modelos procedentes de latitudes diferentes a la nuestra, no obstante es ya un modo de evidenciar prácticas discursivas en torno al asunto.

En “un modo de entender la articulación entre didácticas, pedagogía, currículo y mediaciones tecnológicas” (2008), el profesor Edgar Diego Erazo plantea un concepto de formación como un proceso de subjetivación con base en unos saberes académicos; en este sentido piensa que “el aprendizaje significativo y la problematización” (p. 11), pueden formar una adecuada propuesta pedagógica en la Universidad (p. 14).

En “Algunas ideas sobre currículo en general y el programa de Ingeniería Agronómica de la Universidad del Tolima” (2008), el profesor Silvio Sánchez:

Expone una serie de fallas que han rondado tres décadas de reforma curricular en la Universidad del Tolima: falta de una visión estratégica, sometimiento a las políticas de privatización, falta de compromiso de la dirección académica, la concepción endógena de la Universidad, falta de conocimiento de la región y desinstitucionalización académica (p. 14).

Asimismo “presenta al currículo como un medio cuyo fin es: contribuir a la formación de hombre, por un lado, y contribuir con la formación de ciudadanos” (p. 14). Aquí ya se vislumbra una perspectiva de sujeto.

“Lineamientos curriculares para la Universidad del Tolima” (2008), del profesor Luis Alberto Malagón, presenta los nuevos escenarios de la educación superior, con unos paradigmas y modelos de la Universidad y una reflexión sobre la Universidad del Tolima y su entorno (p. 14).

“Hacia un currículo científico, pluralista e interdisciplinar. Ponencia para la discusión y determinación de los lineamientos curriculares” (2012), el profesor Jairo Ricardo Mora presenta un panorama de lo que se ha hecho en materia curricular durante su gestión como vicerrector académico (p. 14).

Las anteriores acepciones están focalizadas en el asunto del currículo y tienen por finalidad ser soporte para definir, según el Estatuto General de la Universidad del Tolima (1993, 2011, p. 91), que en ella “se presentan los siguientes campos de acción: el de la técnica, el de la ciencia, el de la tecnología, el de las humanidades, el del arte y el de la filosofía” (p. 15), mediante las cuales la Universidad del Tolima asume los diversos compromisos sociales en el campo de la educación y la formación, para fundar su declaración acerca de la necesidad de:

[...] reestructuración de un corpus de orientaciones pedagógicas que aborde corrientes humanistas, constructivistas, por competencias, por aprendizaje problémico y sistémico que a su vez genere un currículo con principios de integralidad, rigurosidad, pluralismo metodológico, inter-trans disciplinariedad, flexibilidad, autorregulación, comunicabilidad, contextualización y universalidad (pp. 23-24).

Con ello se propone “construir orientaciones pedagógicas y *curriculares* institucionales que generen flexibilidad, comunicabilidad, universalidad y contextualización

nacional para la formación personal, ciudadana, disciplinar, profesional e investigativa” (p. 24).

Con base en estos tipos de enunciación la Universidad plantea una política de formación docente en la que se inicia con una definición:

El profesor universitario es un profesional académico que actúa como líder académico en las instituciones de Educación Superior, a su vez que se desempeña como intelectual con su ser y hacer en el tránsito entre intelectual y académico. La producción de conocimiento académico estratégico debe considerar el tipo de profesor que produce este conocimiento para la Región (p. 25).

Con el criterio de que la investigación refiere la capacitación pedagógica y didáctica de los docentes, se asume que:

Las problemáticas de investigación que requieren exploración, observación, descripción, sistematización en la región y desde la región, deben estar estructuradas de tal manera que continúen con la tradición institucional de la Universidad del Tolima. Este conocimiento es de carácter académico, producto de labores investigativas sobre los problemas fundamentales de la región aunque en perspectiva universal. Para lograr este propósito se requiere un plan de fomento a la investigación y la capacidad científica y tecnológica (p. 26).

Investigación y capacidad científica y tecnológica se constituyen en los ejes articuladores de los planes de formación docente en la Universidad. Ello hace que se produzca una cierta indiferenciación entre didácticas y pedagogías:

La Educación mediada por Tecnología de la información y la comunicación obliga a reconocer y a aceptar que la tecnología computacional ha permeado las acciones pedagógicas, y como tal, ha modelado nuevos modos de aprendizaje. Este nuevo modo de aprendizaje instaura un régimen de alfabetización digital que a su vez organiza las prácticas pedagógicas en ambientes de aprendizaje digitalizados (p. 26).

En este sentido, la Universidad del Tolima entiende la oferta de posgrados como parte de su política de formación de profesores:

Los tipos de posgrados que se ofertan son: Especializaciones, especializaciones médico-quirúrgicas, maestrías y doctorados conducentes a titulación mediante la profundización en un campo del saber; el fortalecimiento de competencias investigativas en forma crítica, reflexiva y productiva; la consolidación de comunidades académicas e investigativas a través de grupos de profesores y estudiantes de la propia institución y de otras instituciones; la producción de conocimiento académico e investigativo avanzado para la solución a problemáticas propias de la región (pp. 26-27).

Por acto de fe —si se admite la palabra—, podría entenderse la participación efectiva de la formación pedagógica y didáctica de los profesores universitarios, no obstante, esto implicaría necesariamente una revisión (que aquí no se hizo) de cada uno de estos programas posgraduales que permitan saber o evidenciar el componente educativo (didáctico) y formativo (pedagógico) que los sustentan.

La Universidad piensa que sus principios curriculares tienen “un fundamento pedagógico que fomenta la autonomía del estudiante hacia la libertad de pensar, la construcción del conocimiento, el desarrollo de la sensibilidad y capacidad de argumentación dialéctica, hermenéutica para el desarrollo de capacidades humanas de formación integral” (p. 31). Como es de notar, esta es una visión humanista centrada en la producción de un sujeto, pero pareciera que su objetivo se diluye en la medida en que afirma y fomenta la subjetividad fundada o catapultada en la individualidad.

En esta perspectiva se aborda el asunto de la calidad como uno de los componentes que más busca alcanzar la formación de los docentes:

La calidad académica comprende los procesos de enseñanza-aprendizaje, de desarrollo de capacidades humanas para la formación integral, de investigación, de formación de profesores y profesoras y del desarrollo de programas académicos en sus diferentes niveles educativos, en beneficio de la proyección social, del bienestar universitario y del cumplimiento del compromiso ambiental (p. 32).

A este nivel, la Universidad del Tolima entiende que un modelo pedagógico se construye, y acepta que:

La pedagogía universitaria (Borrero, 2008a) expresa el espacio potencial del aprendizaje y la enseñanza en un tipo de organización institucionalizada en el sistema de Educación Superior al que se le llama Universidad. Esta concreción institucionalizada a la que se llama universidad constituye saberes enseñados (Álzate, Gómez y Arbeláez, 2011) y aprendizajes integrados por categorías (Ortiz, 2009), prácticas y reflexiones (Menin, 2006) (p. 33).

De igual manera, elige adherirse a los presupuestos de lo que se afirma es una pedagogía humanista, en el entendido que:

Las Humanidades quizás no aportan al Desarrollo económico de una nación pero contribuyen con la formación ética, política y social de los ciudadanos, lo que es un valor propio de la naturaleza humana con sus capacidades esenciales para el cultivo de la humanidad (Nussbaum, 2003) y del desarrollo humano (Sen, 1999; Nussbaum, 2011) (p. 33).

Asimismo, opta por un modelo de pedagogía problémica, con la idea de que:

Sólo el ser humano interroga, se interroga a sí mismo, interroga a sus otros, interroga sobre el entorno. Este actuar cargado de interrogantes se da en el instante en que se

ignora algo, en que hay dudas, en que algo se escapa al conocimiento. Interrogar se produce en tres órdenes de expresión: cognitivo, lingüístico y afectivo (p. 36).

Con base en estas dos opciones modélicas, la Universidad del Tolima define su modelo pedagógico: “Tiene su expresión educativa en el aprendizaje basado en problemas que complejizan las preguntas fundamentales para modelar sus formas cognitivas, lingüísticas y afectivas que producen acercamientos a respuestas y soluciones” (p. 36).

Con todo ello se viene a definir al profesor de la Universidad del Tolima como:

Un profesional académico (Cardozo, 2006) que recupera el Lenguaje como una forma de restablecer el valor del decir que empalabra (Argüello, 2005) el pensamiento reflexivo y el juicio crítico lo cual permite la discusión y el debate académico por el bien de la democracia y del rescate de valores, de lo ético y de los principios de responsabilidad (p. 40).

Y se llega a determinar lo que es una estrategia de formación como:

El conjunto de reglas de acción pedagógica metódica (Guzmán y Quimbayo, 2012) a partir de las cuales se organizan actividades con propósitos formativos. En tanto tenemos claridad sobre las voces pedagógicas (Argüello, 2010) que intervienen en las trayectorias de formación, podemos enfrentar las estrategias de formación que tienen muchos géneros de prácticas académicas: el Seminario, el Taller, el Observatorio, la asesoría pedagógica (p. 40).

Aquí parece evidente cómo se confunden, o se vinculan indistintamente, estrategias didácticas para la enseñanza con estrategias de formación pedagógica.

En cuanto al Plan de Desarrollo de la Universidad del Tolima, y sus propuestas de formación profesoral, se encuentra que:

El fortalecimiento de la formación docente se debe orientar a la cualificación de una planta profesoral con prioridad en los requerimientos institucionales, en la perspectiva del abordaje de problemas regionales, teniendo en cuenta líneas de investigación pertinentes y requerimientos de los procesos didácticos y pedagógicos, de investigación y de proyección social. En este proceso juega un papel importante la formación de los profesores como investigadores y la formación de los profesores en actividades propias de la docencia, el diseño curricular, la construcción de material didáctico y la evaluación (p. 91).

Es aquí, en este acápite, donde se define con mayor claridad la política para la formación de los docentes en pedagogía y didáctica. En este sentido se propone “contextualizar, mediante la articulación de los procesos de formación, investigación y proyección social, la historia de la producción, la creación y la aplicación del conocimiento” (p. 92).

De igual manera considera que “la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad son vías de integración de la comunidad universitaria, dado que promueven el trabajo en

equipo y las relaciones entre sus diversas dependencias, y de estas con otras instituciones” (p. 92), y se propone actualizar a los maestros “para que hagan un uso sistemático de la tecnología computacional, como herramienta mediadora entre la enseñanza y el aprendizaje y como herramienta motivadora e innovadora en el acto pedagógico” (p. 92), dado que hoy por hoy:

La educación mediada por tecnología de la información y la comunicación obliga a reconocer y a aceptar que la tecnología computacional ha permeado las acciones pedagógicas, y como tal, ha modelado nuevos modos de aprendizaje. Este nuevo modo de aprendizaje instaura un régimen de alfabetización digital que a su vez organiza las prácticas pedagógicas en ambientes de aprendizaje digitalizados (p. 95).

Es notable cómo surge o se va constituyendo una práctica discursiva, pero aún no se consolida una formación discursiva (un saber) que permita procesos de reducción para reconocer en él su positividad, sin que con ello se diga que es el *sine qua non* del quehacer educativo y formativo de los profesores docentes universitarios.

Como en la tecnología, e influenciada por ella, se encuentra que:

La investigación constituye un soporte pedagógico y curricular para generar formas de pensamiento con creatividad y sensibilidad, lo cual favorece la generación de saberes con calidad, responsabilidad, pertinencia y crítica, orientados a articular la ciencia con la economía, y el compromiso social y ambiental para un desarrollo sustentable (p. 96).

No obstante, estas estrategias finales tienen la tendencia a desconocer la competencia pedagógica y didáctica en forma directa para lograr los propósitos educativos y formativos del profesorado de la Universidad del Tolima.

El Estatuto Profesorado de la Universidad del Tolima, en su artículo 1.º, parte de reconocer que “la profesión del profesor universitario es el ejercicio de la docencia, la investigación y la extensión, entendidas éstas como el desarrollo permanente del conocimiento humanístico, científico, tecnológico y artístico” (p. 65), sin embargo no hace referencia a la necesidad de una educación y formación explícitamente de carácter pedagógico y didáctico.

Asimismo, el artículo 2.º “garantiza a sus profesores las libertades de enseñanza, de aprendizaje y de cátedra” (p. 65), lo cual es prueba de un modelo de educación y formación humanista, pues parte de los supuestos de autonomía que son soporte efectivo de la realización de la subjetividad del profesorado de la Universidad, en razón de lo cual se produce y acepta la diversidad de modalidades, las diferencias disciplinares o científicas que se evidencian en los variados campos de conocimiento, la necesidad de contextualizar los procesos educativos y formativos, la adecuación a las condiciones particulares en los que se producen el acto educativo y las prácticas de formación, la supresión de la igualdad en favor de la equidad, la pluralidad de enfoques que cohabitan

en la institución, etc. Todo ello es muestra clara de la imposibilidad de unos procesos homogéneos, estándares y factibles de control por parte de los entes legales, y determina la necesaria disposición institucional para replantear los procesos, usos y aplicación de los sistemas de evaluación, así como para revalidar los objetivos que ella persigue, pues de hecho esta estaría enfocada en el mejoramiento del profesor en su práctica o ejercicio profesional, dentro de la particularidad de sus saberes y dominios disciplinares o científicos.

“Con base en las normas legales y estatutarias y en la evaluación oportuna, técnica y objetiva de su desempeño, el profesorado disfrutará de derechos a la estabilidad laboral, a la capacitación continuada científico-técnica, humanística, artística y pedagógica” (p. 66), cosa que es importante de propiciar y aplicar. Sin embargo esto tiene como imperativo clarificar su enfoque para, según sus opciones, determinar su coherencia y pertinencia a la hora de aplicar su normativa, pues con base en el enfoque humanista la mercantilización de la educación y la formación del profesorado no podría ser el referente de mercado para medir su eficacia o eficiencia en cuanto a rendimientos económicos y propiamente monetarios, sino la pertinencia de sus saberes para favorecer sus usos y propiciar los desarrollos que necesitan las sociedades, en este caso la colombiana, regional y local.

“Para el ingreso al escalafón se requiere [...] haber realizado y aprobado un curso de pedagogía universitaria, con una intensidad no menor de cuarenta (40) horas” (p. 71) como lo exige y regula el Decreto 1279 de 2002. Igualmente, por regulación estatal, “para ingresar o ser promovido a la categoría de Profesor Asistente, se requiere cumplir los requisitos para Profesor Auxiliar, haber realizado un segundo curso secuenciado de formación pedagógica y/o investigativa” (p. 72). Como se puede ver, en el segundo momento la formación pedagógica puede ser sustituida por un ejercicio investigativo, con la presunción de que esta actividad tiene mayor validez que el curso de pedagogía mismo. Esta es ya una evidencia del carácter secundario o subsidiario de la pedagogía.

Dentro de las funciones profesionales que forman parte del proceso educativo y formativo del profesorado, y en cuanto a sus actividades, están las de:

Planear, programar, orientar y desarrollar cursos, seminarios, talleres y demás actividades en las áreas de su conocimiento o especialización y atender todas las labores conexas con ese trabajo docente en cualquiera de las modalidades educativas que imparta la Universidad del Tolima (p. 75).

Y explícitamente se exige “asistir a cursos y actividades de perfeccionamiento profesoral” (p. 76), que se presumiría son dedicados a la capacitación pedagógica y didáctica como apoyos para la mejora de su desempeño profesoral en la Universidad.

Se cierra este acápite con la obligación de:

Participar en programas de actualización de conocimientos y perfeccionamiento académico, de acuerdo con los planes que adopten el gobierno nacional y la Universidad del Tolima. La Universidad establecerá un programa continuado y secuenciado de perfeccionamiento y actualización pedagógica del profesorado (p. 76).

Es de anotar que no se pudo conocer ningún programa institucional que cubra esta obligatoriedad, más allá de las comisiones y apoyos que da la Universidad a los profesores de planta para acceder a su formación posgradual, tanto en programas internos como externos a la institución así como de carácter nacional, o preferencialmente internacional.

Prácticas institucionalizadas de educación y formación profesoral

Estas prácticas se centran particularmente en cursos obligatorios, exigidos por la Ley 30 de 1992 y el Decreto 1279 de 2002, en los que se fijan como requisitos o condiciones que deben cumplir los profesores noveles para ingresar al escalafón e iniciar su carrera docente universitaria. En función de lo anterior, se toma como referencia el último de los cursos obligatorios programado por el Departamento de Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación, pues los otros se recogen de modo significativo en los supuestos teóricos con los que opera la educación y formación del profesorado en la Universidad del Tolima, especialmente en el texto de Guzmán y Quimbayo, antes referenciado.

La propuesta de programa para el curso de Pedagogía Universitaria I, en el semestre B-2015, hecha por el profesor Carlos Quimbayo, adscrito al Departamento de Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación, en la Universidad del Tolima, evidencia una serie de enunciados que orientan las prácticas discursivas con la intención de propiciar razonamientos que permitan abordar el saber pedagógico como un objeto de conocimiento.

Quimbayo parte del supuesto expreso como lugar común de que “los profesores universitarios no han sido formados para el ejercicio de la docencia” (p. 1), y afirma: “Su formación académica y profesional, avalada por sus títulos de pregrado y de postgrado no siempre tiene relación con la enseñanza” (p. 1). Para muchos de los profesores “la docencia constituye una nueva profesión, que complementa o reemplaza aquella que acreditan a través de sus títulos” (p.1) en razón de lo cual “es necesario abrir espacios de reflexión sobre el quehacer docente universitario, de tal forma que los profesores se acerquen a la teoría y a la práctica pedagógicas” (p. 1), pues, “no son suficientes las prácticas aprendidas por tradición, ni la mera información sobre técnicas de enseñanza para optimizar la docencia universitaria” (p. 1).

El profesor Quimbayo, deja claro que “la docencia no es solo una labor instrumental” (p. 1) sino que, fundamentalmente, “se requiere de la reflexión y de la discusión teórica para estar a tono con el conocimiento relativo a dicho ejercicio” (p. 1).

Se parte del hecho de que “para enseñar no basta con saber la asignatura” (p. 1). Esta afirmación rompe factualmente con la concepción humanista de la educación que, por demás, es una opción en el PEI y en los lineamientos curriculares, tal como ya fue mostrado en el ítem anterior, y por ello se procura “propiciar un espacio de reflexión alrededor de la práctica docente universitaria” (p. 1), para lo cual se propone llegar a “acuerdos sobre algunos conceptos básicos, propios del saber pedagógico, tales como: educación, pedagogía, didáctica, currículo, modelo pedagógico, enseñanza, aprendizaje y evaluación del aprendizaje” (p. 1).

Con los planteamientos anteriores se pretende “caracterizar a la universidad como institución de educación superior para lo superior” (p. 1), lo que hace pensar en que se establece una clara distinción entre niveles educativos y formativos de la población. Al “caracterizar al profesor universitario, a la luz de la normatividad vigente y de sus prácticas pedagógicas” (p. 2), es evidente que los profesores operan en realidades diferentes, es decir, que el nivel es condicional para la ejercer la actividad educativa y pedagógica, lo cual se corrobora con el objetivo que busca “analizar críticamente los modelos pedagógicos y sus implicaciones en la actividad docente universitaria” (p. 2). Este objetivo pareciera mostrar la incertidumbre que se tiene a la hora de abordar especialmente el trabajo pedagógico en el nivel educativo superior, pues al hablar de implicaciones reconocemos la presencia de una realidad diferente, accesoria o complementaria a aquella que se tiene de manera central en el acto educativo. En este sentido, pareciera que el proceso pedagógico es más un agregado, que no solo hace complejo el proceso educativo, sino que lo extiende, es decir, requiere mayor tiempo, mientras que el momento presente lo que manifiesta es premura, rapidez, inmediatez y resultados tangibles y medibles como si fuera un producto *comercializable*.

Este proceso propedéutico o de adecuación lleva a firmar que no existe, hasta el momento, un trabajo pedagógico intrínseco a la actividad educativa y formativa de nivel superior, lo cual confirma que la profesionalización del docente universitario se entiende como la adquisición de una segunda profesión. Esta es, seguramente, una de las problemáticas que tendría que formar parte de la agenda investigativa que propicie elementos para la construcción de este objeto de saber que aún está por ser tratado.

Una vez cumplida la etapa propedéutica se propone entrar en los niveles de aplicación: “Proponer estrategias metodológicas y evaluativas que estén en consonancia con el nivel de la educación superior” (p. 2) y, en relación, con el “compartir experiencias que cada participante considere significativas en su desempeño docente” (p. 2).

Luego de caracterizar la institución de educación superior y al docente universitario a la luz de la normativa, se continúa con los análisis de los modelos pedagógicos en los que prima la perspectiva humanista referencial del actuar más reconocido

y justificado por el profesorado universitario, como lo muestra el último objetivo del curso. Sin embargo habría que preguntarse si el propósito es pensar en cómo superar esta instancia subjetiva e individualista, pues caracterizar “los modelos pedagógicos: tradicional [memorístico y repetitivo], conductista (tecnológico [instrumentalista]), romántico (espontaneísta), humanista [subjetivo o individual], constructivista [contextual], conectivista [relacional] y crítico-social [transformador de realidad]” (p. 2) tiene por objeto conocerlos, no obstante surge el interrogante de si este proceder faculta o favorece la emergencia de formas de educación y formación del docente universitario, que pueden llegar a ser modeladas, y que permitan pensar, focalizar y redefinir los fines más allá de la profesionalización de la educación y la formación de nivel superior, particularmente de aquellos que centran su interés en dedicarse a las actividades docentes en este ámbito educativo.

El curso y los documentos, fruto de esta actividad de los profesores Graciela Guzmán y, especialmente, Carlos Quimbayo, se pueden tomar como la síntesis de la práctica de educación y formación del profesorado de la Universidad del Tolima, sobre todo en lo que tiene que ver con el cumplimiento de los requisitos exigidos por las instancias de control del Estado para la vinculación del personal de planta a la carrera docente universitaria, lo cual se ratifica con su ingreso en el escalafón a través de solicitud del interesado y un acto de resolución por parte del rector en ejercicio.

El curso continúa con los tipos de contenidos y aprendizajes, haciendo énfasis en los procesos metacognitivos, para dar paso a un estudio sobre métodos y estrategias de enseñanza en la Universidad, centrado en el asunto de la transposición didáctica y el uso de las TIC aplicadas a la docencia universitaria (p. 2). Este proceder pareciera evidenciar cómo lo que se da a escala general en los procesos de educación y formación de docentes para los niveles de educación básica secundaria y media, se hace extensivo y se intensifica en un ámbito más restringido para suplir esta carencia, a veces identificada en los profesores universitarios. Finalmente, el curso se focaliza en “la evaluación del aprendizaje en la educación superior. Evaluación de programas de asignatura (microcurrículos) y evaluación docente” (p. 3), que técnicamente, según la programación para cumplir con la regulación estatal y de los entes de control, es objeto de trabajo académico en el segundo nivel de pedagogía, obligatorio para promoverse o transitar a la categoría de asistente del escalafón docente universitario.

Pudieran presentarse los programas de posgrado, tanto maestrías como doctorados, como parte de las propuestas de capacitación y desarrollo profesoral, sin embargo cada uno tendría que ser evaluado con el fin de saber si en algunos de sus componentes se lleva a cabo un proceso de educación (en cuanto a técnicas o estrategias para la enseñanza de nivel superior) y formación (respecto al quehacer pedagógico, es decir, poner en relación los saberes y conocimientos disciplinares o científicos de los diversos campos en

referencia con las realidades culturales, sociales, políticas y económicas que implican sus dominios profesionales) para que la actividad docente universitaria pueda, efectivamente, mostrar sus desarrollos, sus avances o retrocesos, mediante los cuales se pudiera estar siempre en un proceso autoevaluativo que habilite para producir diagnósticos concretos y poder proyectar o planificar los modos de mantener sus fortalezas y superar posibles falencias.

Esta referenciación en los posgrados es, sin duda, una tarea que queda pendiente en los estudios sobre la actividad educativa y formativa del profesorado en la Universidad colombiana, sin negar que ya se hayan dado pasos a este respecto⁴⁰ por parte de algunos investigadores interesados en el tema y en las problemáticas concretas que se derivan de él.

Cada facultad y programa académico de pregrado y de posgrado que se ofrece en la Universidad del Tolima, establece y promueve la capacitación de los profesores según lo que considera son sus necesidades. En este sentido se organizan congresos, cursos, seminarios, foros, simposios, cátedras libres, talleres, etc., no obstante, por lo general estos responden a problemáticas de tipo disciplinar, científico o profesional, pero se ofrecen pocos para mejorar los procesos técnicos o estratégicos de la enseñanza o de la formación pedagógica —como ya se ha mencionado aquí—, salvo las actividades de los programas de licenciatura de la Facultad de Ciencias de la Educación, prioritariamente dirigidos a los docentes de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, y pocas veces a la educación y formación de nivel superior, más allá de lo reglamentado y asignado en el ámbito institucional.

Algunos de los cursos de capacitación profesoral que más se ofrecen están relacionados con el manejo de las TIC, dado que la mayoría de los docentes universitarios, de todos los campos científicos y disciplinares, no son “ciudadanos digitales”, como se ha dado en llamar a las nuevas generaciones, pero difícilmente pueden ser aprovechados por quienes consideran que los necesitan para mejorar sus procesos educativos y formativos, dado que no coinciden con los tiempos que tienen disponibles para ello.

Intereses y necesidades de educación y formación docente en la Universidad del Tolima

Los intereses y necesidades se pueden seguir desde una perspectiva eminentemente pragmática, es decir, a partir de las diversas solicitudes de los profesores a la Dirección

40 Vale la pena mencionar la investigación que hizo el grupo de investigación en Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades, del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, de la alianza Cinde-Universidad de Manizales, en convenio con ocho universidades más, titulada: “Regiones investigativas en educación y pedagogía: construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el período 2000-2010”, en la que participamos dos de los miembros de este grupo que aporta en la presente investigación. Informe publicado por el Cinde en mayo de 2012 (cf. Ospina *et al.*, 2012).

de la Universidad, a través de los departamentos y las facultades a los que se están adscritos, con el fin de procurar su apoyo financiero o de tiempo, mediante la figura de comisión de estudios o permisos remunerados, para adelantar sus estudios de posgrado, en los niveles de maestría y, especialmente, de doctorado.

Se privilegian estas necesidades de educación y formación profesoral porque son las que están vinculadas al reconocimiento salarial y de ascenso en el escalafón docente, en razón de lo cual se considera un privilegio al que pueden acceder los profesores de planta y, muy rara vez o excepcionalmente, profesores ocasionales, de cátedra o funcionarios de carrera administrativa vinculados a la Universidad, según la regulación nacional o interna de la institución. Por esta razón, lo que aquí se presenta es, en parte, lo que hace trámite a través del Comité de Desarrollo de la Docencia puesto que las solicitudes de capacitación de los profesores están sujetas a la recomendación que haga dicho Comité para ser tratada en el Consejo Académico de la Universidad y ser aceptada o rechazada, según las condiciones particulares del profesor solicitante, así como de las condiciones presupuestales y financieras de la institución.

En este sentido, los programas de capacitación y formación del profesorado de la Universidad son presentados por los docentes a través de los departamentos en los que están adscritos, y el Consejo de Facultad avala dicho plan con base en las necesidades de educación y formación identificadas para el servicio en los programas de la facultad correspondiente y de la institución.

Es entonces en las actas del Comité de Desarrollo de la Docencia donde aparecen, de forma efectiva, los requerimientos al respecto y los avales que este otorga para ser tenidos en cuenta por la Dirección de la Universidad. Así las cosas, aquí se presenta lo que se halló en las actas a las que se tuvo acceso, pues un número muy importante de estas no pudo ser localizado y la solicitud escrita dirigida al Comité de Desarrollo de la Docencia (CDD) fue apenas atendida de modo parcial.

A raíz de lo anterior, el CDD solo permitió revisar las actas enviadas al Archivo de la Universidad, en el que se localizó apenas una parte de ellas, y algunas que se cargaron en el sistema de información institucional una vez hecho el requerimiento en el que se aducía que dichas actas no son privadas sino públicas, y que por lo tanto deberían poder ser revisadas por los ciudadanos y usuarios según sus necesidades, máxime cuando son esenciales para investigaciones en las que inevitablemente queda incurso la institución, ya porque facilite o impida el acceso a la información.

Al no tener acceso a todas las actas, no se consiguió registrar toda la información que se preveía podía ser acopiada, sin embargo, con algunas salvedades, la que se ofrece permite mostrar las tendencias de lo que es objeto de estudio en este ejercicio investigativo.

Entre el 19 de junio de 2000 y hasta el 1.º de noviembre de 2013, se revisaron las actas correspondientes para registrar las diversas solicitudes de apoyo y comisión de estudios de los profesores de la Universidad del Tolima y a los cuales les fue concedida su petición. Solo aparecen aquellas actas en las que se registra este tipo de solicitudes, pues es en ellas donde se puede conocer, efectivamente, los campos en los que la Universidad considera viable apoyar la capacitación del profesorado, en el orden de las maestrías y doctorados. Asimismo, estas son el referente de lo efectivamente dicho⁴¹, pues si se produce la consulta sobre necesidades al margen de sus realidades, aparece el deber ser más que el ser de los procesos de educación y formación propiamente dichos de los docentes en relación con su actividad profesional e institucional.

CDD-244. 13 de noviembre de 2001. El Comité de Desarrollo de la Docencia decidió recomendar ante el Consejo Académico conceder la comisión de estudios solicitada por el profesor [...] para cursar el doctorado en Matemáticas que ofrece la Facultad de Ciencias, Departamento de Matemáticas de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá.

CDD-0267, 17 de diciembre de 2001. El Comité de Desarrollo de la Docencia recomienda ante el Consejo Académico, conceder una comisión académica al profesor [...] adscrito al Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación para hacer pasantía investigativa en el curso de doctorado “Grupos Humanos Paisaje y Territorio” en la Universidad Complutense de Madrid, España. Se concede no solo por la importancia del evento, sino porque, además, no acarreo gastos para la institución.

CDD-0113, 12 de julio de 2002. El Comité de Desarrollo de la Docencia decidió recomendar ante el Consejo Académico conceder comisión de estudios al profesor [...] adscrito al Departamento de Física de la Facultad de Ciencias para cursar y obtener el doctorado en Ciencias Físicas, que ofrece el Departamento de Física de la Facultad de Ciencias de la Universidad del Valle.

CDD-0112, 12 de julio de 2002. El Comité de Desarrollo de la Docencia decidió recomendar ante el Consejo Académico conceder comisión de estudios al profesor [...] adscrito al Departamento de Física de la Facultad de Ciencias para cursar y obtener el doctorado en Ciencias Físicas, que ofrece el Departamento de Física de la Facultad de Ciencias de la Universidad del Valle.

CDD-002. 19 de enero de 2004. El Comité de Desarrollo de la Docencia decidió recomendar la participación de la profesora [...] como asistente (diplomado) en el XX

41 Aunque la arqueología exige el registro de lo efectivamente dicho, en esta parte del ejercicio investigativo se omitirán los nombres de los profesores beneficiarios de las comisiones de estudios otorgadas por la Universidad del Tolima, en función de la protección de la identidad y preservación de la privacidad. Si fuere necesario confirmar información, se tienen las actas con su consecutivo y la fecha de la sesión.

Coloquio Distrital de Matemáticas y Estadística que se realizará en Bogotá (21-25 de enero).

CDD-004. 20 de enero de 2004. El Comité solicita la elaboración de la cuenta para efectuar el pago a que tiene derecho por comisión de estudios la profesora [...] quien adelanta estudios para cursar y obtener el título de Doctorado en Educación que ofrece Rudecolombia, red de universidades a la que pertenece la Universidad del Tolima. Comisión aprobada mediante Acuerdo 115 de 18 de diciembre de 2002 del Consejo Académico.

CDD-005. 20 de enero de 2004. El Comité solicita elaboración de la cuenta para efectuar el pago a que tiene derecho por comisión de estudios el profesor [...], quien adelanta doctorado en Geografía Humana en la Universidad Complutense en Madrid, España. Comisión aprobada mediante Acuerdo 060 de agosto 24 de 1999 del Consejo Académico y prorrogada por Acuerdo 093 de 11 de octubre de 2002 del Consejo Académico.

CDD-006. 20 de enero de 2004. El Comité aprueba el pago correspondiente al valor de costo de sostenimiento del 1.º de enero al 30 de septiembre del 2004 del becario [...], seleccionado para cursar estudios de doctorado en Química Aplicada, área de Bioquímica, en la Universidad de Lleida, España. Se aprueba mediante reglamentación vigente, artículo 3, del Acuerdo 0114 de diciembre 6 de 1990.

CDD-014. 28 de enero de 2004. El Comité de Desarrollo de la Docencia decidió recomendar ante el Consejo Académico, conceder comisión de estudios al profesor [...] para cursar y obtener la maestría en Hábitat, estudios de Vivienda que ofrece la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá.

CDD-019. 3 de febrero de 2004. El Comité solicita elaboración de la cuenta para efectuar el pago a que tiene derecho por comisión de estudios el profesor [...], quien adelanta Doctorado en Educación con Énfasis en Currículo en la Universidad de Costa Rica. Fue aprobado mediante Acuerdo 071 del 24 de julio de 2000 del Consejo Académico y ratificado mediante Acuerdo 027 del 2 de agosto de 2000 del Consejo Superior.

CDD-020. 3 de febrero de 2004. El Comité solicita elaboración de la cuenta para efectuar el pago a que tiene derecho por comisión de estudios la profesora [...], quien adelanta Doctorado en Enseñanza y Adquisición de una Segunda Lengua en la Universidad de Arizona en Tucson, Estados Unidos. Fue aprobado mediante Acuerdo 0045 del 12 de julio de 1999 y se le concedió prórroga según Acuerdo 002 de 2004 del Consejo Académico.

CDD-033. 11 de febrero de 2004. El Consejo de Desarrollo de la Docencia decidió recomendar ante el Consejo Académico conceder la comisión de estudios a la profesora [...], para cursar y obtener la maestría en el Programa de Enfermería que ofrece la Universidad Nacional de Colombia, en convenio con la Universidad del Tolima.

CDD-034. 11 de febrero de 2004. El Comité de Desarrollo de la Docencia decidió recomendar ante el Consejo Académico conceder la comisión de estudios a la profesora [...], con una descarga de medio tiempo para cursar y obtener la maestría en el Programa de Enfermería que ofrece la Universidad Nacional de Colombia, en convenio con la Universidad del Tolima.

CDD-041. 17 de febrero de 2004. El Comité solicita ordenar a quien corresponde la elaboración de la cuenta para el pago a que tiene derecho por comisión de estudios el profesor [...], quien adelanta Doctorado en Estudios de Desarrollo que ofrece el Institute of Social Studies (ISS) de La Haya, Holanda. (Falta acuerdo y fecha de aprobación).

CDD-042. 19 de febrero de 2004. El Comité solicita ordenar a quien corresponde la elaboración de la cuenta para el pago a que tiene derecho por comisión de estudios el profesor [...], quien adelanta Doctorado en Ciencias Veterinarias, que ofrece la Facultad de Veterinaria, Departamento de Toxicología y Farmacología de la Universidad Complutense de Madrid, España. Fue aprobado mediante Acuerdo 075 del 27 de noviembre de 2003 del Consejo Académico, ratificado según oficio CS-222-2003 del Consejo Superior.

CDD-003. 12 de enero de 2005. El Comité de Desarrollo de la Docencia acordó recomendar ante el Consejo Académico, conceder la comisión académica solicitada por la profesora [...] para permanecer en Costa Rica y atender compromisos de sus actividades de investigación entre el 13 y 31 de enero de 2005.

CDD-010. 25 de enero de 2005. El Comité solicita el dato del valor a devengar por salarios de tiempo completo del docente [...], a quien se le concedió comisión de estudios para cursar el Doctorado en Salud Pública que ofrece la Universidad Nacional de Colombia. (Falta acuerdo y fecha de aprobación).

CDD-015. 1 de febrero de 2005. El Comité de Desarrollo de la Docencia decidió recomendar ante el Consejo Académico conceder la comisión académica solicitada por los profesores [...] para hacer la pasantía investigativa con duración de 12 días en el Departamento de Ciencias Exactas de la Universidad de Sao Paulo.

CDD-018. 2 de febrero de 2005. El Comité de Desarrollo de la Docencia decidió recomendar ante el Consejo Académico, conceder la comisión académica solicitada por el [...] para hacer la pasantía investigativa sobre “Sociología visual y técnicas audiovisuales aplicadas a las Ciencias Sociales” en el Departamento de Sociología y análisis de las organizaciones de la Universidad de Barcelona, España.

CDD-024. 9 de febrero de 2005. El Comité solicita la elaboración de la cuenta para el pago a que tiene derecho por comisión de estudios la profesora [...], quien adelanta maestría en “Ingeniería Agrícola programa de investigación en poscosecha de

productos agrícolas, desarrollo tecnológico para el manejo de poscosecha en productos hortofrutícolas”, que ofrece la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. (Falta acuerdo y fecha de aprobación).

CDD-027. 11 de febrero de 2005. El Comité solicita la elaboración de la cuenta para el pago a que tiene derecho por comisión de estudios la profesora [...], quien adelanta maestría en “Ingeniería Agrícola programa de investigación en poscosecha de productos agrícolas, desarrollo tecnológico para el manejo de poscosecha en productos hortofrutícolas”, que ofrece la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. (Falta acuerdo y fecha de aprobación).

CDD-029. 16 de febrero de 2005. El Comité solicita la elaboración de la cuenta para el pago a que tiene derecho por comisión de estudios el profesor [...], quien adelanta Maestría en Ingeniería de Sistemas que ofrece la Universidad Nacional de Colombia.

CDD-029. 16 de febrero de 2005. El Comité solicita la elaboración de la cuenta para el pago a que tiene derecho por comisión de estudios el profesor [...], quien adelanta doctorado en “Ciencia y Tecnología en Coloides e Interfaces” que ofrece la Universidad de Pablo de Olavide de Sevilla. (Falta acuerdo y fecha de aprobación).

CDD-041. 25 de febrero de 2005. El Comité de Desarrollo de la Docencia decidió recomendar ante el Consejo Académico conceder la prórroga solicitada por el profesor [...] para culminar su Maestría en Estadística, en la Universidad del Tolima. Según convenio existente con el Departamento de Estadística con la Universidad Nacional de Colombia. (Falta acuerdo y fecha de aprobación).

CDD-044. 2 de marzo de 2005. El Comité solicita la elaboración de la cuenta para el pago a que tiene derecho por comisión de estudios el profesor [...], quien adelanta Doctorado en Matemáticas que ofrece el Instituto de Matemáticas, Programa de Posgrado en Matemáticas de la Universidad Federal Do Rio Grande Do Sul, Brasil. (Falta acuerdo y fecha de aprobación).

CDD-054 (s. f.). El Comité de Desarrollo de la Docencia acordó recomendar ante el Consejo Académico conceder la pasantía investigativa internacional con duración de 38 días (9 de junio-17 de julio) en el Departamento de Química de la Universidad de Lleida, España, a los profesores [...].

CDD-069. 21 de abril de 2005. El Comité de Desarrollo de la Docencia acordó recomendar ante el Consejo Académico la aprobación del permiso al profesor [...], adscrito al Departamento de Física de la Facultad de Ciencias, para hacer la respectiva pasantía investigativa internacional en el laboratorio de Física de la materia condensada de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Maine, Lamains, Francia, entre el 1.º de mayo al 30 de octubre.

Acta 009 de 2005. (Consejo Superior). El Consejo Superior ratificó la aprobación de la comisión autorizada al profesor [...] por el Consejo Académico mediante Acuerdo 042 del 9 de junio de 2005, para una pasantía investigativa internacional en The Animal Ecophysiology Laboratory, School of Integrative Biology, Faculty of Biological & Chemical Sciences, en University of Queensland, Australia, con una duración de seis meses, entre el 16 de junio y el 16 de diciembre del presente año, en el marco del Doctorado en Ciencias-Biología que cursa en la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá.

Acta 012 de 2005. Se ratificó el Acuerdo 0066 del 9 de agosto de 2005 del Consejo Académico, en el sentido de autorizar una comisión académica para hacer una pasantía investigativa internacional a los profesores [...] en el Centro Andaluz de Medicina del Deporte (CAMD), Sevilla (España), con una duración de treinta días, entre el 19 de septiembre y el 19 de octubre de 2005.

Acta 009 de 2006, Consejo Superior. Se ratificó el Acuerdo 0117 del 4 de diciembre de 2006 del Consejo Académico, en el sentido de conceder una comisión de estudios al profesor [...] para cursar el Doctorado en Medicina y Reproducción Animal en la Universidad de Murcia, España, en la Facultad de Veterinaria, con una duración de cuatro años, a partir de enero de 2007 y hasta diciembre de 2010.

Acta 009 de 2006, Consejo Superior. Se ratificó el Acuerdo 118 del 4 de diciembre de 2006 del Consejo Académico, por el cual se autorizó una comisión académica al profesor [...] durante el semestre 2007-A, para cursar el segundo período docente y poder presentar su tesina, con miras a la obtención del Diploma de Estudios Avanzados DEA e inscribir sus tesis doctoral.

Acta 006 del 10 de mayo de 2006. Se decidió recomendar ante el Consejo Académico conceder mediante comisión académica el permiso solicitado por la profesora [...] adscrita al Departamento de Biología de la Facultad de Ciencias en su condición de profesora ocasional de tiempo completo para hacer la respectiva pasantía investigativa internacional, durante seis semanas (19 de junio-31 de julio), en el Laboratorio de Micorrizas in Vitro del Departamento de la Microbiología del Suelo y Sistemas Simbióticos en la estación experimental del Zaidin de la Universidad de Granada, España.

Acta 006 del 10 de mayo de 2006. Se recomendó el apoyo por parte del Comité de Desarrollo de la Docencia a la solicitud presentada por los profesores [...] adscritos al Departamento de Dibujo de la Facultad de Tecnologías en el sentido de solicitar apoyo económico para asistir al seminario práctico “Construcción de estructuras en concreto”, que se realizará en la ciudad de Manizales del 17 al 20 de mayo.

Acta 007 del 24 de mayo de 2006. Se formalizó la consulta y recomendación ante el Consejo Académico sobre la petición presentada por el profesor [...], adscrito al

Departamento de Biología en la Facultad de Ciencias, para hacer pasantía investigativa internacional durante un mes (20 de junio-20 de julio) en la Universidad de Valencia, España.

Acta 001 del 23 de abril de 2007. Se aprobó la comisión al exterior de la pasantía investigativa “Proyecto Darío Jiménez” en México. Por el docente [...].

Acta 001 del 23 de abril de 2007. Se aprobó la Estancia posdoctoral en las universidades de Lleida y Barcelona, España, con el fin de contribuir en el desarrollo del proyecto “Estudio de la Acumulación de Plaguicidas Organoclorados en el Tejido Adiposo en Mujeres de Áreas Rurales de Colombia y Paraguay” del docente [...].

Acta 012 del 25 de septiembre de 2007.. El Consejo autoriza la salida al exterior del becario [...] adscrito a la Facultad de Ingeniería Forestal, para cumplir una comisión de estudios y adelantar el programa de Doctorado en Recursos Forestales en la Escuela Superior de Agricultura “Luis de Queiroz” de la Universidad de Sao Paulo, Brasil, entre el 15 de enero de 2008 y el 14 de julio de 2012, según Acuerdo 000102 del 5 de septiembre de 2007 del Consejo Académico.

Acta 001 de 2008. Se ratificó el Acuerdo 0023 del 20 de febrero de 2008 del Consejo Académico, en el sentido de autorizar una comisión académica al profesor [...] para llevar a cabo una pasantía investigativa internacional en Nuevo México (Estados Unidos), del 7 de mayo al 7 de julio, en la que adelantará un entrenamiento en el manejo de metodologías para evaluar la selectividad animal en pasturas degradadas. El tópico por analizar es la inducción social de ingestión de oxitropissp en ganado bovino y a la vez participar como ponente en el IV Congreso Internacional de Investigación Cualitativa, en la Universidad Estatal de Illinois, en Urbana, Champaign, entre el 14 y el 17 de mayo de 2008.

Se ratificó el Acuerdo 0022 del 20 de febrero de 2008 del Consejo Académico, en el sentido de autorizar una comisión académica a las profesoras [...] para llevar a cabo una pasantía investigativa internacional en Murcia, España, a la cual han sido invitadas por el Grupo de Investigación, Posrecolección y Refrigeración del Departamento de Ingeniería de Alimentos y Equipamiento Agrícola, del 28 de marzo al 2 de mayo, y asimismo, asistir al II Curso Internacional en Tecnología Poscosecha y Procesamiento Mínimo en Productos Hortofrutícolas del 23 al 29 de abril de 2008.

Acta 0011 de 2008. Se autoriza comisión de estudios al becario [...], adscrito al Departamento de Topografía de la Facultad de Tecnologías, para adelantar un Máster en Transporte, Territorio y Urbanismo, con una duración de dos años y el programa de Doctorado en Ingeniería Civil y Urbanismo que tiene una duración de dos años en la Universidad Politécnica de Valencia, España, comisión que inicia el 15 de septiembre de 2008 y culmina el 14 de septiembre de 2012.

Acta 013 del 29 de octubre de 2008. Se ratificó la comisión de estudios a la asistente de Docencia [...] adscrita al Departamento de Salud Pública de la Facultad de Ciencias de la Salud, para adelantar el Programa de Doctorado en Salud Pública en la Universidad de Alicante, con una duración de cuatro años improrrogables, a partir del 3 de noviembre de 2008 hasta el 2 de noviembre de 2012.

Acta 002 del 15 de febrero de 2008. A la solicitud presentada por el profesor [...], adscrito al Departamento de Sanidad Vegetal de la Facultad de Ingeniería Agronómica para cursar la Especialización en Pedagogía que ofrece la Facultad de Ciencias de la Educación, que tiene duración de un año. El Comité recomendó no aprobar la comisión solicitada. (Subrayado fuera del original).

Acta 003 del 4 de marzo de 2008. El Comité de Desarrollo de la Docencia decidió recomendar una comisión académica al profesor [...] adscrito al Departamento de Ciencias Clínicas de la Facultad de Ciencias de la Salud, para hacer una pasantía investigativa internacional en la Universidad de la Frontera, Temuco, Chile, del 27 de abril al 29 de junio.

Acta 004 del 6 de mayo de 2008. A la solicitud del reconocimiento económico para el pago de matrícula de doctorado que cursa en la Universidad Nacional, presentada por el profesor [...], adscrito al Departamento de Biología de la Facultad de Ciencias, el Comité de Desarrollo de la Docencia decidió recomendar la comisión académica.

Acta 006 del 17 de junio de 2008. Este Comité decidió apoyar la solicitud presentada por el profesor [...] adscrito al Departamento de Biología de la Facultad de Ciencias, para que haga pasantía investigativa en cuatro museos: American Museum of Natural History (Nueva York), Field Museum (Chicago), Academy of Natural Sciences (Filadelfia), y Smithsonian Institution (Washington) como parte de sus estudios de Doctorado en Ciencias Biológicas en la Universidad Nacional. Se aprobó el apoyo económico para hacer el curso de inglés en LaGuardia Community College en Nueva York.

Acta 011 del 19 de agosto de 2008. El profesor [...] solicita el aval para hacer una pasantía académica en la Universidad de Lleida, España, del 8 al 26 de septiembre. El Comité de Desarrollo de la Docencia decide recomendar el aval para la respectiva pasantía.

Acta 012 del 2 de septiembre de 2008. El Comité trató la solicitud de comisión de estudios presentada por la profesora [...] para adelantar estudios de doctorado en el Colegiado de Posgraduación en Patología en la Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil. El Comité decidió recomendar la comisión en consideración a que se ajusta a la norma.

Acta 013 del 16 de septiembre de 2008. El Comité de Desarrollo de la Docencia decidió aceptar la solicitud presentada por el profesor [...], adscrito al Departamento

de Desarrollo Agrario de la Facultad de Ingeniería Agronómica para la capacitación en “Diseño experimental con análisis de datos de interpretación de resultados” del 29 de septiembre al 4 de octubre en la Universidad del Tolima.

Acta 013 del 16 de septiembre de 2008. El Comité decidió recomendar ante el Consejo Académico una comisión académica al profesor [...] adscrito al Departamento de Administración de Mercadeo y Jurídicas para hacer una pasantía investigativa en la Universidad Pablo de Olavide en Sevilla, España, del 15 de octubre al 15 de noviembre.

Acta 013 del 16 de septiembre de 2008. El Comité decidió recomendar ante el Consejo Académico una comisión académica al profesor [...] adscrito al Departamento de Producción Pecuaria de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia para el Doctorado en Ciencias, Producción Animal en la Línea Genética y Mejoramiento Animal, en la Universidad Nacional, del 27 de enero de 2009 hasta el 26 de enero de 2012.

Acta 016 del 14 de octubre de 2008. El Comité decidió avalar la solicitud del profesor [...], adscrito al Departamento de Producción Pecuaria de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia para cursar el doctorado en Ciencias “Salud animal o producción animal en la línea de fisiología de la reproducción” en la Universidad Nacional, del 27 de enero de 2009 al 26 de enero de 2012.

Acta 008 del 18 de junio de 2009. Se ratificó el Acuerdo 0063 del 12 de junio de 2009 del Consejo Académico, en el sentido de autorizar una comisión académica al profesor [...] para que adelante una investigación en el área de Conservación Física de los Organismos y los Mecanismos para su Conservación, de acuerdo con la invitación de la Universidad de Queensland en Australia, la cual se desarrollará en dos periodos así: el primero a partir del 1.º de septiembre de 2009, hasta el 1 de marzo de 2010, y el segundo del 1 de junio de 2010 al 1.º de octubre de 2010. Para la primera visita el profesor Bernal cuenta con total financiamiento del Gobierno australiano.

Acta 008 del 18 de junio de 2009. Se ratificó el Acuerdo del Consejo Académico número 0066 del 12 de junio de 2009, en el sentido de autorizar una comisión académica a la profesora [...] y un apoyo económico de \$1.500.000, para que realice la pasantía doctoral en la Universidad de León, España, del 19 de junio al 24 de julio de 2009.

Acta Número 008 del 18 de junio de 2009. Se ratificó el Acuerdo 0067 del 12 de junio de 2009 del Consejo Académico, en el sentido de autorizar una comisión de estudios al becario [...] para adelantar el programa de Doctorado en Economía Aplicada, en la Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Acta 008 del 18 de junio de 2009. Se ratificó el Acuerdo 0069 del 12 de junio de 2009 del Consejo Académico, en el sentido de autorizar una comisión de estudios a la becaria [...] para adelantar el programa de Máster y Doctorado Oficial en Biomedicina, Área de Concentración de Bioquímica, en la Universidad de Barcelona, España.

Acta 009 del 29 de julio de 2009 del Consejo Superior. Se ratificó la comisión de estudios, autorizada por el Consejo Académico, al becario [...] para adelantar estudios de Doctorado en Arqueología en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia en Buenos Aires, Argentina.

Acta 012 del 25 de agosto de 2010. Se ratificó autorizar una comisión académica al profesor [...] adscrito al Departamento de Física de la Facultad de Ciencias, para una estancia corta posdoctoral en el Instituto de Magnetismo Aplicado, Laboratorio “Salvador Velayos”, de la Universidad Complutense de Madrid, España, del 1 al 30 de noviembre de 2010.

Acta 013 del 29 de septiembre de 2010. Se ratificó la resolución de rectoría número 1088, en el sentido de autorizar un desplazamiento al doctor [...] para asistir a la Universidad de Buenos Aires, Argentina, para adelantar cursos de formación profesional rural, en el marco del curso de posgrados de Alta Dirección Rural, entre el 10 de octubre y el 4 de noviembre de 2010.

Acta 014 de 2010 del Consejo Superior. Se ratificó autorizar una comisión de estudios al profesor [...] para culminar la tesis doctoral en Didáctica de la Matemática en la Universidad de Granada, España, y hacer la sustentación oral a partir del 1 de noviembre de 2010 hasta el 31 de enero de 2012.

Acta 04 del 14 de marzo de 2012. El Comité de Desarrollo de la Docencia recomendó una comisión académica al profesor [...], adscrito al Departamento de Ciencias Forestales para hacer una pasantía académica en el Centre For Earth Observation Sciences (CEOS) de la Universidad de Alberta, Canadá, del 1 de mayo al 31 de agosto.

Acta 06 del 18 de abril de 2012. El Comité de Desarrollo de la Docencia recomendó una comisión de estudios a la profesora [...] adscrita al Departamento de Producción Pecuaria para un doctorado en Ciencias Pecuarias con Énfasis en Producción Animal en la Universidad Nacional de Colombia, sede Palmira.

Acta 08 del 16 de mayo de 2012. El Comité da el aval para que la profesora [...], adscrita al Departamento de Psicopedagogía, curse el diplomado “Análisis de datos cualitativos para la investigación, perspectivas y nuevas herramientas” en Bogotá, en la Universidad Javeriana, a partir del 25 de mayo, con duración de tres meses.

Acta 11 del 3 de julio de 2012. El Comité de Desarrollo de la Docencia recomendó la comisión académica del profesor [...], adscrito al Departamento de Psicopedagogía para hacer pasantía académica en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Universidad de Murcia en España.

Acta 13 del 26 de julio de 2012. El Comité de Desarrollo de la Docencia recomendó la comisión académica a la profesora [...], adscrita al Departamento de Ciencias Clínicas de la Facultad de Ciencias de la Salud para asistir al I Seminario Internacional Salud de la Mujer (16-18 de agosto) en Bogotá.

Acta 15 del 9 de agosto de 2012. El Comité de Desarrollo de la Docencia recomendó la comisión académica al profesor [...], para culminar el doctorado en Estrategias de Planificación Territorial en la Universidad de Pablo Olavide, en Sevilla, España, del 3 de septiembre al 3 de octubre de 2012.

Acta 19 del 19 de septiembre de 2012. El Comité de Desarrollo de la Docencia aprobó la comisión académica a la profesora [...], adscrita al Departamento de Ingeniería para asistir al curso internacional “Uso del modelo SWAT como herramienta para el manejo de las cuencas hidrográficas”, del 1 al 12 de octubre en Costa Rica.

Acta 21 del 3 de octubre de 2012. Solicitud del profesor [...], adscrito al Departamento de Producción y Sanidad Vegetal de la Facultad de Ingeniería Agronómica para participar en el seminario Secado de Productos Agrícolas SPA 2002, del 24 al 26 de diciembre de 2012.

Acta 22 del 16 de octubre de 2012. El Comité de Desarrollo de la Docencia acordó recomendar la comisión académica del profesor [...] para asistir a la escuela de verano “Estadística Aplicada en Ciencias Sociales y Econometría” que se realiza del 3 al 5 de noviembre en la Universidad Nacional, sede Medellín.

Acta 22 del 16 de octubre de 2012. El Comité de Desarrollo de la Docencia acordó recomendar la comisión de estudios a la profesora [...], adscrita al Departamento de Salud Pública de la Facultad de Ciencias de la Salud para continuar el Doctorado en Salud Pública en la Universidad de Alicante, en San Vicente de Raspeig, Alicante, del 3 de noviembre de 2012 al 3 de mayo del 2013.

Acta 24 del 7 de noviembre de 2012. El Comité de Desarrollo de la Docencia recomendó la comisión académica de la profesora [...], adscrita al Departamento de Español e Inglés para hacer pasantía de investigación del 28 de noviembre al 12 de diciembre en la Universidad Nacional, sede Bogotá.

Acta 24 del 7 de noviembre de 2012. El Comité de Desarrollo de la Docencia recomendó la comisión de estudios a la profesora [...], adscrita al Departamento de Ciencias Forestales, para cursar estudios de doctorado en Ciencias Agropecuarias con Énfasis en Suelos, en la Universidad Nacional de Colombia, sede Palmira, por un periodo de dos años.

Acta 27 del 13 de diciembre de 2012. El Comité de Desarrollo de la Docencia recomendó la solicitud de comisión académica presentada por el profesor [...], adscrito al Departamento de Psicopedagogía para una estancia de investigación en el Grupo de Investigación de Plan Andaluz en la Universidad de Córdoba, España.

Acta 28 del 19 de diciembre de 2012. Se concedió comisión académica al docente [...] adscrito al Departamento de Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación para una pasantía internacional en la Universidad de Lleida, España, del 1 al 30 de marzo de 2013.

Acta 03 del 25 de febrero de 2013. Se recomienda la comisión del profesor [...] adscrito al Departamento de Ingeniería de la Facultad de Ingeniería Forestal para una estancia académica por tres meses en la Universidad de Saskatchewan, Canadá, del 1 de abril al 30 de junio de 2013.

Acta 04 del 7 de marzo de 2015. El Comité de Desarrollo de la Docencia estudió la solicitud de comisión de estudios del profesor [...], adscrito al Departamento de Administración y Mercadeo, y acordó recomendarla ante el Consejo Académico. El docente hará estudios de Doctorado en Gestión en la Universidad EAN, en Bogotá, con duración de tres años, del 9 de marzo de 2013 al 8 de marzo de 2016.

Acta 11 del 14 de mayo de 2013. El Comité de Desarrollo de la Docencia recomienda la solicitud presentada por el profesor [...], adscrito al Departamento de Ciencias Clínicas de la Facultad de Ciencias de la Salud para participar en el Programa de Idiomas de la Escuela EF International School of Cambridge, del 1 de julio al 23 de agosto de 2013.

Acta 019 del 4 de julio de 2013. Se recomienda la solicitud de comisión de estudios del becario [...] para desarrollar el Máster en Desarrollo Económico y Políticas Públicas y el Doctorado en Economía en la Universidad Autónoma de Madrid, con duración de cuatro años.

Acta 024 del 6 de agosto del 2013. El Comité da la aprobación a la comisión de estudios a la becaria [...], quien solicita adelantar estudios de Doctorado en Sociología en la Universidad de Coímbra, Portugal, con duración de tres años y un mes, del 6 de septiembre de 2013 al 5 de octubre de 2016.

Acta 029 del 16 de septiembre de 2013. En cuanto a la solicitud de comisión de estudios de la asistente de Docencia [...] para continuar con el doctorado en Historia de América Latina: Mundos Indígenas, de la Universidad Pablo Olavide, de Sevilla, España, durante tres años, el Comité acordó recomendar la petición.

Acta 031 del 30 de septiembre de 2013. Recomendar la comisión académica al profesor [...], para una estancia de investigación en el Centro de Biología Molecular “Severo Ochoa” CBMSO, del 25 de noviembre al 15 de diciembre.

Acta 032 del 8 de octubre de 2013. Recomendar la comisión académica al profesor [...], adscrito al Departamento de Física de la Facultad de Ciencias para una estancia de investigación en el Laboratorio Europeo para la Física de Partículas de la Organización Europea para la Investigación Nuclear (CERN), del 12 octubre al 14 de noviembre de 2013, en Ginebra, Suiza.

Acta 034 del 1 de noviembre de 2013. Recomendar la solicitud de la comisión académica de la profesora [...], adscrita al Departamento de Ciencias Sociales y Jurídicas para adelantar estudios de perfeccionamiento del idioma inglés en la Universidad de Nottingham, Reino Unido, por un periodo de seis meses a partir del 2 de enero de 2014.

Acta 035 del 1 de noviembre de 2013. En cuanto a la comisión académica del profesor [...], adscrito al Departamento de Producción y Sanidad Vegetal para una pasantía en el Laboratorio de Biología Evolutiva de Moscas de las Frutas del Departamento de Genética y Biología Evolutiva del Instituto de Biotecnología de la Universidad de Sao Paulo, Brasil, el Comité acordó que en aras de la transparencia y el derecho a la igualdad, la Facultad informe los criterios utilizados para la liquidación de los viáticos del profesor. El comité aprueba con reliquidación de viáticos.

Estas 83 comisiones de estudios fueron encontradas en las actas a las que se tuvo acceso, sin embargo hay muchas otras que no aparecen aquí porque no se ubicaron las actas que pueden evidenciarlo; son comisiones vigentes, tanto de profesores como de beneficiarios del programa de becas que implementó la Universidad del Tolima como dispositivo para llevar a cabo su relevo generacional, además de la búsqueda de vinculación de profesores con niveles de formación posgradual a través de los concursos públicos de méritos para proveer plazas docentes vacantes.

Un número muy significativo de las comisiones de estudio (71) se han dedicado a procesos de capacitación o profundización profesional de carácter disciplinar, tanto en maestrías como doctorados, con la premisa de una docencia fundada y fortalecida en y desde la investigación, no obstante, y como se enunciara ya en este informe, son muy pocos los programas con componentes dedicados explícitamente a la capacitación para la enseñanza y facilitación del aprendizaje, y menos aún con componentes tendientes a la formación pedagógica en los modos relacionales de los discursos disciplinares o científicos referidos al ámbito de la cultura, la sociedad, la política y la economía, como condiciones que permiten pensar y reflexionar sobre el acto educativo en sus fines, tal como también se referenció en acápite anteriores.

Solo 12 de las 83 comisiones están asociadas al campo educativo y pedagógico; de ellas una fue negada, siendo la única solicitud de apoyo para una especialización en pedagogía, hecha por un profesor de la Facultad de Ingeniería Agronómica. De igual manera, se repiten tres beneficiarios con apoyos en comisión.

A estas 83 comisiones se suman las 15 que fueron asignadas en 2014, según el informe de gestión presentado por la Dirección de la Universidad a finales de ese año; de estas, 4 se relacionan con educación y pedagogía, 3 fueron asignadas a la Facultad de Ciencias de la Educación y 1 a la Facultad de Tecnologías.

En la Universidad del Tolima no se pudo encontrar o conocer un programa de capacitación y perfeccionamiento docente, no obstante haber políticas de orden nacional que lo posibilitan, e intenciones en el orden institucional. Su realización responde más al interés personal o particular de cada uno de los profesores, quienes en los últimos tres años han venido proyectando su capacitación, así como sus participaciones en eventos académicos de su interés y producción. Esto es presentado por la Dirección del Departamento al que se está vinculado, avalado por el Consejo de Facultad que hace el

trámite para que llegue al Comité de Desarrollo de la Docencia, y con ello, al parecer, se considera como programa de capacitación y perfeccionamiento profesoral docente, lo cual constituye el referente para ser tenidos en cuenta a la hora de solicitar los apoyos a la institución. En este sentido, lo que no esté proyectado en la programación de la facultad no tiene posibilidades de apoyo, pues cada una tiene asignado un presupuesto, y cuando este se agota se cierran sus participaciones. Como ha de entenderse, toda regla tiene sus excepciones.

Formación de docentes en la Universidad Nacional de San Luis: discursos y prácticas

A propósito de los múltiples modos como se construyen los objetos de investigación en el campo de la pedagogía, el presente apartado indaga, a modo preliminar, la puesta en escena de un estudio analítico e interpretativo de discursos, prácticas y actores institucionales, que hace posible una analítica descriptiva factible de operar sobre una pluralidad de temas y problemas relativos o correlativos a la educación, a partir de las consideraciones sobre la formación de profesores universitarios en la Universidad Nacional de San Luis. El estudio propuesto se encuadra en el horizonte mayor de una analítica descriptiva y comparativa sobre la referida problematización en las siguientes instituciones: Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá), Universidad del Tolima (Ibagué, Colombia) y Universidad Nacional de San Luis, Argentina, relevando corpus documentales (investigaciones, normativas y encuestas) que erigen “monumentos” de interés presente y futuro en una década de reciente concreción. Esta propuesta de investigación cuenta con la aprobación y financiación del Centro de Investigaciones de la Universidad Distrital y funciona en la actualidad con un equipo interinstitucional con investigadores colombianos y argentinos⁴².

Como hemos expresado, la analítica descriptiva requiere una actitud investigativa basada en el tratamiento riguroso de datos que se han sistematizado y constituido cual corpus documental, para dar lugar a la arqueología como forma de tratar los monumentos detectados⁴³. Ello significa que el presente esfuerzo conlleva dos grandes

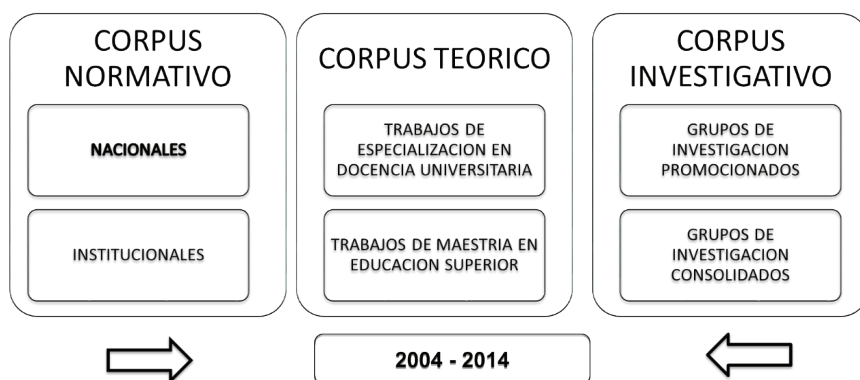
42 Al respecto se presentó una ponencia conjunta entre Hamlet Santiago González Melo, Tomás Sánchez Amaya y Marcelo Fabián Vitarelli titulada “La ‘arqueología’ foucaultiana como herramienta investigativa en el campo pedagógico”, en el Simposio Internacional de Educación, Pedagogía y Formación, que tuvo lugar en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá, Colombia, el 18 y 19 de marzo de 2015.

43 La presentación de la analítica descriptiva se plasmó en la ponencia de Marcelo Vitarelli titulada “Analítica descriptiva de la formación de profesores en la Universidad Nacional de San Luis: un estudio comparado institucional desde el año 2005 al presente”, en el V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación: “Educación y Futuro. Debates y desafíos en perspectiva internacional”. Universidad de Buenos Aires, Argentina, mayo de 2015.

momentos: el primero es el de la constitución de los corpus documentales, y el segundo el de la analítica descriptiva. Hoy nos encontramos como equipo de investigación en el primer momento, que comienza a vislumbrar luces y sombras donde nos hemos de detener *a posteriori*.

Para ello, un equipo conformado por siete personas pertenecientes al campo de las ciencias de la educación nos constituimos desde febrero de 2016 en un grupo operativo en el que colaboramos aquellos con mayor experiencia junto a jóvenes tesistas de grado, en parejas de trabajo divididas por objetivos propuestos, con el fin de compilar un acervo documental posible de ser retrabajado. En tal sentido, la indagación nos ha llevado a los tres equipos universitarios a trabajar en el terreno de lo local-institucional, que permite conocer la problemática en lo que respecta a un límite temporal correspondiente a la última década educativa, marcada por el período 2004-2014⁴⁴. La figura 1 sintetiza las fuentes (su origen) y las fichas analíticas.

Figura 1. Analítica descriptiva de la formación docente, Universidad Nacional de San Luis (Argentina)



Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta al corpus normativo actualmente se distinguen dos niveles, que con las miradas interpretativas de los análisis de relaciones se han hecho más complejos. En el primero de ellos se inscriben las leyes, decretos y normas de carácter nacional que emanan del Ministerio de Educación de la Nación (MEN), de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), los cuales construyen sentido normativo en torno a políticas universitarias sobre la

44 Avances provisionales fueron explicitados en Vitarelli, Marcelo; Wohning, Erica y Trey, Cecilia, "La formación de profesores en la Universidad Nacional de San Luis: un estudio de caso desde el año 2005 al presente". I Congreso internacional sobre la formación del profesorado. Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina. Octubre de 2015.

calidad pedagógica de los profesores. En relación con lo discursivo relevado hasta el momento, en la SPU se destacan los programas de mejoramiento de la enseñanza en campos de aplicación profesional. Un componente anexo a este corpus complementa la información de las prácticas evaluativas de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau) en torno a tres momentos claramente diferenciables: a) los informes finales de las evaluaciones de pares externos a las universidades argentinas de donde se desprenden líneas de acción proyectiva en la formación pedagógica de profesores; b) las resoluciones de reconocimiento de interés nacional de las carreras de posgrado acreditadas por períodos determinados, y c) la acreditación de carreras de grado en torno a profesiones reguladas por el Estado Nacional de interés federal.

El segundo nivel de este mismo corpus normativo está constituido por las ordenanzas, resoluciones, lineamientos, planes, programas y proyectos que la Universidad Nacional de San Luis construye en torno al objeto de estudio. Se inscriben a modo de ejemplo aquí el régimen académico vigente para la Universidad, la ordenanza de reordenamiento del cuarto nivel en relación con las carreras de especialización, maestría y doctorado, los propósitos institucionales y los programas *ad hoc* que en la reciente década han manifestado una clara y decidida voluntad pedagógica en la formación de profesores en la Universidad (tabla 14).

Tabla 14. Corpus normativo de la Universidad Nacional de San Luis

Exceden los últimos 10 años	Afirmativa voluntad de verdad que hace emerger a la pedagogía universitaria como preocupación sostenida de la Universidad.
Declaran en el Estatuto los principios orientadores, el régimen académico, las ordenanzas rectorales y las resoluciones de Facultad.	

Fuente: Elaboración propia.

A partir de la década de los noventa, la educación superior asumió el desafío de hacer transformaciones urgentes que le permitieran responder a las necesidades de una sociedad cada vez más compleja y demandante en un contexto de incertidumbre y cambios.

En este sentido, la Universidad Nacional de San Luis ha desarrollado diferentes acciones que tuvieron como prioridad las prácticas de enseñanza con la firme intención de generar cambios considerando las dificultades halladas en la misma institución, los escenarios emergentes, los nuevos sujetos de aprendizaje, etc. Entre las temáticas trabajadas junto a especialistas y docentes de la Universidad, se destacan las actividades del período 1996-2007 (tabla 15).

Tabla 15. Producción teórica en áreas de la Universidad Nacional de San Luis

Producción de teorías	Áreas
Presencia de equipos de investigación consolidados desde hace 20 años en el trabajo sostenido sobre los profesores universitarios.	Áreas: Enseñanza de las Ciencias, Pedagogía, Estructura, Epistemología e Historia de las Prácticas.
	Impactos en la docencia de grado y posgrado y en procesos curriculares de cambio.
	Producción bibliográfica sostenida que perdura.

Fuente: Elaboración propia.

Enseñanza universitaria:

- Se comenzó a trabajar en 1999 en el Régimen Académico para la Enseñanza de Grado y de Pregrado de la Universidad (posterior Orden C. S. n.º 13/03) en el marco de la coordinación de la Comisión de Transformación Curricular (Resolución n.º 272/2001).
- Conferencia: “Los desafíos de la buena enseñanza en las prácticas universitarias”, a cargo de la doctora Edith Litwin, en el marco del Programa de Transformación de las Prácticas de la Enseñanza en el Aula Universitaria (14 de junio de 2000).
- Programa de Transformación de las Prácticas de la Enseñanza en el Aula Universitaria. (Resolución SA 48/01).

Formación docente:

- Jornada: “La formación docente: discusiones, reflexiones y aportes”, organizada por la Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Humanas (diciembre de 2005).

Curriculum:

- Taller: “Innovación curricular en el Departamento de Educación y Formación Docente”, dictado por el doctor César Coll (docente de la Universidad de Barcelona, España, 1998).
- Curso de posgrado de actualización: “Transformación curricular, seguimiento y evaluación”, a cargo de la magíster Ana María Corti, y las especialistas María Luisa Granata, Ana Lía Cometta y María del Carmen Chada en el marco del Programa de Transformación de las Prácticas de la Enseñanza en el Aula Universitaria (7 al 9 de diciembre de 2000).
- Curso de posgrado “Cambio curricular. Obstáculos y facilitadores”, dictado por la magíster Clotilde Yapour en el marco del “Programa de Transformación de las Prácticas de la Enseñanza en el Aula Universitaria” (ídem fecha anterior).

- Elaboración del documento “Orientaciones para la transformación académica: planes de estudio en la educación superior”. Secretaría Académica de la Universidad Nacional de San Luis (diciembre de 1999).
- Protocolización del “Programa para la Transformación Curricular de las Carreras del Departamento de Educación y Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas” (1997).
- Taller: Punto de partida hacia la construcción de un proyecto educativo transformador, coordinado por la licenciada Marta Souto (1996).

Luego del análisis del material trabajado en el taller, se conformaron tres comisiones con representantes de las áreas y carreras de la Facultad de Ciencias Humanas, para el

[...] diseño de una estrategia cuyo objetivo se centró en desarrollar una propuesta diferente de planeación curricular con fundamento en un conjunto de avances teóricos y experiencias de campo sobre la realidad curricular de esta Institución y de otras Instituciones de Nivel Superior recuperando la participación en ella de los profesores (Resolución 1002/97).

Ingreso:

- Taller: “La problemática del ingreso, la permanencia y el avance regular en los estudios de los alumnos que se forman en la UNSL”, organizado por la Secretaría Académica de la Universidad (diciembre de 2002).
- Programa de Ingreso y Permanencia de los Estudiantes” (PIPE), creado en 2009 y aprobado y reglamentado por el Consejo Superior en la Ordenanza 33/02.

Evaluación:

- Curso de posgrado de perfeccionamiento: “Evaluación para la Comprensión. Su Problemática Educativa en las Aulas Universitarias” a cargo de la licenciada Susana Celman en el marco del Programa de Transformación de las Prácticas de la Enseñanza en el Aula Universitaria (7 al 9 de diciembre de 2000).
- Taller: “Revalorización de la docencia. Evaluación para el mejoramiento”, organizado por el Programa de Autoevaluación Institucional para el Mejoramiento de la Calidad y la Secretaría Académica de la Universidad (24 de mayo de 2004).
- Seminario: “¿Cómo autoevaluar la calidad de nuestras prácticas de la enseñanza?” desarrollado por la licenciada Susana Barco (14 de mayo de 1997).

El documento “Orientaciones para la transformación académica: articulación del Sistema de Educación Superior” (Secretaría Académica de Rectorado, 1999) atraviesa todos los ejes mencionados anteriormente.

Resulta de particular interés, rescatar por la activa participación de los docentes de las distintas facultades de la Universidad y por la presencia de la doctora Edith Litwin, el taller “Los desafíos de la buena enseñanza en los primeros años de la formación universitaria”, desarrollado en el marco de las políticas académicas de la Universidad (2001-2007). El taller tuvo como prioridad atender la problemática del ingreso y la permanencia de los estudiantes, especialmente en los primeros años a través del Programa de Ingreso y Permanencia de los Estudiantes (PIPE).

Entre las cinco líneas de acción del PIPE se encuentra “Las prácticas de la enseñanza en primer año”, que tiene como objetivo principal: “generar estrategias de enseñanza y de evaluación que favorezcan el aprendizaje comprensivo de los alumnos” (Granata, 2007, p. 9).

El ingreso suscitó un gran interés y preocupación ya que en las últimas décadas la expansión de la educación superior posibilitó el acceso de una diversidad de alumnos en cuanto a sus conocimientos, saberes previos, aptitudes, actitudes, condición socio-cultural, etc. Ante esta situación, el análisis de las buenas prácticas de enseñanza, de la oferta que se brinda a los estudiantes y la calidad de los instrumentos de evaluación requiere una constante reflexión crítica que posibilite la orientación de los cambios en la dirección deseada. Litwin explicaba en ese momento:

[La] buena enseñanza es el reflejo en el que pretendemos reconocernos. Refiere esencialmente a enseñar y a que los alumnos nos comprendan. En este taller pretendemos centrar los análisis en el reconocimiento de las prácticas que favorecen dichas comprensiones. Para ello identificaremos algunas cuestiones prácticas de la enseñanza en los ámbitos universitarios. Reconoceremos mitos, rutinas y buenas propuestas entrecruzadas por la utilización de tecnologías, el desarrollo de casos y la construcción de evaluaciones que miden los procesos del aprender, entre otras cuestiones (2007, p. 15).

Para ello, el taller, que tuvo lugar el 14 y 15 de abril de 2005 en los centros universitarios de San Luis y Villa Mercedes, constituyó un espacio que permitió el diálogo e intercambio entre los profesores de las distintas unidades académicas, y a la vez favoreció la discusión, la confrontación de ideas y la producción de propuestas comprometidas con el fortalecimiento y la mejora de la docencia universitaria.

En ese momento, las autoridades y la especialista invitada llegaron a algunas conclusiones trazando ciertas líneas de acción, como revalorizar la docencia y el lugar que ocupa el estudiante en la vida universitaria, pensando en nuevas estrategias y haciendo énfasis no solo en el ingreso, sino también en la permanencia y el egreso de los estudiantes. Asimismo, estos espacios de reflexión e intercambio entre los docentes de las diferentes facultades fueron considerados como “muy valiosos”.

Continuando con esta línea de trabajo, se destacan las primeras y segundas jornadas organizadas por la Secretaría Académica y el Departamento de Educación y Formación

Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad, desarrolladas entre diciembre de 2006 y marzo de 2007, con la finalidad de: "... problematizar nuestra propia situación respecto a la formación docente y la apertura de un espacio de encuentro y discusión de aquello que nos ocupa, como lo es nuestra tarea de formadores de formadores" (Cometta, 2007, p. 10). Las jornadas tomaron como objeto de indagación y reflexión la formación docente, con la pretensión de construir un proyecto institucional de formación docente. El punto de inicio de las jornadas fueron los procesos de cambio curricular que se desarrollaban en las distintas carreras de formación docente de la Facultad de Ciencias Humanas, y en percatarse de la falta de criterios que posibilitan leer, evaluar y considerar las distintas propuestas en el marco de un proyecto de formación para toda la Facultad.

En la primera jornada, el trabajo a partir de los marcos teóricos y las propias experiencias de los docentes, resultó enriquecido por el debate con los demás colegas de la Facultad de Ciencias Humanas, a su vez en este espacio emergieron las problemáticas y preocupaciones que atravesaron la formación docente en el Departamento. Tanto las inquietudes surgidas allí, como algunos acuerdos iniciales, permitieron continuar con la tarea en unas segundas jornadas llevadas a cabo en marzo de 2007. En palabras de la especialista Ana Lía Cometta, secretaria académica de ese momento:

Allí no solo se dio continuidad a los objetivos planteados sino también se consideró importante poner en la mesa de análisis los nuevos escenarios y sujetos de la formación desde el aporte de las diferentes áreas curriculares responsables de la formación docente (2007, p. 11).

El corpus teórico proveniente de las tesis de posgrado de la Universidad Nacional de San Luis tiene una trayectoria de dos décadas, y en él se muestra la preocupación por la formación pedagógica y didáctica de los profesores. Los trabajos de especialización, por su propia naturaleza académica representan niveles de implicación e intervenciones en el aula universitaria ligada a procesos de mejoramiento de saberes y prácticas subyacentes. Por su parte, las tesis de maestría dan un paso más en el campo de la investigación del aula universitaria en torno a las prácticas pedagógicas de los profesores en las distintas unidades académicas que componen la institución en su conjunto. Es interesante vislumbrar las propuestas tanto de intervención como de investigación aplicada provenientes de actores universitarios que se replantean a sí mismos en relación con los saberes y prácticas necesarias para abordar el aula de nivel superior, construyendo sentidos problemáticos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los campos disciplinares de los cuales estos provienen.

El corpus investigativo tiene relación con el caudal de propuestas de grupos de docentes investigadores cuyas problemáticas de interés en los últimos diez años remiten a diversos aspectos ligados a la formación. En el caso de la Universidad Nacional de San Luis, se distinguen los equipos que se inician en las problemáticas, cuyos

procesos investigativos tienen una duración promedio de dos años con evaluación de pares externos, de los equipos consolidados a la luz de investigaciones procesuales que van solidificando el terreno del conocimiento específico de lo pedagógico en acción en el cuerpo profesoral (tabla 16).

Tabla 16. Producción investigativa en la Universidad Nacional de San Luis

Investigaciones	Tesis
Tradiciones investigativas de objetos consolidados.	Pedagogía universitaria ligada a las carreras de Especialización y Maestría en Educación Superior.
Nuevos objetos de investigación ligados a los contextos de producción epocal.	
Diversificación del campo investigativo.	

Fuente: Elaboración propia.

En la consolidación de grupos que hacen investigación aplicada a temas y objetos de reflexión, se desatacan equipos con más de diez años de trabajo, algunos incluso alcanzan veinte años de trabajo ininterrumpido.

La constitución de los corpus normativo, teórico e investigativo es una realidad dinámica de acercamientos provisionales de cuyo entrecruzamiento podemos analizar diferentes grados y tipos de comportamiento del colectivo docente en un período de la historia en la vida institucional. De esa manera el ejercicio comparativo adquiere sentido en los marcos de interpretación institucional y hace emerger el sujeto pedagógico de prácticas del conocimiento situado. Solo cuando el archivo está organizado se iniciará la etapa de arqueología interpretativa de los discursos escritos, fijados, pero dentro de la propia institución. De igual modo, el estudio de caso en cada universidad permite a su vez identificar regularidades discursivas, patrones de comportamiento, etc. Existe un doble nivel de análisis en esta propuesta, el que refiere a la cara interna de la vida institucional y el que referencia a un mundo transnacional, en el que compararemos las tres universidades participantes y la vida y compromisos de equipo que construye procesos identitarios. La analítica descriptiva se verá completa y enriquecida solo cuando las universidades en su conjunto construyan rutas pedagógicas de la formación a partir del quehacer y decir de los actores intervinientes, sus alcances y sus problematizaciones.

La formación docente en la Universidad Nacional de San Luis

Nos parece interesante traer en este apartado la investigación de Marcelo Fabián Vitarelli y María Francisca Giordano, quienes hacen un resumen de la historia de la formación docente en la Universidad Nacional de San Luis en su documento “Formación docente y prácticas pedagógicas”.

4. Antecedentes o estado del conocimiento

La problemática de la Formación Docente constituye un objeto de análisis de múltiples consideraciones que se remontan hacia mediados del siglo XX en nuestra comunidad educativa. Con ello queremos marcar o detenernos brevemente en la constitución histórica de este espacio de prácticas de producción del conocimiento en la actual Universidad Nacional de San Luis para mejor comprender la tradición del trabajo académico que nos ocupa. Intentaremos tejer el dispositivo de la investigación y su relación con la producción de conocimientos para poder entablar un diálogo desde las necesidades presentes en torno a la circulación de la información para y en la formación de los docentes.

A) Hacia la conformación de espacios de producción e investigación en educación

Corría el mes de febrero de 1940 y la Universidad Nacional de Cuyo creaba en San Luis el Instituto Nacional de Profesorado dedicado a la formación docente superior, exclusivamente en ciencias físico-químicas-matemáticas "... consagrado a la suscitación de vocaciones científicas, a la incitación del espíritu de investigación y a la formación de maestros capaces de impartir estas disciplinas con honda madurez y preparación" (Correas, 1940). De este modo, San Luis inscribe su accionar en el pensamiento de las profesiones modernas proveniente del campo de las ciencias exactas, movimiento este que había sido iniciado con la fundación de la moderna Universidad Nacional de La Plata en Argentina⁴⁵.

La enseñanza y, la formación de maestros, aparece como un componente propio de las demandas locales que el pueblo de San Luis hiciera al entonces Gobierno nacional. Rápidamente este espacio de creación deviene en el Instituto Pedagógico que contemplaría por entonces la enseñanza de las disciplinas como filosofía y pedagogía bajo el cometido de realizar investigaciones psicopedagógicas en la región; proporcionar enseñanza de tipo superior a la formación de profesores y mantener, entre otros, dentro de la Región Cuyo un servicio de información pedagógica relativa a América Latina haciendo centro en la Argentina para llevar la producción de los investigadores y catedráticos implicados en la institución¹⁸. Se añade en esta etapa a la formación científica la impronta de la formación pedagógica de la mano del Normalismo que se ha gestado en Argentina desde mediados del siglo XIX. De este modo San Luis se va configurando como un centro pedagógico de producción y de difusión de conocimientos. El Instituto del Profesorado y el Instituto Pedagógico sientan las bases para la creación en 1946 de la Facultad de Ciencias de la Educación, a partir del cual se gesta el Instituto de Investigaciones Pedagógicas en 1948 bajo el cometido de la investigación, el

45 Se puede ampliar la mirada histórica acerca de la constitución de la Universidad Nacional de San Luis en *Crónicas de la vida universitaria en San Luis* de H. Klappenbach, J. Marincevic, G. Arias y O. Berasain de Montoya. Editorial Universitaria San Luis, 1995. San Luis, Argentina. Correas, E. "Discurso del Rector de la Universidad Nacional de Cuyo en San Luis el 6 de mayo de 1940". En Universidad Nacional de Cuyo. *Creación, organización y planes de estudio*. 1940. Mendoza, Argentina.

trabajo de gabinete, el estudio de los sistemas educativos, la orientación profesional y la organización de cursos entre otros componentes. La entonces Facultad de Ciencias de la Educación pasó a denominarse en 1958 Facultad de Ciencias con la organización de cuatro Escuelas, una de las cuales fue la Pedagogía y Psicología. Entre 1940 y 1973, fecha esta última de creación de la UNSL las actividades de investigación se fueron organizando y acrecentando. Las investigaciones realizadas por el entonces Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas, dirigido por el Dr. Plácido Alberto Horas, dieron lugar a los Anales del Instituto a partir de 1951, publicando siete tomos hacia 1970. Por su parte en la década de 1960 la investigación educativa obtuvo reconocimiento internacional con la creación hacia 1969 del Centro Latinoamericano de Investigación y Creación del Instituto Pedagógico de San Luis el 27 de agosto de 1941⁴⁶. Entre 1970 y 1976 tuvo lugar el funcionamiento del Departamento de Currículum y Evaluación, dirigido por el Dr. Pedro Lafourcade, en el marco del cual se desarrolló el Programa de innovación e Investigación Curricular, que reunió a Universidad y Provincia de San Luis en torno a al mejoramiento del sistema educativo provincial; este proyecto de trabajo estuvo avalado por la UNESCO. A partir de 1973 con la creación de la UNSL y tomando todos los antecedentes en el campo de la investigación antes citados se va a estructurar progresivamente un sistema de Ciencia y Técnica de la Universidad el cual va a materializarse en realizaciones varias, una de las cuales será la creación de Proyectos de Investigación que nos trae al presente con variados equipos consolidados de investigación que se destacan en el área de Educación.

B) Consolidación de grupos y espacios de investigación y su aporte a la Formación Docente

Con la reapertura democrática en 1984 la Universidad pública argentina retoma su tradición en la producción de conocimientos fruto de su labor de investigación básica y aplicada. San Luis, como joven universidad nacida hacia 1973, se cuestiona acerca del papel que le toca jugar en torno a la formación docente, la producción de conocimientos y la investigación educativa. La indagación busca respuestas en condiciones que la hicieron posible llegar hasta el presente, teniendo en cuenta los desarrollos que datan desde 1940. De modo que a partir de la organización de un sistema de Ciencia y Tecnología local comienzan a configurarse espacios y/o grupos de investigación en torno a diversas problemáticas, entre las cuales se encuentra la que nos ocupa, es decir la Formación docente. Esta problemática se ha constituido en un objeto de conocimiento específico en nuestra comunidad de prácticas investigativas. Por un lado la indagación acerca de los fundamentos Ordenanza 15-R del 26 de marzo de 1974; Ordenanza 44/76 de 1976; Ordenanza 56-CS de 1986 y Ordenanza 28/90- CS de 1990.

46 Ver al respecto la Resolución 1161 del 30 de mayo de 1941 por la cual el Rectorado de la Universidad de Cuyo designa Organizador *ad-hoc* del Instituto Pedagógico a Juan José Arévalo y además la obra "Universidad Nacional de Cuyo: Instituto Pedagógico de San Luis. Proyectos y antecedentes. 1941, Best Hnos. Mendoza, Argentina. Boletín Oficial. Decreto del Poder Ejecutivo de la Nación n.º 25621 del 31 de diciembre de 1946.

Nuestra comunidad de prácticas investigativas se encuentra conformada por los Proyectos de Investigación de Ciencia y Técnica de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL N° 4-1-8703 “La práctica docente y la transmisión del conocimiento científico” (1987-1989), dirigido por la Lic. María F. Giordano y N° 4-1-.8903 “La producción de conocimientos y la enseñanza de la filosofía en la Escuela Media” (1989-1993), dirigido por la Profesora Violeta Guyot.

Todo ello ha originado numerosas discusiones, producciones de conocimiento y confrontaciones acerca de la realidad de que se trata a la luz de la pregunta por el conocimiento. Asimismo el abordaje de la toma de decisiones en torno a los cuales se construyen las complejas relaciones institucionales y su posicionamiento respecto de los sistemas educativos nacionales ha sido objeto de consideraciones múltiples y continúa siendo estudiado. De igual manera distintos espacios de prácticas nos han brindado la realidad del trabajo en el terreno, contrastando hipótesis y formulando nuevas líneas de acción. Teorías de la subjetividad, pensamiento complejo, prácticas educomunicacionales, prácticas del conocimiento, constituyen al presente un universo de indagaciones que trazan nuestro horizonte de trabajo y nos posicionan en lo que consideramos un nudo crítico de investigación y producción de conocimientos en torno a la Formación Docente. Estos espacios de conocimiento permitieron ajustar el enfoque epistemológico de la formación docente, entre otros aspectos, de la propuesta del Proyecto de Investigación Consolidado de Ciencia y Técnica N° 4-1-9301 “Tendencias epistemológicas y teorías de la subjetividad. Su impacto en las ciencias humanas”, que ha tenido lugar por dos décadas (1993-2015), dirigido por la Prof. Violeta Guyot, actualmente Profesora Emérita de la UNSL.

Asimismo y como corolario de los propios procesos de investigación surge la necesidad de crear un nuevo espacio de producción que revisa la incorporación de los lenguajes de los medios de comunicación audiovisuales (MCAV) como herramienta de análisis en la construcción de subjetividades y en las posibilidades de comunicación entre los sujetos de la práctica docente. Ello se refiere a la necesidad de alfabetizaciones múltiples en las Instituciones formadoras de docentes para superar la brecha entre los universos culturales de docentes y alumnos que favorecen la comunicación intersubjetiva. Este espacio consolida un nuevo grupo de trabajo en colaboración con los anteriores en torno al Proyecto de Investigación N° 4-0305 “Las prácticas educomunicacionales: Su impacto en la comprensión de los sujetos que interactúan en situaciones de enseñanza y de aprendizaje” (2005-2007), dirigido por la Lic. María F. Giordano.

Algunas de las producciones significativas respecto del abordaje epistemológico han sido puestas en texto en: Giordano, Cometta, Guyot, Cerizola, Bentolilla (1991) “Enseñar y aprender ciencias naturales. Reflexión y práctica en la escuela media”. Troquel educación, Buenos Aires; Guyot, Marincevic y Luppi (1992) “Poder-saber la educación. De la teoría educativa a las prácticas docentes”, Lugar editorial, Buenos Aires

De igual manera en los artículos de Guyot, Fiezzi, Vitarelli (1995) “La práctica docente y la realidad del aula: un enfoque epistemológico”, en revista Enfoques pedagógicos, Vol. 3 N° 2, Agosto de 1995, Santa Fe de Bogotá D.C., Colombia; Guyot y Vitarelli (1996); El oficio del profesor: hacia una nueva práctica docente”, en Revista Enfoques Pedagógicos, Serie Internacional, N°13, Vol. 4 (3), setiembre-diciembre 1996, Santa Fe de Bogotá, D.C., Colombia y Guyot, Giordano (2000); “El enfoque epistemológico de la práctica docente”, en Revista Alternativas, Serie Espacio Pedagógico, Año V N° 20, agosto de 2000. Laboratorio de Alternativas Educativas, San Luis, Argentina.

La formación de profesores desde las políticas educativas nacionales ha sido una preocupación sostenida que ha dado lugar a numerosas producciones publicadas por los autores en revistas nacionales e internacionales desde hace diez años a esta parte (Paris, 1996; Argentina 1998 y 2004; España 2002). Hacemos referencia a experiencias diversas tales como: Formación docente en servicio (Fiezzi y Vitarelli, 1994/1995); Asesoramiento Pedagógico – Epistemológico (Guyot, Vitarelli, 1993/1994); Capacitación docente (Guyot, Vitarelli, 1995 /1996); Formación en Investigación educativa (Guyot, Giordano, Vitarelli y otros, 1997/1998 y 2004).

Como evolución natural de un sistema que crece y se diversifica en 1991 se crea el Laboratorio de Alternativas Educativas en el marco del Programa LUNSI para la Universidad Nacional. Este Laboratorio viene trabajando con el campo de las innovaciones en educación que se producen en y desde la investigación en el ámbito de la Universidad, tomando como ejemplo la impronta que dejara en la institución el Dr. Pedro Lafourcade quien fuera el Director del Departamento de Educación de la flamante Universidad Nacional entre 1974 y 1976. El LAE viene posibilitando un espacio de producción, debate y apertura hacia diversas problemáticas educativas, entre las cuales la formación docente se ha visto privilegiada, de tal modo se encuentran desarrollos en torno a temas tales como: la enseñanza de las ciencias, las prácticas docentes, la relación entre la educación, el arte y la comunicación, la educación para la comprensión y otros. El LAE viene produciendo desde 1996 la Revista Alternativas, Serie Espacio Pedagógico y desde 1998 la Revista Alternativas, Serie Historia y Prácticas Pedagógicas, ambas publicaciones de educación monotemáticas especializadas a nivel internacional. De esta sucinta manera hemos querido dar cuenta de algunos elementos que componen el entramado de la investigación en educación y la producción de conocimientos en y para la formación docente en nuestra institución de origen (Vitarelli y Giordano, s. f., pp. 14-18).

Para cerrar provisionalmente este apartado diremos que:

- La formación de profesores es una problemática que se inscribe en una larga y continuada trayectoria que por momentos ha sido objeto de las políticas institucionales y por momentos lo ha sido de grupos de docencia e investigación que han ocupado un lugar destacado en la producción local.

- Si bien el trabajo mancomunado en pos de objetivos claros de la educación ha permanecido durante décadas, desde la fundación al presente, esto no ha sido suficiente para problematizar la formación como un tema de pedagogía universitaria en la Universidad Nacional de San Luis, que posibilite un trabajo institucional *ad hoc*.
- Pareciera, por la cartografía inicial, que el modelo franco-alemán de la formación en las ciencias y en las profesiones ha ejercido mayor preponderancia en la historia de la Universidad, en desmedro de la preocupación por la enseñanza, amén de la existencia aislada de espacios y grupos.
- La docencia universitaria ha sido, y lo es en el presente, tanto en la Universidad Nacional de San Luis y como en otras universidades argentinas, un objeto de formación posgradual (especialización y maestría), orientado fundamentalmente a quienes no poseen formación pedagógica. Esto marca un vacío o un área de vacancia dentro de la problematización del campo de la pedagogía en la Universidad, cuyas carreras de educación datan de la época fundacional.
- La Universidad como objeto de estudio mantiene una mirada investigativa sobre problemáticas estructurales, políticas y funcionamiento, no obstante falta una línea decisoria de políticas pedagógicas de profesores en el horizonte de la innovación y la producción de conocimiento situado.

CAPÍTULO 5

Ejes de integración.

Una mirada comparada de la formación de profesores universitarios

Con el espíritu de otorgar una mirada de síntesis de lo hasta aquí presentado por los equipos de investigación de las tres universidades intervinientes (Distrital, del Tolima y de San Luis), expondremos ahora algunos aspectos que consideramos sobresalientes y que a su vez posicionan al tema —problema— en su singularidad y le otorgan sentido en relación con la educación universitaria en nuestra región.

Para ello nos ha parecido pertinente hacer alusión a tres ejes integradores que releven fehacientemente las características particulares de lo que venimos tratando, ellos son a saber:

1. **La emergencia y la posibilidad.** Con ello mostraremos cómo los acontecimientos históricos fundacionales y de trayectorias, van construyendo itinerarios en torno a la formación de profesores y trazan una identidad que le otorga visibilidad. De este modo enraizamos los saberes, los discursos y las prácticas en contextos de emergencia y posibilidad que operan explicativamente cada uno de los procesos descritos.
2. **Los saberes institucionalizados.** Aquí aludimos a dos categorías analíticas y descriptivas (el ser y el acontecer), el desarrollo contextualizado en el primer ítem, pero ahora a la luz de normativas, prescripciones y líneas de enunciación que coadyuvan a la comprensión de la trama de relaciones presentadas. Los analizadores a los cuales hacemos referencias se expresan en el “ser” y el “acontecer” de la formación de profesores universitarios, revalorizando la pedagogía como horizonte de sentido que emana de su tratamiento y consideración.
3. **Los discursos y las prácticas.** Este eje, de complejidad creciente en relación con los anteriores, se expresa en dos instancias o agrupamientos que hemos llamado: a) la formación, y b) las propuestas institucionales. Sin duda ambas de modo complementario operan como analizadores de la instalación de una pedagogía de la formación en la analítica descriptiva y muestran los estados de situación, las áreas de vacancias en el sector y las demandas que impactan en futuros posicionamientos institucionales.

Lejos está de nuestra investigación, la intención de producir generalizaciones carentes de sentido a partir de nuestro trabajo arqueológico, muy por el contrario, estos ejes que exponemos a continuación, solo descriptivamente quieren retomar los hilos de una entramado o red cuyo trabajo genealógico-hermenéutico demanda nuevos y futuros posicionamientos de los sujetos que se encuentran atravesados por la búsqueda de sentido, y de su estar en la Universidad pública latinoamericana, en particular la argentina y la colombiana.

La emergencia y la posibilidad

Los acontecimientos van construyendo sentidos a la formación de profesores y trazan una identidad propia. Las tres universidades implicadas en la investigación constituyen referentes formativos en sus respectivos territorios, dada la geopolítica situacional y las propuestas de estudios emprendidas, lo cual se ve corroborado en la historia de las instituciones. Son universidades amplias en el sentido académico por el espectro de procesos que despliegan, es decir, forman en las profesiones modernas, en las humanidades, y para la ciencia; empero, para nuestro interés, poseen un elemento y una preocupación común en relación con la formación y el desarrollo educativo, que se evidencia en el impulso a diversos programas, proyectos, acciones y dependencias que se ocupan de la formación docente.

La Universidad Distrital cuya génesis data de 1948, propende por una formación holística y se ocupa de la figura del maestro; así, ya en 1962 implementa el estatuto del profesor como política de reconocimiento del sujeto que trabaja en ella, remarcando su labor, su dedicación y la definición de sus tareas. Si bien la Universidad Distrital estuvo sujeta a cierre y reapertura a finales de los setenta e inicios de los ochenta, la formación docente se consolida en la Facultad de Ciencias y Educación, y con ello la formación de profesores como derrotero profesional de trabajo.

La estructura definitiva dividida en facultades, centros, departamentos y programas despliega un caudal pedagógico de acción que demuestra cómo la educación y la formación encuentran su lugar en el concierto de la historia institucional. Prueba de ello son el crecimiento de programas de pregrado y posgrado; el aumento, cantidad y envergadura de las investigaciones del sector; las denominadas “expediciones pedagógicas”; la creación de centros especializados en educación; la puesta en valor de la función docente a partir de diversas acciones como la capacitación, la evaluación; las comisiones de estudios a docentes y los planes estratégicos institucionales en los que los profesores y sus procesos de formación emergen como tema de capital relevancia.

Esto que hemos mencionado son algunos de los desarrollos que ponen en la historia institucional la formación profesoral de la Universidad Distrital como prioridad y foco de atención, cuya naturaleza, podemos decir, está lejos de ser abordada en su totalidad y envergadura, sin embargo demuestra un claro interés de política educativa institucional. El tratamiento de este objeto de estudio en la Universidad es destacar, en lo que respecta a la emergencia, crecimiento y consolidación del Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía, su importancia como espacio privilegiado, transversal a la formación y de enorme potencialidad en cuanto a la sustentabilidad de lo que venimos desarrollando.

Podríamos expresar que tanto por su historia como por su trayectoria, la Universidad Distrital tiene la formación profesoral en un lugar de preeminencia que hace que

al presente constituya un desafío de profundización y tratamiento mayor, y que se encuentre en los debates contemporáneos de la Universidad en el territorio.

Por su parte, la Universidad del Tolima, cuya historia se remonta a 1945, tiene, como otras muchas universidades colombianas, un sistema sinérgico de educación, fundado en la integralidad identitaria de su tarea formativa de profesionales. La Universidad del Tolima en el marco del cumplimiento de su horizonte pedagógico y social construye su PEI (2001-2013) con base en el Proyecto Estratégico y fundamenta en él la labor pedagógica de profesores como Néstor Cardozo, Carlos Quimbayo y Graciela Guzmán, cuyos significativos aportes al campo pedagógico de los profesores son trascendentales en la historia institucional.

Entre los fundamentos de la formación integral en la relación docencia, investigación y compromiso social y ambiental aparecen la relación profesor-estudiante para la formación personal, ciudadana, profesional y académica; la producción de conocimiento a partir de la indagación mediante estrategias pedagógicas de formación; el conocimiento científico e investigativo en maestrías y doctorados para la formación del pensamiento investigativo de los profesores; la indagación en el aula que supone investigación pedagógica y educativa por su función académica misma, centrada en la tradición del profesor universitario y en el aprendizaje del estudiante, y la vinculación de docentes a redes académicas e investigativas en el marco de procesos globales de producción, apropiación y divulgación de conocimiento. Estos elementos, entre otros, denotan una clara intención y preocupación de la Universidad del Tolima por el objeto del presente estudio.

Remarcamos con especial atención la prioridad de la Universidad, que define en su política de formación docente al profesor universitario como un “profesional académico”, que más que cumplir roles, desarrolla labores académicas de cátedra, investigación y producción intelectual e interacciones académicas con otras comunidades académicas e investigativas en una especie de red; es decir, ubicar al profesor en un rol restringe la posibilidad de explorar, potenciar y consolidar comunidades académicas e investigativas dentro de la Universidad. El profesor universitario es un profesional de la enseñanza, que actúa como líder académico en las instituciones de educación superior, a su vez que se desempeña como intelectual con su ser y hacer en el tránsito entre intelectual y académico. La producción de conocimiento estratégico debe considerar el tipo de profesor que produce este conocimiento para la región.

Podemos afirmar, así como lo hicimos con la Universidad Distrital, que la Universidad del Tolima mantiene una preocupación por la formación profesoral, que la conduce a definiciones y misiones que explicitan el lugar del profesor, tanto en la formación como en la estructura académica institucional, destacando la labor pedagógica no como un elemento más, sino remarcando su importancia, impronta y naturaleza.

La Universidad Nacional de San Luis, en Argentina, está sujeta a otro contexto regional, político y pedagógico, propio de las universidades públicas del Estado nacional, en la consolidación del Subsistema de Educación Superior Nacional con miras a la modernidad desde hace más de un siglo. Es una Universidad con planteos pedagógicos desde 1939 cuando era parte de la Universidad Nacional de Cuyo y desde donde despliega innumerables acciones y políticas en el marco de una formación científica, pero también pedagógica de los ciudadanos del territorio. Cuando la Universidad se creó se anexó a ella la histórica Escuela Normal de Formación de Maestros Normales Nacionales ya con su trayectoria y desarrollo, lo cual sin lugar a duda evidencia la importancia que tiene la formación docente en San Luis.

Algunos acontecimientos denotan el carácter pedagógico de la Universidad y le otorgan sentido, por ejemplo: entre 1941 y 1947 se creó el Instituto Pedagógico y la Facultad de Ciencias de la Educación; en 1956 se desarrolló el Instituto de Investigaciones Pedagógicas y la edición internacional de los Anales de Pedagogía; hacia 1970 se establecieron las áreas de integración curricular y, finalmente, en 1986 en cuanto a la estructura surgió la Facultad de Ciencias Humanas. San Luis aparece como referente nacional de formación de maestros y de desarrollo innovador en el campo pedagógico, lo cual le permite participar con sus docentes-investigadores ya desde mediados del siglo XX, en investigaciones de organismos internacionales como la OEA y la Unesco, aportar su impronta en los procesos de regionalización educativa del territorio y en la formación de un centro de investigaciones de políticas educativas comparadas, teniendo al docente como núcleo de análisis.

La trayectoria de San Luis está marcada por el desarrollo pedagógico, y dentro de este, en lo que refiere a la formación de profesores, motivo que nos lleva a confirmar también que es una Universidad históricamente preocupada por la docencia superior, que traduce en políticas institucionales dicha mirada y que motiva a seguir trabajando en ello a numerosos equipos de investigación, extensión y docencia de grado y posgrado.

Los saberes institucionalizados: ser y acontecer docente

En el contexto antes descrito tienen lugar lo que hemos denominado saberes institucionalizados, de lo cual son prueba las dos dimensiones (ser y acontecer), que nutren en distintos referentes empíricos y normativos la esencia y características del ser docente, y de aquellas prescripciones regulatorias que ordenan el sector en lo laboral e institucional. En este sentido, las tres universidades implicadas responden de maneras diferenciadas, encuadradas en los contextos epocales y en las culturas en que se han construido los procesos identitarios de la formación de profesores. Sin duda alguna esta dimensión nos adentra plenamente en la vida de las universidades, con sus juegos de relaciones.

La Universidad Distrital, a través del máximo órgano de dirección, establece “las condiciones generales de la carrera docente” así como su “régimen disciplinario”, marcando el ser en la línea de profesionalizar la carrera docente sobre la base de la estabilidad, la responsabilidad y la igualdad de oportunidades y remarcando cómo el profesor universitario es un agente de la cultura, por cuanto desarrolla procesos muy complejos en el ámbito institucional como profesional intelectual para las tareas de docencia, investigación, extensión y gestión de proyectos. A la par de definiciones operatorias traduce el escalafón docente, el acceso a la carrera profesoral y las condiciones laborales distinguiendo fundamentalmente una mirada sobre los profesores de planta, y otra sobre los contratados, situación esta que produce fisuras en la institución cuando hablamos del concepto “profesor”.

Por su parte, el acontecer del docente de la Universidad Distrital está compuesto por múltiples actividades, entre ellas la producción de documentos académicos relacionados con su labor docente; las investigaciones institucionales e interinstitucionales; la planeación y preparación de sus actividades docentes; la asignación de trabajos y tareas a sus estudiantes; la orientación de diversas actividades académicas; la dirección de trabajos de grado (pregrado y posgrado); la evaluación integral de sus estudiantes (en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje); la participación en organismos institucionales; la participación en órganos de gobierno universitario; la participación en planes, programas, acciones... de capacitación, formación y perfeccionamiento docente de manera que esté actualizado en los saberes propios de su ejercicio profesional; la participación, en representación de la institución, en eventos académicos e investigativos de orden nacional e internacional; la orientación y tutoría de los estudiantes; el desarrollo de actividades y funciones de consejería y orientación académica (extensiva a orientación psicopedagógica, personal, profesional, afectiva...); la contribución en la formación y consolidación de comunidad académica; el desempeño como par evaluador de diferente trabajos y producciones; la asistencia y participación en todo tipo de actividades académicas; la participación en grupos de trabajo académico institucional, y el desarrollo de funciones de administración y gestión institucional.

El ser y el acontecer de profesores de la Universidad Distrital implican una dinámica que se establece entre la condición y clasificación de ser docente y los derechos y deberes que él mismo ejerce en el desarrollo de su función pública. De igual manera, aparece un sujeto proactivo que despliega múltiples potencialidades en espacios de vinculación que otorgan diversidad de oportunidades para el trabajo docente. Este componente muestra la importancia radical de su función en esta Universidad.

Para el caso del profesorado universitario en la Universidad del Tolima, el ser que se sintetiza aquí proviene del trabajo de campo dirigido a los profesores de planta a los que se propuso indagar sobre algunos factores que se consideraron de mayor importancia

para describir, con base en la información propiciada por la población docente, lo que se podría registrar como condiciones identitarias o de naturaleza de los profesores, que limitan o favorecen su ejercicio académico educativo (didáctico científico-disciplinar y profesional de enseñanza) y pedagógico (formativo ético-político, económico, social y cultural). Aparecen aquí la educación y la formación, el educado y el formado, la capacitación creativa, las didácticas formativas y el factor pedagógico, entre otros. Las respuestas evidencian una serie de prácticas discursivas, que sin duda facultan para la construcción de formaciones discursivas que coadyuven a potenciar el carácter disciplinar, tanto de la educación —campo que hasta el momento ha tenido mayores desarrollos— como de la pedagogía —más esquivo en su tratamiento dada la dificultad disciplinar o estructural—.

Por su parte, el acontecer del docente en la Universidad del Tolima refiere a las actividades propias que desempeña un docente de planta en la Universidad pública, y que corresponden a especificidades como docencia, investigación y proyección social, tal como está regulado en el Decreto 1279 de 2002, normativa que permite reconocer a estos profesores como “docentes universitarios”. La información recabada evidencia unas formas de ser de los docentes según sus propias concepciones, y los modos como ellos se conciben y perciben. Este nivel de descripción en la que no se produce una toma de posición ni a favor ni en contra acerca de lo dicho por los informantes, se constituye en la garantía de poder mostrar las prácticas discursivas que se van conformando de manera libre, desestructurada, y que pasan a un saber o formación discursiva en el que se empiezan a condicionar, estructurar y positivizar sus prácticas, invirtiendo el proceso de su conformación y regularizando su constructo, es decir, haciendo de ello, ahora, un mecanismo de sujeción.

Sin duda, esta “micro sociología del aula de formación” complementa las miradas del ser y acontecer que se plantean a partir de lo normativo discursivo, y a su vez enriquece el trabajo planteado en este mismo sentido por la Universidad Distrital y para la Universidad Nacional de San Luis. Así las cosas, toda esta información recabada y descrita, aun sin la profundidad que implica la arqueología, en razón de lo cual este es un acercamiento, queda abierta para ser retomada en la segunda fase de este proyecto de investigación, que se ha de dedicar a producir un análisis de carácter genealógico que permita llegar a comprender cómo la formación docente se constituye en un conjunto de relaciones de poder.

Para el caso de la Universidad Nacional de San Luis, este apartado de consideraciones entre el ser y el acontecer está construido a partir de dos fuentes importantes de su vida académica, a saber: el Estatuto Universitario de la Universidad de 2014, recientemente reformado y actualizado, y la Ordenanza 13-03 del Consejo Superior relativa al Régimen Académico para la Enseñanza de Grado y Pregrado.

El ser define la Universidad Nacional de San Luis en tres fines principales, orientadores de la labor educativa de la institución:

- a) Formar recursos humanos capacitados para la aplicación del conocimiento en el mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad...
- b) Desarrollar el conocimiento científico y técnico con vistas a aumentar la comprensión del Universo y la ubicación del Hombre en el mismo.
- c) Difundir el conocimiento y todo tipo de cultura y participar activamente en la comunidad... (Universidad Nacional de San Luis, s. f.).

Para ello se delimitan como funciones: impartir enseñanza superior; impartir todo otro tipo de enseñanza superior, de acuerdo con las necesidades del medio y en complementación con el resto del sistema educativo, brindando especializaciones con salida laboral, y actuar sobre el sistema educativo proponiendo modelos de enseñanza para los niveles primario y medio, entre otros aspectos.

En cuanto al acontecer, se establece que los docentes tienen como tareas específicas la formación ética, intelectual, científica y técnica de los alumnos; la investigación, la extensión universitaria y, cuando corresponda, la participación en las funciones directivas, para lo cual se distingue entre los profesores ordinarios (o regulares), los extraordinarios, y los auxiliares de Docencia. Esto permite, a diferencia de las universidades Distrital y del Tolima, trabajar en la docencia con equipos de cátedras con diferenciación de funciones y responsabilidades. De igual manera, se especifica entre la categoría docente, la dedicación y el carácter del cargo, todo lo cual dibuja el entramado pedagógico de la docencia propio de las universidades públicas en Argentina.

Los discursos y las prácticas

Los discursos y las prácticas introducen esta última parte de la investigación. Muestran la vida cotidiana de las instituciones implicadas en su despliegue multifacético, en donde el ser y el acontecer docente se expanden y se hacen complejos en el análisis en función de las necesidades de cada universidad, análisis manifiesto en sus contextos posibilitadores de sentido.

La analítica documental de la Universidad Distrital nos posiciona frente a una formación que despliega un dispositivo de acción múltiple, compuesto al menos por la formación docente, la actualización, la cualificación laboral y la contextualización; la formación permanente y la integralidad, y la formación, la capacitación y el entrenamiento. De igual manera, aparecen el sentido y la finalidad; los niveles y los modelos aplicados; los programas, sobre todo aquellos orientados a las prácticas; los

planes de formación permanente que las mismas facultades desarrollan; el perfeccionamiento personal-profesional como estrategia de reconocimiento del ejercicio docente y, en definitiva, el perfil docente esperado. Esta realidad despliega múltiples estrategias institucionales en las que la Universidad Distrital destaca, entre otras: la formación previa de los aspirantes y en concordancia con las necesidades académicas de la institución; los saberes imprescindibles en la formación docente; la formación docente con énfasis en la formación disciplinar y orientada hacia la didáctica, y la interrelación entre la formación docente y la formación en y para la investigación. De igual manera se destaca la formación posgradual y la continuada, así como para la investigación y la proyección social.

El estado de la educación y formación docente en la Universidad del Tolima remite en los supuestos modernos de la Universidad en cuanto a educación profesoral-docente se refiere. Desde sus inicios, en los años cincuenta del siglo XX, se instauró en Ibagué con la perspectiva de enseñar y difundir el conocimiento producido por los saberes disciplinares aplicados, particularmente aquellos que tenían que ver con las posibilidades y necesidades del desarrollo local y regional. Al parecer lo que se propone implica un proceso de integración de modelos de formación docente en los que se reconozca la importancia de lo individual, pero sin desconocer la importancia de lo social, presente en lo institucional u organizacional. Todo ello se traduce en los cursos de pedagogía universitaria para diferentes niveles y condiciones de profesores, y en las comisiones de estudio, entre otros, que se han dedicado a procesos de capacitación o profundización profesional de carácter disciplinar, tanto en maestrías como doctorados, con la premisa de una docencia fundada y fortalecida en y desde la investigación. No obstante, y como se enunciara ya en este informe, son muy pocos los programas con componentes dedicados explícitamente a la capacitación para la enseñanza y facilitación del aprendizaje, y menos aún los componentes tendientes a la formación pedagógica en los modos relacionales de los discursos disciplinares o científicos referidos al ámbito de la cultura, la sociedad, la política y la economía, como condiciones que permiten pensar y reflexionar sobre el acto educativo en sus fines, tal como también se referenció en acápite anteriores.

Los discursos y prácticas sobre formación de docentes en la Universidad Nacional de San Luis han desarrollado diferentes acciones que tuvieron como prioridad las prácticas de enseñanza, con la firme intención de generar cambios considerando las dificultades halladas en la misma institución, los escenarios emergentes, los nuevos sujetos de aprendizaje, etc. En relación con las tesis de posgrado, la Universidad tiene una trayectoria de dos décadas en la preocupación de la formación pedagógica y didáctica de los profesores. Los trabajos de especialización, por su propia naturaleza académica, representan niveles de implicación e intervenciones en el aula universitaria ligada a

procesos de mejoramiento de saberes y prácticas subyacentes. Por su parte, las tesis de maestría dan un paso más en el campo de la investigación del aula universitaria en torno a las prácticas pedagógicas de los profesores en las distintas unidades académicas que componen la institución en su conjunto. El corpus investigativo tiene relación con el caudal de propuestas de grupos de docentes investigadores, cuyas problemáticas de interés en los últimos diez años remiten a diversos aspectos ligados a la formación, y se vienen dando desde la reapertura democrática en Argentina, es decir, desde el proceso de normalización universitaria que se produjo a partir de 1984. Podemos afirmar que la formación de profesores es una problemática que se inscribe en una larga y continuada trayectoria que por momentos ha sido objeto de las políticas institucionales y por momentos lo ha sido de grupos de docencia e investigación que han ocupado un lugar destacado en la producción local.

CAPÍTULO 6

Colofón. Análisis descriptivo institucional

Factores y características interinstitucionales

Las universidades en las que se referenció esta investigación comparten una serie de factores y características que, en lo fundamental, hacen posible que en ellas haga presencia el objeto de conocimiento que aquí se ha abordado, esto es, la formación de los profesores universitarios. Esta condición propia e identitaria que comparten las tres instituciones, permitió establecer criterios que permitieron acercarse a la producción de un estudio de esta naturaleza, tendiente a visibilizar las prácticas discursivas que en cuanto al saber se han generado por largo tiempo. Estas prácticas ameritan ser investigadas con el fin de mostrar cuáles son las condiciones en las que se han producido (tarea que se asume aquí mediante la arqueología) y de qué modo es factible que puedan constituir una formación discursiva, que de forma individual y local (trabajada y registrada aquí como función archivo), permitan reconocer en ellas algunas regularidades o constantes como *modos de positividad* en cuyo umbral se tenga, asimismo, la posibilidad de establecer las condiciones que este objeto comporta u ofrece para acceder a unos niveles proposicionales, desde sí mismo, tendientes a su autorregulación, normalización y legitimación para establecerse en el *umbral epistemológico*, lugar privilegiado en el que se reconoce hoy la tarea disciplinar conducente al conocer científico.

Esta perspectiva se constituye en evidencia de la valía del proceder arqueológico, que en el entender de Foucault emerge y se posiciona como un mecanismo o dispositivo rico y exigente en posibilidades para llegar a producir un diagnóstico fundado en lo efectivamente dicho, esto es, en la veracidad de lo real, razón suficiente para condicionar en su realización que no se interprete, pues un diagnóstico (inventario) de lo efectivamente dicho, que es lo que hace la arqueología, no comporta presunciones ni mucho menos pareceres o creencias, de ahí que su registro conforme un archivo en cuanto al lugar al que se accede en busca de la veracidad que dé cabida a análisis objetivos que, a su vez, han de facultar para llegar a pensar y actuar de otro modo.

Convenimos los investigadores de las tres instituciones en que este proceder, al modo foucaultiano, es una manera expedita de develar los niveles de científicidad con los que han operado la ciencia y los científicos respecto de esta problemática, hasta el punto de que su pensamiento, caracterizado en algunos casos por su rigidez pragmática y su inflexibilidad para ver el mundo de la ciencia con otros ojos, puede sesgar la mirada para poder pensar y actuar de otro modo.

Frente a este panorama, se procura ser conscientes de que los profesores de nivel universitario desarrollan su actividad docente fundados en una *voluntad de verdad* producida y desarrollada en sus procesos de formación profesional, desconociendo u omitiendo las condiciones particulares —disciplinares— que implica la profesionalización para la educación-enseñanza y la pedagogía-facilitación del aprendizaje en estudiantes

de nivel superior, que por las características poblacionales, necesariamente se diferencian de las prácticas de educación y pedagogía en los niveles básicos del preescolar, la básica primaria, la secundaria y la media.

Esta realidad presente e identificante en la docencia universitaria hizo pensar a los investigadores, en sus lugares de práctica docente, en la posibilidad y necesidad de producir conocimiento en este campo, con el fin de contribuir al avance e innovación científica del saber sobre el profesor universitario del que, si bien aquí se esboza su carácter diagnóstico, ha de permitir un trabajo posterior de carácter genealógico, en el que se evidencien unos análisis críticos, alternativos, de bordes y, por eso mismo, de resistencia, que faculten para saber de las múltiples y diversas fuerzas que han interactuado con dicho asunto, hasta hacerlo ser y hacer de él lo que en la actualidad aparece como dado, naturalizado y que, sin proponérselo, hemos hecho y hecho ser como realidad fundada, constituida e inhabilitada para el cambio.

Otro hecho común que aparece en las tres instituciones es el interés por dilucidar esta problemática, arrojar conocimiento sobre ella y pensarla de modo diferente, es decir, interesa entrar en la dinámica del cambio, y sabemos que el cambio implica no ser más aquello que hemos sido, lo que por defecto o negatividad implica empezar a pensar cómo podremos ser y en razón de qué. A este nivel es claro que la resistencia —en su carácter identitario de la genealogía— conduce a procesos controversiales, pues implica pensar en dinámicas educativas posibilitadoras de libertad, que confrontan y cuestionan los procedimientos instituidos e intentan violentar y sacudir lo establecido. Sin duda se es consciente de dicha contradicción, pues queremos ser distintos sin perder o dejar de ser aquello que hemos sido y que, en nuestro parecer, nos ha sido benévolo.

Es en este sentido que Nietzsche entiende que el genealogista termina siendo un hombre solitario, incomprendido, pues procura desprender el capote adherido a la piedra que se empeña en no soltarse para dejarse ir, con la diferencia de que el genealogista actúa sobre una resistencia inteligente y que se considera poseedora de la verdad.

Las tres universidades comparten directivas institucionales en torno a la formación docente universitaria mediante las cuales expresan sus intenciones, filosofía y funciones sustantivas, tal como se siguen a través de los proyectos educativos institucionales, los planes de desarrollo —generalmente proyectados a diez años—, los estatutos orgánicos, las políticas curriculares, los estatutos profesoriales, los acuerdos y resoluciones.

Cada una es la alma máter insigne de su ciudad, y las tres están regidas por marcos jurídicos vigentes, signadas por principios de autonomía universitaria y dentro del carácter público identitario de la actividad educativa por ellas desarrollada, particularmente enfocadas a atender las necesidades educativas de las poblaciones menos favorecidas en ambas naciones, dotadas de estatutos profesoriales mediante los que se rigen

los procesos de contratación o de carrera académica, así como con estatutos estudiantiles que determinan los modos de vincularse a ellas.

En cuanto a las dos universidades colombianas, estas fueron fruto de actos políticos, ya del Concejo de Bogotá, ya de la Asamblea Departamental del Tolima, y ambas con posterioridad a los acontecimientos de 1948, lo cual hace de ellas instituciones nacidas en pleno conflicto de partidos y durante el desarrollo de una de las muchas etapas violentas de la historia reciente de Colombia.

Las tres universidades comparten las grandes transformaciones de la Universidad a escala mundial, especialmente marcadas por los procesos vividos después del Mayo del 68, que empieza por hacer de la Universidad un territorio reflejo de la igualdad social; en razón de ello inician procesos de expansión a través de la ampliación de la matrícula, la diversificación de su oferta educativa y de la implementación de la formación por ciclos de nivel terciario. De igual manera, comparten la desprotección por parte del Estado, esto es, su escasa financiación, particularmente manifiesta con el ingreso de las naciones en las prácticas de apertura económica, que a su vez fueron la base para lo que sería luego la economía de libre mercado surgida después de la *Perestroika*, que condujo a la disolución de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas.

Estos procesos de transformación social empezaron por poner en evidencia la emergencia de un sistema mundial, que obligó a atender los llamados a la modernización de la institución universitaria, tanto en lo político y económico, como en lo social y cultural. Todo esto se funda en las múltiples transformaciones a escala global, pues surgen nuevas constituciones políticas tendientes a cambiar las instituciones, se proponen nuevos tratados multilaterales de cooperación, para lo cual es necesario intervenir las organizaciones propiciadoras de este hecho, y en ello participa decididamente la educación; así se la regula y norma para poder tener sobre ella mayor control; así se producen planes decenales de educación que pretenden unificar criterios y formas homogéneas en las naciones como garantía de aceptación y compromiso con las nuevas maneras de habitar el mundo, un mundo en el que se presume haber derrumbado fronteras y en el que se piensa están abiertas todas las posibilidades para los sujetos y pueblos capaces. Se ingresa pues en el universo del crecimiento, la producción, la calidad y la flexibilidad, factores determinantes para la expansión.

Toda esta reingeniería —todavía en proceso— parece ser garante de la participación en el sistema global puesto en marcha, sistema en el que se presume superar los límites y entrar en el universo de lo virtual, un ámbito en el que es innecesaria la materia y por tanto se supera la exigencia empírica que corrobora lo existente. Esta desnaturalización (formalización) del mundo de lo real, esta humanización que erradica las diferencias y que lleva más allá de las condicionantes personales, locales y regionales es objeto de fuertes resistencias, es decir, fuerzas que desde múltiples lugares

interrogan este proceder, principalmente porque reconocen que ello no se corresponde con la realidad y se procura poner en cuestión su pretendida bondad que controvierte la verdad constituyente de lo natural. En este sentido parece jugarse la actividad profesional de la pedagogía y, por tanto, del quehacer de los educadores como agentes liberadores, y con ello, también, la formación de los profesores que realizan o llevan a cabo el acto educativo en su carácter profesional, especialmente en el ámbito universitario. Las tres instituciones se preguntan y parecen preocuparse por este asunto.

Las tres instituciones, guardadas las distancias particulares de realización, comparan los sistemas de organización y administración, entre los que se encuentra la formación de los profesores. Las tres reportan la formación del profesorado fundada en especializaciones, maestrías y doctorados, sin embargo habría que preguntarse cuántos de estos posgraduados se corresponden con una formación en educación y pedagogía para la docencia universitaria, y en las condiciones formales y materiales requeridas para la alta eficiencia y eficacia multifuncional de profesionalización, pues la característica central de la profesión hoy está marcada por la pronta inutilidad del conocimiento adquirido, lo cual conduce rápidamente al desuso e innecesidad de algunas profesiones, según lo deja ver Morin en sus recientes análisis.

Sobre el ser y el acontecer del profesorado

Respecto a las universidades Distrital y del Tolima, el ser de los profesores está regido y condicionado por la Ley 30 de 1992, y más específicamente por el Decreto 1279 de 2002, como mecanismos o dispositivos estatales para ejercer el control en torno al ejercicio docente de nivel superior. En esta normativa se define y regula quién es un docente universitario, qué condiciones debe cumplir, los modos de vinculación y clasificación al sistema educativo universitario estatal, así como los requisitos para ingresar a la carrera académica. Estas dos universidades, salvo la reglamentación interna que pueda distinguirlas en cuanto a exigencias o prerrogativas para lo que las faculta la pretendida autonomía universitaria, cumplen en su totalidad con las normas dispuestas por el Estado colombiano, expresas mediante su política pública para este caso, lo que hace que las diferencias al respecto sean en realidad mínimas.

Lo anterior se ha desarrollado ampliamente en lo referido a este hecho, tanto en lo general como en lo concerniente a cada institución y en su acápite correspondiente. Sin embargo vale resaltar que la Ley 30 de 1992 e incluso la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), y prescriptivamente el Decreto 1279 de 2002, hacen obligatorio cursar un nivel de pedagogía, con mínimo cuarenta horas de intensidad, para todos aquellos docentes que habiendo ingresado por concurso público de méritos cumplen con los requisitos de ley para quedar vinculados (en propiedad se suele decir) como docentes de carrera en el escalafón como auxiliares, y un segundo nivel de curso en pedagogía para ascender y ubicarse en el escalafón como asistentes.

No obstante estas exigencias, cada institución define los modos y condiciones en las que se ha de cumplir con este requerimiento, pues cada una está facultada para reglamentar, ofrecer, desarrollar y certificar dicha capacitación que ha de formar parte de su currículo como profesor dentro del sistema educativo universitario colombiano. Es de aclarar que, por derecho, si un profesor se desvincula de una universidad pública y luego se vincula laboralmente con otra institución pública de educación superior, esta última está obligada a reconocer y respetar el escalafón alcanzado por el profesor.

La realidad de lo hasta aquí planteado no es muy diferente en la Universidad Nacional de San Luis. Si bien la nomenclatura tiene otras formas enunciativas, conservan su objeto discursivo. Sin embargo, es necesario aclarar, la organización social, política, económica y cultural de la nación Argentina cambia de manera importante y de modo significativo las formas de organización, gestión, participación, actuación, responsabilidades, distribución de la jornada laboral, reconocimiento económico, social y político de los profesores universitarios, por cuanto allí se les otorga un cierto estatus y valía como productores, creadores, proveedores de educación y conocimiento, que los faculta para estar estrechamente vinculados al ordenamiento político de la nación y de las provincias, lugares en los que son altamente reconocidos y se les invita a participar activamente en la organización y gestión del Estado, por supuesto que cumpliendo con las condiciones profesionales y de formación exigidas para lograr la mayor efectividad posible y la mejor eficiencia cultural que enriquezca a la población.

Así las cosas, aunque los territorios y Estados sean distintos en el conjunto de los pueblos de América Latina, puede verse cómo los procesos de estandarización de los sistemas educativos se van haciendo cada vez más efectivos, es decir, las ideas globalizadoras que se fundan en estrategias de descentralización social, política y económica vehiculan los procesos de transformación conducentes a la producción del llamado sistema mundo, esto es, hacer que se erradiquen —eliminen— las diferencias mediante mecanismos de igualación afincados en los derechos (de primera, segunda, tercera o cuarta generación), hasta hacer entender, ejercer y restituir la pretendida unidad perdida que otrora fuera la fuerza cohesionadora de las sociedades. La educación superior es hoy una de esas estrategias que, para que sea apropiada y pertinente, exige homogeneidad en los funcionarios que llevan a cabo esta labor transformadora de las sociedades, y para lo cual es necesario que sean ellos quienes produzcan las transformaciones institucionales (universidades) que propicien la participación efectiva de las poblaciones y se garantice el ejercicio efectivo de los ciudadanos.

Las tres instituciones se rigen por normas amparadas en y por el derecho, comparten las mismas directrices nacionales e internacionales en torno del ser y el acontecer de los profesores universitarios, se acogen a los mismos planes decenales de educación orientados por los organismos internacionales (como la Organización de Naciones

Unidas a través de la Unesco, que es su órgano rector para la educación y la cultura, la Organización de Estados Americanos [OEA], la Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], el Banco Mundial [BM], el Fondo Monetario Internacional [FMI], el Banco Interamericano de Desarrollo [BID], entre otras), emitidos con el venerable propósito de erradicar los males que aquejan a los habitantes del mundo, especialmente aquellos que desdican de la condición humana, o que por lo menos ponen en cuestión su existencia. De ahí que los docentes han de prepararse y formarse para estar al servicio del desarrollo, del crecimiento, de la evolución y avance de las sociedades humanas, lo cual solo será posible si nos hacemos cargo de dichos males para que ya no hagan presencia o, por lo menos, hacer que no se vean, menguar su impacto social, político y económico haciendo de todos los pueblos sociedades viables, sostenibles y sustentables, de tal forma que las economías se hagan autónomas, libres, independientes y competitivas. Aquellas que no lo logran tienen la posibilidad de suscribir tratados que les beneficien para mejorar sus sistemas de consumo tendientes a superar sus líneas de pobreza. De este modo, la economía de mercado cumplirá con el propósito de la igualdad, mediante la ley de la oferta y la demanda, en este caso subsidiada o posibilitada a través del crédito, pues las naciones o Estados dependientes solo tienen la posibilidad de endeudarse, aunque se desconozca su capacidad al respecto. Lo que sí es claro es que poco a poco van quedando atrás las sociedades fundadas en el derecho, para dar paso a sociedades fundadas en la capacidad económica; de esto no escapan ni las universidades ni, por supuesto, los docentes que se desempeñan en ellas.

Hasta hoy es en el orden particular-cultural que se evidencia el acontecer de los docentes, pues es aquí donde los órganos de control interno —creados por cada institución universitaria— regulan los modos como ha de operar o hacer presencia la formación o capacitación docente. Frente a ello, se definen las aplicaciones de los derechos que amparan a los docentes de carrera en relación con su movilidad académica, las comisiones académicas y de estudios (de especialización, maestría, doctorado o posdoctorado), los apoyos económicos para pasantías y estancias cortas de investigación, la asistencia a eventos, a congresos, seminarios, cursos, simposios, talleres, etc., para lo cual se ha de cumplir —además de lo exigido por el Estado— con los requisitos y condiciones propias de la regulación de cada universidad.

Es de anotar que las tres instituciones tienden a privilegiar los apoyos para la formación docente a través de comisiones de estudio para desarrollar conocimientos de orden disciplinar, y en muy contadas ocasiones se apoyan los desarrollos formativos de tipo posgradual en los campos de la educación, la pedagogía, la didáctica o áreas afines de quienes desean profundizar y mejorar sus desempeños académicos y profesionales en el orden de la enseñanza, pues se considera que lo disciplinar prima sobre lo pedagógico o lo didáctico, exceptuando las facultades y programas de licenciatura que tienen como objetivo estos saberes.

No hay aquí irregularidad alguna, dado que la normativa no produce ninguna claridad en torno de estas condiciones y si hace algún énfasis es para favorecer lo disciplinar. El carácter humanista al que se acoge y en el que se reconoce la educación superior en Colombia y Argentina, parte del supuesto de que quien conoce la disciplina es el que sabe cómo enseñarla. Este supuesto hizo carrera en nuestro medio e interfirió y contribuyó de modo importante a desvirtuar la formación para la profesión docente universitaria, y la ha dejado subsumida al ejercicio práctico de la educación básica y media.

El acontecer del docente en las dos universidades colombianas gira sobre el eje de su propio desconocimiento. Por una parte, se reconocen como profesionales formados en campos disciplinares y científicos raras veces ejercidos en el ámbito laboral de la producción de bienes materiales o de los servicios para el consumo, por la otra, salvo algunas excepciones, se desempeñan laboralmente como docentes pero no se reconocen como profesionales dentro de esta actividad educativa, pedagógica y didáctica, lo cual es posible que explique la escasa preocupación por su formación en estos campos, y que lo que se busquen sean los medios o mecanismos para colonizar estos posibles —para la mayoría— poco científicos discursos en favor de sus explicaciones disciplinares.

El trabajo que a este respecto muestra la Universidad del Tolima, con base en la encuesta aplicada a profesores de planta de la Universidad, es apenas una muestra de ello: muchos de quienes no la respondieron (solo se obtuvieron respuesta de 49 de las 348 distribuidas a través de las direcciones de los departamentos), más que aducir dificultad en la comprensión del instrumento, evidencian un cierto desprecio por este tipo de investigaciones que, en su parecer, pone en cuestión su proceder profesoral, máxime por la poca importancia que para ellos tiene este discurso.

Cabe aquí la salvedad respecto de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina, que presenta algunos programas de formación de docentes universitarios y explicita las formas de participación en dichos programas, especialmente tendientes a titulación posgradual (especialización, maestría o doctorado), sin embargo quienes tienen derechos efectivos a acceder a estos servicios de la institución son quienes ellos llaman regulares-efectivos, y que en Colombia conocemos como docentes de carrera o con nombramiento en propiedad como funcionarios, después de haber surtido los concursos de méritos, tal como se referenció en párrafos anteriores.

RECOMENDACIONES

La analítica descriptiva e interpretativa puesta en escena a través de este trabajo operó sobre una vasta masa documental constituida por diversos corpus: teóricos y metateóricos; normativos, prescriptivos (de orden internacional, local e institucional); epistemológicos y metodológicos referidos al objeto de la investigación: la formación docente en educación superior. Ello nos permite mostrar las múltiples y diversas formas a través de las cuales tanto los discursos como las prácticas permean la cotidianidad de las instituciones, lo cual es evidencia asimismo, de los procesos de normalización, de naturalización, de institucionalización, de regularización de determinados saberes (discursos), haceres y aconteceres (prácticas), para el caso de esta indagación acerca de la formación de profesores universitarios.

Lo dicho, lo escrito, lo hecho, las propuestas teóricas, las lecturas, los debates, los análisis, las reuniones, los documentos resultantes, los lineamientos, las políticas y, por supuesto, las acciones mismas constituyen prácticas del ser, prácticas del decir, prácticas del hacer... sobre la formación docente, prácticas que fundamentadas en discursos, paulatinamente se han instalado e institucionalizado en la Universidad y que determinan de manera significativa el ser mismo y el acontecer de los profesores.

La cuestión de la formación docente debe ser pensada en una dimensión integradora, integrada e integral de las funciones misionales de la Universidad, toda vez que en lo hallado se deja ver la relevancia de lo investigativo y de lo docente sobre la proyección social institucional. Ello implica dar el mismo reconocimiento, estatus y valoración a las tres funciones sustantivas y, por ende, poner la administración al servicio de la academia.

Un aspecto lamentable que se prescribe en las normas institucionales —derivadas, por supuesto, de las normas nacionales— tiene que ver con la denominada precarización del trabajo de los docentes ocasionales o de vinculación especial (cualquiera que sea el tipo de dedicación), subordinación que va de la mano del desconocimiento de los derechos de igualdad, que como docentes habrán de tener en materia de formación integral, continuada, permanente, posgradual, etc., que la institución brinda, toda vez que por ley no son considerados como “empleados públicos ni trabajadores oficiales”. Una revisión a la norma que trascienda el ámbito jurídico, sin que riña con él, podría permitir que la institución ofrezca a los docentes ocasionales, similares posibilidades de formación que a los de planta, lo cual redundaría en el mejoramiento de la calidad de la institución misma.

Una de las problemáticas más relevantes, identificadas en las valoraciones hechas por los docentes a través de la encuesta, tiene que ver con la primacía de los saberes disciplinares sobre los componentes pedagógicos, didácticos, sociohumanísticos, etc., de lo cual se derivan serias limitaciones en los procesos de enseñanza. Una posible solución se hallaría en la adopción, de manera obligante y obligatoria, de cursos de formación

pedagógica, didáctica, contextual, de relaciones interpersonales y de manejo de grupos, para todos los profesores de la Universidad, como condición para acenso en el escalafón, por ejemplo, y principalmente para quienes recién ingresan a la institución y que carecen de formación pedagógica. A ello se podría sumar una evaluación objetiva que permita ver la relación y el impacto real de la excelencia académica con los resultados efectivos de los estudiantes.

Es importante centrar la formación en un ente o dependencia académica para evitar la proliferación y multiplicación de esfuerzos vanos en distintas vías y direcciones. Si bien hay planes de Facultad, estos apuntan más a formación disciplinar en función de los objetivos del proyecto curricular. Es necesario, asimismo, definir aspectos generales de interés pedagógico para todos los profesores y crear una cultura académica que permita visibilizar lo que se hace y ponerlo a disposición de la comunidad académica para la cualificación de todos los profesores.

Independientemente de la disciplina o materia de enseñanza, la formación debe tener un eje crítico que implique un diagnóstico de problemáticas sociales y la postulación de propuestas efectivas de solución. En otras palabras, se debe lograr una articulación permanente entre la teoría y la práctica.

En el diseño de nuevos programas y políticas de formación docente se debe tener en cuenta la voz de los estudiantes y de los egresados como referentes fundamentales en la creación de las estrategias, acciones y procesos concretos de formación. Igualmente, es importante fomentar múltiples diálogos entre los profesores noveles y los de mayor antigüedad en la profesión a fin de compartir experiencias y de crear mejores condiciones docentes que redunden en un mejor aprendizaje en los alumnos.

Espacios como seminarios permanentes, eventos de socialización de experiencias, premios a proyectos de innovación que incluyan las TIC, becas para cursos de formación posgradual y continuada, deben formar parte de la implementación de una cultura académica que contribuya al fomento, al desarrollo y al mejoramiento de la formación profesoral.

En virtud de que uno de los pilares del ser y del quehacer de la Universidad es la docencia, sería necesario pensar en otorgarle la importancia que reviste, más si se tiene en consideración la ejecución de proyectos, programas y acciones que permitan desarrollar lo que tímidamente se establece en las políticas de formación docente. Esto tendría que ver con la creación de una vicerrectoría de docencia o de una unidad académica central que unifique todo lo relacionado con la formación de los profesores de la Universidad.

Consideramos necesario recomendar la exploración y el análisis de la idea de una comunidad de práctica y un seminario permanente de formación, a manera de laboratorio

pedagógico, que permita socializar y construir a partir de las experiencias cotidianas. En síntesis, poner a circular el saber pedagógico de los profesores como bastión de la formación.

Proponemos, adicionalmente, trabajar en la investigación-acción, según sus modalidades de investigación-acción pedagógica y educativa, a través de un plan concreto formulado a partir de un trabajo de observación de la práctica pedagógica y una matriz de evaluación que aproveche la retroalimentación sobre lo que hacen —y dicen— los estudiantes en relación con la evaluación de los profesores.

Es posible que todo lo que hemos referido hasta aquí acerca del saber, de la formación, del acontecer, del ser de los docentes haga pensar que nuestra misión consista, glosando a Morin (2015, p. 11) no tanto en transmitir un saber puro, sino “una cultura que permita comprender nuestra condición y ayudarnos a vivir”, pues, en efecto, la educación puede “ayudar a ser mejor y, si no feliz, enseñarnos a asumir la parte prosaica y a vivir la parte poética de nuestras vidas”.

Para el caso de la Universidad Nacional de San Luis concluir significa aceptar el derrotero de trabajar la vacancia y poner en valor la pedagogía universitaria de profesores según cada uno de sus comportamientos, sus saberes, sus prácticas, sus representaciones y todo lo que ello implica. El trabajo ha despertado el interés de jóvenes investigadores por profundizar la tarea en trabajos de grado y posgrado que vayan tejendo un entramado que recupere el sentido, la identidad y la memoria de la formación pedagógica de profesores en la Universidad. A su vez, y de forma complementaria, la recuperación de la memoria conlleva a un trabajo genealógico y de subjetivación con el conocimiento que propicia nuevos anclajes institucionales y empodera el cotidiano del aula como dispositivo de formación.

Participar en esta investigación de carácter interinstitucional en torno de la problemática que implica la educación y formación del profesorado universitario, mostrando algunos casos y sus modos de proceder, como en este de la Universidad del Tolima, es de la mayor importancia por cuanto implica un primer acercamiento a los procesos de socialización de los mecanismos, estrategias o dispositivos institucionales que particularmente ponen en circulación las universidades con el fin de facilitar o propiciar el logro de este objetivo tan central, necesario y valioso para la actividad educadora y formadora de las futuras generaciones, en lo superior y para lo superior.

Una de las cosas que se ha podido constatar es que, para el caso de Colombia, la educación y formación del profesorado se ha concentrado en las facultades de Educación, asumiendo que es allí donde está la pedagogía como ciencia directriz de los procesos iniciales de formación de educadores, y sí, probablemente sea allí donde circulan los saberes pertinentes a la educación para la enseñanza y para posibilitar los aprendizajes, así como aquellos que coadyuvan a que la pedagogía sea entendida como tal, pero

va más allá de esto con un alcance eminentemente formativo: la pedagogía —como el saber identitario del maestro— sirve para pensar los fines de la educación y, por tanto, permite orientar, conducir, encauzar y relacionar el conocimiento disciplinar y científico con los saberes que enriquecen y hacen factibles las culturas, las sociedades, la política y el universo político que procura organizar la vida común —general y particular de los grupos humanos— y las formas económicas que hacen posible producir y gestionar los recursos artificiales y naturales necesarios para llegar a tener una vida buena, loable, humana.

Este propósito de la pedagogía pareciera ser muy simple, pero no, es fundamentalmente complejo porque *implica producción en el acto*, es el momento el que hace posible que el maestro lleve a cabo la formación, es una acción de aptitud, actitud y oportunidad, de ahí que generalmente se la confunda con *vocación* y sea tan difícil de apropiarse y asumir como profesión, pues se profesa algo que se aprende a través de la enseñanza, y la pedagogía parece ser *ese algo* que no ha encontrado cómo enseñarse, y en tal sentido parece carecer de didácticas. Poner valor, en la relación costo-beneficio, al saber pedagógico es una tarea que se ha impuesto el sistema productivo y no lo ha conseguido —no apostaría a su logro—, pues asir lo que supera las condiciones materiales, tangibles, del conocer es un reto o prueba aún no superada.

En razón de lo anterior, mucho de lo que el docente produce en cuanto a su saber pedagógico, dado que implica el desarrollo de la capacidad o competencia de reflexión, solo puede ser valorado, no tasado, *a posteriori*, esto es, *post facto*, y cada quien es objeto de un acto pedagógico, y las más de las veces solo se percata de su valía tiempo después, cuando se descubre su función de uso, cuando se da cuenta de que aprendió algo de lo que no era consciente. Solo alcanzamos a saber lo que hemos aprendido a ese respecto cuando es imperativo asumir nuestro lugar en la realidad del mundo. Como podemos ver, la pedagogía no alimenta sueños (cosa que sí hace la educación como profesión), solo *es el polo a tierra* que pone al hombre en conexión con el mundo, su mundo.

Tal vez la incertidumbre pragmática que genera el quehacer pedagógico haya hecho que los profesores universitarios se desconozcan como profesionales de la educación y se afirmen más, o en primera instancia, como profesionales fundados en sus dominios disciplinares o científicos adquiridos en su proceso educativo.

Otro hecho que se constata en este ejercicio de investigación es que el asunto de la profesionalización docente, particularmente universitaria, emerge como problema reciente. Ello quiere decir que es un objeto de saber aún no constituido, factible de entrar en proceso de construcción; esto es, se está ingresando a la instancia de registrar sus prácticas locales con el fin de llegar, en un momento dado, a constituir un discurso particular —en lo que se pareciera estar—, para luego, en la perspectiva de Foucault (1979), producir una formación discursiva, con lo cual podría superar el carácter local

de su discurso y entrar en un ámbito de región, en otras palabras, romper los límites que establece la experiencia y ampliar sus fronteras, con lo cual se tendría la posibilidad de pensar sus condiciones de producción de conocimiento, es decir, su estatuto epistémico que hará que su conocer alcance el umbral de positivización, de generalización; en palabras de Foucault (1979):

La descripción de la episteme [...] abre un campo inagotable y no puede jamás ser cerrada; no tiene como fin reconstituir el sistema de postulados al que obedecen todos los conocimientos de una época, sino recorrer un campo indefinido de relaciones. Además, la episteme [...] es un conjunto indefinidamente móvil de escansiones, de desfases, de coincidencias que se establecen y se deshacen. [...] permite aprehender el juego de las compulsiones y de las limitaciones que, en un momento dado, se imponen al discurso. [...] es lo que, en la positividad de las prácticas discursivas hace posible la existencia de las figuras epistemológicas y de las ciencias. [...] el análisis de la episteme [...] es una interrogación que no acoge el dato de la ciencia más que con el fin de preguntarse lo que para esa ciencia es el hecho de ser dato. En el enigma del discurso científico, lo que pone en juego no es su derecho a ser una ciencia, es el hecho de que existe. (pp. 323-324)

Este camino que se descubre y hace posible pensar en la construcción de este objeto de saber docente universitario, faculta para iniciar el registro arqueológico de las prácticas educativas (didácticas) y formativas (pedagógicas) centradas en las instituciones; para ingresar, como se ha empezado a hacer con este proyecto interinstitucional en calidad de ejercicio investigativo, en sus desarrollos regionales; para entrar en el umbral de la formación discursiva, y para en sus análisis, proponerse formar una epistemología con la que nos podríamos disponer a producir las diversas discusiones para lo que ello nos faculte.

Los casos tratados dejan ver lo que aparentemente son avances o fracasos, no obstante aquí no se trata de hacer este tipo de juicio, pues lo que se pretende es abrir canales de comunicación que permitan poner en escena estas problemáticas y la conformación de este objeto con el fin de lograr que siga el camino que ha venido marcando y posibilitar su existencia en el orden del saber y las instancias del conocer.

En este sentido sería importante aunar esfuerzos institucionales, tanto en el territorio nacional como en el internacional —de carácter regional como lo es América Latina— para gestionar y producir las condiciones inherentes a la construcción de este objeto que ha tomado importancia en la educación y la formación de las generaciones futuras de profesores universitarios. Pensar en programas conjuntos, como maestrías y doctorados, tendientes a pensar y trabajar sobre este objeto con el fin de desarrollarlo, habilitar y certificar su ejercicio profesional, será un avance valioso para la Universidad y un aporte importante al desarrollo de su docencia, educadora y pedagógica, para lograr ciudadanos más comprometidos con la humanidad y sus constitutivos culturales, sociales, políticos y económicos, en términos emancipatorios.

PROYECCIONES: TRABAJOS FUTUROS

Se puede decir en este momento que se ha iniciado un proceso de producción sobre el dispositivo “formación de profesores en la Universidad pública latinoamericana” con base en tres universidades, una distrital, otra regional y otra nacional, y de manera inicial se ha comenzado a cartografiar el terreno para descubrir su topología y algunas de las características que en tiempo y espacio podrían definir su tratamiento futuro.

Quienes formamos este gran equipo de investigación interinstitucional colomboargentino, somos conscientes de que lo hecho sienta las bases de un programa interinstitucional que permita abordar el dispositivo enunciado en dos etapas de consideración complementarias y necesarias de tratar, a saber:

- la arqueológica, que encuadra la analítica descriptiva iniciada y es objeto de sucesivas revisiones y reconstrucciones, y
- la genealógica y del sí mismo que desplegará el foco de la mirada en las relaciones de saber-poder-subjetivación sobre los anclajes institucionales donde los actores operan.

La arqueológica requiere de nosotros ajustes singulares en la construcción de este edificio cuyos materiales ya tenemos dispuestos y clasificados, la genealógica y de subjetivación podrá formar parte de desarrollos conjuntos que colaboren, a la luz de los contextos históricos y de la vida cotidiana, mostrando un objeto de trabajo de un próximo quinquenio de acciones entre universidades de la región.

En el futuro propondremos algunos ejercicios investigativos, que fundamentados en la caja de herramientas, se relacionan con:

- Una segunda etapa investigativa. Genealogía: dispositivos de formación docente como prácticas de relaciones de poder.
- Una tercera etapa investigativa: Subjetividad. Formación docente como dispositivo de constitución de sujetos.

Cabe señalar que estas problematizaciones saber-poder-sujeto no se escinden, sino que se implican, alimentan y relacionan mutuamente, como se señaló atrás: son a la vez constituidas y constituyentes.

REFERENCIAS

- Abarca, F. (2015). Resonancias pedagógicas y metodológicas para la formación del profesorado universitario. *Universidad en Diálogo: Revista de Extensión*, 5(1), 31-52. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/dialogo/article/view/7427>.
- Albano, S. (2006). *Michel Foucault. Glosario epistemológico*. Buenos Aires: Quadrata. Barragán, D. (2008). Formación docente para el desarrollo humano integral y sustentable. *Revista Universidad de La Salle*, 134-146.
- Batanelo, L. E. (2010). Arqueología de la educación superior en la Universidad del Tolima. En *Revista perspectivas educativas*. Recuperado de: <http://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/view/770>
- Benito, Á. y Cruz, A. (2005). Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Narcea.
- Biggs, J. (1999). *Calidad del aprendizaje univertario*. Madrid: Narcea.
- Bowden, J. A., and Marton, F. (1998). A conceptual overview of a holistic model for quality in higher education. *The University of Learning: Beyond Quality and Competence in Higher Education*. Londres: Kogan Page.
- Borrero, A. (2008). *La Universidad: estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Borrero, A. (mayo de 2012). ¿Y el maestro universitario? *Revista de los Profesores de la Pontificia Universidad Javeriana*.
- Burgos, C. (s. f). Universidad Segio Arboleda. Recuperado el 22 de noviembre de 2013, de <http://www.usergioarboleda.edu.co/docentes/FPLAN%20DE%20DESARROLLO%20PROFESORAL.pdf>.
- Cáceres, M. *et al.* (s. f.). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización docente. *Revista Iberoamericana de Educación (s. m. d.)*. Recuperado el 16 de mayo de 2015, de [www.rieoei.org/](http://www.rieoei.org/deloslectores/475Caceres.pdf) <http://www.rieoei.org/deloslectores/475Caceres.pdf>.
- Candrea, A. y Susacasa, S. (2009). Competencias didácticas en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educacion Medica Permanente*, 19-28.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Ceballos, H. (2000). *Foucault y el poder*. México: Coyoacán.
- Cifuentes, P. (2005). Importancia que el profesor universitario concede a sus funciones. *Papeles Salamantinos de Educación (5)*, 179-192.
- Clark, B. R. (1986). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. Los Angeles: University of California Press.

- Colombia, Alcaldía de Bogotá (13 de noviembre de 1952). Decreto 653 de 1952. “Por el cual se amplía el alcance del Acuerdo 51 de 1948 y se crean carreras que confieren títulos académicos en la Universidad Municipal de Bogotá ‘Francisco José de Caldas’”. Recuperado el 14 de julio de 2015, de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=12500>.
- Colombia, Alcaldía de Bogotá (26 de febrero de 1952). Decreto 88 de 1952. “Por el cual se ratifica la creación de la Universidad ‘Francisco José de Caldas’”. Recuperado el 13 de julio de 2015, de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=12498>.
- Colombia, Asamblea Nacional Constituyente. (20 de julio de 1991). Constitución Política de Colombia. Recuperado el 3 de mayo de 2014, de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html.
- Colombia, Congreso de la República (8 de febrero de 1994). Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Bogotá: Secretaría del Congreso.
- Colombia, Congreso de la República (11 de febrero de 1998). Decreto 0272 de 1998. “Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias”. Recuperado el 26 de abril de 2015, de www.mineduccion.gov.co: http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-86202.html.
- Colombia, Congreso de la República (29 de diciembre de 1992). Ley 30 de 1992. “Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior”. Diario Oficial n.º 40700. Bogotá.
- Colombia, Congreso de la República (5 de febrero de 2002). Ley 734 de 2002. “Por la cual se expide el Código Disciplinario Único”. Bogotá: Gaceta del Congreso.
- Colombia, Concejo de Bogotá (5 de febrero de 1948). Acuerdo 10 de 1948. “Por el cual se crea el Colegio Municipal de Bogotá, y se adoptan normas para su funcionamiento”. Recuperado el 12 de 07 de 2015, de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=3499>.
- Colombia, Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación [Colciencias] Dirección de Fomento a la Investigación (15 de octubre de 2014). Modelo de medición de grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación y de reconocimiento de investigadores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, año 2014. Recuperado el 15 de noviembre de 2015, de [http://www.colciencias.gov.co: http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/ckeditor_files/files/DOCUMENTO%20MEDICI%C3%93N%20GRUPOS%20-%20INVESTIGADORES%20VERSI%C3%93N%20FINAL%2015%2010%202014%20\(1\)\(1\).pdf](http://www.colciencias.gov.co: http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/ckeditor_files/files/DOCUMENTO%20MEDICI%C3%93N%20GRUPOS%20-%20INVESTIGADORES%20VERSI%C3%93N%20FINAL%2015%2010%202014%20(1)(1).pdf).
- Colombia, Junta Militar de Gobierno (6 de julio de 1958). Decreto 0277 de 1958. “Por el cual se establece el régimen jurídico de las Universidades oficiales y departamentales”. Recuperado el 18 de julio de 2015, de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103568_archivo_pdf.pdf.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (27 de febrero de 1952). Resolución 403 de 1952. “Por la cual se aprueba un plantel de enseñanza profesional en el municipio de Bogotá”. Recuperado el 12 de julio de 2015, de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=5416#0>.

- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (5 de mayo de 2014). Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación. Recuperado el 25 de marzo de 2015, de <http://www.mineduacion.gov.co>: http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-340962_recurso_1.pdf.
- Colombia, Ministerio de Justicia (15 de diciembre de 1950). Resolución 139 de 1950. “Por la cual se reconoce personería jurídica a una universidad”. Recuperado el 13 de julio de 2015, de <http://sgral.udistrital.edu.co/xdata/rec/res-personeria.pdf>.
- Colombia, Presidencia de la República (17 de diciembre de 1954). Decreto 3640 de 1954. “Por el cual se organiza el Distrito Especial de Bogotá”. Recuperado el 15 de julio de 2015, de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1563>.
- Cortés, A. y González, R. (2006). Programas de formación permanente del docente universitario en Venezuela. *Omnia*, 12(1), 130-146.
- DeChile.net. (s. f.). Etimología de acontecer. Recuperado el 1 de junio de 2015, de [etimologias.dechile.net](http://etimologias.dechile.net/?acontecer): <http://etimologias.dechile.net/?acontecer>.
- De Tezanos, A. (1995). La formación de educadores y la calidad de la educación. En: *Revista Educación y Pedagogía*, n.º 14 y 15, pp. 37-65. Recuperado el 22 de febrero de 2017, de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/issue/view/597/showToc>.
- Del Basto, L. (2011). *Universidad y sociedad civil: dimensiones éticas y políticas de la educación*. Ibagué: Universidad del Tolima.
- Díaz, A. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles Educativos*, 27(108). Recuperado el 12 de junio de 2015, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018526982005000100002&script=sci_arttext.
- Díaz, R. (1997). *La Universidad Distrital, ¿paradigma de la crisis y disolución de la Universidad pública?* Bogotá: Unidad Editorial. Universidad Incca de Colombia.
- Dreyfus, H. y Rabinow, P. (2001). *Michel Foucault. Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ferrer, J. y González, P. (1999). El profesor universitario como docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (34), 329-335.
- Foucault, M. (1973). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1982). *La imposible prisión. Debate con Foucault*. Barcelona: Anagrama.
- Foucault, M. (1984). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1999). Polémica, política, problematizaciones. En *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales*, vol. III. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2000). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia: Pretextos.

- Foucault, M. (2001). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza.
- Foucault, M. (2003). *La verdad y las formas jurídicas* (2.^a ed.). Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (2003). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas* (32 ed.). México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2006). *La arqueología del saber* (22 ed.). México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2009). *Una lectura de Kant: introducción a la antropología en sentido pragmático*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García, A., Mora, W. y Enciso, S. (2005). *La formación pedagógico didáctica del profesorado universitario de las áreas de ciencias naturales y tecnología. Enseñanza de las Ciencias*. Universidad Distrital, Didaquim.
- Giusti, G. (2007, julio-septiembre). Formación pedagógica de profesores universitarios: conclusiones de una experiencia brasileña. *Revista de la Educación Superior*, XXXVI(3), 143, 119-132.
- Gómez, G. (1988). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. México: Fondo de Cultura Económica.
- González, H. (2013). *Las necesidades de formación de los docentes universitarios*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- González, H. (2016). Caracterización del saber pedagógico de los profesores del Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía [Paiep] en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá: No publicado. Recuperado el 25 de septiembre de 2016, de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20160630111243/HamletSantiagoGonzalez.pdf>.
- González, H. y Ospina, H. (2015). Interacciones entre Universidad y sociedad: contextos para pensar la educación contemporánea. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44, 68-80. Recuperado el 25 de septiembre de 2016, de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/616/1151>.
- González, H. y Malagón, R. (2015). Elementos para pensar la formación pedagógica y didáctica de los profesores en la Universidad. En *Colombian Applied Linguistic Journal*, 17(2), 290-301.
- González, H. y Sánchez, T. (2015). *Primer Simposio Internacional de Formación de Profesores Universitarios*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Guyot, V., Marincevic, J. y Luppi, A. (1992). *Poder saber la educación. De la teoría educativa a las prácticas docentes*. Buenos Aires: Lugar.
- Guzmán, G. y Quimbayo, C. A. (2012). *Docencia universitaria: reflexión pedagógica*. Ibagué: Universidad del Tolima.
- Hegel, G. W. (2000). *Escritos pedagógicos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (1960). *Carta sobre el humanismo*. Buenos Aires: Sur.
- Imbernón, F. (mayo-agosto de 2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional, ¿qué dicen los informes? *Revista de Educación*, 340, 41.

- Imbernón, F. (2010). La profesión docente en el nuevo contexto educativo. Nuevos retos de la profesión docente. II Seminario Internacional Relfido. Barcelona: Universidad de Barcelona, 6-7.
- Imbernón, F. (2011). La formación pedagógica del docente universitario. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 287-395.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior [Icfes]. (1997). *Formación de docentes universitarios. Orientaciones para el diseño de un proyecto nacional*. Bogotá: Arfo.
- Ion, G. y Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XX1*, 249-270.
- Jaeger, W. (2001). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jarauta, B. y Bozu, Z. (2013). Portafolio docente y formación pedagógica inicial del profesorado universitario. Un estudio cualitativo en la Universidad de Barcelona. *Educación XX1*, 16(2), 343-362.
- Jiménez, A. (2015). *Colciencias, su devenir e impacto en los grupos de investigación de la Facultad de Ciencias y Educación de la UDFJC*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Knigth, P. (2005). *El profesorado de educación superior*. Madrid: Narcea.
- Küster, I. y Vila, N. (2012). El docente universitario y sus efectos en el estudiante. En *Estudios sobre Educación*. Universidad de Navarra, 23(1), 157-182.
- Leguizamó, A. (2009). *Historia y aportes de la Ingeniería Forestal en Colombia*. Bogotá: Asociación Colombiana de Ingenieros Forestales [ACIF]. Recuperado el 12 de julio de 2015, de http://www.acif.com.co/archivos/libros/libro_acif_voll.pdf.
- León de Hernández, Z. (enero-marzo de 2012). Modelo pedagógico de formación permanente de los docentes en el proceso docente –educativo – productivo y de servicio en los Institutos Universitarios de Tecnología. *Revista Dis@lia*. III(1).
- Londoño, G. (Ed.). (2014). *Docencia universitaria. Sentidos, didácticas, sujetos, y saberes*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Lozano, F. (abril de 2014). Antítesis de una síntesis ahistórica poco creadora. Recuperado el 15 de julio de 2015, de <http://licpedagogiainfantil.udistrital.edu.co:8080/documents/47868/b07ceb58-1b55-41a6-bbe4-b56b36b6b388>.
- Marín, V. y Romero, A. (2009). La formación docente universitaria a través de las TIC. Pixel-Bit. En *Revista de Medios y Educación* (35), 97-103.
- Martiarena, O. (1995). *Michel Foucault: historiador de la subjetividad*. México: El Equilibrista.
- Max Neff, M. (2003). *Saber y comprender*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Mentoring.es. (s. f.). Definiciones de mentoring. Recuperado el 1 de mayo de 2014, de <http://www.mentoring.es/mentoring.html>.

- Mockus, A. (1995). Lugar de la pedagogía en las universidades. En *Reforma Académica. Documentos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Mollis, M. (19-20 de julio de 2007). La formación de profesores universitarios argentinos, para el nivel secundario, terciario y universitario: casos comparados. Presentado en el seminario regional “Políticas de investigación y enseñanza superior para transformar a las sociedades: Perspectivas desde América Latina y el Caribe”. Unesco Forum on Higher Education Research and Knowledge. Port of Spain, Trinidad.
- Morey, M. (1983). *Lecturas de Foucault*. Madrid: Taurus.
- Morin, E. (2015). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Mosquera, F., Velasco, M. y Sánchez, R. (2008). Escuela de formación pedagógica de docentes universitarios de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Propuesta de creación de escuela, Bogotá.
- Narváez, E. (2010). Escritura académica y formación de docentes universitarios: reflexiones a partir del recorrido por algunas experiencias. Recuperado de: [file:///C:/Users/santiago/Downloads/759-2698-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/santiago/Downloads/759-2698-1-PB%20(1).pdf).
- Navarro, T. (2009). La formación del docente universitario en Latinoamérica. En *Revista Odontológica Mexicana*, 1(2), 70-72.
- Neira, E. (2008). Perfil del buen docente universitario. Saber ULA. Recuperado el 8 de agosto de 2016, de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/15652/1/docenteuniversitario.pdf>.
- Olmos, O. (2009). Algunas ideas para la reconceptualización de la pedagogía como fundamento de la formación docente. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512009000100002&script=sci_arttext.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (8 de julio de 2009). Conferencia Mundial de la Educación Superior, 2009. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Recuperado el 4 de junio de 2013, de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf.
- Orozco, G. (2010). *Prácticas docentes en el ámbito universitario*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Ortiz, A. (24 de abril de 2014). Formación pedagógica y didáctica de los docentes universitarios. Estado del arte. Bogotá.
- Ortiz, B. (abril de 1998). Aproximación a la historiografía y fuentes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (D. Soto, Ed.). *Historia de la educación colombiana*, t. I, 179-191.
- Ospina, H. et al. (2012). *Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia*. Manizales: Cinde, Universidad de Manizales.
- Padilla, J., Gonzalez, K. y Silva, W. (julio-diciembre de 2011). El sentido de la formación docente desde la perspectiva sociocrítica. En *Revista Q. Educación, Comunicación, Tecnología*, 6(11), 1-15.

- Parra, C. (2008). *Universidad y formación personal: un marco para la asesoría académica personalizada*. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Parra, C., Ecima, I., y Gómez, M. y Almenárez, F. (4 de noviembre de 2010). La formación de los profesores universitarios: una asignatura pendiente de la Universidad colombiana. En *Educación y Educadores*, 13(3), 421-452. Recuperado el 20 de mayo de 2015, de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1733/2335>.
- Pedranzani, B. (Coord.). (2010). *La Universidad Nacional de San Luis en prospectiva*. San Luis (Argentina): Nueva Editorial Universitaria.
- Peña, J. (s. f.). Desarrollo profesional del docente universitario. Recuperado el 10 de enero de 2016, de http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=60:desarrollo-profesional-del-docente-universitario&catid=15Itemid=103.
- Pinilla, A., Sáenz, M. y Vera, L. (Eds.) (2003). *Reflexiones sobre educación universitaria*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Portilla, A. (2002). La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado el 10 de junio de 2015, de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5017/abpr1de5.pdf?sequence=1>.
- Red Europea de Información y Educación [Eurydice] (2004). The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report IV: Keeping teaching attractive for the 21st century. Brussels, Eurydice. Recuperado de: <http://www.eurydice.org>.
- Reina, C. (2013). Historia de la Universidad Distrital, capítulo “La fundación” (1948-1950). *Revista Científica* (17), 70-85. Recuperado el 11 de julio de 2015, de [file:///C:/Users/hp/Downloads/4566-19499-2-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/hp/Downloads/4566-19499-2-PB%20(1).pdf).
- Reina, C. (s. f.). Historia de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, capítulo “Reformas” (1948-1978). Recuperado el 15 de julio de 2015, de <http://es.scribd.com/doc/230116590/Historia-de-La-U-D-Reformas#scribd>.
- Riveros, S. (2004). La constitución del sujeto pedagogo en la UNSL entre 1973-1983. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación.
- Riveros, S. (2006). La formación de maestros en la UNCuyo. El caso de la Escuela Normal Superior “Juan Pascual Pringles” en San Luis (1939-1951). En, Guyot, V. y otros (Comp.). *La filosofía y la escuela, 1, 187-196*. San Luis, Co-Edic. Ediciones del Proyecto y LAE.
- Riveros, S. (2009). El proyecto humanista de J. J. Arévalo y su incidencia en la creación de la carrera de Ciencias de la Educación en San Luis. En Domeniconi, R. y otros (Comp.). *La ciudad de San Luis durante los siglos XVIII, XIX y XX, 108-117*. San Luis: CD.
- Riveros, S. (2013). Historia de la carrera de Ciencias de la Educación. Emergencia y desarrollo (1939-1983). En *El Bicentenario en la Facultad de Ciencias Humanas*. San Luis: Mac Graph.
- Sánchez, T. (2008). *Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX*. Manizales: Cinde.

- Sánchez, T. (2009). Aproximación a un estudio de la evaluación en Colombia, siglo XX. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(7), 1675-1711. Recuperado de <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>.
- Sánchez, T. (15 de enero de 2014). Seminario taller de formación docente. Relato de una experiencia. Bogotá.
- Sánchez, T. (2015). *La evaluación en Colombia: Segunda mitad del siglo XX. Esbozo de una genealogía*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Santana, C. y Hernández, E. (2013). *El trabajo de los docentes: la mirada de los estudiantes*. Bogotá: Universidad Distrital.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. En *Revista de Currículum y Formación del Profesorado* (9), 2, 1-30. Recuperado el 23 de abril de 2014, de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>.
- Solar, M. y Díaz, C. (julio de 2009). El profesor universitario: construcción de su saber pedagógico e identidad profesional a partir de sus cogniciones y creencias. En *Calidad de la Educación*, 30. Consejo Nacional de Educación. Recuperado el 26 de septiembre de 2015, de http://www.cned.cl/public/secciones/seccionrevistacalidad/doc/63/cse_articulo802.pdf.
- Spes (1958). *Diccionario Ilustrado Latino-Español, Español-Latino. Diccionario Ilustrado* (4.^a ed.). Barcelona: Spes.
- Steiner, G. (2011). *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela.
- Suárez, M. (2007). El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza. Recuperado el 15 de septiembre de 2015, de <http://www.tdx.cat/: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8922/2CapituloIIBasesTeoricastfc.pdf?sequence=6>.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Torres, M. (octubre de 2006). El profesor universitario, un agente de desarrollo moral. *Revista Ciencias de la Salud*, 103-109.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas (12 de octubre de 2007). Plan Estratégico de Desarrollo 2007-2016. Saberes, Conocimientos e Investigación de Alto Impacto para el Desarrollo Humano y Social. Recuperado el 3 de junio de 2015, de <http://www.udistrital.edu.co/files/dependencias/vicerrecacad/plan-estrategico-desarrollo/PlanDesarrolloAprobadoDocumentoFinal.pdf>.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas (s. f.). Misión. Recuperado el 30 de septiembre de 2014, de [udistrital.edu.co](http://www.udistrital.edu.co): <http://www.udistrital.edu.co/#/universidad.php>.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Centro de Relaciones Interinstitucionales (5 de marzo de 2015). Relación de convenios Universidad Distrital. Recuperado el 24 de julio de 2015, de <http://ceri.udistrital.edu.co/directorios/convenios>.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Consejo Superior Universitario (26 de febrero de 1996). Acuerdo 004 de 1996. "Por el cual se expide el Estatuto Académico de la Univer-

- sidad Distrital Francisco José de Caldas”. Recuperado el 23 de julio de 2015, de http://sgral.udistrital.edu.co/xdata/csu/acu_1996-004.pdf.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Consejo Superior Universitario (8 de abril de 1997). Acuerdo 003 de 1997. Estatuto General de la Universidad. Bogotá. Recuperado de http://sgral.udistrital.edu.co/xdata/csu/acu_1997-003.pdf.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Consejo Superior Universitario (3 de octubre de 2007). Acuerdo 005 de 2007. Bogotá: Universidad Distrital. Recuperado de http://sgral.udistrital.edu.co/xdata/csu/acu_2007-005.pdf.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Consejo Superior Universitario (15 de noviembre de 2011). Estatuto del profesor. Acuerdo 11 de 2002. Bogotá: Universidad Distrital. Recuperado de http://sgral.udistrital.edu.co/xdata/csu/acu_2002-011.pdf.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación (2014). Informe de Gestión 2014. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación (2015). Informe de Gestión 2015. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas [IEIE] (2008). *Universidad Distrital: sesenta años de memoria y vida*. Bogotá: Panamericana Formas e Impresos.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Oficina Asesora de Planeación y Control (15 de marzo de 2015). *Universidad Visible. Publicación Semanal n.º 5*. Propuesta de programas nuevos en Bosa Porvenir. Recuperado el 22 de julio de 2015, de <http://200.69.103.23:8090/vision/files/SIGUD/universidad%20visible%20%205.pdf>.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas (abril de 2001). Plan de Desarrollo 2001-2005. Educación de Calidad para la Equidad Social. Bogotá: Universidad Distrital. Recuperado el 12 de julio de 2015, de http://acreditacion.udistrital.edu.co/documentos/proyecto_universitario_institucional_2001-2005.pdf.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas (abril de 2001). Proyecto Universitario Institucional. Bogotá: Universidad Distrital. Recuperado el 23 de julio de 2013, de <file:///C:/Users/hp/Downloads/ANEXO%20002%20PUI.PDF>.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas (27 de septiembre de 2007). Plan Estratégico de Desarrollo 2007-2016. Bogotá: Universidad Distrital. Recuperado de <http://www.udistrital.edu.co/files/dependencias/vicerrecacad/plan-estrategico-desarrollo/PRESENTACIONC-SU27DESEPTIEMBRE.pdf>.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico [CIDC] (23 de abril de 2015). Grupos UD Clasificados 2015. Bogotá: no publicado.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Oficina Asesora de Planeación y Control. (s. f.). Tabla 3. Indicadores básicos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas 2005 - 2014. Recuperado el 25 de julio de 2015, de <http://comunidad.udistrital.edu.co/planeacion/files/2014/08/Tabla-1.pdf>

- Universidad del Tolima. Consejo Superior. (21 de diciembre de 1993). Acuerdo n.º 104. Por el cual se expide el Estatuto General de la Universidad del Tolima. Recuperado el 20 de febrero de 2017, de: http://www.ut.edu.co/academi/images/archivos/Fac_Forestal/Documentos/NORMATIVIDAD/estatuto%20general%20de%20la%20Univerisdad%20del%20Tolima.pdf.
- Universidad del Tolima Consejo Superior. (1994). Acuerdo 031. Estatuto Profesoral de la Universidad del Tolima. Ibagué: Universidad del Tolima.
- Universidad del Tolima (2013). Proyecto Educativo Institucional [PEI]. Ibagué: Universidad del Tolima.
- Universidad del Tolima (2013). Plan de Desarrollo de la Universidad del Tolima. Ibagué: Universidad del Tolima.
- Universidad del Tolima (2000-2014). Actas del Comité de Desarrollo de la Docencia. Ibagué: Universidad del Tolima.
- Universidad Nacional de Cuyo (1940). *Creación, organización y planes de estudio*. Mendoza: Talleres Gráficos Belmonte.
- Universidad Nacional de Cuyo (1948). *Creación de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Instituto de Investigaciones Pedagógicas*. San Luis: Talleres Gráficos Celorrio.
- Universidad Nacional de San Luis (2003). Ordenanza 13/03 de Régimen Académico UNSL, San Luis, Consejo Superior.
- Universidad Nacional de San Luis (2010). *La Universidad Nacional de San Luis en contexto, su historia y su presente*. San Luis (Argentina): Nueva Editorial Universitaria.
- Uricoechea, F. (1999). *La profesionalización académica en Colombia. Historia, estructura y procesos*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Vaillant, D. (2016). El desarrollo profesional y su incidencia en la tarea del maestro. *Revista Internacional Magisterio. Educación & Pedagogía*. Recuperado de: http://denisevaillant.com/articulos/2016/articulo_Vaillant_Revista_de_Magisterio.pdf.
- Vargas, D. (2001). Desarrollo cognitivo y aprendizaje: ¿una relación por construir? En: Sandra Sandoval Osorio. *La formación de educadores en Colombia: Geografías e imaginarios*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Villegas, L. A. (2008). Formación: apuntes para su comprensión en la docencia universitaria. En *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-14.
- Vitarelli, M. (1995). *Educación y sociedad en el fin de siglo: Europa y América*. San Luis, Argentina: LAE.
- Vitarelli, M. (2012). *Educación superior, formación y sociedad en Argentina*. Buenos Aires: Editorial Dunken.
- Vitarelli, M. y Giordano, F. (s. f.). Formación docente y prácticas pedagógicas. Disponible en: <http://bit.ly/2kR9u0a>.
- Wallerstein, I. (2006). *Análisis de sistemas-mundo. Una introducción*. México: Siglo XXI.

- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2011). Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 36(3), 397-423.
- Zea, C. et al. (2005). *Hacia un modelo de formación continuada de docentes de educación superior en el uso pedagógico de las tecnologías de información y comunicación*. Cuadernos de Investigación. Universidad Eafit, 1-64.
- Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.

ANEXOS

Anexo 1

Encuesta necesidades e intereses de formación docente

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Comité Institucional de Currículo

Proyecto de Formación Pedagógica y Didáctica de los Docentes de la Universidad
Distrital

Proyecto interinstitucional: Analítica Descriptiva e Interpretativa de la Formación
Docente

Encuesta: diagnóstico de necesidades e intereses de formación docente

Es evidente que para quienes desempeñamos la labor docente se ha constituido en una necesidad ineludible la formación continua y la actualización, en orden a cualificar permanentemente nuestra labor.

Esta encuesta tiene como propósito detectar necesidades e intereses de formación permanente de los docentes de la Universidad Distrital; su diligenciamiento aportará valiosos elementos para plantear diversas estrategias de orden formativo, de modo que sea posible responder a las demandas de la comunidad académica. Asimismo, la información será de gran relevancia para pensar, sistematizar y proponer una política institucional de formación docente (pedagógica y didáctica), allende las dimensiones epistemológicas, metodológicas, disciplinares e interdisciplinares inherentes a nuestra labor.

Información del docente

Nombre _____ Edad _____ Sexo _____

Título(s) de pregrado _____

Título(s) de posgrado _____

Tipo de vinculación con la Universidad Distrital _____

Años de vinculación _____

Facultad y proyecto curricular a los que pertenece _____

Preguntas

1. Responda, por favor, a las siguientes preguntas (máximo 150 palabras cada ítem):

- a. ¿Qué es para usted la formación docente?
- b. ¿Qué sentido tiene la formación docente?
- c. ¿Qué importancia reviste para quienes nos desempeñamos como docentes?

2. ¿Considera importante para el proyecto educativo involucrar la dimensión ambiental en el currículo universitario? Sí ___ No ___ ¿Por qué? (Máximo 150 palabras).

3. ¿Cómo podría involucrarse la dimensión ambiental en las funciones universitarias? (Máximo 150 palabras cada ítem).

- a. En la docencia:
- b. En la investigación:
- c. En la extensión:

4. Señale en orden de importancia las principales necesidades que usted tiene en formación docente, considerando las siguientes opciones.

- a. Disciplinar
- b. Pedagogía
- c. Didáctica
- d. Evaluación
- e. Investigación
- f. Otra ___ ¿Cuál? _____

5. Señale en orden de importancia los principales intereses que usted tiene en formación docente.

- a. Disciplinar
- b. Pedagogía y didáctica

- c. Ecopedagogía y trabajo de campo
- d. Etnopoética y escrituras creativas
- e. Creatividad aplicada a la docencia
- f. Evaluación integral: posibilidades diversas
- g. Expresión de la subjetividad e historia personal-profesional
- h. Uso de las TIC en la educación y conformación de comunidades de práctica
- i. Planeación y desarrollo de proyectos académicos e investigativos institucionales
- j. Herramientas de recopilación, sistematización y análisis de información cualitativa
- k. Otro _____ ¿Cuál? _____

6. Indique la disponibilidad de tiempo con que usted cuenta para el desarrollo de propuestas de formación docente.

- a. Periodos intersemestrales
- b. Fines de semana (sábados)
- c. Entre semana (días completos)
- d. Mañanas
- e. Tardes
- f. Noches
- g. Otras _____ ¿Cuáles? _____

7. A partir de las siguientes actividades formativas del profesorado universitario, ordene de mayor a menor importancia, según las considere fundamentales para el desarrollo profesional docente. Escriba dentro del paréntesis que aparece al final de cada enunciado, el número según el orden de importancia, donde 1 es el más importante y 10 el menos importante:

- a) Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Syllabus). ()
- b) Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares. ()
- c) Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas. ()
- d) Manejo de las nuevas tecnologías. ()
- e) Diseñar la metodología de enseñanza y organizar las actividades. ()
- f) Comunicarse-relacionarse con los estudiantes. ()

- g) Tutorizar. ()
- h) Evaluar el currículo y los aprendizajes. ()
- i) Reflexionar e investigar sobre la enseñanza. ()
- j) Identificarse con la institución y trabajar en equipo. ()

8. Según su perfil de formación, ¿qué cursos, seminarios, talleres..., estaría usted interesado en ofrecer a los colegas docentes de la Universidad, teniendo en consideración las condiciones actuales de la institución?

- a. _____
- b. _____
- c. _____

9. ¿En qué modalidad sugiere que se ofrezcan las propuestas de formación docente? Marque con una X.

- a. Presencial _____
- b. Virtual _____
- c. Semipresencial _____
- d. Otras _____ ¿Cuáles? _____

Agradecemos su amable gestión.

¡Juntos podemos construir la Universidad Distrital que soñamos!

Anexo 2

Encuesta necesidades e intereses de formación docente

Universidad del Tolima

Facultad de Ciencias Humanas y Artes

Programa de Sociología

Proyecto interinstitucional: Analítica Descriptiva e Interpretativa de la Formación
Docente

Microsociología de las prácticas pedagógicas y didácticas que constituyen al docente
universitario

Encuesta

Esta encuesta tiene como propósito recolectar información primaria y altamente confiable en torno a factores disciplinares, pedagógicos y didácticos que han constituido o contribuyen a constituir la identidad profesional, personal y social del docente universitario. Para alcanzar de modo eficaz dicho propósito, usted, en calidad de docente universitario, es la persona indicada para facilitar la información que nos faculte para generar análisis situados o contextualizados que recojan el sentir vital que evidencian las prácticas pedagógicas y didácticas con las que opera la actividad docente.

En razón de lo anterior, le solicitamos responder a este cuestionario de modo concreto y fiable, con el fin de que nuestra investigación se pueda valer de los datos que nos propicia y garantizar, en lo posible, su confiabilidad.

Información del docente

Edad _____ Sexo _____

Título(s) de pregrado

Título(s) de posgrado

Años de experiencia docente universitaria ____

Tiempo de vinculación con la Universidad del Tolima: Años ____ Meses ____

Facultad y programa académico a los que pertenece.

Preguntas

1. Responda de forma breve a las siguientes preguntas:

a. ¿Qué diferencias encuentra entre educación y formación?

b. ¿De qué manera se reconoce usted como educado y formado?

c. ¿Qué características de su educación y formación lo habilitan para ser docente universitario?

d. En su educación, ¿qué técnicas profesionales puede reconocer?

e. En su formación, ¿qué caracteriza su capacidad creativa?

f. En su proceso educativo, ¿qué didácticas reconoce como importantes para la comprensión del conocimiento?

g. En su proceso formativo, ¿qué elementos caracterizan el factor pedagógico?

h. ¿Cuáles didácticas con las que fue educado(a) considera válidas y usa en su desarrollo y actividad docente?

i. ¿Cuáles pedagogías con las que fue formado(a) considera válidas y usa en su desarrollo y actividad docente?

j. ¿De qué modo considera que las didácticas y pedagogías con que fue educado(a) y formado(a) tienen vigencia o no para su desempeño profesional como docente universitario?

¿Cómo se establecen las relaciones intersubjetivas del docente entre los profesores, los estudiantes, la institución (la Universidad) y la comunidad?

2. ¿Su jornada laboral contempla y reconoce las actividades que usted desarrolla como docente?

Produzca su valoración según la siguiente escala:

Muy bajo (1), bajo (2), medio (3), alto (4), muy alto (5)

- a. Tiempo destinado a actividades de enseñanza ___
- b. Tiempo destinado a asesorías estudiantiles ___
- c. Tiempo destinado a dirección de trabajos de grado ___
- d. Tiempo destinado a investigaciones ___
- e. Tiempo destinado a proyección social ___
- f. Tiempo destinado a producción académica ___
- g. Tiempo destinado a gestión y participación en eventos académicos ___
- h. Tiempo destinado a asesorías técnicas profesionales ___
- i. Idoneidad de la planta física para el desarrollo de actividades académicas ___
- j. Provisión de materiales para las actividades académicas ___
- k. Grado de conformidad en las relaciones con las instancias de autoridad institucional ___
- l. Conformidad con el salario retribuido por su actividad docente ___

3. ¿Cómo encuentra usted sus relaciones con pares docentes?

Produzca su valoración según la siguiente escala:

Muy bajo (1), bajo (2), medio (3), alto (4), muy alto (5)

- a. ¿Encuentra disparidad disciplinar? ___
- b. ¿Encuentra discriminación en los niveles educativos alcanzados? ___
- c. ¿Cómo evalúa usted los niveles de socialización entre docentes por fuera de la institución? ___
- d. ¿En qué grado enriquece su actividad docente la vida familiar? ___
- e. ¿En qué grado interfiere la actividad docente en su vida familiar? ___
- f. Nivel de producción de conocimiento en conjunto con pares docentes ___
- g. Grado de valoración de la producción de conocimiento de carácter interdisciplinar ___
- h. Grado de valoración de la producción de conocimiento de carácter transdisciplinar ___

i. Grado de satisfacción es su actividad profesional docente __

4. ¿Cómo encuentra usted su relación pedagógica y didáctica con sus estudiantes?

Produzca su valoración según la siguiente escala:

Muy bajo (1), bajo (2), medio (3), alto (4), muy alto (5)

a. ¿Qué valor le otorga a los conocimientos previos del estudiante? __

b. ¿En qué nivel la enseñanza que imparte responde a las expectativas de los estudiantes? __

c. ¿En qué nivel la enseñanza que imparte guarda relación con el programa académico y profesional? __

d. ¿En qué grado propicia la participación de los estudiantes en la construcción de conocimiento? __

e. ¿En qué grado afecta o facilita el número de estudiantes la relación pedagógica? __

f. Grado de disponibilidad para acompañar los procesos de aprendizaje de los estudiantes __

g. Grado en que su forma de evaluación construye conocimiento __

h. Grado del uso de la memoria en el proceso evaluativo __

i. ¿En qué grado la evaluación al estudiante se constituye en un proceso correctivo? __

j. ¿En qué grado entiende la relación pedagógica como una relación de autoridad? __

k. ¿En qué grado entiende la relación pedagógica como una relación de poder? __

l. ¿En qué grado entiende la relación pedagógica como una relación de amistad? __

m. Grado de satisfacción en la relación pedagógica y didáctica con sus estudiantes __

5. ¿Cómo encuentra usted su relación pedagógica con la comunidad?

Produzca su valoración según la siguiente escala:

Muy bajo (1), bajo (2), medio (3), alto (4), muy alto (5)

a. ¿En qué grado su conocimiento contribuye a la sociedad colombiana? __

b. ¿En qué grado su conocimiento contribuye a la sociedad regional? __

- c. ¿En qué grado su conocimiento contribuye a la sociedad local? ___
- d. ¿En qué medida su conocimiento disciplinar tiene un carácter práctico? ___
- e. ¿En qué medida su conocimiento disciplinar tiene un carácter teórico? ___
- f. ¿En qué grado su saber profesional contribuye a la solución de problemas de conocimiento? ___
- g. ¿En qué grado su actividad docente favorece la relación con la comunidad? ___
- h. ¿En qué grado su actividad docente universitaria transforma o construye realidad? ___

6. ¿Cómo encuentra usted su relación pedagógica consigo mismo?

Produzca su valoración según la siguiente escala:

Muy bajo (1), bajo (2), medio (3), alto (4), muy alto (5)

- a. ¿En qué grado se encuentra satisfecho(a) con su educación recibida? ___
- b. ¿En qué grado se encuentra satisfecho(a) con su formación recibida? ___
- c. ¿En qué grado se encuentra satisfecho(a) con su actividad profesional docente universitaria? ___
- d. ¿En qué grado se encuentra satisfecho(a) con la institución universitaria a la que está vinculado(a)? ___
- e. ¿En qué grado se encuentra satisfecho(a) con la retribución económica de su actividad docente universitaria? ___
- f. ¿En qué grado se encuentra satisfecho(a) con el estatus social que le representa su actividad docente universitaria? ___
- g. ¿En qué grado se encuentra satisfecho(a) con la contribución que realiza en su profesión al desarrollo de la sociedad? ___
- h. ¿En qué grado se reconoce como profesional docente universitario? ___

7. Componentes necesarios a nivel educativo (didácticas) y formativo (pedagogías) para la concreción del ejercicio profesional docente universitario.

Produzca su valoración según la siguiente escala:

Muy bajo (1), bajo (2), medio (3), alto (4), muy alto (5)

- a. Educación de orden curricular (selección de contenidos, planificación de procesos de enseñanza aprendizaje, evaluación de aprendizajes, metodologías e investigación sobre la enseñanza) __
- b. Formación de orden curricular (por qué y para qué educar en función de la profesionalización de carácter superior y para lo superior) __
- c. Relaciones interdisciplinarias vinculantes de las didácticas y pedagogías universitarias __
- d. Relaciones transdisciplinarias vinculantes de las didácticas y pedagogías universitarias __
- e. Implicaciones de la educación y formación universitaria con el entorno, local, regional, nacional, continental e internacional __

¡Gracias!

Su participación construye Universidad

Autores

Tomás Sánchez Amaya

Postdoctor en Narrativa y Ciencia, de la Universidad Santo Tomás, en convenio con la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina); doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde); magíster en Filosofía Latinoamericana; especialista en Educación y Filosofía Colombiana; licenciado en Filosofía e Historia, de la Universidad Santo Tomás. Investigador Junior, líder del Grupo de Investigación EduCARTE; profesor asociado, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Es autor del libro *La evaluación en Colombia: segunda mitad del siglo XX. Esbozo de una genealogía*, compilador del *Primer Simposio Internacional de Formación de Profesores Universitarios* y coautor de los libros *Experiencias educativas y prácticas pedagógicas de la Universidad Distrital* y *Regiones investigativas en Educación y Pedagogía*. Ha publicado también diversos artículos sobre temas referidos con educación, pedagogía, evaluación, formación docente, usos de la música popular, música popular tradicional campesina como mediación pedagógica, investigación cualitativa, método arqueológico, entre otros.

Hamlet Santiago González Melo

Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde); magíster en Desarrollo Educativo y Social, de la Universidad Pedagógica Nacional y el Cinde; especialista en Docencia Universitaria, de la Universidad Antonio Nariño; filósofo, de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor asociado, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Dentro de sus publicaciones está el libro *Las necesidades de formación de los profesores universitarios*; es compilador del *Primer Simposio Internacional de Formación de Profesores Universitarios* y coautor de *Experiencias educativas y prácticas pedagógicas de la Universidad Distrital* y *Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en Ecuador y América Latina*. Asimismo, es autor de diversos artículos sobre temáticas referidas a la educación, pedagogía, el saber pedagógico, la formación docente, formación de profesores universitarios, las interacciones entre universidad y sociedad: contextos para pensar la Educación contemporánea, investigación cualitativa-etnográfica, entre otros.

Francisco Antonio Arias Murillo

Postdoctor en Narrativa y Ciencia, de la Universidad Santo Tomás, en convenio con la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina); doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde); magíster en Planeación Socioeconómica de la Universidad Santo Tomás; especialista en Gestión y Evaluación Curricular, de la Universidad Externado de Colombia; licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas, de la Universidad Santo Tomás. Profesor de la Universidad del Tolima. Autor del libro *Genealogía de las disciplinas: Módulo II de Epistemología* y coautor del *Primer Simposio Internacional de Formación de Profesores Universitarios*, de *Regiones investigativas en educación y pedagogía* y del Tomo 2 de la Colección Pedagogía Iberoamericana: *Lenguaje, formación investigativa e integral*. Es traductor del libro *La dromocracia cibercultural: lógica de la vida humana en la civilización mediática avanzada*, de Eugênio Trivinho. Autor de diversos artículos sobre temáticas relacionadas con educación, pedagogía, currículo, investigación en educación superior, formación de maestros, investigación cualitativa, constitución de sujetos, perfil del docente universitario, entre otros.

Marcelo Fabian Vitarelli

Realiza en este momento el Doctorado en Estudios Latinoamericanos con mención socio-antropológica, de la Universidad de Córdoba, Argentina; máster en Ciencias Sociales, de la Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris, Francia; especialista en Planificación y Gestión; diploma superior de postgrado en Economía Social y Desarrollo Local de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), sede Buenos Aires; licenciado en Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Docente, investigador y extensionista, de la Universidad Nacional de San Luis. Dentro de sus publicaciones están *Educación Superior. Formación y sociedad en Argentina*, *La formación del profesorado en la Universidad Argentina*, *Educación superior y cambio: la universidad argentina*, *Economía, sociedad y educación*. Es compilador de los libros *Hermenéutica, subjetividades y complejidad en la educación*, *Prácticas profesionales de los licenciados en ciencias de la educación en tiempos complejos* y *Discursos y prácticas del licenciado en Ciencias de la Educación*. Igualmente, es autor de diversos artículos sobre problemáticas referidas a la educación, pedagogía, formación de profesores, las políticas educativas, la administración educativa, investigación educativa, práctica docente, entre otros.

Este libro se
terminó de imprimir
en abril de 2017
la Editorial UD
Bogotá, Colombia