



Universidad de Valladolid



PROGRAMA DE DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN
TRANSDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL:

**Los sentidos de los discursos de asesores y
asesoras de Educación Física de la
Universidad de Antioquia con respecto a la
función de asesoría de la Práctica
Pedagógica de Énfasis**

Presentada por Juan David Gómez Valenzuela
para optar al grado de
doctor por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:

Dr. Lucio Martínez Álvarez
Dr. José Ignacio Barbero González
Dr. Nicolás Julio Bores Calle

Dedicatoria

A las mujeres que han acompañado mi existencia de manera especial y significativa:

A Inés, que posibilitó mi existir y aún me hace llamados de atención.

A Nora Helena, con quien comparto la vida y el vivir desde hace 42 años, y quien se convirtió en mi Norita para compartir las múltiples alegrías y algunas tristezas.

A Laura, producto del amor con Norita hace 30 años y fuente de alegría familiar.

A Alicia, siempre presente, la mujer que le dio vida a Nora Helena.

Y a dos hombres:

A mi amado y estimado Chepe, siempre muy presente, que junto con Inés propició mi llegada al territorio y que se fue a otro viaje cuando inicié el mío por este doctorado.

A Hernán, siempre presente, que con Alicia propició la vida de la Negra, Norita, y me estimuló a recorrer este camino doctoral.

También dedico esta tesis a todas las personas del ámbito familiar y a las amistades que, sin conocer o entender las dificultades propias de un doctorado y lo que ello significaba para mí como estudiante, me preguntaron constantemente: “¿Y cómo va la tesis? ¿Cuándo terminas la tesis? ¿Terminaste?”. Recuerdo que aprendí a responder con un “¡Ahí va! ¡Ya casi!”; o con un simple “No...”. Y, bueno, ahora puedo responderles con un simple “¡Terminé!” y dedicársela.

Agradecimientos

Agradezco muy especialmente a Norita por poner a disposición su existir emocional, apoyándome y brindándome todo lo necesario para que yo pudiera recorrer los caminos de los estudios doctorales.

A la Universidad de Antioquia, por habilitar con sus estatutos la dedicación del tiempo laboral a mis estudios y, además, por haberme esperado otros tiempos más.

A la Universidad de Valladolid, por acogerme como estudiante de doctorado.

A mi profesora y mis profesores en Palencia y Valladolid en los inicios del doctorado: Purificación, Marcelino, Martín, José Ignacio, Nicolás y Paco, quienes con sus saberes y experiencias permitieron provocaciones, reflexiones y discusiones con las que encaminamos ideas investigadoras.

A mis directores de tesis, los doctores Lucio Martínez Álvarez, José Ignacio Barbero González y Julio Nicolás Bore Calle, quienes con sus observaciones —unas veces puntuales, otras menos y otras muy precisas— incitaron la búsqueda de la línea de investigación que posibilitó la entrega a la comunidad académica del presente trabajo doctoral.

Muy sinceros agradecimientos a las profesoras y los profesores del Instituto Universitario de Educación Física y Deporte (IUEFD) de la Universidad de Antioquia, con quienes he viajado por la vida académica y laboral durante 28 años, casi todos marcados prioritariamente por la reflexión y las preguntas que tienen que ver con el quehacer de la Práctica Pedagógica para contribuir a la formación de profesores. Pero los agradecimientos más especiales son para 8 personas que pertenecen a dicha comunidad académica: la profesora Eliana y los profesores Martín, Ruperto, Gildardo, Juanpa, Daniel, Orlando y Fidel (nombres que reservan sus identidades), quienes compartieron sus discursos acerca del *ser*, el *saber* y el *saber-hacer* como asesora y asesores de la Práctica Pedagógica de Énfasis y los transmitieron con sus voces para hacer posibles los datos y, por supuesto, la reflexión y el análisis de la presente investigación.

Manifiesto un agradecimiento también muy especial a los profesores y las profesoras vinculados, de cátedra y en formación (estudiantes) que integran y con-forman el grupo de

investigación Prácticas Corporales, Sociedad, Educación-Currículo (PES) de la Universidad de Antioquia, por los aportes que hicieron cada vez que les expuse mis avances de la tesis.

Otro agradecimiento muy especial a la profesora... (sé que prefiere el anonimato), por el valioso acompañamiento y asesoría en la última y decisiva etapa del desarrollo de la presente tesis.

También agradecimientos a las amigas y los amigos que transmitieron la *energía* y la *fortaleza* para que culminara los estudios doctorales y no los dejara a la vera del camino.

Un último agradecimiento muy especial a la insistencia de mi amada compañera de viaje, la Negra, Norita, pues sin ella quizá no hubiese culminado el camino y alcanzado a cruzar la *meta*.

Tabla de contenido

Abreviaturas	viii
Índice de gráficas	ix
Índice de tablas	x
Índice de anexos	xi
Introducción	xii
Capítulo 1	
La propuesta: problema, objetivos y justificación	1
1.1 Problema de investigación	2
1.2 La pregunta de investigación	5
1.2.1 Preguntas específicas	5
1.3 El objetivo	6
1.3.1 Objetivos específicos	6
1.4 Justificación	6
Capítulo 2	
Antecedentes	8
2.1 Antecedentes institucionales (la Práctica Pedagógica en el plan de estudios)	9
2.1.1 El programa de formación inicial	9
2.1.2 El propósito de formación	10
2.1.3 La transformación curricular	10
2.1.4 Sentidos, principios y características curriculares	12
2.1.5 El plan de estudios	13
2.1.6 Las etapas de formación en el nuevo plan de estudios (titulación en cinco años) ...	15
2.1.7 La Práctica Pedagógica en el plan de estudios	16
2.2 Antecedentes del problema (estado de la cuestión)	18
Capítulo 3	
Marco conceptual. Otras voces que hablan del <i>ser</i>, el <i>saber</i> y el <i>saber-hacer</i> de los asesores	35
3.1 El <i>ser del asesor</i>	36
3.2 Profesor universitario	38
3.3 El <i>saber del asesor</i>	42
3.4 El <i>saber-hacer del asesor</i>	48
3.5 Nociones transversales	53

3.5.1	Pensamiento del profesor	53
3.5.2	Creencia profesoral	55
3.5.3	Discurso-práctica discursiva	58
3.5.4	Discurso curricular	62

Capítulo 4

Metodología. Al encuentro del *ser*, el *saber* y el *saber-hacer* de los asesores65

4.1	Delimitación epistemológica (enfoque)	67
4.2	Delimitación empírica (grupo de interés)	70
4.3	Estrategias de acercamiento	72
4.4	Memoria de campo	74
4.4.1	Momento uno: concreción del proyecto	74
4.4.2	Momento dos: precisiones teóricas y metodológicas	76
4.4.3	Momento tres: análisis, resultados y discusión	77
4.5	Plan de análisis	82
4.6	Compromiso ético	85
4.7	Para leer el informe	87

Capítulo 5

Resultado y análisis. El *ser*, el *saber* y el *saber-hacer* de los asesores de la Práctica Pedagógica de Énfasis: entre la experiencia y la esperanza.....88

5.1	El <i>ser del asesor</i>	91
5.1.1	Precisiones conceptuales-metodológicas relativas al <i>ser del asesor</i>	92
5.1.1.1	<i>El ser axiológico</i>	93
5.1.1.2	<i>El ser político</i>	94
5.1.1.3	<i>El ser profesional</i>	95
5.1.2	El <i>ser del asesor</i> : una urdimbre axiológica, política y profesional	96
5.1.2.1	<i>Valores en el ser del asesor</i>	97
5.1.2.1.1	<i>El asesor como modelo para sí mismo y para el otro</i>	97
5.1.2.1.2	<i>Soy asesor, soy reconocido</i>	100
5.1.2.1.3	<i>La experiencia del otro como posibilidad del sí mismo</i> ...	103
5.1.2.2	<i>El asesor como un sujeto de lo público</i>	105
5.1.2.2.1	<i>La autonomía: rasgo esencial del ser político</i>	105
5.1.2.2.2	<i>La pertenencia a un colectivo de asesores</i>	110
5.1.2.2.3	<i>Interlocución: disposición oportuna y pertinente hacia el otro</i>	113

5.1.2.2.4	<i>Ser asesor es actuar, es incluir al otro</i>	116
5.1.2.3	<i>Ser asesor desde la experiencia en el campo</i>	119
5.1.2.3.1	<i>Ser asesor y los méritos de la formación</i>	119
5.1.2.3.2	<i>La contextualización: una condición para el desempeño como asesor</i>	123
5.1.2.3.3	<i>La resignificación: una opción del ser asesor</i>	128
5.2	<i>El saber del asesor</i>	133
5.2.1	Precisiones conceptuales-metodológicas relativas al <i>saber del asesor</i>	134
5.2.1.1	<i>Saber disciplinar</i>	135
5.2.1.2	<i>Saber transdisciplinar</i>	136
5.2.2	<i>El saber de los asesores: entre lo disciplinar y lo transdisciplinar</i>	137
5.2.2.1	<i>Saber disciplinar: una dialógica entre formación y técnica</i>	138
5.2.2.1.1	<i>Saber pedagógico (enseñabilidad-educabilidad)</i>	139
5.2.2.1.2	<i>Saber específico (educación física, deporte, recreación y modalidades afines)</i>	144
5.2.2.2	<i>Saber transdisciplinar: encuentros entre los conocimientos, el sí mismo y los otros</i>	149
5.2.2.2.1	<i>Saber sociocultural</i>	149
5.2.2.2.2	<i>Saber autoformativo</i>	156
5.2.2.2.3	<i>Saber ecológico</i>	158
5.3	<i>El saber-hacer del asesor</i>	161
5.3.1	Precisiones conceptuales-metodológicas relativas al <i>saber-hacer del asesor</i>	162
5.3.1.1	<i>Saber-hacer para enseñar</i>	163
5.3.1.2	<i>Saber-hacer para investigar</i>	163
5.3.1.3	<i>Saber-hacer para proyectar</i>	163
5.3.2	<i>El saber-hacer del asesor en la tensión teoría-práctica</i>	165
5.3.2.1	<i>Enseñar el quehacer con y para el otro</i>	165
5.3.2.2	<i>Aprendemos a investigar investigando</i>	173
5.3.2.3	<i>El quehacer en puente con la comunidad</i>	187
	Conclusiones	191
	Referencias	202

Abreviaturas

APPE	Asesores de la Práctica Pedagógica de Énfasis
EF	Educación Física
IUEFD	Instituto Universitario de Educación Física y Deporte
PP	Práctica Pedagógica
PPE	Práctica Pedagógica de Énfasis
U. de A.	Universidad de Antioquia

Índice de gráficas

Gráfica 1	Modelo educativo del IUEFD	12
Gráfica 2	Etapas de formación del pregrado en el IUEFD	14
Gráfica 3	Rediseño de las etapas de formación del pregrado del IUEFD	16
Gráfica 4	Aportes teóricos para dimensionar el campo de la investigación de la Práctica Pedagógica	25
Gráfica 5	Mapa categorial 1: orientaciones, atributos y ámbitos del profesorado de la PPE del IUEFD	78
Gráfica 6	Mapa categorial 2: ejes, manera de enunciación, categorías y subcategorías.....	81

Índice de tablas

Tabla 1	Estado del arte sobre el pensamiento profesoral y las prácticas pedagógicas.....	25
Tabla 2	Paradigmas de formación del profesorado	45
Tabla 3	Matriz de Análisis Curricular (MAC)	47
Tabla 4	Perfil del grupo de interés	71
Tabla 5	Ejes temáticos, maneras de enunciación, categorías y subcategorías	79
Tabla 6	Correlación de los componentes de la investigación en torno al <i>ser</i>	83
Tabla 7	Correlación de los componentes de la investigación en torno al <i>saber</i>	84
Tabla 8	Correlación de los componentes de la investigación en torno al <i>saber-hacer</i>	85

Índice de anexos¹

Anexo 1	Propuesta inicial y algunos logros del proceso curricular en el Instituto de Educación Física
Anexo 2	Guía curricular
Anexo 3	Protocolo de entrevista semiestructurada
Anexo 4	Práctica pedagógica en el proyecto curricular del IUEFD
Anexos 5A y 5B	Esquema de codificación de datos ATLAS.ti 7
Anexo 6	Consentimiento informado
Anexo 7	Tabla de análisis general

¹ Se ha optado por ubicar los anexos en un archivo aparte debido a la extensión y a las características formales de algunos de ellos.

Introducción

Estas reflexiones que estamos haciendo tienen como objetivo marcar hitos esenciales de nuestra práctica educativa. ¿Cómo puedo educar sin estar envuelto en la comprensión crítica de mi propia búsqueda y sin respetar la búsqueda de los alumnos? Esto tiene que ver con la cotidianidad de nuestra práctica educativa como hombres y mujeres. Siempre digo hombres y mujeres porque aprendí hace ya muchos años, trabajando con mujeres, que decir solamente hombres es inmoral. ¡Lo que es la ideología! De niño, en la escuela, aprendí otra cosa: aprendí que cuando se dice hombre se incluye también a la mujer. Aprendí que en gramática el masculino prevalece. Es decir que, si todas las personas aquí reunidas fueran mujeres, pero apareciera un solo hombre, yo debería decir “todos” ustedes y no “todas” ustedes. Esto, que parece una cuestión de gramática, obviamente no lo es. Es ideología y a mí me llevó un tiempo comprenderlo. Ya había escrito Pedagogía del oprimido. Lean ustedes las ediciones en español de esa obra y verán que está escrita en lenguaje machista. Las mujeres estadounidenses me hicieron comprender que yo había sido deformado por la ideología machista.

Paulo Freire

Con el título *Los sentidos de los discursos de asesores y asesoras² de Educación Física de la Universidad de Antioquia con respecto a la función de asesoría de la Práctica Pedagógica de Énfasis, (PPE)* se ha buscado desvelar las expectativas e ideales que portan los asesores con relación a su desempeño en la práctica pedagógica del Instituto Universitario de Educación Física y Deporte (IUEFD) de la Universidad de Antioquia.

El problema de indagación se sintetiza en la siguiente pregunta ¿Cuáles son los sentidos en relación con el *ser*, el *saber* y el *saber-hacer* que le conceden los asesores³ a su

² En esta investigación se reconoce la necesidad de un lenguaje inclusivo; no obstante, no se ha llegado a acuerdos normativos respecto al uso de ese lenguaje, lo que dificulta la escritura. Por eso se ha optado aquí por el masculino, que se reconoce como el genérico. “Esto tiene que ver con la cotidianidad de nuestra práctica educativa como hombres y mujeres. Siempre digo hombres y mujeres porque aprendí hace ya muchos años, trabajando con mujeres, que decir solamente hombres es inmoral” (Freire, 2009, pp. 31-32).

³ Función denominada en España *supervisor del prácticum*.

función en la Práctica Pedagógica de Énfasis⁴ del IUEFD de la Universidad de Antioquia? Y las preguntas derivadas que permitieron trazar la ruta metodológica fueron: ¿Cuáles son los atributos que constituyen el *ser* de los asesores de la Práctica Pedagógica de Énfasis según sus propias voces? ¿Cuáles son los discursos que dan cuenta de los ideales relativos al *ser del asesor* de la Práctica Pedagógica de Énfasis? ¿Cuáles son los saberes que tienen o esperarían tener los asesores para su desempeño en la Práctica Pedagógica de Énfasis? ¿Cuáles son las orientaciones de los asesores de la Práctica Pedagógica de Énfasis para la formación universitaria? ¿Cuáles son los significados que los asesores de la Práctica Pedagógica de Énfasis atribuyen al *saber-hacer* en los diferentes escenarios? ¿Cómo asumen los asesores de la Práctica Pedagógica de Énfasis la articulación *saber-hacer*?

Itinerario para las respuestas posibles

La búsqueda de respuestas a las preguntas orientadoras de la investigación condujo a la revisión de otros estudios y acercamientos teóricos, y a la escucha selectiva de las voces tutelares que permitieron armar el aparato crítico de la indagación. También favoreció la emergencia de las interacciones con colegas y amigos que se han desempeñado como asesores en el IUEFD. En estos diálogos se perfilaron tres ejes temáticos definitorios: el *ser* (atributos), el *saber* (orientaciones) y el *saber-hacer* (ámbitos); partiendo de ellos, se diseñó la metodología y se presentan los resultados.

A continuación, se exponen la forma en que se llevó a cabo el proceso de construcción del conocimiento, los avances conceptuales y la manera de acceder a las respuestas en articulación con los propósitos planteados. Esto se hará mediante la presentación de los diferentes capítulos con los que se ha armado la estructura del informe.

El capítulo 1, “La propuesta: problema, objetivos y justificación”, en el que se exponen brevemente el asunto a indagar, los propósitos de la búsqueda y las expectativas a futuro.

El capítulo 2, “Antecedentes”, apartado en el que se ubica el escenario curricular de la investigación. Se presentan los referentes normativos del currículo del IUEFD de la

⁴ *Énfasis* hace referencia a la última etapa del plan de formación de la licenciatura en Educación Física de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia). En adelante, con PPE se abreviará *práctica pedagógica de énfasis*, mientras que APPE corresponderá a los profesores/as que asesoran dicha práctica.

Universidad de Antioquia y se describe brevemente el plan de estudios que rige actualmente, especificando el eje de Práctica Pedagógica, (PP) elemento aglutinador de la presente investigación. De la literatura conexas a la investigación, se presenta la revisión de unos documentos con información general (estados del arte, libros de investigación, informes de investigación en artículos de revista y tesis de postgrado). Se privilegiaron trabajos sobre contexto educativo de la formación del profesorado, contexto de investigaciones del pensamiento del profesor, también estudios sobre aspectos metodológicos de la práctica en la formación profesoral, específicamente aquellos que conectan con enfoques reflexivos.

El capítulo 3, “Marco conceptual”, apartado en el que se expone la conceptualización relativa a aquellos referentes teóricos que han emergido en la problematización investigativa sobre los sentidos que le otorga a la función de asesoría en la PP el profesor de la PPE del programa de formación inicial de la Licenciatura en Educación Física del IUEFD de la Universidad de Antioquia. Dichos referentes (El ser del asesor, el profesor universitario, el pensamiento del profesor, las creencias del profesor, el discurso del profesor, la práctica discursiva, el discurso curricular, el saber y el saber-hacer de los profesores) se han enriqueciendo a lo largo de todo el proceso investigativo, además, se han convertido en una ayuda importante para el desarrollo de la metodología investigativa utilizada desde un proceso de articulación entre los discursos del profesorado investigado, del investigador y los académicos consultados, ello en la perspectiva de la construcción de un relato, como producto final del estudio.

El capítulo 4, titulado “Metodología: al encuentro del *ser*, el *saber* y el *saber-hacer* de los asesores” se ocupa de la metodología seguida en la investigación. Se presenta la delimitación empírica concerniente a los criterios que mediaron para invitar a ocho Asesores Práctica Pedagógica Énfasis (APPE) a conformar el grupo de interés. Se especifican las estrategias de acercamiento utilizadas para el levantamiento de los datos, esto es, la entrevista y el diario de campo, con los que fue posible recoger las voces de los actores en interlocución con el investigador como protagónicas del estudio. En este capítulo se despliega la memoria de campo, un paso a paso del proceso que posibilitó alcanzar los propósitos de la pesquisa, y se explican las técnicas utilizadas para la objetivación del dato (transcripción, Excel y ATLAS.ti 7). Esta organización y reorganización de la información condujo a la emergencia de unidades de sentido, a la creación de un mapa categorial definitivo y a la codificación de

los testimonios. Consecuentemente, se muestra el plan de análisis, en el que los datos fueron tratados conforme a los sentidos referidos al *ser*, al *saber* y al *saber-hacer* a partir del diálogo horizontal entre los objetivos, las preguntas derivadas de estos, las categorías, las subcategorías y las estrategias. Se formularon los hallazgos y las inferencias, lo cual arrojó los resultados analíticos del estudio; con estos se construyó la arquitectura del informe final. También se describen los compromisos éticos, en los que se sintetiza la responsabilidad del investigador en razón de lo social, lo disciplinar y lo profesional. Se cierra el capítulo con la descripción de los recursos escriturales que permiten comprender el informe.

Los resultados, el análisis y la discusión conforman el capítulo 5, denominado “*el ser, el saber y saber-hacer* de los asesores de la Práctica Pedagógica de Énfasis: entre la experiencia y la esperanza”. En este capítulo se presentan los resultados de la investigación, con lo que se busca cumplir el objetivo general que ha guiado el proceso: describir, comprender e interpretar las expectativas e ideales que portan los asesores con relación a su desempeño en la Práctica Pedagógica del Instituto Universitario de Educación Física y Deporte (IUEFD) de la Universidad de Antioquia. Además, se pretende responder a la pregunta orientadora del estudio: ¿cuáles son los sentidos que el profesorado de la Práctica Pedagógica de Énfasis concede desde sus discursos a su función de asesorar en relación con el *ser*, el *saber* y el *saber-hacer* docentes?

Los apartados 5.1 *El ser del asesor*; 5.2 *El saber del asesor* y 5.3 *el saber-hacer del asesor*, ofrecen los resultados de los análisis organizados según los ejes temáticos. Han sido desarrollados y soportados desde una singular polifonía compuesta por los autores, las voces de los APPE, los hallazgos y la interpretación del investigador. Los tres segmentos se plantearon con la misma estructura: precisiones conceptuales-metodológicas y la discusión estructurada a partir de las categorías y subcategorías.

Cierra este informe, el apartado “Conclusiones”, el cual representa un lugar de llegada de la trayectoria recorrida en estos años y, a su vez, da posibilidades a nuevos comienzos; en él se expone, de manera sintética y concisa, un diálogo entre lo que se propuso el estudio, los aportes que se plantearon y lo que, en efecto, se recoge de lo realizado.

Los asesores y asesoras aquí visitados portan idealidades en torno al *ser*, al *saber* y al *saber-hacer* necesarias para alcanzar la potestad de fungir como formadores de formadores. Sus narrativas hablan de sus experiencias, compromisos y su pasión por cumplir las

expectativas y, por lo tanto, integrar la comunidad de asesores y asesoras con unas cualidades procesadas y asimiladas de tal manera que les otorguen un lugar como actores sociales que cumplen la función de acompañar a sus futuros pares en escenarios de intervención, dispuestos a la vida en común y favorecedores de otros órdenes factibles.

Capítulo 1

La propuesta: problema, objetivos y justificación

El siguiente capítulo da cuenta del asunto central de la investigación, de las preguntas problematizadoras, los propósitos y las proyecciones que se esperan de la misma. Estos aspectos se fueron decantando a lo largo del proceso emprendido en la formación doctoral y se han transformado con los antecedentes académicos, los aportes de diversos autores, las reflexiones producto del trabajo de campo y, muy significativamente, con las conversaciones llevadas a cabo con los actores del estudio.

1.1 Problema de investigación

Para comprender la estructura seguida en la presentación del informe final, es importante traer el problema que originó la indagación.

El docente, como actor del proceso de enseñanza y aprendizaje, y en particular el docente de Educación Física, ha sido ignorado como sujeto portador de emociones, sentidos, percepciones, expectativas y representaciones socioculturales. Así, se lo ha vinculado solamente al dominio de una disciplina específica y aplicada. De alguna manera, se lo ha puesto en el lugar de vector entre la institución y el estudiantado, con la mediación de un conocimiento. Igualmente, en otros escenarios de intervención, los profesionales del campo académico son desconocidos en su función integral, y reducidos a una labor de instrucción motriz que no compromete otras esferas de la formación (Arboleda, 2016b). No obstante, ellos tienen un lugar insoslayable en el sistema escolar y en los diferentes ámbitos sociales.

El profesorado universitario está sometido a vivir en la carrera por los méritos y la acumulación de saberes, pero, como bien lo ha afirmado Zabalza (2009), “más allá de los retos modernos relacionados con un excelente *curriculum vitae* (posgrados, congresos, publicaciones, investigaciones, indexaciones, etc.) están esas otras cosas que constituyen y conforman su esencia” (p. 71). La negación del docente como sujeto de sueños, búsquedas y emociones ha propiciado diversas maneras de desempeño en las que se evidencia su apreciación del otro, del estudiante, como si fuese un recipiente por llenar con lo que conoce, investiga y hace. También es visible que el profesorado universitario continúa sin poder salir de la idea de educación bancaria, idea que, con tanta insistencia, Freire (1969) invita a cuestionar y reflexionar en la práctica pedagógica, condicionando dicha práctica a que nos preguntemos quiénes somos, de dónde venimos y a quiénes creemos debernos. Asimismo,

este pensador insta a tener presente, cuando se asumen las tareas cotidianas, las preguntas que habrá que atender para que un profesor pueda enfrentarse con responsabilidad a los retos sociales (Freire, 1971).

El profesional en Educación Física, para ser reconocido como parte del profesorado universitario, tiene que avanzar en la perspectiva de pertenecer a una comunidad académica. Esto recuerda las preguntas formuladas por Zabalza (2009): ¿qué es enseñar en la universidad?, ¿se trata de una profesión o de un trabajo? Estos interrogantes confrontan al profesorado y lo invitan a pensar qué significa para la sociedad su tarea como tal, una tarea que realiza en su quehacer cotidiano y en su práctica pedagógica.

En consecuencia, a la luz del compromiso académico y la responsabilidad social demandados a los docentes universitarios, este estudio se interesa en el grupo de profesores que cumplen la función de asesorar la Práctica Pedagógica del IUEFD, en particular en la Etapa de Énfasis, y en sus percepciones de este desempeño. La inquietud por recoger los pensamientos de estos colegas ha nacido de la propia experiencia del investigador en este campo del saber.

La Práctica Pedagógica es considerada en el IUEFD uno de los tres ejes transversales del plan de formación del licenciado. No obstante, en las discusiones del profesorado llevadas a cabo en los círculos académicos,⁵ los asesores manifiestan que la PP no cumple su función de transversalización del currículo y que recibe el tratamiento de cualquier asignatura, con lo que se le niega así el estatus de asignatura especial por su significado en la formación de futuros profesionales. La falta de relevancia de la PPE en la realidad empírica y la omisión de su lugar como eje transversal del plan de estudios dan cuenta de la brecha entre “el currículo prescrito y el currículo en acción” (Gimeno, 2010).

Algo similar ocurre con los docentes asesores en el IUEFD, pues, aunque es frecuente escuchar en los distintos ámbitos universitarios preguntas acerca de las características que debe tener el profesor asesor, llama la atención que, para asignar el encargo de formar a los futuros licenciados, no exista ninguna condición más allá de las requeridas para ser docente universitario, de suerte que cualquier profesor adscrito a la unidad académica puede realizar el oficio de asesorar.

⁵ Espacio semanal de reunión de los profesores del IUEFD para el intercambio académico.

La ausencia de requerimientos y saberes específicos para asumir la responsabilidad de actuar como APPE ha conducido a que cada asesor arme su propio mapa de actuación en razón de los contenidos, las estrategias pedagógicas y didácticas, las interacciones con los estudiantes y el ejercicio de acompañar. De ahí que, en los espacios generados para narrar sus experiencias y expectativas, se expongan diferentes concepciones de la relación teoría-práctica, de las maneras de investigar y del objeto de estudio, y se agrupen conocimientos diversos obtenidos en los procesos de titulación en posgrados, cualesquiera que estos sean.

Otra observación que conlleva este estudio hace referencia a la exclusión de los APPE en la selección cultural para la configuración del currículo y para la enseñanza específica en el eje PP. Los APPE, al igual que otros profesores, han sido invisibilizados y silenciados en lo relativo al plan de estudios, el cual diseña un comité asignado para ese encargo, con poca interlocución con los diferentes actores de la comunidad del IUEFD. Sin embargo, día a día los logros de la función de asesoría y su proyección social han ganado un lugar significativo en la realización de los propósitos formativos del campo académico, y ellos, los asesores, lo saben.

Así las cosas, ha surgido un dilema en virtud del significado de la PP, lo que implica una pregunta por el ser humano que deviene docente de EF: ¿quién es, de dónde viene, a quién se debe? Este asunto se sintetiza en la pregunta orientadora de esta indagación: ¿cuáles son los sentidos que el profesorado de la Práctica Pedagógica de Énfasis concede desde sus discursos a su función asesora en relación con el *ser*, el *saber* y el *saber-hacer* docentes? La respuesta a esta pregunta sobre los sentidos pasa por responder lo siguiente: ¿cuáles son los atributos del *ser* que se espera que posean los profesores para desempeñarse como asesores de la Práctica Pedagógica de Énfasis en el Instituto universitario de Educación Física y Deporte?; ¿cuáles son, según los APPE, los *saberes* que se requieren para realizar la función de asesoría?; ¿qué ámbitos de actuación configuran el horizonte formativo del *quehacer* de los asesores de la Práctica Pedagógica de Énfasis? El objetivo derivado de estos interrogantes ha sido develar los significados que portan los APPE del IUEFD con respecto a esta experiencia de vida: ¿qué significa y exige desempeñar la función de asesoría? Esta pregunta concierne a percepciones que se han rastreado en sus discursos y que han permitido identificar cómo se configuran sus idearios de cara a la subjetividad, al conocimiento y al quehacer.

Se ha partido de la certeza de que los asesores son sujetos reflexivos y racionales, quienes toman decisiones, emiten juicios, tienen creencias y forjan rutinas propias de su desarrollo profesional. Sus idearios orientan su hacer, de ahí la necesidad de escuchar las voces de los actores del campo de la educación física, el deporte y la recreación, y horadar sus discursos y dilucidar las características del *ser*, del *saber* y del *saber-hacer* que ellos identifican como fundamentales, en el marco del desarrollo curricular del IUEFD de la Universidad de Antioquia.

1.2 La pregunta de investigación

¿Cuáles son los sentidos en relación con el *ser*, el *saber* y el *saber-hacer* que le conceden los asesores⁶ a su función en la Práctica Pedagógica de Énfasis del IUEFD de la Universidad de Antioquia?

1.2.1 Preguntas específicas

¿Cuáles son los atributos que constituyen el *ser* de los asesores de la Práctica Pedagógica de Énfasis según sus propias voces?

¿Cuáles son los discursos que dan cuenta de los ideales relativos al *ser del asesor* de la Práctica Pedagógica de Énfasis?

¿Cuáles son los saberes que tienen o esperarían tener los asesores para su desempeño en la Práctica Pedagógica de Énfasis?

¿Cuáles son las orientaciones de los asesores de la Práctica Pedagógica de Énfasis para la formación universitaria?

¿Cuáles son los significados que los asesores de la Práctica Pedagógica de Énfasis atribuyen al *saber-hacer* en los diferentes escenarios?

¿Cómo asumen los asesores de la Práctica Pedagógica de Énfasis la articulación *saber-hacer*?

⁶ En España *supervisor del prácticum*.

1.3 El objetivo

Describir, comprender e interpretar las expectativas e ideales que portan los asesores con relación a su desempeño en la práctica pedagógica del Instituto Universitario de Educación Física y Deporte (IUEFD) de la Universidad de Antioquia.

1.3.1 Objetivos específicos

- Identificar los atributos constitutivos del *ser del asesor* expresados por los asesores de la Práctica Pedagógica de Énfasis del Instituto Universitario de Educación Física y Deporte de la Universidad de Antioquia.
- Reconocer la significación de los *saberes* que portan los asesores de la Práctica Pedagógica de Énfasis del Instituto Universitario de Educación Física y Deporte de la Universidad de Antioquia.
- Reconocer los sentidos que los asesores le confieren a su *saber-hacer*, en los diversos ámbitos de actuación de la Práctica Pedagógica del Instituto Universitario de Educación Física y Deporte de la Universidad de Antioquia.

1.4 Justificación

Visibilizar a los asesores de la Práctica Pedagógica de Énfasis ha sido una motivación relevante para emprender este estudio. Por consiguiente, la principal estrategia metodológica ha sido la conversación,⁷ mediante la cual se recabaron los discursos de quienes han asumido el compromiso de formar formadores.

Esta manera de acercamiento, mediada por la palabra, ha significado logros en varios aspectos que se detallan a continuación.

El diálogo abierto entre investigador e investigado en el proceso de recolección de la información ya ha dejado un fruto valioso: ha creado un ambiente para repensar el sentido de

⁷ La conversación, en este marco metodológico, se propone como sinónimo de *entrevista*, porque en el giro epistemológico de la investigación contemporánea se ha resignificado el lugar del investigado, quien ha dejado de ser un testigo clave portador para ser un par interlocutor

la práctica en la formación de licenciados, así como para redimensionar los saberes y haceres necesarios para el desempeño como asesor.

Por otro lado, se espera que reflexionar con el profesorado acerca del potencial práctico del asesor posibilitará reconocer la importancia de su papel y de su lugar en el proyecto educativo, haciéndolos protagonistas de su experiencia profesional. Sus testimonios propiciarán la contextualización social y académica de las reflexiones del sujeto docente.

El proceso y los resultados de la investigación podrán incidir en los ajustes y en la transformación de los currículos que enmarcan la formación de los profesionales en Educación Física, y permitirán además disminuir la brecha entre el diseño del currículo y la materialización de este en lo referido a la Práctica Pedagógica en Énfasis.

El estudio se lleva a cabo siguiendo una propuesta metodológica que permite visualizar nuevas maneras de abordar el campo de la educación física, a saber, aquellas relacionadas con el pensamiento profesoral y su nexo con la experiencia pedagógica. La pregunta planteada se inscribe en la línea de investigación curricular del grupo Prácticas Corporales, Sociedad, Educación-Currículo (PES), y da continuidad a un asunto problematizador identificado con pesquisas que este colectivo ha realizado desde 2008.⁸

Una proyección destacable de esta indagación es el reconocimiento de lo ineludible que es consultar e involucrar a toda la comunidad académica en el diseño curricular y promover estrategias inclusivas para la intervención social. De tal manera, partiendo de las propuestas realizadas por los APPE, se podrá impulsar la formulación de programas de factura transcultural, con proyección social, y construir puentes favorables para una intervención contextualizada que se caracterice por el diálogo entre Universidad y sociedad, de modo que sea posible superar así la retórica curricular.

⁸ Para más información al respecto, véase el texto “Análisis de los planes de estudios de Educación Física Universitaria Inicial en Antioquia: una búsqueda del sentido formativo expresado en los discursos de las profesoras y los profesores a partir de la matriz de análisis curricular-MAC”, de Moreno, Gómez, Pulido, Londoño, Betancur y Gaviria, que fue publicado como parte de *Universidad, currículo y educación física* (Moreno y Pulido, 2009).

Capítulo 2

Antecedentes

Un paso necesario para emprender el recorrido fue identificar los antecedentes del asunto de interés. Así, se rastrearon aspectos institucionales en la Práctica Pedagógica (PP) implícitos en el plan de estudios: el programa de formación inicial, el propósito de formación, la transformación curricular, los sentidos, principios y características curriculares, el plan de estudios propiamente dicho, las etapas de formación y la Práctica Pedagógica en la estructura curricular. En un documento anexo⁹ se puede leer la denominada “Guía del diseño curricular” (2004), en la cual se desarrolla cada elemento identificado como precursor del problema de esta investigación.

2.1 Antecedentes institucionales (la Práctica Pedagógica en el plan de estudios)

En este apartado se ubica el escenario curricular de la investigación. Esto quiere decir que se presentan los espacios y tiempos del currículo, así como sus referentes normativos, y se describe brevemente el plan de estudios que rige actualmente desde la transformación curricular de 1999 y algunos rediseños. También se presentan los ejes problémicos y su ubicación en el plan de estudios, precisando el lugar que ocupa el eje de la PP, en especial en la Etapa de Énfasis con la PPE como escenario de la presente investigación.

2.1.1 El programa de formación inicial

El programa de Licenciatura en Educación Física,¹⁰ ubicado en el contexto de la educación superior universitaria, apunta a formar un profesional para una amplia esfera de actuación que abarca no solo la clase de Educación Física en la escuela, sino igualmente los diferentes ámbitos de desempeño profesional del campo (gimnasios, clubes deportivos, centros de acondicionamiento físico, animación recreativa, iniciación deportiva infantil, administración deportiva, etc.).

⁹ Ver anexo 1: “Propuesta inicial y algunos logros del proceso curricular en el Instituto de Educación Física”.

¹⁰ Programa para la formación de profesionales de los campos de la educación física, el deporte, la recreación y áreas afines; tiene una duración de cinco años. Un equivalente en España de este programa sería la formación en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

2.1.2 El propósito de formación

El programa apuesta por la formación de

[...] profesionales con capacidad para crear y difundir conocimientos, procedimientos y actitudes relacionados con el proceso de construcción, educabilidad y enseñabilidad de la motricidad en la perspectiva del desarrollo humano, científico y cultural, lo cual permitirá gestar procesos pedagógicos en equipo con otros profesionales, con la intención de diseñar, ejecutar y evaluar proyectos pedagógicos en el campo de la educación física escolar, el entrenamiento deportivo, la motricidad comunitaria y la administración deportiva. (“Guía curricular del IUEFD”, 2003, p. 9)

2.1.3 La transformación curricular

Desde 1989, en el Instituto Universitario de Educación Física y Deporte (IUEFD) de la Universidad de Antioquia se asumió una nueva opción de práctica profesional para el estudiantado que allí se estaba formando: se puso en ejecución una modificación del plan de estudios titulada *Diversificación de la Práctica Profesional*.¹¹ Ajuste curricular motivado por las discusiones que se generaron entre el profesorado y el estudiantado debido al hecho de tener como escenario de práctica únicamente la escuela y en particular la clase de Educación Física.

Comenzaron así las prácticas en escenarios diferentes a la escuela, pues la titulación de licenciados en Educación Física, Deporte y Recreación daba la posibilidad de actuar como profesor-maestro, pero además como entrenador deportivo, entrenador de acondicionamiento físico, instructor de personas con discapacidad física y cognitiva, animador sociocultural (recreacionista) y en otras funciones solicitadas por el medio.

En el año 1994 se dio inicio en el IUEFD a un nuevo proyecto de transformación curricular, que coincidía con el desarrollo de las nuevas políticas normativas universitarias: el Acuerdo Superior 01 de 1994 o Estatuto General. Allí se recomendaba a las diferentes unidades académicas acoger reflexiones para perfilar y afrontar, desde la nueva Constitución

¹¹ Léase en documento interno *Diversificación de la Práctica Profesional* (Arboleda Sierra, 1989).

Política de 1991 y otras leyes, los cambios curriculares que resultaran necesarios para la Universidad del siglo XXI.

Para el año 1998, el IUEFD obtuvo del Consejo Académico (máxima instancia académica de la Universidad) el visto bueno para la aplicación del nuevo diseño curricular (una construcción de varios años con la participación de sus diferentes actores). Después de aproximadamente diez años de discusiones y reflexiones con presencia del profesorado y del estudiantado, se materializó un proceso de cambios y rediseños del currículo, en el que uno de los pilares de discusión fue la asignatura denominada Práctica Profesional (hoy se conoce como Práctica Pedagógica).

Las discusiones fueron alimentadas, entre otros motivos, por nuevas perspectivas jurídicas del orden nacional, a saber, por la promulgación en Colombia de la Carta Constitucional de 1991 y por el surgimiento de leyes a partir de ella que competen al sistema educativo en sus diferentes niveles (Ley 30 de 1992 para la Educación Superior; Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación; Ley 185 de 1995 para el Deporte; el nuevo Estatuto General de la Universidad de Antioquia —Acuerdo Superior 01 de 1994— y su política de transformación curricular); también por el desarrollo de un nuevo horizonte académico proyectado por la Misión para la Transformación de la Universidad Pública y la Misión de Ciencia y Desarrollo.

Con este ajuste curricular (1998), la nueva Práctica Pedagógica pasó de una intensidad de cuatro horas por semana en los dos últimos semestres a una asignación horaria en cada uno de los ocho semestres. Esta estrategia apostaba por una mayor intervención del estudiante en los escenarios de práctica y por una mayor pertinencia social de la práctica universitaria. De este modo, se pasó de una práctica terminal a una práctica transversal.

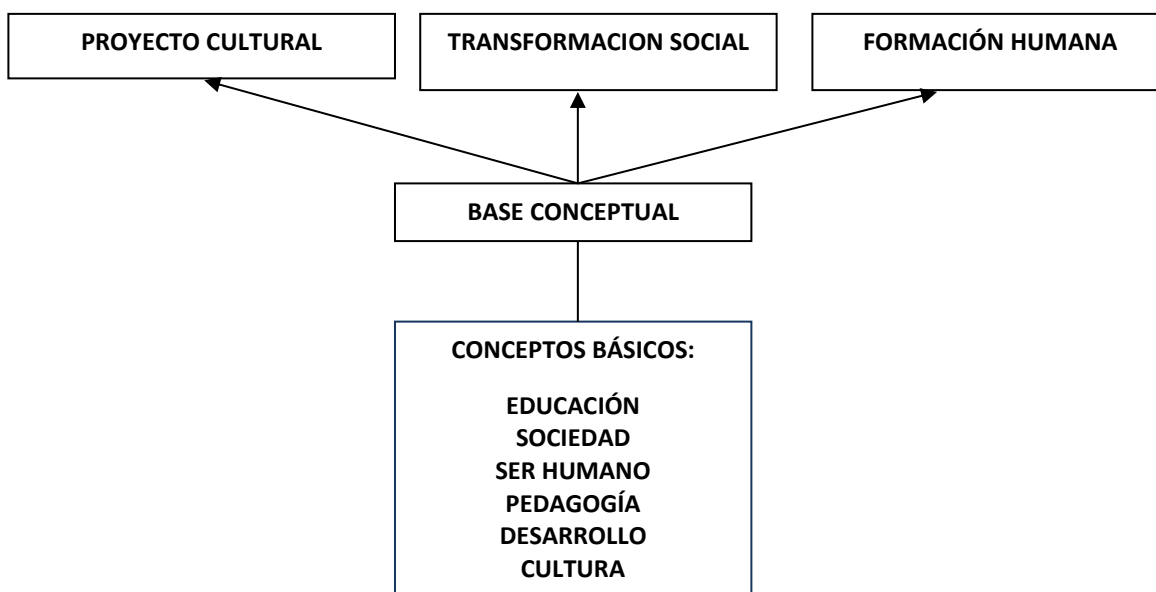
En el año 1998, cuando se iba a dar inicio al nuevo plan de estudios, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia emitió el Decreto 272 de 1998, que obligaba a los programas de educación superior que formaban maestros a adecuar sus planes de estudios a cinco años de duración, si eran presenciales, o a seis, si eran semipresenciales. Por lo tanto, esta norma obligó a nuevos ajustes curriculares del diseño aprobado.

En aquel momento se generó el primer rediseño curricular: se pasó de ocho a diez semestres. Esta situación permitió impulsar una propuesta de mayor intensidad horaria para la Práctica Pedagógica. Cada semestre académico contaba entonces con tiempo para prácticas

de carácter “profesionalizante” (así se denominaba la práctica desde 1989, y antes de esta fecha se llamaba Práctica Docente). Se definió una dedicación de cuatro horas por semana en los primeros ocho semestres y de dieciséis horas por semana en los dos últimos semestres (denominados Etapa Optativa en un primer momento y luego Etapa de Énfasis).

2.1.4 Sentidos, principios y características curriculares

La propuesta de transformación curricular se denominó “Proyecto curricular alternativo, opción para la formación de personas-ciudadanos-sujetos que deseen aportar al desarrollo de un proyecto cultural para la transformación social”. Se partía ahí del establecimiento de unos referentes conceptuales generales, tales como educación, ser humano, sociedad, pedagogía, desarrollo cultural y motricidad, unos referentes que permitieran apuntalar un objeto de estudio que guiara el modelo educativo.



Gráfica 1 Modelo educativo del IUEFD

Fuente: Documento informe de la propuesta de transformación curricular de 1998.

También se determinaron, desde la “Propuesta curricular” de 1998, unos sentidos o dimensiones humanas (política, histórica, cognitiva, lúdica, estética, pedagógica, comunicativa y axiológica) y unos principios pedagógicos (reflexión, integración, diálogo cultural, interacción comunicativa, autodirección, múltiples perspectivas y transformación)

que orientaban, junto con unas características metodológicas (elaboración permanente y colectiva, apertura, participación, integración teoría-práctica, flexibilidad, contextualización socioeconómica y cultural, conexión e interacción y privilegio por el proceso), el plan de estudios de la licenciatura. Lo anterior permitiría, según los curricularizadores del momento, promover un currículo entendido como proceso organizado, abierto y concertado de cultura, que, desde experiencias cognitivas, autoconstructivas y socioconstructivas apuntara a la transformación humana y social.

2.1.5 El plan de estudios

En 1998 se concibió un diseño de plan de estudios con tres etapas: Introdutoria, Básica y Optativa. La primera de ellas, llamada Etapa Introdutoria, duraba un semestre y se enfocaba en la incorporación e integración creativa del estudiantado a la vida universitaria, con conocimientos, destrezas y prácticas sociales fundados en una praxis académica.

La segunda etapa, nombrada Básica y desarrollada a lo largo de cinco semestres, apostaba por una formación según universales humanistas que, confrontados por la praxis investigativa, ayudaran al estudiantado a definir la opción de formación y a precisar su área de profundización para la siguiente etapa.

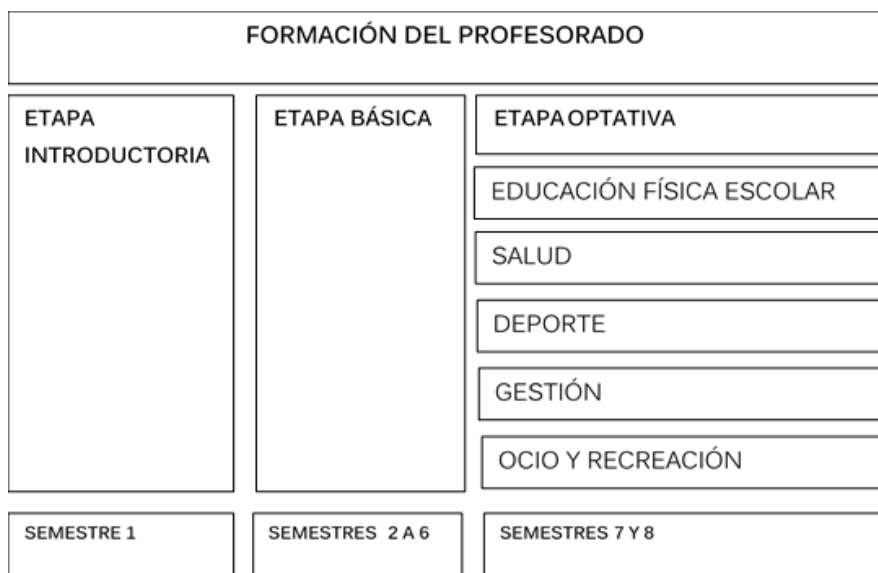
La tercera etapa, llamada Optativa y con dos semestres de dedicación, pretendía acercar a los estudiantes a los escenarios de actuación profesional, incrementando las horas y días para su interacción con las necesidades, problemas y realidades del entorno.

El estudiante podía profundizar su formación eligiendo entre áreas como Educación Física Escolar, Actividad Física y Salud, Deporte, Gestión y Ocio y Recreación. Su elección marcaba la definición de un subcampo y de una forma situada de práctica.

Las diferentes etapas eran objeto de acompañamiento y reflexión de acuerdo con la evaluación, la investigación y la práctica pedagógica como ejes transversales que daban movilidad y contexto a la filosofía curricular asumida entonces.

Para iniciar en 1999 con los estudiantes recién admitidos, el nuevo plan de estudios se ajustó a los cambios que exigía el MEN y las etapas diseñadas tuvieron su primera modificación: la Introdutoria pasó de uno a dos semestres; la Básica, de cinco a seis semestres, y la Optativa continuó igual. Además, se reelaboraron los contenidos de cada eje

(asignatura), incluyendo los componentes disciplinares correspondientes a cada uno de los núcleos problemáticos, con su respectiva denominación: “competencia motriz”, “calidad de vida” y “construcción social”. Con esta perspectiva, los curricularizadores del momento planteaban reconfigurar un currículo transformador.



Gráfica 2 Etapas de formación del pregrado en el IUEFD

Fuente: Documento informe de la propuesta de transformación curricular de 1998.

A medida que avanzaron los semestres, llegaron nuevos estudiantes y profesores con miradas y prácticas motivadoras y reflexivas que convergieron en una diversidad de observaciones, cuestionamientos, discusiones y valoraciones que direccionaron el plan de estudios y le propusieron distintos movimientos.

En 2002 y 2003, motivados por la participación (aplicación de uno de los principios curriculares) de esos nuevos actores, se acordaron cambios de distinto orden. Se enuncian dos de ellos que forman parte de las reflexiones de esta investigación. En primer lugar, el núcleo de “competencia motriz” adquirió la denominación de “motricidad”. El otro cambio tuvo que ver con la duración y los nombres de las tres etapas: la Introdutoria, de dos semestres, fue reemplazada por la Etapa Básica, de cuatro semestres; apareció una nueva denominación, Etapa Específica, también de cuatro semestres, y la Etapa Optativa se convirtió en Etapa de Énfasis. Estos cambios se acompañaron de concepciones y miradas

curriculares que diferían de las directrices de los principios y características metodológicos iniciales.

2.1.6 Las etapas de formación en el nuevo plan de estudios (titulación en cinco años)

La estructura curricular se ha organizado en tres etapas:

- Etapa Básica: la Etapa Introdutoria desaparece, se modifican el tiempo de dedicación y los contenidos, se asigna una duración de cuatro semestres y toma la denominación de Etapa Básica. Allí se abordan temáticas fundamentales de las diferentes disciplinas que alimentan la formación inicial del licenciado en Educación Física. La práctica pedagógica tiene características de observación en los diferentes campos de intervención de los profesionales del área, y se le asignan dos horas de clase por semana.
- Etapa Específica: comprende igualmente cuatro semestres, del quinto al octavo. A cada periodo académico se le asigna una temática que establece una relación entre la edad cronológica de las personas y el nivel de educación formal e informal. Así, en el quinto semestre se da un tratamiento a asuntos del desarrollo personal entre los cuatro y doce años; esta práctica pedagógica se realiza en la escuela preescolar y primaria. En el sexto semestre hay una aproximación a contenidos del desarrollo humano entre los trece y los dieciocho años; esta práctica se lleva a cabo en la escuela secundaria o bachillerato. En el séptimo se abordan asuntos de actividad física y salud, ocio y tiempo libre en las diferentes etapas de desarrollo o grupos etarios; la práctica pedagógica, en estos semestres, se hace en escenarios donde se realizan las llamadas acciones de motricidad comunitaria. En el octavo se asignan temáticas que acercan a la formación e iniciación deportivas; la práctica se efectúa en instituciones que promueven el deporte infantil y juvenil.
- Etapa de Énfasis: en el rediseño que se describe, la Etapa Optativa se convierte en Etapa de Énfasis —escenario prioritario de esta investigación— y continuará desarrollándose en los dos últimos semestres, con una intervención de dieciséis

horas por semana. Además, va acompañada de un seminario de profundización de cuatro horas por semana, espacio para el encuentro de los actores universitarios de la práctica (el profesorado asesor y el profesorado aprendiz) donde se propician las reflexiones y problematizaciones suscitadas desde la práctica institucionalizada y las inquietudes confrontadas en el respectivo centro de práctica.

Formación pregrado		
ETAPA BÁSICA	ETAPA ESPECÍFICA	ETAPA DE ÉNFASIS
		Escolar
		Deportiva
		Comunitaria
		Administrativa
SEMESTRES 1 AL 4	SEMESTRES 5 AL 8	SEMESTRES 9 Y 10

Gráfica 3 Rediseño de las etapas de formación del pregrado del IUEFD

Fuente: “Guía curricular” del IUEFD, 2003.¹²

2.1.7 La Práctica Pedagógica en el plan de estudios

Como se observa en la descripción del plan de estudios presentada en la sección anterior, los ejes problémicos son organizadores temáticos y de contenido. Uno de esos ejes se denomina Práctica Pedagógica (PP), que, junto con la investigación y la evaluación, atraviesa dicho plan desde el primer semestre hasta el décimo. La PP, como eje transversal de carácter formativo, apuesta por el desarrollo de habilidades y destrezas profesionales que permiten una formación contextualizada y pertinente del profesorado aprendiz de

¹² Ver anexo 2: “Guía curricular”.

conformidad con las necesidades e intereses de las comunidades que son sujeto de intervención.

En la Etapa Básica (nuevo rediseño) se asignan a la PP dos horas a la semana y dos créditos. En ese espacio-tiempo, el estudiante, partiendo de la observación de los diferentes espacios del ejercicio profesional del área, recoge datos y argumentos con los cuales pueda aportar en los encuentros del aula criterios para el análisis y la discusión con el profesorado y los compañeros de semestre.

En la Etapa Específica se asignan a la PP cuatro horas por semana y cuatro créditos. El estudiantado acude a una comunidad para interactuar como futuro profesional: planea, diseña y ejecuta clases para alumnos de los diferentes centros de práctica. Dependiendo del semestre académico, asiste a diferentes tipos de instituciones: de educación primaria, si está matriculado en el quinto; de educación secundaria, si está en el sexto; de educación no formal, para impartir clases sobre acondicionamiento físico y salud o guiar actividades de ocio y recreación, si se encuentra en el séptimo, y de formación e iniciación deportiva, si cursa el octavo semestre.

En la Etapa de Énfasis, el estudiantado dispone de cuatro horas semanales para el seminario de profundización y de dieciséis horas para asistir al centro de práctica e intervenir como profesor aprendiz. Esto se hace con la intención de que realice su práctica en una institución de acuerdo con uno de los énfasis de elección entre los cuatro existentes: docencia escolar, entrenamiento deportivo, motricidad comunitaria y administración deportiva. La tarea en este nivel es diseñar y ejecutar una intervención acorde con el énfasis elegido. Además, debe producir un trabajo académico escritural con rigor investigativo que ofrezca una reflexión sobre una temática que surja del escenario de actuación de la práctica y que se desarrolle en los encuentros del Seminario de Énfasis.

El profesorado de la PP tiene en cada semestre la función de acompañar al estudiantado en calidad de asesor: asiste a los centros de práctica para observar y compartir vivencias y experiencias con el estudiantado y con el profesorado de dicho centro, denominado profesorado cooperador.¹³ Adicionalmente, los asesores hacen las veces de representante de la Universidad ante el centro de práctica para manejar las relaciones interinstitucionales que amerite el proceso de intervención y formación del estudiantado.

¹³ En España se denomina *tutor*. Ver anexo 2: “Guía curricular”.

2.2 Antecedentes del problema (estado de la cuestión)

Para consolidar la pregunta orientadora de la investigación, realizar ajustes a esta, considerar los aportes factibles y reconocer los trabajos anteriores con sus autorías, se llevó a cabo un estado de la cuestión, en el que se recogieron algunos de los estudios identificados a partir de su relación con la temática de la investigación. Los trabajos encontrados abordan asuntos y objetos que se conectan con la indagación sobre los APPE en el IUEFD de la Universidad de Antioquia y que, por ende, se hacen pertinentes para ella.

La revisión se concentró en documentos generales: libros de investigación, estados de la cuestión, informes de investigación publicados como artículos de revista y tesis de posgrado. Se privilegiaron los trabajos sobre el contexto educativo de la formación del profesorado y las investigaciones sobre este y sobre el pensamiento del profesorado universitario de Educación y de Educación Física (EF), así como aquellas que tratan sobre las diferentes problemáticas que conciernen a quienes se desempeñan en la PP. También se revisaron estudios sobre aspectos metodológicos relacionados con la práctica en la formación profesoral, específicamente aquellos con enfoques reflexivos y que se refieren a la cuestión de la relación colaborativa y educativa entre el profesorado experimentado y el profesorado aprendiz.

Con respecto a la problemática general, la formación profesional docente en el contexto educativo latinoamericano, se ubicaron dos trabajos: uno de Schulmeyer (2002) y otro de Vaillant (2004). El primero fue desarrollado en el marco de la UNESCO, y el segundo, en el del Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL). Se trata de estudios generales sobre el profesorado en Latinoamérica que pueden apoyar los procesos de contextualización de un estudio, como el presente, acerca de la problemática de la PP en una universidad de la región.

En la línea de investigación sobre el profesorado, se encontró un estudio, en forma de estado del arte, de Egido et al. (1993) referido a una serie de trabajos apoyados por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) de España; dichos trabajos ayudaron a ubicar abordajes, cuestiones metodológicas, temáticas y problemáticas cruciales para contextualizar y ajustar el problema de investigación del estudio sobre los APPE. Por otro lado, se halló un trabajo de Fernández (2007) que presenta un panorama sobre el desarrollo

profesional del docente universitario, cuestión que se consideró tangencialmente en esta pesquisa.

Este estudio sobre los APPE está contextualizado en la línea investigativa Pensamiento del Profesorado, dado que tiene que ver con las representaciones, creencias, imaginarios, ideas, dilemas y concepciones que el profesorado de la práctica posee sobre el *ser*, el *saber* y el *saber-hacer* profesorales. En este horizonte se localizaron los trabajos de Molpeceres et al. (2004), Galván (2008), Silva-Peña et al. (2008), Vergara (2008) y Ramírez (2010). Estos trabajos exploran las concepciones, creencias, conocimientos, dilemas y enigmas del profesorado, lo cual reviste gran importancia en lo relativo a la pregunta sobre los APPE, pues en las entrevistas que se les practicaron el análisis se ocupó de este tipo de pensamientos declarados por ellos mismos.

En esta búsqueda de trabajos relacionados con la presente investigación, se encontraron cinco que se refieren al quehacer (saber-hacer profesoral en esta investigación) del profesorado en la PP: acciones de tutoría, asesoría, evaluación, planificación y comportamientos. Cid Sabucedo et al. (2011) reflexionan acerca del papel del tutor en la práctica. Hevia Artime (2009) presenta en su tesis doctoral las tareas del profesorado asesor y el profesorado tutor al realizar las labores que les corresponden. Ridaio et al. (1998) evalúan las necesidades del docente para desempeñar sus funciones. Por su parte, Romero (2003) investigó sobre el rol del profesor en la práctica. También se halló un estudio de De Vicente et al. (2006) en el que se estudia el proceso formativo del profesorado en la práctica.

En cuanto a la PP en la formación del profesorado, se indagó en las publicaciones de otros profesionales que han trabajado diversas metodologías en el proceso de formación inicial de maestros desde la perspectiva reflexiva de sus prácticas, lo que igualmente es tema de este estudio. En este sentido, Molina (2008) se aproxima el enfoque reflexivo desde el punto de vista de la práctica docente. Fuentealba y Galaz (2008) abordan las reflexiones del profesorado como factor que propicia la modificación de la práctica. Beas et al. (2008) confrontan el potencial transformador de las prácticas reflexivas y consideran una propuesta sobre un plan de formación continuada de profesores en ejercicio. Andreucci (2012) se detiene en el enfoque reflexivo de la práctica como opción metodológica de la PP. Por su parte, Del Villar Álvarez (2002) problematiza el pensamiento reflexivo y sus alcances en la formación profesional, y utiliza la técnica de la evocación profesoral, medio que se ha

empleado en la indagación sobre los APPE. Por último, Cifuentes (1997) problematiza lo que son y deben ser las prácticas según las perspectivas del estudiantado y el profesorado.

También se halló un trabajo de Cornejo y Padilla (2008) que cuestiona la interacción formativa que se establece entre el profesorado experimentado y el profesorado novel. Se plantean asuntos que tienen que ver con el “profesor necesario”, algo así como lo que se ha desarrollado en esta investigación para pensar el ser, el saber y el saber-hacer de los APPE.

Un concepto fundamental en esta investigación es el de práctica pedagógica, por lo cual es pertinente la reflexión titulada *Los determinantes de la práctica educativa* (L. F. Gómez, 2008). Allí se plantea la práctica educativa en los siguientes términos:

Una actividad compleja que está determinada por una multiplicidad de factores, entre ellos: las características de la institución, las experiencias previas de los alumnos y profesores, así como la capacitación que han recibido estos últimos. La complejidad de la práctica educativa torna difícil su estudio y también su modificación. (p. 30)

Llama la atención la premisa acerca de las dificultades de los docentes para transformar sus prácticas educativas.

La tesis *El conocimiento práctico docente del profesor universitario en su interrelación con el marco epistemológico personal*, de Cruz Garcette (2011), recoge las voces de los profesores universitarios en torno a la construcción del conocimiento pedagógico-didáctico en distintas áreas del saber. La búsqueda estuvo mediada por intereses académicos, políticos e institucionales, y se orientó hacia la experiencia personal y profesional, la identificación de los marcos de referencia onto-epistemológicos y la inquietud por los marcos conceptuales personales. Estos matices del estudio ofrecen referentes fundamentales para la presente investigación.

Con respecto al *ser profesional*, es pertinente la tesis doctoral *Evolución de la identidad profesional de un docente novel de Educación Física: análisis a partir de la reflexión de sus experiencias personales y de su propia práctica*, realizada por González Calvo (2013). Este estudio “se centra en conocer y comprender el modo en que la identidad profesional de un docente novel se va construyendo mediante la reflexión y el análisis de su biografía, sus teorías implícitas y sus vivencias (personales y profesionales)” (p. 5). La tesis se elabora desde la recuperación de las experiencias personales y profesionales que favorecen la reflexión sobre la construcción de la identidad profesional y su nexos con la enseñanza.

Para el presente estudio, es significativo este aporte por cuanto problematiza la forma como se constituye el ser del profesor, con sus conocimientos y sus quehaceres.

Un estudio que merece retomarse es el titulado *Discursos y prácticas docentes en el proceso de evaluación en la escuela: una mirada desde lo ético y lo pedagógico*, de Turriago Sánchez (2013). Esta indagación fue llevada a cabo en el marco de la escuela —en el aula con los estudiantes—, mediante la cual se analizan e interpretan los discursos y prácticas utilizados por los profesores en el proceso de evaluación. Con una estrategia metodológica basada en la biografía, se buscó también identificar las implicaciones de sus acciones, profundizando en su postura ética y pedagógica.

Con el título *Práctica pedagógica: subjetivar, problematizar y transformar el quehacer docente*, de Fandiño y Bermúdez (2015), se expone el proceso de acercamiento a los participantes de la cátedra Maestros hacen Maestros. Con una estrategia similar a la aplicada en la presente indagación, las autoras recogen mediante conversaciones las opiniones y percepciones de los docentes:

[Se asume] la PP como un proceso sobre el cual el docente reflexiona tanto de forma individual como colectiva para convertirlo en una noción metodológica y discursiva que le permite configurarse en el ámbito profesional. Concretamente, la PP se asume como un proceso de subjetivación del docente que le permite construirse, configurarse y constituirse como pedagogo al problematizar y transformar su existencia, su discurso, su saber y su realidad. (p. 31)

Importa aquí también referirse a las “tres posibles líneas de acción que posibiliten la subjetivación docente desde la práctica pedagógica: la adopción de una perspectiva emancipatoria, la implementación de reflexión teórico-práctica y el uso de alternativas resignificadoras” (Fandiño y Bermúdez, 2015, p. 31).

Otro estudio relevante para esta indagación es el titulado *Las prácticas de los maestros especialistas de Educación Física desde la perspectiva del coordinador del programa: una aproximación narrativa*, de L. Martínez (2015). El propósito que animó esta búsqueda fue mejorar el programa de práctica mediante la profundización en el conocimiento de él, de sus bases y principios y de los efectos percibidos por sus diferentes actores. Asimismo, se realizó un trabajo dirigido a mejorar las experiencias de las prácticas más ajustadas a la materia. La metodología implementada fue la de “investigación-acción de baja

intensidad”, que permitió replantear las bases del programa. Es destacable en la tesis doctoral de L. Martínez (2015) la reflexión sobre los actores, los conocimientos y los escenarios en el desarrollo de la práctica, aspectos en los que se encuentra con la presente indagación.

Un estudio local y significativo digno de consideración es *Memorias a sol y sombra. Recuperación de la experiencia en profesionales de las expresiones motrices*, de Arboleda, Bedoya, Franco y Osorio, ejecutado entre 2014 y 2016. Esta indagación se llevó a cabo con licenciados en Educación Física egresados del IUEFD, quienes narraron su experiencia, impartieron una clase al estudiantado y fueron visitados en sus lugares de actuación. El presente estudio se interesa en los aportes que esa investigación dejó en torno a la realidad social del campo, las expectativas relativas a la Universidad y los requerimientos para el currículo de acuerdo con la evidencia asentada en la realidad empírica.

Esa investigación dio paso a otra indagación, a saber, *Modos de las expresiones motrices. Paisajes y didácticas*, coordinado también por Arboleda (2016a). Allí, mediante entrevistas, observaciones y construcciones en las que participaron 45 actores del campo — algunos pertenecientes a la comunidad académica del IUEFD y otros con experiencia en otros escenarios del saber—, se pudo elaborar un mapa local de las aplicaciones del saber en modalidades específicas. Los resultados se concretaron en un libro titulado de forma idéntica, y las voces de los actores fueron las protagónicas, lo que les otorgó el lugar de coautores. Un aporte destacable de dicho trabajo lo constituyen la reflexión crítica sobre la estructura curricular del IUEFD y una propuesta específica acerca del eje problémico técnico-motriz.

La investigación *Significados de la práctica docente*, de Vergara (2016), se encuentra con esta indagación en lo referido a las percepciones de los asesores de la Práctica Pedagógica en el IUEFD:

La idea básica que subyace en los acercamientos a los significados que los profesores han elaborado acerca de la práctica docente, como objeto de estudio, es que se trata de un concepto construido por el individuo con base en los significados acerca de ella; sin embargo, en la presente investigación, la práctica docente es definida como el conjunto de acciones educativas conscientes e intencionadas que se llevan a cabo en un espacio, con interacciones entre el maestro, alumnos, compañeros maestros, directivos, padres de familia, contenidos, etcétera; quedan enmarcadas en este concepto todas las actividades dentro de una institución escolar. (p. 78)

En esta revisión resulta también significativa la tesis titulada *Saberes profesionales de docentes en educación preescolar que laboran con niñez menor de tres años de edad: un estudio en Costa Rica*, realizada por Martorell Esquivel (2016):

La preocupación central de esta investigación está en identificar los saberes docentes requeridos para el ejercicio de la docencia en el área de educación preescolar (infantes menores de tres años), con el fin de comprender la naturaleza de los saberes adquiridos por los docentes a través de diferentes fuentes, así como descubrir los saberes considerados necesarios por las docentes para ejercer sus funciones y su labor. (p. 2)

Un aporte relevante de esa tesis concierne a los saberes de los docentes, por cuanto este es un eje temático de la presente investigación. A partir de un protocolo cualitativo basado en entrevistas y observaciones, tal como se asumió en esta indagación, se buscó identificar las creencias, supuestos, valores y saberes de los entrevistados, y establecer así la posible relación entre los significados y las acciones realizadas.

Esta revisión condujo al artículo “El saber pedagógico como saber práctico”, de Herrera (2017), en el que se hace referencia al nexo teoría-práctica y se plantea lo siguiente:

Se ha incrementado la conciencia de los límites de las profesiones y del fracaso de la racionalidad técnica como modelo del conocimiento profesional, puesto que se ha hecho cada vez más claro que los criterios de la racionalidad técnica no se acoplan a la complejidad, la inestabilidad, la incertidumbre, la singularidad o los conflictos de valores que hacen parte de los fenómenos a los que los profesionales tienen que hacer frente en su práctica. En particular, se ha puesto en duda el supuesto fundamental del modelo de la racionalidad técnica de que la práctica profesional consiste en resolver problemas seleccionando los medios para alcanzar fines previamente fijados. (p. 16)

En este sentido, tal artículo alimenta la presente discusión relativa al ejercicio pedagógico como una práctica en la que se manifiestan la experiencia subjetiva, los conocimientos y los contextos.

En la línea de la relación entre el asesor y el asesorado, tan significativa para este estudio, el artículo “La Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización de la Licenciatura en Educación Básica de la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC)”, de Rojas (2017), ofrece un acercamiento a las prácticas pedagógicas investigativas como una interacción comunicativa (pedagógica,

investigativa, social, cultural y sistémica) permanente entre el docente y el estudiante, en la institución como en su entorno. Dichas prácticas investigativas “también generan procesos de reflexión y relación en torno a inquietudes, saberes y planteamientos, como elementos dinamizadores y transformadores del acontecer diario” (p. 83). Las prácticas están dirigidas tanto al desarrollo y formación de habilidades y desempeños como a la búsqueda de la condición humana desde la capacidad de formarse y de hacerse mediante el aprendizaje y la experiencia.

En relación con las prácticas del profesorado universitario, es importante el artículo titulado “Diagnóstico sobre las buenas prácticas docentes en la Facultad de Contaduría y Administración y la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí”, de Rodríguez, Mendoza y Méndez (2018), el cual recoge el estudio “Formación del profesorado en prácticas inclusivas en la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP)”. Con este estudio se buscó identificar las características de las buenas prácticas docentes con la finalidad de que puedan aportar a proyectos de formación. Mediante una indagación de corte cualitativo, se llega a proponer una guía para un futuro proceso de formación docente en buenas prácticas dentro de la FCA. Vale la pena destacar la definición de buenas prácticas docentes que produjo la indagación: “Son aquellas acciones dirigidas a mejorar el quehacer con el alumnado. Las buenas prácticas docentes variarán según el contexto social donde se esté situado, no existen buenas prácticas docentes universales” (p. 166).



Gráfica 4 Aportes teóricos para dimensionar el campo de la investigación de la Práctica Pedagógica

Fuente: Cornejo y Padilla, 2008.

TRABAJO Y AUTOR	ASUNTO DE INVESTIGACIÓN	RELACIÓN CON EL ASUNTO INVESTIGATIVO	TIPO, MEDIO Y AÑO DE PUBLICACIÓN
“Diagnóstico sobre las buenas prácticas docentes en la Facultad de Contaduría y Administración y la Facultad de Derecho”. Diana Cecilia Rodríguez Ugalde, Fernando Mendoza Saucedo y Juana María Méndez Pineda. Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México).	Las buenas prácticas docentes.	Características del profesor, entre ellas las buenas prácticas docentes. El enfoque cualitativo (entrevista y observación) como manera apropiada de atender el problema.	Artículo de investigación. Publicado en <i>Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva</i> , 12(1), 163-179. Recuperado de https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100011 . Año: 2018.
<i>Modos de las expresiones motrices. Paisajes y didácticas.</i>	Cartografía de las expresiones motrices	Su aporte está en la estrategia metodológica que acude a las narrativas de actores del IUEFD	Libro. Armenia: Editorial Kinesis. Año: 2018.

Colectivo de autores. Coordinadora: Rubiela Arboleda Gómez. Universidad de Antioquia (Colombia).	desde la experiencia de los actores.	para dar cuenta de su experticia en los distintos modos de las expresiones motrices, lo que evidencia un <i>saber-hacer</i> en el sentido que aquí es abordado.	
“El saber pedagógico como saber práctico”. José Darío Herrera González y Ángela Martínez Ruiz. Universidad Pedagógica Nacional (Colombia).	Los conceptos de saber pedagógico y saber práctico desde el nexo teoría-práctica.	La perspectiva crítica del modelo de la racionalidad técnica y su paso a la reflexión sobre la pedagogía como una práctica en la que se manifiestan la experiencia subjetiva, los conocimientos y los contextos.	Artículo de investigación. Publicado en revista <i>Pedagogía y Saberes</i> , 49, 9-26. Año: 2018.
“La Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización de la Licenciatura en Educación Básica de la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC)”. Olga Lucía Rojas Rojas. Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Colombia).	El significado de las prácticas pedagógicas investigativas en el plan de estudios.	El rol docente en las prácticas pedagógicas y la importancia de la investigación en la formación de los profesionales.	Artículo de investigación. Publicado en <i>Rastros y Rostros del Saber. Gaceta Académica de la Licenciatura en Educación Básica</i> , 3(2), 81-91. Año: 2017.
“La práctica docente: un estudio desde los significados”. Martha Vergara Fregoso. Universidad de Guadalajara (México).	La percepción de los profesores sobre la práctica que realizan en su ejercicio pedagógico.	La resonancia con las preguntas de investigación y la ratificación de la ruta metodológica para rastrear los sentidos de las prácticas en las voces de los asesores.	Artículo de investigación. Publicado en revista <i>CUMBRES</i> , 2(1), 73-99. Año: 2016.
<i>Saberes profesionales de docentes en educación preescolar que laboran con niñez menor de tres años de</i>	Se pregunta por los saberes docentes que se deben tener para fungir como profesor de preescolar.	Comparte con esta investigación la inquietud por identificar los saberes requeridos para el ejercicio docente desde las voces de los profesores.	Informe de tesis. Université de Montreal. Año: 2016.

<p><i>edad: un estudio en Costa Rica.</i></p> <p>Karla Martorell Esquivel. Universit� de Montreal (Canadá).</p>			
<p><i>Las prácticas de los maestros especialistas de Educación Física desde la perspectiva del coordinador del programa: una aproximación narrativa.</i></p> <p>Lucio Martínez �lvarez. Universidad de Valladolid (España).</p>	<p>Mejoramiento del programa de práctica.</p>	<p>Se plantea una reflexión relativa a los actores, los conocimientos y los escenarios en el desarrollo de la práctica, aspectos en los que puede aportar a la presente indagación, toda vez que se coincide con los sujetos, objetos y ámbitos.</p>	<p>Informe de tesis. Universidad de Valladolid. Año: 2015.</p>
<p>“Práctica pedagógica: subjetivar, problematizar y transformar el quehacer docente”.</p> <p>Yamith José Fandiño Parra y Jenny Bermúdez Jiménez. Universidad de La Salle (Colombia).</p>	<p>Problematizar la práctica pedagógica desde los significados recogidos en los discursos de los profesores.</p>	<p>Es relevante la propuesta de unas líneas de acción que posibiliten la subjetivación docente, el estímulo de una perspectiva emancipatoria, la reflexión teórico-práctica y el uso de alternativas resignificadoras en el ejercicio de la práctica pedagógica.</p>	<p>Capítulo del libro <i>Práctica y experiencia. Claves del saber pedagógico docente</i> (pp. 29-54). Compiladora: Ruth Milena Páez Martínez. Bogotá: CLACSO. Año: 2015.</p>
<p><i>Evolución de la identidad profesional de un docente novel de Educación Física: análisis a partir de la reflexión de sus experiencias personales y de su propia práctica.</i></p> <p>Gustavo González Calvo. Universidad de Valladolid (España).</p>	<p>Interrogar la construcción de la identidad profesional del docente novel.</p>	<p>Para este estudio es significativa la estrategia de recuperar las experiencias personales y profesionales en el intento de replantear la manera como se configura la identidad profesional, en este caso el modo de entender y practicar la enseñanza.</p>	<p>Informe de tesis. Universidad de Valladolid. Año: 2013.</p>
<p><i>Discursos y prácticas docentes en el proceso de evaluación en la escuela:</i></p>	<p>Se interroga por el saber de los docentes con respecto a los</p>	<p>Su aporte más destacado es el detenimiento en el análisis e interpretación de las prácticas y los discursos profesoriales, tal</p>	<p>Informe de tesis. Universidad Nacional de Colombia. Año: 2013.</p>

<p><i>una mirada desde lo ético y lo pedagógico.</i></p> <p>Franci Yazmín Turriago Sánchez. Universidad Nacional de Colombia (Colombia).</p>	<p>significados de la evaluación.</p>	<p>como se ha propuesto este estudio con relación a los asesores.</p>	
<p>“El enfoque clínico en la formación continua de profesores”.</p> <p>Paola Andreucci Annunziata. Universidad Diego Portales (Chile).</p>	<p>Aborda el enfoque clínico en la formación del profesorado. Se concentra en el desarrollo personal y social del aprender a ser y el aprender a convivir y colaborar con otros.</p>	<p>Tiene en común con el estudio sobre la PPE el interés por el ser del profesor y por los saberes que este debe tener para cumplir con su función.</p> <p>Ayuda a dilucidar la categoría <i>ser</i> cuando hablamos del profesorado.</p>	<p>Artículo de investigación. Publicado en <i>Revista de Currículum y Formación del Profesorado</i>, 16(1). Año: 2012.</p>
<p><i>El conocimiento práctico docente del profesor universitario en su interrelación con el marco epistemológico personal.</i></p> <p>Lorena Cruz Garcette. Universidad de Barcelona (España).</p>	<p>Busca comprender cómo se forman los docentes para desempeñarse como profesores universitarios.</p>	<p>La relevancia de las perspectivas de los docentes, recogidas desde sus propias narrativas ha dado soporte a las decisiones metodológicas de la presente indagación, para la cual la vía hacia los significados que los asesores portan sobre la PPE ha sido la conversación.</p>	<p>Informe de tesis. Universidad de Barcelona. Año: 2011.</p>
<p>“La tutoría en el Prácticum. Revisión de la literatura”.</p> <p>Alfonso Cid Sabucedo, Adolfo Pérez Abellás y José Sarmiento Campos. Universidad de Vigo (España).</p>	<p>Problematiza la realización de la tutoría en el Prácticum.</p>	<p>Este estudio se interesa por la producción sobre uno de los actores fundamentales de la práctica: el tutor.</p>	<p>Artículo de investigación. Publicado en <i>Revista de Educación</i>, 354, enero-abril, 127-154. Año: 2011.</p>

<p><i>Concepciones de aprendizajes, creencias y conocimientos declarativos sobre la práctica profesional: una aproximación con estudiantes de magisterio de educación preescolar.</i></p> <p>Patricia Ramírez Otálvaro. Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia (Colombia).</p>	<p>Indaga sobre los conocimientos previos concernientes a la práctica profesional para analizar la autorregulación del aprendizaje en dicha práctica por parte de las propias estudiantes, así como la visión proyectiva que esa experiencia tendrá en ellas al convertirse en maestras.</p>	<p>Esta investigación se conecta con el estudio sobre la PPE, pues ambos trabajos se interesan por las creencias sobre la práctica y sobre los procesos de adquisición de los conocimientos (saber) del asesor de la PP.</p>	<p>Informe de tesis. Universidad Autónoma de Barcelona. Año: 2010.</p>
<p><i>El Prácticum en los estudios de pedagogía de la Universidad de Oviedo. Estudio empírico desde la perspectiva de sus protagonistas: alumnado, tutores, profesorado.</i></p> <p>Isabel Hevia Artime. Universidad de Oviedo (España).</p>	<p>Reflexión sobre el estado del Prácticum en la reforma de los programas de formación de maestros.</p>	<p>Este estudio tiene en común con nuestra investigación la pregunta por el papel del Prácticum en la formación pedagógica y por la implicación de los supervisores-asesores en la mejora de dicho Prácticum.</p>	<p>Informe de tesis. Universidad de Oviedo. Año: 2009.</p>
<p>“Los determinantes de la práctica educativa”.</p> <p>Luis Felipe Gómez López. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (México).</p>	<p>Identificar el significado de la práctica educativa para modificarla.</p>	<p>Ofrece una mirada crítica a la función del profesor y su resistencia al cambio en lo referido a la PP.</p>	<p>Artículo de investigación. Publicado en <i>Revista Universidades</i>, 38, julio-septiembre, 29-39. Año: 2008.</p>
<p>“Práctica docente progresiva en la formación inicial desde un enfoque reflexivo crítico”.</p> <p>Pilar Molina. Universidad Católica (Chile).</p>	<p>Una mirada sobre el desarrollo de las prácticas reflexivas, en particular las prácticas profesionales que atraviesan todo el plan de formación inicial de maestros en la</p>	<p>Aborda la PP y presenta un caso similar al nuestro, en el que la PP aparece como transversal al currículo.</p>	<p>Capítulo del libro <i>Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?</i> (pp. 13-27). Editores: José Cornejo y Rodrigo Fuentealba. Santiago: Ediciones</p>

	Universidad Católica, sede de Temuco.		UCSH. Recuperado de www.edicionesucsh.cl / www.universilibros.cl . Año: 2008.
“Representaciones sociales sobre la reflexión docente en estudiantes del último año de formación inicial en Educación General Básica”. Ilich Silva-Peña, Jorge Valenzuela y Marcos Santibañez. Universidad Católica (Chile).	Se analiza la base del desarrollo profesional de los profesores de Educación General Básica y se consideran los procesos reflexivos y su aprendizaje como ejes importantes de la formación.	Tiene en común el interés por el pensamiento profesoral, específicamente por las representaciones de los estudiantes que atenderían los profesores asesores de práctica en el “momento de énfasis” (terminal).	Capítulo del libro <i>Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?</i> (pp. 29-53). Editores: José Cornejo y Rodrigo Fuentealba. Santiago: Ediciones UCSH. Recuperado de www.edicionesucsh.cl / www.universilibros.cl . Año: 2008.
“Reflexión y aprendizaje de la enseñanza entre profesores experimentados y principiantes”. José Cornejo y Alfonso Padilla. Universidad Católica (Chile).	Se pregunta por el proceso de inserción del profesional novel y el acompañamiento del colega experimentado.	El trabajo se desarrolla en un contexto colaborativo entre el profesorado experimentado y el profesorado novel en su proceso de inserción laboral. Se conecta con el estudio sobre la PPE, ya que este da cuenta de un periodo de formación que sirve de tránsito entre la Universidad y el trabajo.	Capítulo del libro <i>Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?</i> (pp. 55-110). Editores: José Cornejo y Rodrigo Fuentealba. Santiago: Ediciones UCSH. Recuperado de www.edicionesucsh.cl / www.universilibros.cl . Año: 2008.
“¿Cómo cambian los profesores con la práctica reflexiva?”. Josefina Beas, Viviana Gómez y Paulina Thomsen. Universidad Católica (Chile).	Indaga sobre el potencial transformador de la práctica reflexiva en las tareas docentes.	Aporta en lo relativo a la práctica reflexiva como alternativa transformadora de la labor profesional, lo que también es parte de nuestro trabajo.	Capítulo del libro <i>Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?</i> (pp. 113-139). Editores: José Cornejo y Rodrigo Fuentealba. Santiago: Ediciones UCSH. Recuperado de

			www.edicionesucsh.cl / www.universilibros.cl. Año: 2008.
<p>“La reflexión como insumo para la mejora de las prácticas docentes en servicio: el caso de las redes locales”.</p> <p>Rodrigo Fuentealba y Alberto Galaz. Universidad Católica (Chile).</p>	<p>Estudia el papel que cumplen los supervisores escolares que tienen entre sus funciones apoyar la cotidianidad de la escuela en el desarrollo curricular.</p>	<p>Muestra las conexiones que existen entre los profesores internos y externos de la PP. Realiza un trabajo asociado a los asesores a partir de las prácticas reflexivas.</p>	<p>Capítulo del libro <i>Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?</i> (pp. 141-167). Editores: José Cornejo y Rodrigo Fuentealba. Santiago: Ediciones UCSH. Recuperado de www.edicionesucsh.cl / www.universilibros.cl. Año: 2008.</p>
<p>“Los supervisores del MINEDUC: ¿cómo aportan a la formación continua y al desarrollo profesional docente? Una mirada desde sus representaciones”.</p> <p>Javier Vergara. Universidad Católica (Chile).</p>	<p>Allí se confrontan, desde prácticas reflexivas realizadas por el profesorado de la escuela básica, las representaciones profesionales de los supervisores del Ministerio de Educación de Chile.</p>	<p>Se dimensiona reflexivamente el aporte que hacen los profesionales de la EF a los profesores practicantes (en el proceso de la práctica).</p>	<p>Capítulo del libro <i>Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?</i> (pp. 169-189). Editores: José Cornejo y Rodrigo Fuentealba. Santiago: Ediciones UCSH. Recuperado de www.edicionesucsh.cl / www.universilibros.cl. Año: 2008.</p>
<p><i>Enigmas y dilemas de la práctica docente. La apropiación de la cultura escolar en el oficio de enseñar.</i> Lucila Rita Galván Mora. Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN. Lucila Rita Galván Mora. (México).</p>	<p>La formación del profesorado y en especial el momento de acompañamiento del estudiantado en la práctica profesional. Se interesa por las dificultades que se presentan en la orientación de las</p>	<p>Como nuestra investigación sobre la PPE, usa una metodología etnográfica que se concentra en el análisis y la comprensión de la PP. Específicamente, el estudio referido se interesa por los componentes y significados de la formación docente en el ámbito</p>	<p>Informe de tesis. Universidad de Málaga. Año: 2008.</p>

	prácticas de los estudiantes de magisterio.	escolar, y allí en el papel que cumplen las prácticas.	
<i>El desarrollo profesional del docente universitario.</i> Manuel Fernández Cruz. Universidad de Granada (España).	La formación docente en las universidades y el mejoramiento del desarrollo profesional.	Este estudio comparte con nuestra investigación un tema que es para esta de interés tangencial: la problemática de la construcción y reconstrucción de las culturas profesionales de la enseñanza a partir de lo que es, sabe y proyecta el profesorado.	Libro. Granada: Grupo Editorial Universitario. Año: 2007.
“Formación práctica del estudiante universitario y deontología profesional”. Pedro de Vicente Rodríguez y otros. Universidad de Granada (España).	Este estudio analiza las dimensiones éticas de los códigos deontológicos de algunas profesiones y el entrenamiento práctico en diferentes carreras universitarias. Además, realiza propuestas para mejorar el Prácticum de estas carreras.	Este estudio tiene por asunto investigativo la PP en la formación del profesorado, interesándose por problemáticas relacionadas con la configuración de la dimensión ética profesional, cuestión que es abordada por nuestro estudio cuando interroga la dimensión del ser profesoral y su significado en la formación del futuro profesional.	Artículo de investigación. Publicado en <i>Revista de Educación</i> , 339, 711-744. Año: 2006.
<i>Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates.</i> Denise Vaillant UNESCO. (México).	Se interroga sobre los siguientes temas: rasgos salientes de la situación laboral, formación inicial y en servicio, gestión institucional y evaluación de los docentes.	Este estudio presenta un contexto general de la problemática de la profesión docente en Latinoamérica, cuestión importante a la hora de elaborar una contextualización de nuestro estudio sobre la PPE.	Informe de investigación. Documentos núm. 31. Santiago de Chile: PREAL. Año: 2004.
“Concepciones sobre la enseñanza y prácticas docentes en un sistema educativo en transformación: un análisis en los Programas de Garantía Social (PGS)”.	Estudio que se interesa por las concepciones que los formadores tienen de su trabajo docente y de su práctica cotidiana.	Nuestro estudio comparte con esta investigación el interés por las concepciones del profesorado sobre la práctica cotidiana y la práctica docente.	Informe de investigación y capítulo del libro <i>Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del sistema educativo: escenarios contradictorios en la garantía social.</i>

<p>Mariángeles Molpeceres, Berta Chulvi y Joan Carles Bernad. Universitat de València (España).</p>			<p>Valencia: Oficina Internacional del Trabajo. Año: 2004.</p>
<p>“Una propuesta de Prácticum en la Formación Inicial del maestro especialista de Educación Física”. Cipriano Romero Cerezo. Universidad de Granada (España).</p>	<p>Indaga sobre el papel del tutor, del supervisor y del alumno en formación desde la reflexión, la teoría y las actitudes respecto al Prácticum y la formación de maestros.</p>	<p>Este estudio comparte con el nuestro el interés por la PP. Específicamente, el propósito centrado en la función del profesor asesor.</p>	<p>Artículo de investigación publicado en la revista <i>Ágora para la Educación Física y el Deporte</i>, 2-3, 103-114. Año: 2003.</p>
<p><i>Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina.</i> Alejandra Schulmeyer. UNESCO (Chile).</p>	<p>En esta investigación se aborda la temática de la evaluación del profesorado en su proceso formativo, o sea, la formación inicial, la postulación como docentes y el ejercicio profesional en la escuela. La intención es determinar causas y aunar elementos que intervengan en la valoración de la calidad de la educación impartida en las diferentes instituciones escolares.</p>	<p>Estudio significativo para la configuración situada del contexto de nuestra investigación (Latinoamérica). La pregunta por los sentidos de la PP, y específicamente por el asesor de práctica, es una pregunta que tiene que ver con las condiciones de posibilidad de la calidad de la educación, en este caso de la educación universitaria responsable de la formación del profesorado.</p>	<p>Informe de investigación. Conferencia Regional El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades. Brasilia: UNESCO/OREALC. Año: 2002.</p>
<p>“Análisis temático del pensamiento reflexivo del profesor de Educación Física en su formación inicial”. Fernando del Villar, Luis Antonio Ramos Mondéjar, Eduardo Cervelló Gimeno, José Antonio Julián y Ruth Jiménez Castuera.</p>	<p>Problematización relativa al pensamiento de los docentes y su comportamiento en el aula desde la reflexividad de los discursos de los profesores de Educación Física.</p>	<p>Interés compartido por el pensamiento del profesorado de EF y la problemática de su formación inicial (comportamiento del profesorado). También hay conexión con uno de los componentes de nuestra investigación: el <i>saber-hacer</i></p>	<p>Artículo de investigación publicado en la <i>Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades</i>, 12(2), 45-64. Año: 2002.</p>

Universidad de Extremadura (España).		profesoral. El estudio recurre a la evocación del profesor (medio compartido).	
“Valoración y necesidades formativas percibidas tras el período de prácticas en la formación inicial de maestros”. Isabel Ridaó García, Javier Gil Flores y Olga Guijarro Cordobés. Universidad de Sevilla (España).	El trabajo explora las opiniones de los alumnos de magisterio expresadas después de las primeras prácticas realizadas en su programa de formación inicial.	Se comparte el interés por la PP, específicamente por la visibilización de las necesidades formativas del estudiantado. Esta cuestión podría ayudar a dimensionar qué tipo de asesor de práctica se requiere y qué contenidos abordar en la PP.	Artículo de investigación publicado en la <i>Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado</i> , 31, 147-160. Año: 1998.
“Una reflexión sobre las prácticas”. María Asunción Cifuentes García. Universidad de Burgos (España).	Reflexión en torno a los conocimientos que se producen en la práctica y sobre los significados que los tutores le otorgan.	Se comparte el interés por la PP y la perspectiva que poseen sus actores sobre lo que ellos deben ser y sobre el rol específico que pudiera desempeñar el profesorado de acuerdo con lo que es y lo que sabe.	Artículo de investigación publicado en la <i>Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado</i> , 30, 161-175. Año: 1997.
<i>Diez años de investigación sobre profesorado.</i> Inmaculada Egido, María Castro y Mercedes Lucio Villegas. Ministerio de Educación y Ciencia (España).	Se lleva a cabo una síntesis de las investigaciones sobre la formación del profesorado español entre 1983 y 1993.	Presenta una amplia perspectiva sobre la investigación del profesorado. Muestra un contexto general a nuestro estudio de lo que es y lo que implica investigar a este actor educativo en su función de formador de maestros y en su condición de asesor de la PP.	Informe de investigación para el Ministerio de Educación y Ciencia de España. Madrid: Gráficas JUMA. Año: 1993.

Tabla 1 Estado del arte sobre el pensamiento profesoral y las prácticas pedagógicas

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 3

Marco conceptual.

**Otras voces que hablan del *ser*,
el *saber* y el *saber-hacer* de los
asesores**

Los docentes pueden ofrecer buenas razones para explicar lo que hacen, pero a menudo hacen lo que hacen por razones distintas a las que exponen. [Así pues,] repensar la práctica discursiva educativa [supone examinar] lo que dicen y hacen los docentes y los investigadores. Vendrá bien decir unas pocas cosas sobre discurso, práctica, práctica discursiva y otras cuestiones relacionadas.

Cleo Cherryholme

El aparato crítico que soporta esta investigación se ha configurado a partir de un abanico amplio de nociones, autores y vínculos: *ser del asesor, profesor universitario, saber del asesor, saber-hacer del asesor, pensamiento del profesor, creencia del profesor, discurso-práctica discursiva y discurso curricular*, entre otros. Algunos de estos significantes emergieron de los asesores de la Práctica Pedagógica de Énfasis (APPE) en el proceso de análisis.

Los ejes temáticos *ser, saber y saber-hacer* han sido definidos y soportados de una trama tejida por las nociones, las voces de los APPE y los idearios del interlocutor.

3.1 El *ser del asesor*

En esta pesquisa se ha entendido el *ser del asesor* en referencia a la persona que, como profesional en Educación Física, se ha convertido en sujeto de enseñanza y de práctica con unos saberes pedagógicos. La profesora Zuluaga,¹⁴ en su libro *Pedagogía e historia* (1999), se refiere a diversos conceptos: sujeto de saber, sujeto del saber pedagógico, sujetos de enseñanza y sujetos de la práctica pedagógica; la autora afirma que los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje pueden ser llamados *sujetos de enseñanza*:

Respecto a los sujetos que enseñan, incluye tanto a aquellos cuyo estatuto está definido por el método de enseñanza como a aquellos que ejercen la docencia a nombre de un saber específico y no del saber pedagógico. Al sujeto del saber pedagógico se le identifica como tal

¹⁴ La profesora Olga Lucía Zuluaga Garcés ha sido investigadora de los campos de la educación y la pedagogía, en los que se ha destacado por sus aportes y producciones. Su obra es permanentemente estudiada, consultada y referenciada. En este estudio, sus nociones tienen un lugar importante en torno al *ser*, al *saber* y al *saber-hacer*.

a partir del método de enseñanza; esta limitación del oficio de maestro es de origen social. (p. 150)

Este estudio se ha interesado por el sujeto asesor, que tiene un lugar en el *sujeto de enseñanza*. En efecto, el *ser del asesor* reúne unas condiciones que se manifiestan en atributos propios para el ejercicio pedagógico; de ahí su relevancia para sacar adelante el proyecto educativo. En este sentido, Vezub (2016) plantea que “la pregunta central es qué maestro buscamos; qué debe saber y poder hacer para afrontar las demandas actuales de su trabajo, de la sociedad y de los sistemas educativos” (p. 3).

En relación con la pregunta por el ser del maestro, es posible buscar identificar algunas respuestas en Puiggrós (2006), quien afirma:

La educación es una práctica compleja que involucra a sujetos sociales en una dinámica de transformación, producción o reproducción, en donde unos (educadores) ponen en acción dispositivos que les permiten incidir sobre otros (educandos) en un proceso de subjetivación. En esta relación donde la práctica educativa se constituye a partir de la mediación de unos sujetos con otros. Esta mediación adquiere diferentes modalidades según las características particulares de los sujetos y de las situaciones contextuales en las cuales se desenvuelven. Esta relación mediada es lo que se denomina “sujeto pedagógico”. (p. 30)

Ese *ser del asesor*, en nexos con sus asesorados mediante la práctica pedagógica, que de alguna manera se dibuja en las palabras de Puiggrós (2006), emerge también en lo dicho por Fierro (2003):

La PP se refiere a todos los aspectos que se vinculan con la configuración del sujeto pedagogo, maestro o docente en el marco de un proceso formativo, situado dentro de un contexto áulico, institucional y educativo que es atravesado por los ejes poder-saber, saber-discurso, teoría-práctica, situacionalidad histórica-vida cotidiana. (p. 33)

Así, los asesores se conciben como agentes que piensan, opinan, optan y tienen creencias y actitudes; conjugan, pues, varias dimensiones. Como dice Casero (2010), ser profesor implica competencias formales (saber y saber-hacer) y aspectos más personales (saber ser). Y, como reitera Puiggrós (2006), la acepción de sujeto pedagógico, un *ser* decisivo para los resultados del proceso educativo, contiene la relación entre educador y educando, quienes representan los complejos sujetos sociales que ingresan a las situaciones educativas. Justamente la noción de sujetos de enseñanza ha sugerido un vínculo con lo aquí

denominado el *ser del asesor*.¹⁵ La relevancia de esta noción en lo que respecta al desempeño en la Práctica Pedagógica de Énfasis se puede reconocer en lo planteado por García-Monge, González, Martínez-Álvarez y Rodríguez (2020):

Por otra parte, también es objeto de atención el propio cuerpo del docente como persona que transmite informaciones y como sujeto que siente, se emociona y “padece” en la interacción con otras personas. Esta perspectiva nos sitúa en una propuesta de formación inicial humanista, en la que pretendemos conjugar intencionalidades del ámbito vivencial, emocional, comunicativo, expresivo y de realización personal que permitan a los futuros educadores tomar control de su propia vida y su propio cuerpo y evitar la manipulación a que este puede verse sometido por su ambiente. (p. 563)

3.2 Profesor universitario

Para el caso, se hará referencia al APPE como profesor universitario, identificado como quien accede a una situación de vinculación laboral en una institución de educación superior. Para ello, se hace necesario cumplir condiciones que están expresadas en diferentes normativas del funcionamiento del Estado colombiano y de la Universidad como parte de él (Constitución Política de la República de Colombia, 1991; Ley 30 de 1992; etc.). En cuanto a la Universidad de Antioquia, el Estatuto General (1994) reza así:

El profesor es la persona nombrada o contratada como tal para desarrollar actividades de investigación, de docencia, de extensión y de administración académica [...], y constituye un elemento dinámico para la formación integral de los estudiantes; es un funcionario público comprometido con la solución de los problemas sociales que coadyuva, dentro de la autonomía universitaria, a la prestación de un servicio público, cultural, inherente a la finalidad social del Estado. (Título quinto, cap. I, art. 81)

De acuerdo con el estatuto universitario, la función del profesor conlleva entonces responder a las expectativas políticas, académicas e intelectuales que posee una comunidad; hablamos del profesor como sujeto político, como sujeto histórico, social y cultural, como sujeto intelectual. Sanz, Ruiz y Pérez (2014) manifiestan al respecto:

¹⁵ El *ser del asesor* se ha calificado aquí como *axiológico, político y profesional*, cualidades con las que se da cuenta de aquellos rasgos a los que se refieren los entrevistados en relación con las expectativas sustantivas en torno al desempeño como asesores de la Práctica Pedagógica de Énfasis.

Si bien históricamente la función del profesor ha sido la de actuar como depositario y transmisor de conocimientos, hoy en día puede decirse que tal función ha cambiado de matiz. Su misión ahora es la de facilitarle al estudiante el acceso al conocimiento, ayudándole, al mismo tiempo, a desarrollar su capacidad de comprensión y reflexión, y fomentando en él capacidades y habilidades que, de forma conjunta, le permitan ocupar un puesto en el mercado laboral. (p. 99)

Esta resignificación del rol del profesor universitario se explicita en el *ser del asesor*, puesto que su desempeño connota compromisos que desbordan lo cognitivo y se nutren de los acervos pedagógicos:

En este nuevo planteamiento [...] se considera al docente universitario como un mediador entre el conocimiento y el alumno, un facilitador del aprendizaje, un tutor, un organizador, un orientador y supervisor del trabajo y del aprendizaje discente, etc. No bastará con poseer las competencias comunicativas, pedagógicas y curriculares específicas que atesora el profesorado actual, se deberá incidir y adecuar la formación para que este colectivo adquiera unas más amplias competencias profesionales pedagógicas básicas. (Mas Torelló, 2011, p. 196)

J. R. Galeano (2008) plantea que, para ser profesor universitario, “se necesita ser mucho más que un profesional”, se necesita “formación como educador” (p. 75). Esto resulta determinante para responder por el papel que históricamente se le ha asignado a la función profesoral de acuerdo con “una responsabilidad social de las universidades que tienen unidades académicas formadoras de docentes” (p. 75).

Así las cosas, es pertinente retomar aquí lo que dice Mas Torelló (2011) acerca de algunos requisitos que pueden asociarse a las actividades de asesoría:

[Es necesario] delimitar las competencias que precisa el profesor universitario para desarrollar adecuadamente las funciones, roles, etc., derivados de este nuevo escenario de actuación profesional, planteándose como tarea ineludible revisar la formación necesaria (inicial y continua) que debe acreditar el profesor universitario en este nuevo contexto que se está configurando, todo ello a partir del perfil competencial de este profesional. (p. 196)

Esta preocupación también se manifiesta al habitar una universidad que se debate en la tensión existente entre la tradición y la posmodernidad, y entre lo público y lo privado, pues ella, como espacio de la sociedad, “se ha preñado de dinámicas y presiones

contrapuestas” (Zabalza, 2009, p. 70). Lo anterior compromete el significado de ser y desempeñarse como profesor universitario en estos tiempos, así como la capacidad de asumir el reto de luchar con las dificultades de credibilidad e impacto: “[...] como dicen hoy los boloñeses, que el centro es el estudiante, que los currículos están a prueba de profesor” (p. 70).

Ser integrante del profesorado universitario pasa por entender en qué nos hemos convertido como sujetos políticos o intelectuales a fin de obrar en consecuencia con el compromiso profesional y social (Freire, 2008). Lo dicho remite a una vieja sentencia pedagógica recordada por Zabalza (2009): “Los profesores enseñan tanto por lo que saben cómo por lo que son” (p. 70). Así las cosas, no bastan los conocimientos: hay que preguntar quién los encarna y para quién. Como lo señala ese mismo autor, ser profesor universitario tiene diferentes significados sociales y culturales, pero esto se encarna en alguien que finalmente es quien enseña. Dicha labor es “mucho más que un trabajo”, porque quienes enseñan “están cumpliendo una misión formativa con sus estudiantes” y, además, sienten su quehacer como “una implicación personal que va más allá del simple compromiso laboral que marca su contrato” (p. 71).

Ahora bien, ser profesor universitario demanda asumir ciertos desafíos en el ámbito académico, a saber, “el oficio de enseñar, las condiciones de la profesionalización, el sentido y la finalidad de la escuela, trabajar sobre la acción y la persona del enseñante y sus relaciones con los demás, sobre lo silenciado y las contradicciones del oficio” (Perrenoud, 2004, p. 164). Todo ello trae de suyo “la necesidad de partir de la práctica y la experiencia sin limitarse a ellas; comparar, explicar y teorizar la acción profesoral; impulsar la movilización de los saberes; trabajar sobre lo colectivo de la institución, sin olvidar a las personas” (p. 164). Por su parte, Vásquez (2000) sostiene que ser profesor universitario consiste en ser maestro y poner en relación un adentro y un afuera para ser el mediador, el comunicante, entre lo propio y lo extraño, lo público y lo privado, lo institucional y lo no institucional. Igualmente, en esa relación con el otro, ser docente significa ser quien potencie al otro para que su potencial se convierta en acto y para que, en este devenir del ser, pueda tomar la decisión de ser emancipado o subyugado. Así, como dice Foucault (2009), ese ser, en este caso el profesor, tiene una pretensión potenciadora. En otras palabras, potenciar a otro depende de la potencia que se tenga, del ser que se posee. Respecto a la interacción con el otro, ser profesor quiere

decir, según Vázquez (2000), relacionarse con la posibilidad de demostrar la responsabilidad ética, política y humana, que permite la calidad de dicha interacción, y desde allí contribuir a la construcción en la formación universitaria de un sujeto con sentido social, político y académico.¹⁶

En conexión con la perspectiva del sujeto pedagógico, en la cual tiene lugar la simbiosis profesor-estudiante, cobra relevancia la opinión de los alumnos sobre las cualidades que deben poseer los docentes:

Ser un especialista de su área de conocimiento. Esta especialización tiene que estar vinculada a la investigación sobre el contenido de su materia y a la docencia de la misma.

Debe estar formado profesionalmente en cada una de las tareas que tiene que desempeñar: docencia, investigación y gestión.

Debe estar motivado para la investigación y la docencia de su asignatura, sintiendo entusiasmo, interés y vocación por ella.

Debe poseer ciertos rasgos de personalidad que la tarea docente e investigadora exige: paciencia, tolerancia, empatía, justicia, apertura, flexibilidad, disponibilidad, interés por los otros, creatividad, etc.

Debe poseer ciertas habilidades personales básicas: facilidad para las relaciones interpersonales, habilidades para la comunicación, tolerancia a la frustración, control del estrés.

Debe poseer habilidades docentes específicas: organización y estructuración de los conocimientos a impartir, planificación a corto y largo plazo, fomento del pensamiento independiente y crítico, etc. Debe poseer una actitud crítica y reflexiva sobre su propia actuación como profesor. Debe ser innovador y abierto al cambio en su desempeño profesional. (Sanz, Ruiz y Pérez, 2014, p. 108)

Para Perrenoud (citado por Vezub, 2016), en los perfiles e identidades de los profesores universitarios subyace “la noción de saber docente, saberes prácticos, saber de la

¹⁶ El *ser profesional*, como categoría, articula los siguientes atributos: *formación* (experiencias, méritos y conocimientos escolares respaldados por las titulaciones), *contextualización* (capacidad de situarse en los diversos entornos con sus condiciones específicas) y *resignificación* (reinterpretación de los saberes en razón de las circunstancias). Estos atributos cubren el abanico de expectativas de los APPE relativas al *ser profesional*, un *ser* caracterizado por contar con unos insumos cognitivos procesados y asimilados de tal manera que le otorgan un lugar como actor social que cumple la función de asesorar a su futuro par en escenarios de intervención.

experiencia, a veces asociada, subsumida o restringida en la definición de las competencias profesionales” (p. 3). Por consiguiente, el profesor universitario se desmarca de la función tradicional de trasladar conocimientos a otro, y su oficio se resignifica con matices políticos, históricos, pedagógicos, sociales y culturales.

3.3 El *saber del asesor*

Una segunda noción eje, sustantiva para la comprensión de los discursos de los APPE, ha sido la de *saber*, la cual se ha abordado con referencia a aquellos conocimientos provenientes de las disciplinas y sus relaciones que, amalgamados con la experiencia, devienen en orientaciones concretas para los asesorados. Ahora bien, el trabajo de Altet (citado por Vezub, 2016) distingue entre saber, conocimiento e información: el primero se sitúa entre los otros dos y en la interfaz o articulación que los sujetos producen a partir de la información (exterior al sujeto y de orden social) y el conocimiento (interiorizado y de orden personal) (p. 3).

Con Zabalza (2009) podemos expresar que, para desempeñarse como profesor universitario, hay que reunir unas condiciones que cualifican y diferencian del resto de los trabajadores que cumplen la función profesoral. Igualmente, es necesario que las personas que insisten en laborar como profesores y en decir, “sí somos profesionales”, resuelvan el dilema, expresado en preguntas como: ¿profesionales de qué?, ¿de un saber que se enseña o de un saber por enseñar?, y así considerar poder ser profesor universitario hoy.

La práctica de los docentes, con sus peculiaridades y perspectivas, permite realizar un trabajo colaborativo entre estos. Como lo dicen A. Martínez y Ferraro (2009), la mediación del diálogo entre los actores de un campo favorece el compartir saberes y experiencias. Para rastrear y escuchar en los discursos de los APPE lo que estos dicen acerca de lo que deben *saber* para cumplir con su función en la asesoría, es significativo el concepto de *saber* expuesto por Zuluaga (1999), quien lo define de este modo:

Conjunto de conocimientos de niveles desiguales (cotidianos o con pretensión de teóricos), cuyos objetos son enunciados en diversas prácticas y por sujetos diferentes. Siempre especifica un sujeto-soporte. El discurso asumido como saber tiene por finalidad metodológica el análisis de segmentos de discurso provenientes de diferentes prácticas, el

análisis de su existencia práctica en regiones del saber y del poder y el análisis de su surgimiento en superficies del poder y del saber. (p. 148)

El *saber de los asesores* implica una trama apretada de dominios que no se limitan a la especialización disciplinar, como lo manifiestan Almonacid, Merellano y Moreno (2014): “El saber, propiamente tal, es una noción compleja, pues se conforma de aspectos curriculares, prácticos y reflexivos que se relacionan e interactúan desde la totalidad” (p. 175). La tarea de formar formadores compromete capacidades didácticas y pedagógicas que deben permitir enseñar y enseñar a enseñar. En lo referido al campo de la educación física, el deporte y la recreación, en el proceso de enseñanza-aprendizaje se puede observar la tensión entre la experticia y su pedagogización, dado que esta demanda una realización técnico-motriz que debe ser puesta al servicio de la transformación del sujeto.

Se considera que los APPE participantes en esta investigación tienen su propio discurso pedagógico, el cual constituye su *saber*. Zuluaga (1999) define así el *saber pedagógico*:

Es el conjunto de conocimientos con estatuto teórico o práctico que conforman un dominio de saber institucionalizado, el cual configura la práctica de la enseñanza y la adecuación de la educación en una sociedad. Circula por los más variados registros del poder y del saber. Según tal saber se definen los sujetos de la práctica pedagógica así: el que soporta el método como distintivo de su oficio y de su relación con el saber, [y] el que enseña por su relación con un saber, no por su relación con un método. (p. 149)

Zuluaga sugiere que es preciso entender al profesor como aquel sujeto que pone en práctica los enunciados de un *saber* en una sociedad determinada a través de formas de interacción social que involucran ese *saber*; se permite decir que un sujeto de *saber* es el soporte social de un *saber*.

El *saber pedagógico*, en palabras de Cárdenas, Soto, Dobbs y Bobadilla (2012), “se puede concebir como una episteme, una producción de conocimiento identitaria para la profesión docente. Uno de los referentes para esta construcción epistémica son las representaciones que los profesores han construido sobre su trabajo cotidiano en espacios discursivos y relacionales” (p. 484).

Los APPE visitados en este estudio son, pues, sujetos de un *saber* de la práctica, para la práctica y para asesorar la práctica. Se puede decir que los asesores favorecen la

configuración del conocimiento y la identidad disciplinar que se proyecta en esfera social. Representan un acumulado histórico del campo de la educación y del subcampo de la educación física, acumulado cuyo fin es contribuir a formar profesionales a partir de condiciones de posibilidad que surgen de la tensión causada por la supuesta escisión entre el desarrollo intelectual y el campo pedagógico de la educación física.

El profesorado universitario está llamado a estudiar, a juicio de Zabalza (2009), el dilema disciplinar entre ciencia y arte otorgado a la enseñanza. Y ese tipo de estudio conlleva dos consecuencias en el ámbito universitario: 1) “la libertad profesional y la discrecionalidad del trabajo” y 2) la construcción del “conocimiento profesional”, lo que ayuda a dimensionar la constitución del *ser del profesor* como sujeto intelectual.

Cada sujeto, con sus conocimientos y concepciones, se enfrenta a diversos escenarios para confrontar y compartir con los otros sus percepciones y experiencias:

Todo saber produce y requiere de un sujeto de saber para su ejercicio [...], el sujeto es delimitado desde el saber y desde los procesos de institucionalización en cada sociedad. Esta noción tiene por tanto consecuencias críticas para el saber pedagógico propiamente y para las adecuaciones sociales a que es sometido. (Zuluaga, 1999, p. 149)

Se trata, pues, de un *saber* pedagógico que el profesor tramita como un conjunto de orientaciones en las que se explicita un conocimiento desde su enseñanza. Al respecto, Vasco (1995) sostiene:

Es este un saber complejo cuyo primer sujeto legítimo es el maestro; un saber que se pone en acción primordialmente cuando ese sujeto, el maestro, enseña. [...] [Se trata de] un saber que, aunque se alimente de diversas ciencias o disciplinas, es un saber específico y relativamente autónomo, que tiende necesariamente a un quehacer: el enseñar. Ese es el saber pedagógico. (pp. 18 y 21)

García (1997), concentrada en el *saber* que posee el profesorado en conexión con los paradigmas del saber educativo, contribuye a comprender la pertinencia histórico-cultural de los discursos de los docentes aquí tenidos en cuenta. En su perspectiva analítica de los discursos se identificaron tres tipos de modelos prevalentes sobre lo que acá se ha llamado el *saber del asesor*, modelos que no están desconectados de su *ser*. En la biografía de un asesor se instalan un *saber* y una práctica pedagógica singulares: no hay dos profesores iguales. De Sousa Santos (2009) lo dice así:

En el paradigma emergente el carácter autobiográfico y autorreferencial de la ciencia está plenamente asumido. La ciencia moderna nos legó un conocimiento funcional del mundo que alargó extraordinariamente nuestras perspectivas de sobrevivencia. Hoy no se trata tanto de sobrevivir como de saber vivir. Para eso es necesaria otra forma de conocimiento, un conocimiento comprensivo e íntimo que no nos separe y antes bien nos una personalmente a lo que estudiamos. (p. 53)

Puede haber rasgos que configuren modelos paradigmáticos del *ser*, el *saber* y el *saber-hacer del asesor*, pero, si se focaliza con precisión, se encuentra que hay diferencias en virtud de la experiencia de cada sujeto.

En lo tocante al *saber*, las perspectivas abordadas por Gimeno, Zeichner y Ferry (citados por García, 1997) muestran singularidades que vale la pena exponer:

GIMENO	ZEICHNER	FERRY
Culturalista	Tradicional Culturalista	Modelo de las adquisiciones
Psicologista	Personalista	Modelo centrado en el proceso
Sociologista	Sociologista	Sociologista
Técnico	Behaviorista	Modelo centrado en adquisiciones
Técnico-crítico	Inquiry-oriented	Modelo centrado en el análisis

Tabla 2 Paradigmas de formación del profesorado.

Fuente: García (1997, p. 23).

Con relación a las demandas analítico-descriptivas y comprensivas de los sentidos de los discursos de los APPE, se pueden identificar a grandes rasgos, apoyándose en la perspectiva de García (1997), tres modelos de reconfiguración global del *saber del asesor*.

En el modelo culturalista-técnico aparece un profesorado ejecutor de destrezas y competencias, que tiene por cometido transferir y prescribir conocimientos que vienen o del legado histórico-enciclopédico del campo, o de los procesos de configuración y reconfiguración del saber que tienen lugar en los centros de producción y divulgación del conocimiento externos al profesor (centros de investigación y difusión oficial del conocimiento). La eficacia-competencia de este profesorado se evalúa en función de su capacidad para reproducir teorías aprendidas y acumuladas en el proceso de formación profesoral inicial o continuada, para seguir guías y manuales editoriales o para resolver

situaciones aplicando técnicas y teorías científicas. El modelo culturalista-enciclopédico de corte más tradicional estaría reconvirtiéndose y ajustándose en el modelo técnico.

Un segundo modelo de proceso pedagógico, el modelo psicologista, se constituye, según García (1997), a partir de los aportes formativos del profesorado y de la psicología de la percepción y el desarrollo. Tal modelo da cuenta de un orientador de aprendizajes que requiere de capacidad reflexiva para la toma de decisiones. Este profesor valora el aprender por sí mismo, la comprensión y exploración activa y el descubrimiento personal. Además, atiende a las necesidades e intereses del estudiantado y no a las competencias preestablecidas, valora la comunicación con el otro de la experiencia original y particular, y no es dado a transmitir esquemas. Posiblemente este formador de formadores se preocupa mucho por practicar una pedagogía del ejemplo o una pedagogía que parte de la propia vivencia y de los propios conocimientos prácticos. Sus apoyos están asentados en la experiencia más que en teorías y prácticas externas. Dicho profesor se interesa por la construcción curricular más que por seguir un currículo predeterminado.

Un tercer modelo del rol profesoral, el modelo crítico y sociologista, se vislumbra en los deseos, las apuestas y las manifestaciones de compromiso, participación y crítica del docente. Acá se valora al maestro como sujeto activo en la escuela y en la realidad social externa a ella. Sus conocimientos, que podrían ser de corte culturalista-enciclopédico-social, son abordados como cultura seleccionada para la escuela, con el propósito de provocar procesos de conciencia social que faciliten cambios y transformaciones.

En el último modelo mencionado se habla de unos docentes que, en sus saberes enseñables o curricularizados, conectan escuela y sociedad, escuela e historia, escuela y política. Este modelo concibe al profesorado como sujeto de *saber*, como sujeto con un *saber* que permite el cambio escolar y el cambio social.

En la perspectiva de los modelos de saber, se puede leer en L. Martínez (2015) una opción formativa:

Dentro de esa necesidad de buscar un camino propio para la formación inicial de docentes de Educación Física de Primaria, el periodo de prácticas tuvo una especial relevancia. Presentaba unas características que lo hacían único debido, entre otras cosas, a la posibilidad —y exigencia— de mostrar fuera del recinto universitario lo que hacíamos dentro de él estudiantes y docentes. Era, parafraseando un lema que haría fortuna años más tarde, una

forma de mostrar que “otra Educación Física es posible”. Además, como la comunicación que se entablaba era de doble sentido, suponía una vía para llevar a la Universidad lo que los especialistas en ejercicio estaban haciendo en los centros escolares. Esta dimensión pública de las prácticas se reveló desde el principio como una característica influyente para estudiantes, maestros y supervisores. (p. 18)

En los modelos descritos, el profesorado está dispuesto y capacitado para interpretar situaciones, y requiere de conocimientos y de estrategias para conectar la escuela y la realidad social, la escuela y las necesidades. Para este profesorado, la educación no se reduce a la instrucción técnica ni al desarrollo de contenidos de prevalencia “académica o enciclopédica”. Posee capacidades para intervenir y transformar la realidad. Este profesorado ostenta valores conectados con un compromiso ideológico que rebasa los muros institucionales.

Moreno et al. (2009) realizan, siguiendo a Carreiro (2004), un acercamiento a las categorías analíticas con respecto al currículo y plantean un ordenamiento de las orientaciones con relación al *saber*.¹⁷

ORIENTACIÓN CURRICULAR	Selección cultural del saber dentro del modelo curricular.
SABER ESPECÍFICO	Prioriza el saber específico (educación física, deporte, recreación, ocio, motricidad, gestión, salud, entrenamiento, etc.). Incluye saberes que tengan procesos de recontextualización.
SABER AUTOFORMATIVO	Se preocupa por el desarrollo del alumno como sujeto, como individuo. Los discursos de la autoestima los orienta hacia la modificación del entorno individual.
SABER SOCIOCULTURAL	La prioridad de esta orientación son los objetivos y contenidos socioculturales (transformar la vida en sociedad): la comunicación, la investigación general, la cooperación, la colaboración, la acción colectiva, las responsabilidades con lo social, la participación, etc.

¹⁷ El *saber* de los APPE definido o representado desde sus propias voces da cuenta de las orientaciones curriculares, las cuales, según Ennis et al. (citados por Carreiro, 2004), se expresan en cinco formas de *saber*, cuyo peso en el currículo depende de factores de contexto y de la cultura curricular en la que se gestan. Estos *saberes* son el *pedagógico*, el *sociocultural*, el *autofornativo* (autoconcepto), el *específico* (disciplina propia) y el *ecológico*. Para efectos del análisis, en este estudio se ha propuesto agrupar las orientaciones en dos categorías: *disciplinar* y *transdisciplinar*.

SABER PEDAGÓGICO	Prevalen la intención educable y el saber pedagógico; allí la problematización del acto formativo se relaciona con el enseñar y el aprender. La intención educable tiene conexiones con lo biológico y lo psicológico, pero rebasa la condición psico-biológica hacia la condición pedagógica (Pinilla et al., 1999).
SABER ECOLÓGICO	La actividad en la naturaleza (escalada, navegación, senderismo, campismo, etc.), la actitud hacia el medio ambiente y la relación entre las propias necesidades y las del medio constituyen el interés de esta orientación. Hay una preocupación por los entornos, en particular por el natural.

Tabla 3 Matriz de Análisis Curricular (MAC)

Fuente: Modificada por Moreno, Gómez, Pulido, Londoño, Betancur y Gaviria (2009) a partir de Carreiro (2004).

Merellano, Almonacid y Muñoz (2019) ayudan a identificar el *saber* de los APPE:

El saber pedagógico no solo comprende el estudio de los currículos, el conocimiento de la práctica o la propia formación inicial; muy por el contrario, el hilaje del saber pedagógico engloba el mundo del docente en la tarea laboral, la autoobservación y seguidamente la reflexión crítica del proceso en la práctica de aula. (p. 4)

El *saber* de los asesores de la Práctica Pedagógica de Énfasis se enuncia en orientaciones que dan cuenta del sujeto pedagógico y sus implicaciones en la formación de los otros.

3.4 El *saber-hacer del asesor*

Un último eje temático fundamental para la aprehensión de los discursos de los APPE lo conforma el *saber-hacer*, el cual se ha entendido aquí como el proceso que despliega el asesor en las diferentes actividades propias de los ámbitos de actuación. En este punto, es valiosa la disertación que ofrece Valladares (2017) en razón del denominado “giro hacia la práctica” en la filosofía de la educación:

Para ello, se reposiciona la relación entre teoría y práctica, se aportan elementos dirigidos a superar una visión de la práctica como “teoría aplicada” y se reconceptualiza la práctica educativa como un enfoque metodológico y epistemológico que permite analizar y

comprender tanto la estructuración de lo educativo como la generación y distribución de conocimiento en el campo de la educación. (p. 187)

En el cumplimiento de su función, los asesores se aprestan a ofrecer a sus estudiantes y a compartir con ellos un sinnúmero de conocimientos y prácticas con la intención de transformarlos y transformarse en la interacción teniendo presentes los *saberes* previamente adquiridos. Igualmente, en la delimitación de la noción de práctica, el *saber-hacer* de los APPE, cobra importancia lo expresado por García-Monge et al. (2020):

Muchas de las iniciativas para superar las trincheras teoría-práctica se encuentran en el Prácticum, pero entendemos que esta idea debería, en la medida de las posibilidades, trascender también a asignaturas del campus que estuvieran, de esta manera, más abiertas a formar parte de comunidades de práctica profesionales. (p. 564)

Así, la dinámica de los asesores de la PP pasa por estimular en los asesorados el aprendizaje de estrategias que les sirvan de insumos para sus posibles desempeños en la vida profesional. El *saber-hacer* compromete la noción de práctica, definitoria de esta investigación. Afirma Valladares (2017) al respecto:

Aproximarse a la práctica como unidad analítica realizada empíricamente es una forma de abordaje teórico-práctico que da cuenta de la dinámica y del cambio educativo en un nivel potencialmente más fino del que permiten las nociones de tradición, paradigma o marco de investigación. (p. 187)

Sobre la relación *saber-hacer*, que interesa a este estudio, dicen Valladares y Olivé (citados por Valladares, 2017):

La comprensión de la teoría educativa como práctica conlleva transitar de la idea de conocimiento como algo que se puede adquirir, almacenar y convertir (perspectiva objetivista o *commodity/possession perspective*) hacia la idea de conocimiento como actividad/práctica de conocer (perspectiva basada-en-la práctica o *community perspective*). (p. 191)

La práctica pedagógica es emblemática de la dialéctica teoría-práctica, que en esta indagación se enuncia como *saber-hacer*. Vergara (2016) define la práctica pedagógica en estos términos:

[Es] el conjunto de acciones educativas conscientes e intencionadas que se llevan a cabo en un espacio, con interacciones entre el maestro, alumnos, compañeros maestros, directivos,

padres de familia, contenidos, etcétera; quedan enmarcadas en este concepto todas las actividades dentro de una institución escolar. (p. 78)

Y es posible complejizar esta definición de práctica pedagógica con los componentes que le otorga Olivé (citada por Valladares, 2017):

a) las habilidades; b) las estructuras cognitivas propias de quienes participan de una práctica; c) los materiales que median la integración de capacidades y estructuras cognitivas; d) los diferentes valores y normas que estabilizan e integran una práctica; y e) los fines de dicha práctica, que constituyen la manera coherente en que esta práctica expresa su estructura normativa como un todo (como un proyecto complejo, coherente y unitario). (p. 194)

En lo referido a la noción de práctica, es frecuente encontrar tres acepciones: “Dicho de un conocimiento: que enseña el modo de hacer algo”; “Ejercicio de cualquier arte o facultad, conforme a sus reglas”, y “Ejercicio que bajo la dirección de un maestro y por cierto tiempo tienen que hacer algunos para habilitarse y poder ejercer públicamente su profesión” (*Diccionario de la lengua española*, 2019, <https://dle.rae.es/pr%C3%A1ctico>). Las tres definiciones se han podido leer en los discursos de los APPE sobre su quehacer cotidiano y contextualizado. Allí, algunas acciones propias de la función de asesoría —como ejercitar, aprender, intervenir, observar, interactuar y escuchar— han dado a la investigación la perspectiva para realizar un acercamiento al concepto de práctica o lo que aquí se ha denominado *saber-hacer*.

Ariztía (2017) también proporciona, a partir de la pregunta “¿Qué es la práctica?”, un significado de esta última. Así responde:

En su definición más común se puede señalar como un nexo de formas de actividad que se despliegan en el tiempo y en el espacio y que son identificables como una unidad. Este nexo de actividades está compuesto por una serie de elementos, los cuales se vinculan en la práctica. *Grosso modo*, toda práctica involucra al menos la existencia de elementos corporales (actividades del cuerpo), actividades mentales (involucran sentido y, entre otros aspectos, emociones, motivaciones, saberes prácticos y significados) y un conjunto de objetos y materialidades que participan de la ejecución de la práctica. (p. 224)

Para este estudio, es relevante el significado de práctica que Castro (2004) retoma de Foucault:

[Es] la racionalidad o la regularidad que organiza lo que los hombres hacen (“sistemas de acción en la medida en que están habitados por el pensamiento”), que tiene un carácter sistemático (saber, poder, ética) y general (recurrente), y que por ello constituye una “experiencia” o un “pensamiento”. (p. 274)

En la lógica de esta indagación, la noción de práctica está enlazada con la función de asesoría, en virtud de lo cual interesa el concepto de pedagogía descrito por Olga Zuluaga en su libro *Pedagogía e historia* (1999). En él dice que pedagogía “es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas” (p. 144). Es esto lo que manifiestan los APPE, tanto en su proceso de asesoría al estudiantado como en sus discursos acerca de lo que *saben* y *saben-hacer* como asesores.

Para el proceso de formación, los actores de la enseñanza cuentan con características propias, dependiendo de diversos factores como el nivel de escolaridad, el tipo de contratación, el tiempo de experiencia laboral, las formas de relacionarse, entre otros. Lo anterior trae de nuevo las palabras de Zuluaga (1999), esta vez sobre el conjunto integrado por quienes enseñan en instituciones educativas, que “comprende dentro de su órbita al maestro, a los profesores y a los catedráticos. También incluye a los sujetos de otras instituciones, de otros saberes y de otras prácticas que entren en relación con la enseñanza” (p. 150).

El concepto de práctica pedagógica ha contribuido a contextualizar el análisis de lo expresado por los APPE. De este modo, la perspectiva de práctica pedagógica de Zuluaga (1999, p. 147) ha resultado integradora, porque ha permitido mirar, observar y analizar el discurso de los APPE para acercarse a su pensamiento. Ella conceptualiza la práctica pedagógica como una noción metodológica que abarca lo siguiente:

- Los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza.
- Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos del conocimiento, retomados y aplicados por la pedagogía.
- Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas.

- Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada, que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica.
- Las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales mediante elementos del saber pedagógico.

En conexión con la postura de Zuluaga, es válido traer aquí lo afirmado por Schatzki (citado por Valladares, 2017) sobre el tema en cuestión:

Una práctica es un conjunto de haceres y decires dispersos espacio-temporalmente que se organizan y conectan a través de relaciones que pueden ser de causalidad, prefiguración, constitución, intencionalidad e inteligibilidad, y cuya estructura es teleológica en la medida en que las actividades humanas sean inherentemente temporales y estén motivadas por fines. (p. 193)

El eje temático *saber-hacer* connota la dilución de fronteras entre teoría y práctica; con él se ha querido dar significado a la evidencia conceptual que se exhibe en una actuación y a la consecuencia operativa de un aparato crítico específico. En lo correspondiente a esta relación, cobra relevancia nuevamente la noción de *habitus* de Bourdieu (1991):¹⁸

[Es el] sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser el producto de la obediencia a reglas y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta. (p. 92)

La práctica se inscribe en una dinámica tiempo-espacio, definatoria de ella, es observable, obedece a principios que la animan y validan. En tal sentido, Bourdieu (1991) afirma que la teorización regulariza las características de la práctica sin mediación de juicios de valor. A su vez, las prácticas pueden pautar las concepciones, las percepciones y las acciones mediante algunos principios orientadores que se entretajan y que, incluso, admiten inconsistencias.

¹⁸ Otros desarrollos sobre esta noción pueden verse en la introducción del capítulo 4 de la presente investigación.

El *habitus* permite reconocer la significación del *saber-hacer* en términos de la Práctica Pedagógica de Énfasis, justamente porque compromete la escuela como estructura dura que se instala en el sujeto, estructurándolo, y que se manifiesta en maneras de estar y de actuar. Por ello, se comparte aquí lo que expresan Merellano, Almonacid y Muñoz (2019):

El saber pedagógico implica el ejercicio de una práctica reflexiva, comprometida, con sentido e intencionalidad. Requiere la presencia de un sujeto capaz de generar una relación entre teoría y práctica, puesto que la acción docente se configura en torno a una praxis en diálogo permanente entre ambos dominios, generando una amalgama de conocimientos que emergen desde la práctica hacia la teoría y desde la teoría hacia la práctica. (p. 4)

El APPE, como formador de formadores, arrastra acervos explícitos e implícitos, conscientes e inconscientes, propios y apropiados que participan en la configuración del sí mismo y del otro. Las representaciones, los imaginarios, las narrativas, las nociones y los sistemas de creencias se instalan en las experiencias personales y se reflejan en la práctica en sus diferentes aspectos y ámbitos.

3.5 Nociones transversales

En el proceso de consolidación del bastidor conceptual emergieron nociones con las que fue posible tejer nexos explicativos entre los aquí denominados ejes temáticos (*ser, saber y saber-hacer*): *pensamiento del profesor, creencia profesoral, discurso-práctica discursiva y discurso curricular*.

3.5.1 Pensamiento del profesor

El concepto de pensamiento del profesor alude a las creencias, los mitos, las metáforas, los dilemas y los conocimientos prácticos y profesionales de los docentes. Sobre esta noción se ha constituido toda una línea de investigación que posibilita dimensionar, desde el pensamiento pre-, inter- y posactivo del profesor, el sentido de lo que piensa y de lo que proyecta. Una de las premisas del paradigma del pensamiento del profesor, según Clark y Yinger (citados por Serrano, 2010, p. 269), dice que los pensamientos del profesor guían y

orientan su conducta. Así pues, la conducta y las acciones de los APPE están asistidas por sus ideas, creencias y pensamientos, los cuales pueden ser definidos, comprendidos y manifestados en los contenidos de los discursos (en la intencionalidad preactiva de la clase radica la posibilidad misma de una lectura crítica posactiva).

Serrano (2010) afirma que, dentro del denominado paradigma del pensamiento del profesor, la tendencia actual parece inclinarse por la profundización en el contenido del conocimiento profesional, el cual se ha abordado a partir del estudio de los siguientes criterios: contenidos de los conocimientos, percepciones, creencias y procesos de pensamiento del asesor.

Este estudio se arraiga teórica y metodológicamente en el paradigma del pensamiento del profesor, pues busca recuperar en los idearios de los APPE la experiencia de la práctica y sus posibilidades en la formación de licenciados en Educación Física, Deporte y Recreación. En este sentido, es pertinente una reflexión que hace De la Riva (2012):

El supuesto básico de este paradigma es la preocupación por conocer cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesor durante su actividad profesional; se asume que el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional en un entorno complejo e incierto; se acepta que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta. (p. 1)

Es oportuno dedicar un espacio, en este marco conceptual, al pensamiento crítico como tendencia contemporánea en América Latina y particularmente en el profesorado del IUEFD, la cual ha ganado terreno en las discusiones relativas al campo académico y, en especial, a la práctica pedagógica:

El pensamiento crítico puede llegar a una actuación y a un compromiso propio y social. Por eso su importancia, no solo en la educación, sino en el mundo profesional. Podría decirse que lo característico del pensamiento crítico es que se trata de un pensamiento orientado a la comprensión y resolución de problemas, a la evaluación de alternativas y a la toma de decisiones. El pensamiento crítico implica comprender, evaluar y resolver. Implica autoevaluación, pensar acerca del pensamiento (metapensamiento) y estar seguro de no pasar, sin fundamento suficiente, a conclusiones. (Bezanilla, Poblete, Fernández, Arranz y Campo, 2018, p. 95)

El pensamiento crítico reconoce las formas propias y locales de pensar y actuar, pero asimismo otras maneras de configurar el conocimiento y las epistemologías otras. Esta investigación se hace eco de estas posturas e identifica en las voces de los actores una interpretación también posible de la realidad; por lo demás, esta apuesta crítico-reflexiva tiene un papel fundamental en el sistema educativo:

Educar en pensamiento crítico es educar para la vida al tener como fin una acción transformadora en la etapa educativa, profesional y en la vida personal. La enseñanza-aprendizaje de la competencia genérica de pensamiento crítico en el aula es un debate abierto, no solo en el mundo universitario, sino también en la educación tanto primaria como secundaria. (Bezanilla et al., 2018, p. 95)

Con respecto al ideario de los profesores acerca de la adquisición de los conocimientos prácticos y profesionales, L. Martínez (2015) plantea:

Frente a la idea de que donde se aprende es en la práctica, mi posición es que donde se aprende es al reflexionar y contrastar unas experiencias auténticas obtenidas en la práctica. Los referentes teóricos que más me han influido me han llevado a no considerar las prácticas como un momento de socialización tipo aprendiz, sino como un momento en el que el impacto de verse dentro, asumir responsabilidades y contactar con profesionales y estudiantes provoca un replanteamiento de saberes, creencias o actitudes. Es este replanteamiento el que debemos aprovechar en prácticas para ayudarlos a integrar saberes profesionales en su propio proceso de construcción de identidades profesionales únicas. El tutor de centro está en un inmejorable lugar para hacer un tipo de acompañamiento, pero el supervisor universitario es quien tiene la mejor posición para ayudar a digerir la experiencia de prácticas e integrarla con el resto de su proceso formativo. (p. 245)

3.5.2 Creencia profesoral

Otra noción retomada en esta investigación ha sido la de creencia profesoral, por cuanto se parte de la convicción de que las creencias están presentes en el ejercicio pedagógico. Para acercarse a su conceptualización, resulta oportuno lo planteado por Dewey (1993):

Una creencia se refiere a algo que la trasciende y que al mismo tiempo certifica su valor; la creencia realiza una afirmación acerca de una cuestión de hecho, de un principio o una ley. Abarca todas las cuestiones acerca de las cuales no disponemos de un conocimiento seguro, pero en las que confiamos lo suficiente como para actuar de acuerdo con ellas. (p. 24)

Otra acepción de creencia que soporta la perspectiva de este estudio es la de Ortega y Gasset (2001): “Las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre que acontece. [...] Por lo mismo, no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las pensamos, sino que actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos” (p. 5).

Acudir al sistema de creencias ha ayudado a comprender los discursos de los asesores de la Práctica Pedagógica de Énfasis sobre su experiencia y sus conocimientos prácticos profesionales, y sobre aquellos *saberes* que se adquieren en la otra cotidianidad, pero tienen un lugar en su asesoría en el IUEFD de la Universidad de Antioquia. En consonancia con esta idea, Vergara (2016) sostiene:

Para entender la enseñanza desde el punto de vista de los profesores es importante comprender los significados con los que ellos definen su trabajo; en este sentido es importante considerar la forma en que es entendida la enseñanza, ya que lo que un profesor cree sobre la enseñanza y el aprendizaje influye en las acciones que realiza como docente en la vida cotidiana. (p. 91)

Para continuar con la noción de creencias de profesores y estudiantes, se pueden retomar las siguientes consideraciones de L. Martínez (2015):

El hecho de tener unas historias relativamente homogéneas y unas aficiones compartidas crea también lazos singularmente estrechos. Los estudiantes se escudan entre sí para animarse a transformar sus ideas y también para resistir los cambios. En momentos de crisis, como los que se dan en el Prácticum, veremos a muchas personas que se apoyan, casi exclusivamente, en su compañero de prácticas y dejan a un lado otras ayudas como las del tutor o el supervisor. (p. 110)

Partiendo de los hallazgos de una investigación anterior (Moreno et al., 2008), se ha comprendido que el concepto de creencia profesoral es polisémico, pues hay acercamientos que se apoyan en acepciones provenientes de diversos campos, como la filosofía, la sociología, la psicología, entre otros. Por lo demás, aquí se entenderá básicamente de este

modo: “Constructo tipo principio, concepción o valor educativo que proviene de las ideas y presupuestos del sentido común, del conocimiento práctico o de la experiencia profesional práctica” (p. 4). Esta perspectiva ha sido definitiva en la identificación de acuerdos que conforman sistemas complejos de creencias fundibles e integrables en paquetes curriculares, los cuales tienen un sentido formativo determinado en los llamados ejes microcurriculares del plan de formación de la licenciatura en Educación Física.

La importancia de tener presentes las creencias de los APPE para analizar sus discursos estriba en lo planteado por Bernstein (citado por Aguilar, 2003): “Las creencias son categorías de discurso que han de ser enseñadas y aprendidas” (p. 138). Destacar el sistema de creencias como una forma del *ser* que participa en la configuración del conocimiento invoca el sentido común en cuanto conjunto de “elaboraciones filtradas y asentadas por la experiencia, que ingresan en el legado orientador de la vida cotidiana y en una particular forma de comprensión del mundo” (Arboleda, 2013, p. 51). El sentido común revela una singular interpretación del mundo y sus aconteceres, amparada en la creatividad, la espontaneidad, las acomodaciones y los compromisos subjetivados. De Souza Santos (2009) dice al respecto:

El sentido común es práctico y pragmático; se reproduce filtrado por las trayectorias y las experiencias de vida de un grupo social dado y en esa correspondencia se afirma viable y seguro. El sentido común es transparente y evidente, desconfía de la opacidad de los objetivos tecnológicos y del esoterismo del conocimiento en nombre del principio de igualdad de acceso al discurso, a la competencia cognitiva y a la competencia lingüística. [...] El sentido común es indisciplinar y ametódico; no resulta de una práctica específicamente orientada a producir; se reproduce espontáneamente en el suceder cotidiano de la vida. [...] Por último, el sentido común no es retórico ni metafórico; no enseña, persuade. (p. 55)

Así pues, se considera aquí que las creencias reúnen una lógica histórica, cultural, política y epistemológica, y que la creencia profesoral es un factor muy importante del conocimiento curricular.¹⁹ Breilh (2003) hace referencia a la importancia de las creencias en relación con el conocimiento: “La ciencia también puede verse como un proceso entre el

¹⁹ Carreiro (2004, p. 50) cita a Catherine Ennis cuando expresa que en el currículo se pueden detectar contenidos, orientaciones, principios, creencias y valores (ver las cinco orientaciones educativas ya descritas). López (1999) ubica, por su parte, cuatro tipos de conocimientos u orientaciones: la materia específica, lo psicopedagógico, lo empírico y lo curricular.

científico y sus creencias, en el que este regula su ‘metabolismo’ con un medio cultural, una confrontación crítica de sus representaciones y conceptos con las que imperan en la sociedad, lo cual a su vez transforma las propias” (p. 75). Adicionalmente, se asume lo que dicen Moreno et al. (2008): “El pensamiento del profesor pasa por reconocer que toda creencia acompaña al profesorado en la cotidianidad escolar. Desde esta perspectiva, todas las creencias tienen un valor significativo para la orientación escolar y por eso deben ser estudiadas, comprendidas y diferenciadas” (p. 8).

En las palabras de Fernández (2006) se puede leer la síntesis de la noción que aquí se adhiere:

Las creencias o sistemas de creencias son analizadas en el devenir de las ciencias sociales como portadoras del sentido de la interacción humana. Los hombres las elaboran a través de procesos que desde la interioridad subjetiva se proyectan a las relaciones con los “otros” y, desde ese ámbito, reconfiguradas, vuelven a moldear lo creído subjetivamente, y generan de esa forma secuencias inacabadas y recursivas. (p. 3)

En tal virtud, recuperar las creencias en los discursos de los APPE, favorecerá un comprender la lógica de la práctica pedagógica en el IUEFD y mostrará rutas factibles para repensar su lugar en el currículo.

3.5.3 Discurso-práctica discursiva

Otra noción relevante aquí ha sido la de discurso²⁰ y, específicamente, la de discurso de los APPE. Tal discursividad se compone de las expresiones de este profesorado, de sus enunciados y de lo que piensa acerca de su función como asesor, de modo que se ha configurado la posibilidad de análisis. Acerca del discurso dice Pedraza (2015):

Más que la producción lingüística, es la producción de un orden, la constitución de una conciencia desde los procesos sémicos en el interior de los universos simbólicos de los sujetos, lo que resulta ser la tarea específica de ciertos tipos de discursos. Precisamente, por su característica particular de poder ser constituido por otros discursos y, a la vez, ser el medio y la fuente de producción de nuevos discursos. (p. 205)

²⁰ “Serie de las palabras y frases empleadas para manifestar lo que se piensa o siente” (*Diccionario de la lengua española*, 2019, <https://dle.rae.es/discurso?m=form>).

Se podría afirmar con Jodelet (1984) y Moscovici (1979) que la discursividad del profesor implica un proceso de intercambio de ideas que da cuenta, en un espacio y un tiempo determinados, de una actitud o creencia, de una información o de una opinión que se posee sobre algo y que se manifiesta por medio de su pensamiento. En esta discursividad de los APPE se pueden develar su *ser*, su *saber* y su *saber-hacer*.

De acuerdo con la lógica de Moscovici (1979), es factible decir que el discurso del profesor contiene representaciones sociales, por medio de las cuales los seres humanos hacemos inteligible y comunicable la realidad física y social. En este caso, las representaciones de los APPE se expresan en creencias, opiniones o informaciones, esto es, en su discurso. Para Jodelet (1984), por otro lado, el discurso exhibe la aprehensión que intenta hacer el profesorado de sus entornos; en este caso, el entorno lo ha conformado la PPE. En consecuencia, las aproximaciones partiendo de las representaciones sociales consideran al sujeto como un productor de sentido, es decir, como alguien que expresa en una representación hecha discurso el significado que da a su experiencia en el mundo profesional. Y ese sentido es el que se propuso aprehender este estudio.

El tipo de discurso rastreado aquí ha partido del planteamiento de Cherryholmes (1999) según el cual el discurso connota el intercambio entre un orador y un interlocutor, intercambio al que acompaña el propósito de comunicar, de tender un puente por el que transiten ideas fluidamente. Se incluye aquí toda forma de narrativa: natural o académica, coloquial o formal, simple o elaborada.

También ha sido relevante para la configuración del concepto de discurso lo dicho por Foucault (1982), quien lo define como “conjunto de enunciados que provienen de un mismo sistema de formación; así se podría hablar de discurso clínico, discurso económico, discurso de la historia natural, discurso psiquiátrico” (p. 181). Adicionalmente, sostiene el filósofo francés que el discurso “está constituido por un número limitado de enunciados para los cuales se puede definir un conjunto de condiciones de existencia” (p. 198). En coherencia con lo anterior, puede afirmarse que las narrativas de los APPE están situadas histórica, social y culturalmente; su discursividad está ligada a una pertinencia social y académica con una intención. Desde una perspectiva foucaultiana, se puede decir que el acto de la confesión que exculpa los pecados o el acto del examen que controla y clasifica componen prácticas discursivas. En lo tocante a este estudio, se diría que el acto de convertir a otro mediante la

asesoría en un sujeto profesional habilitado para ayudar a educar es un acto de la práctica discursiva que promueve la decisión de emancipación o subyugación.

En lo relativo a la educación física, el discurso se constituye en un conjunto de enunciados, prácticas, certezas, acciones, gestos y simbolismos que componen una perspectiva de realidad a partir de un régimen determinado que se ha establecido históricamente. Esta constitución lo dota de un carácter estratégico. Continuando con la referencia a Foucault, puede afirmarse que el discurso es apropiable porque es un valor, lo cual lo convierte en un objeto deseado que es producido, reproducido y recontextualizado por parte de agencias y agentes especializados, de forma que circula y es socializable e introyectable. Asimismo, el discurso puede configurarse en un lugar y aplicarse en otro, puede ser objeto de actos de colonización. Todo ello hace de él un referente intelectual y pedagógico, un objeto de la mirada crítica comprensiva.

Tanto en el escenario universitario en general como en los diferentes ámbitos de la PPE en particular, las relaciones entre sus actores se desarrollan por medio de diferentes tipos de discurso, vale decir, de expresiones que identifican a quienes participan allí.

En lo referido a los discursos de los profesores, afirman Kemmis et al. (citados por Herrera y Martínez, 2017):

Los discursos, las acciones y las relaciones de una práctica son prefigurados por discursos, acciones y relaciones de otra. Esto puede verse cuando, por ejemplo, las palabras asimiladas por un profesor en su formación profesional son aquellas que usa al enseñar y, a su vez, estas se convierten en las que usa el estudiante, cuando han sido asimiladas en su aprendizaje. Este ejemplo muestra cómo el discurso de la formación da forma al de la enseñanza y cómo este, a su vez, configura el del aprendizaje. (p. 22)

Según Foucault (1982), “el discurso está constituido por un conjunto de secuencias de signos, en tanto que estas son enunciados [de alguien y sobre algo], es decir, en tanto que se les pueden asignar modalidades particulares de existencia” (p. 181). De este modo, los discursos pueden comprenderse como productores de subjetividad (Botticelli, 2011). En lo que atañe a la PPE, hay una dimensión política de los *saberes* que se deben comprender y — si se quiere, a la manera de la pedagogía crítica— también confrontar, todo ello desde lo dicho por los asesores.

En este estudio, el discurso se ha expresado en los diversos procesos que informan sobre la intervención y las relaciones que tienen lugar en la PPE (por ejemplo, en el aula de clase, en el informe de investigación o de observación, en el diario de campo, en el artículo para publicar, en las conferencias y charlas, en las asesorías o en los Seminarios de Énfasis). En cuanto a la práctica discursiva en el ámbito educativo, Valladares (2017) indica:

Las prácticas de educación se entienden, así, como la confluencia, en un proyecto educativo coherente, de nuevas formas de entender (decires), nuevos modos de acción (haceres) y nuevas maneras en las cuales las personas se relacionan unas con otras (relaciones) en espacios de intersubjetividad. (p. 195)

En la PPE se configura una práctica discursiva, por cuanto surge del ejercicio de un quehacer que forma al futuro profesional de la mano de otro profesional. No obstante, en el mundo de la universidad y de la formación de maestros dicha práctica se hace técnica, institución y forma de actuar o de intervenir profesionalmente. Siguiendo a Foucault, Castro (2004) sostiene lo siguiente al respecto:

Las prácticas discursivas no son pura y simplemente modos de fabricación de discursos. Ellas toman cuerpo en el conjunto de las técnicas, de las instituciones, de los esquemas de comportamiento, de los tipos de transmisión y difusión, en las formas pedagógicas que, a la vez, las imponen y las mantienen. (p. 94)

Por consiguiente, la práctica discursiva conforma un dispositivo de difusión de técnicas, de didácticas y de comportamientos. Es acción mediadora de procesos de subjetivación, es ejercicio y cultura seleccionada y permea el currículo, el cual opera como modelador educativo. En el marco de esta investigación, es elocuente un pasaje de Foucault (1982) en el que afirma que una práctica discursiva “es un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que han definido, para una época dada y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (p. 198).

Al tenor de lo antes dicho, el IUEFD como escenario social ha permitido a sus profesores construir diferentes discursos desde los aportes que ellos realizan de acuerdo con su formación, sus vivencias, sus experiencias propias y las funciones que han desarrollado como parte de su relación y compromiso con la universidad. Se ha constituido así, como acumulado cultural anónimo, una práctica discursiva del profesorado. Esta acción educativa,

que está mediada por un ejercicio formativo específico y situado, se denomina Práctica Pedagógica de Énfasis y ha sido objeto de la lectura y el análisis investigativo aquí convocado.

3.5.4 Discurso curricular

Los asesores y las asesoras del IUEFD son quienes participan en el proceso de formación de futuros profesionales. Al expresar sus *saberes* y hablar de sus quehaceres, ellos y ellas son los vehiculizadores de ciertos sentidos del *ser* profesoral que configuran el discurso curricular, otro concepto que ha contribuido a esta reflexión. Lo curricular se ha entendido como “aquella urdimbre o entramado simbólico del campo educativo que, contextualizado en lo sociocultural, en lo político y en lo económico, da cuenta de un conjunto de pensamientos y prácticas” (Moreno et al., 2008, p. 6). En otras palabras, en las narrativas de los APPE emergen rasgos que dan cuenta del contexto político, cultural y social en el que se definen sus experiencias como asesores.

Gimeno (1988) plantea que el discurso curricular puede estar prescrito en los textos del profesorado y quedarse allí, pero también puede ser pensamiento o discurso llevado a la acción (currículo en la acción). Este currículo puede estar manifiesto en los enunciados discursivos del profesorado (currículo explícito), pero igualmente allí puede estar de forma tácita (currículo implícito).

Otra perspectiva que ha enriquecido esta aproximación teórica es el planteamiento de J. Martínez (2010): el currículo o, si se quiere, el discurso curricular es una selección de cultura que se hace en la escuela, selección que no es ingenua, sino intencionada. Ello quiere decir que el discurso curricular contiene una decantación de discursos que hace la escuela, y en particular el profesorado, autónomamente o no, para intervenir al otro. Para este estudio, la PPE está orientada prioritariamente por el discurso curricular del IUEFD (Colectivo Docente, Guía Curricular, 2003), el cual, como “selección de cultura escolar”, expresa o dimensiona lo que pueden significar el *ser*, el *saber* y el *saber-hacer* de profesores y profesoras cuando intentan la formación del otro y contribuyen a ella. En el mismo orden de ideas, García-Monge et al. (2020) expresan:

Una configuración característica de la formación del profesorado en nuestro país se compone de un conjunto de asignaturas disciplinares y de un Prácticum. [...] Sin embargo, esta estructura, lejos de mejorar la comprensión y significatividad del hecho educativo, refuerza a menudo la división entre saberes y profesionales entre aquellos dependientes de la “teoría” (= universidad) y los de la “práctica” (= centros escolares). (p. 564)

En lo que concierne a los APPE como sujetos intelectuales autónomos y como miembros de la comunidad académica del IUEFD, es viable decir que contribuyen al desarrollo curricular con su pensar y su actuar. Así, sus narrativas aportan a la constitución de una práctica discursiva que guía a los futuros licenciados del campo académico y contribuye a la noción de discurso curricular, la cual puede leerse en las palabras de Almonacid, Merellano y Moreno (2014):

Cuando nos referimos al *saber curricular*, hablamos de aquellos saberes que la universidad intenciona en sus estudiantes durante el proceso de formación inicial y que les permiten desarrollar una serie de competencias profesionales y académicas útiles para la inserción en el mundo laboral. Por su parte, el *saber experiencial* se basa en el trabajo cotidiano y en el conocimiento que el profesor posee del medio escolar; surge de la experiencia, que se encarga de validarlo. Se incorpora a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y habilidades, de saber hacer y de saber ser. Finalmente, desde la dimensión teórica y práctica, emerge un saber reflexivo que se recupera o construye desde la conciencia, en los continuos procesos de análisis crítico de la realidad escolar que el personal docente desarrolla de manera sistemática a partir de la realidad del sistema escolar y las prácticas pedagógicas asociadas. (p. 176)

En referencia a uno de los diferentes conceptos que se vienen exponiendo desde páginas anteriores, se usa aquí un lenguaje de relaciones binarias. De este modo, *discurso curricular*, noción abordada en este apartado, puede equivaler a *discurso pedagógico* en el sentido en que lo entiende Pedraza (2015):

Es evidente la diferencia entre la estructura macroinstitucional de la generación del discurso pedagógico (contexto de producción) y el orden que este produce (contexto de reproducción) en el conocimiento educativo. Entonces, el discurso pedagógico puede entenderse como las reglas que codifican, por un lado, producción y, por otro, la distribución, reproducción, interrelación y cambio de lo que cuenta como textos pedagógicos legítimos, debido a que no sería un repertorio de contenidos (conceptos o teorías), sino una gramática, similar a una

región, que selecciona no solamente del campo total de producción del discurso de diversas disciplinas, sino también del campo de las prácticas. (p. 206)

Así pues, se llega a la conclusión de este aparato crítico, “Otras voces que hablan del *ser*, el *saber* y el *saber-hacer*²¹ de los asesores”, y se considera pertinente recordar ciertas cosas, más aún después de viajar entre estas diversas nociones que han dimensionado la idealidad del asesor deseable. Un aspecto se refiere a la disposición de asesores-asesorados a escuchar y comprender los *saberes* de los otros, al igual que poder manifestar los desacuerdos con argumentos. Dichos asuntos son realizables en el proceso de enseñar, tal como lo recuerda Freire (2009):

Volvamos ahora a la cuestión de los objetos del conocimiento. Cuanto más pensamos en qué es enseñar, qué es aprender, tanto más descubrimos que no hay una cosa sin la otra, que los dos momentos son simultáneos, que se complementan, de tal manera que *quien enseña aprende al enseñar, y quien aprende enseña al aprender*. (p. 47)

Este es otro aspecto que concierne al hecho de que el asesor y la asesora tienen compromisos profesionales y éticos con los procesos de formación integral, con la intención de transmitir curiosidad intelectual hacia la propia búsqueda de los *saberes*, la investigación y la transformación social de sí mismos y de otros.

²¹ La separación del tema de estudio en ejes temáticos (*ser*, *saber* y *saber-hacer*) es una estrategia metodológica, pero, en cuanto a la experiencia como APPE, esos ejes se integran y son imposibles de escindir.

Capítulo 4

Metodología.

**Al encuentro del *ser*, el *saber* y el
saber-hacer de los asesores**

Hacer etnografía es contar..., es hablar de otros tiempos y de estos tiempos..., de los tiempos y destiempos. Es dar vueltas y curiosear por ahí para descubrir un nuevo encantamiento de las cosas olvidadas, es reinventar lo cotidiano, recrear la vida... Sí, la etnografía es contar-nos.

Ángela Rivas

Emprender una ruta metodológica significa introducirse en un dilema, comprometerse con él y empezar a ver el mundo con esa lente, a través de la cual emergerán respuestas, nuevas preguntas y otras vías para su posible resolución. Cada problema, en diálogo con el investigador, plantea las maneras propias de encontrar salidas. Por tal razón, cada propuesta metodológica es única y difícil de replicar tal cual se gesta a la luz de preguntas específicas. Asimismo, en el desarrollo de la investigación se realizan adaptaciones, ajustes y transformaciones al ritmo de las mutaciones tanto del objeto-sujeto de indagación como de quien lo interroga.

En este capítulo se pretende exponer la trayectoria seguida para atender la inquietud con respecto a los idearios que portan, de cara al desempeño de su función, los asesores de la Práctica Pedagógica de Énfasis de (APPE) en el Instituto Universitario de Educación Física y Deporte (IUEFD) de la Universidad de Antioquia. Se pretende igualmente exponer las modificaciones, adaptaciones y emergencias de la metodología implementada. Tales cambios se dan sobre la marcha y resultan connaturales al oficio de investigar, como lo dice Bourdieu (1995):

*El habitus científico es una regla encarnada o, mejor dicho, un *modus operandi* científico que funciona en la práctica conforme a las normas de la ciencia, pero sin partir de ellas: esta especie de sentido del juego científico hace que uno haga lo que se debe hacer en el momento preciso, sin que haya sido necesario tematizar lo que se debía hacer y, mucho menos todavía, la regla que permitiera exhibir la conducta apropiada. (p. 165)*

La propuesta metodológica de esta investigación partió de la siguiente pregunta orientadora: ¿cuáles son los sentidos que los APPE otorgan a su función de asesoría con relación al *ser* (atributos), al *saber* (orientaciones) y al *saber-hacer* (ámbitos)? En esta lógica, este estudio se propuso describir, identificar y reconocer dichos sentidos, para lo cual se enmarcó en la tradición cualitativa, cuyas estrategias se acercan a la comprensión y a la

interpretación que las personas hacen de su experiencia individual y colectiva, y a cómo sienten y piensan. Este enfoque reconoce al actor social, para el caso el asesor, como creador de significados a partir de su biografía contextualizada. El mundo se presenta al individuo bajo un sistema objetivado de designaciones compartidas y de formas expresivas que permiten el acercamiento a él y su lectura (De Souza, 2009).

El desarrollo del capítulo sigue las pautas provenientes de los esquemas convencionales demandados al diseño metodológico: delimitación epistemológica (enfoque), delimitación empírica (grupo de interés), estrategias de acercamiento (entrevista y diario de campo), memoria de campo (momentos y acciones), objetivación del dato (procedimientos técnicos), configuración y reconfiguración del mapa categorial (ejes, categorías y subcategorías), plan de análisis (correlación de voces y estructura del informe) y compromiso ético (social, disciplinar y profesional) y para leer el informe (lógica escritural para su comprensión).

4.1 Delimitación epistemológica (enfoque)

Sin desconocer las limitaciones connaturales al afán de comprender la realidad y la certeza de que toda investigación es una reducción de ella, la presente investigación adoptó una perspectiva cualitativa por la forma como enfoca los problemas (según el modo como las personas dicen verse a sí mismas) y el tipo de respuestas (descriptivas, comprensivas e interpretativas) de interés. El enfoque cualitativo permitió acoger y enmarcar algunos argumentos y sustentaciones a partir de diversos teóricos y académicos que han viajado de tiempo atrás por los trasfondos cualitativos. De entre los muchos que han trasegado estos caminos, se tomaron apoyos de Arboleda (2009, 2012); Arnal, Del Rincón y Latorre (1994); Cohen y Manion (1990); Colás y Buendía (1992); De Sousa (2009); M. E. Galeano (2009); Galindo (1998); Guber (2004); Pérez (1994); Sandín, 2003; Strauss y Corbin (2002); Taylor y Bogdan (2010), y Walker (1989). Estos investigadores han demostrado la pertinencia de este enfoque al desarrollar sus trabajos de investigación con temáticas educativas como las que aquí se plantean.

El enfoque cualitativo favoreció recoger y analizar en los discursos de los APPE sus percepciones y concepciones sobre sus ideales en torno al *ser*, el *saber* y el *saber-hacer*

necesarios para cumplir a cabalidad su función como asesores. Sus decires sobre lo que son, hacen y saben, además de lo expresado en cuanto a lo que esperan ser, hacer y saber, arrojaron un cúmulo de información conducente a reflexionar, de forma descriptiva, comprensiva e interpretativa, acerca de las creencias, pensamientos y sentidos relativos a su labor como formadores de formadores. El planteamiento de posibles respuestas al problema de investigación considerando las voces de los APPE se apoyó en Taylor y Bogdan (2010), que hallan pertinente esta opción cualitativa cuando dicen que esta posibilita “entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor”, y que “la realidad que importa es lo que las personas perciben como importante” (p. 16).

Este acercamiento desde los propios discursos de los actores ha conducido a escuchar la voz de los APPE en cuanto a lo que aquí se ha denominado *ser, saber y saber-hacer*. Estas categorías han permitido, en su resignificación situada, una mejor apreciación crítico-proyectiva de lo que puede ser la Práctica Pedagógica de Énfasis en el desarrollo curricular del IUEFD de la Universidad de Antioquia.

La problematización y la elección del enfoque investigativo favoreció ubicar la estrategia de recolección de datos y recordar la existencia de unas características de la investigación cualitativa para guiar dicha recolección. Los autores mencionados consideran que para desarrollar todo el proceso, en este caso de relacionamiento con los APPE, es de gran utilidad lo siguiente: a) la flexibilidad de los interrogantes (orientadores); b) la prevalencia de la perspectiva holística; c) la sensibilidad a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que estudian; d) la comprensión a partir de los marcos de referencia de los investigados; e) el extrañamiento de las propias creencias, perspectivas y predisposiciones; f) la valoración de todas las perspectivas presentadas por los investigados; g) la valoración de todos los escenarios y personas (todos son dignos de estudio), y j) la investigación cualitativa como un arte que puede crear su propio método.

Un acercamiento desde los actores ha sido significativo porque ha favorecido las condiciones de tratamiento y extrañamiento que demanda el enfoque cualitativo, de ahí lo que Strauss y Corbin (2002) dicen desear de los investigadores etnógrafos:

[Deseamos que] adquieran una manera de pensar acerca de los datos y del mundo en que viven. Deseamos que se cuestionen, que salgan con facilidad de lo que ven y escuchan y se eleven al nivel de lo abstracto y luego puedan regresar a moverse otra vez al nivel de los

datos. Queremos que aprendan a pensar comparativamente y en términos de propiedades y dimensiones, de modo que puedan ver con facilidad qué es igual y qué diferente. (p. 8)

En este sentido, Taylor y Bogdan (2010) manifiestan: “Lo que la gente dice y hace es producto del modo en que define su mundo. La tarea es aprehender este proceso de interpretación [...], ver las cosas desde el punto de vista de otras personas” (p. 23). Para guiar el análisis en esta búsqueda, se retomaron los planteamientos orientadores del interaccionismo simbólico de Blumer (citado por Taylor y Bogdan, 2010), quien habla de tres premisas que ha considerado básicas para el proceso comprensivo por esta ruta:

La primera premisa dice: “Las personas actúan respecto de las cosas, e incluso respecto de las otras personas, sobre la base de los significados que estas cosas tienen para ellas”. La segunda dice: “Los significados son productos sociales que surgen durante la interacción [...]; una persona aprende de las otras personas a ver el mundo”. Y una tercera dice: “Los actores sociales asignan significados a situaciones, a otras personas, a cosas y a sí mismos a través de un proceso de interpretación”. (p. 23)

Sobre el interaccionismo simbólico, Taylor y Bogdan (2010) sostienen:

Todas las organizaciones, culturas y grupos están constituidos por actores envueltos en un proceso constante de interpretación del mundo que los rodea. Aunque estas personas pueden actuar dentro del marco de una organización, cultura o grupo, son sus interpretaciones y definiciones de la situación lo que determina la acción, y no normas, valores, roles o metas. (p. 25)

Asimismo, la perspectiva metodológica implementada a la luz del problema y del grupo de interés conformado por los APPE dialoga con los procedimientos de corte etnográfico. Esta arista ha propiciado una interlocución con los APPE, sus perspectivas y sus pensamientos que ha dejado un entramado complejo correspondiente al giro etnográfico de los estudios sociales contemporáneos: la etnografía reflexiva,²² toda vez que quien indaga ha sido indagado.

Esta propuesta metodológica ha representado un ducto para la inmersión en las prácticas culturales de los APPE, dado que aborda los sentidos que estos perciben y evoca la definición de la etnografía como el oficio de la mirada y el sentido (Galindo, 1998). Así, la

²² El adjetivo de reflexividad constituye una resignificación del método etnográfico que establece un intercambio bilateral entre dos cotidianidades: la del investigador y la del interlocutor.

etnografía²³ es una dimensión ecológica de lo social al tener en cuenta la mirada y el sentido en una visión desde adentro y desde afuera.

Dado lo anterior, ha sido significativo para esta investigación comprender que, cuando se interactúa con diferentes grupos sociales, las intervenciones —lo que se hace y lo que se dice— están atravesadas por la formación, las vivencias, las diferencias culturales, etc., de quien interviene. Así las cosas, en la perspectiva cualitativa el conocimiento puede ser un producto social, y su proceso de concreción puede, a su vez, desarrollarse desde lo colectivo. Este estudio ha privilegiado la ruta de la interpretación-representación del profesorado a partir de su vivencia y experiencia.

4.2 Delimitación empírica (grupo de interés)

¿Quién, desde la perspectiva del *ser*, el *saber* y el *saber-hacer*, puede fungir como asesor de la Práctica Pedagógica de Énfasis? Partiendo de la anterior pregunta, se identificó a los profesores con los cuales animar una interlocución en un diálogo abierto. Para establecer el grupo de los APPE que finalmente participaron en el estudio, se propiciaron conversaciones en diferentes momentos con el colectivo completo de asesores de la Práctica Pedagógica de Énfasis en el IUEFD. Los temas tratados giraron alrededor del papel que tienen y de las actividades que realizan con el estudiantado universitario de los dos últimos semestres de la carrera Licenciatura en Educación Física. Los diálogos se llevaron a cabo por algunos meses tratando de esclarecer la elección de los participantes, pues la diversidad de personajes exigía tener lo más claro posible la representatividad de estos en los cuatro énfasis en que se desempeñan los APPE. El proceso de concreción del grupo de interés se efectuó conforme a una premisa planteada por M. E. Galeano (2009): “La principal fuente en los estudios de corte etnográfico [...] la constituyen las personas participantes en el estudio, ya que aportan su mirada al problema que se trata de comprender” (p. 35).

²³ El sustrato de la etnografía está en las interacciones, articulaciones, vínculos, nexos y conexos que la sitúan en un lugar privilegiado para abordar la realidad social. La propiedad etnográfica está en la posibilidad de hacer hablar los distintos mundos, las realidades diversas, los actores-sujetos. No intenta, pues, universales. Por el contrario, se regodea en los singulares y en ellos lee ese todo particular subyacente en lo único, que da cuenta de la cultura específica.

En el momento de determinar el grupo de interés, eran veinte los profesores que fungían como asesores de la Práctica Pedagógica de Énfasis, de los cuales se seleccionaron dos personas por cada énfasis, de modo que se conformó un total de ocho asesores. Debido al menor número de mujeres que participaban en esta área, se decidió tener en cuenta a dos de las cinco, pero una de ellas informó de nuevas situaciones laborales que le dificultaban participar en la investigación, por lo cual fue necesario seleccionar a otro profesor en su remplazo. Finalmente, el grupo de interés quedó conformado por siete hombres y una mujer para completar los ocho invitados. Los asesores que facilitaron la información en el estudio muestran diversas características. Son hombres y mujeres que han tenido diferentes formas de contratación con la Universidad, con una edad comprendida entre los treinta y los sesenta años. Un criterio para su selección fue que llevaran más de dos años haciendo contratos con la Universidad, tuvieran titulación como licenciados en Educación Física y contaran con formación posgradual y con diversas experiencias laborales, tanto dentro como fuera de la Universidad, además de haber servido en ejes diferentes al de la PPE durante el mismo periodo laboral.

En la siguiente tabla se puede leer la síntesis de algunas características del colectivo de asesores que aceptaron participar en la investigación. Estos datos corresponden al momento de conformación del grupo de interés.

SEUDÓNIMO	SEXO/EDAD	FORMACIÓN ACADÉMICA	ÉNFASIS	AÑOS COMO APPE	TIPO DE CONTRATACIÓN
Daniel (E1)	Masculino/45	Lic. en Educación Física. Especialista.	Administración deportiva	4	Cátedra
Eliana (E2)	Femenino/45	Lic. en Educación Física. Doctora.	Escolar	4	Vinculado T/C
Fidel (E3)	Masculino/42	Lic. en Educación Física. Doctor.	Motricidad comunitaria	3	Vinculado T/C
Gildardo (E4)	Masculino/57	Lic. en Educación Física. Doctor.	Entrenamiento deportivo	10	Vinculado T/C
Juanpa (E5)	Masculino/40	Lic. en Educación Física. Magíster.	Administración deportiva	8	Vinculado T/C
Martín (E6)	Masculino/35	Lic. en Educación Física. Magíster	Motricidad comunitaria	5	Cátedra

Orlando (E7)	Masculino/38	Lic. en Educación Física. Magíster	Entrenamiento deportivo	4	Vinculado T/C
Ruperto (E8)	Masculino/54	Lic. en Educación Física. Especialista.	Escolar	12	Vinculado T/C

Tabla 4 Perfil del grupo de interés. Se distinguen dos tipos de contratación: cátedra (profesor contratado por horas) y vinculado T/C (profesor contratado a término indefinido por concurso público de méritos).

Fuente: Elaboración propia.

4.3 Estrategias de acercamiento

El entorno propiciado por el enfoque cualitativo, el grupo de interés y el problema de indagación favorecieron el trabajo de campo, mediado por la entrevista-conversación como estrategia de acercamiento. Los asesores de práctica participantes en este estudio compartieron con el investigador tareas laborales como los análisis curriculares y el desarrollo del proyecto de transformación y construcción curricular en el IUEFD;²⁴ de ahí que él fuera reconocido como par profesional. Esta doble condición e implicación en el estudio recrea lo planteado por la reflexividad: este intercambio es la doble vía del dato que hace que quien investiga sea también investigado, observador-participante, privilegiado (Arboleda, 2009). Para Guber (2004), por otra parte, la etnografía consiste en el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente — sentido común, teoría, modelos explicativos— y la de los actores o sujetos/objetos de investigación.

El tipo de entrevista al que se acudió en esta investigación buscó reconocer las descripciones y las propias comprensiones de los participantes; se propuso como una interacción, como una suerte de práctica social, entre el investigador y el profesorado participante. Para motivar la conversación, en los encuentros frente a frente, se elaboró una guía semiestructurada de preguntas abiertas,²⁵ todo ello sobre la base del objeto investigativo,

²⁴ Ver anexo 1: “Propuesta inicial y algunos logros del proceso curricular en el Instituto de Educación Física”.

²⁵ Ver anexo 3: “Protocolo de entrevista semiestructurada”.

esto es, los sentidos que se revelan en las voces de los APPE; se podría decir que fue una “conversación entre iguales”.

De tal manera, se abordó aquí la entrevista²⁶ del tipo historias de vida o autobiografía sociológica (Taylor y Bogdan, 2010), por el interés en las experiencias de vida del profesorado y en las definiciones que este propone para ellas. Y del tipo de aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente (Taylor y Bogdan, 2010), por entender que el profesorado es informante de su experiencia en la asesoría de la PPE, y de sus propias percepciones y valoraciones. Las conversaciones-entrevistas con los invitados fueron, pues, fluidas, ricas en información y amplias en sus respuestas.

Si bien la entrevista (E) fue la estrategia más destacada para el levantamiento de datos, también se utilizó el diario de campo (DC) como medio de registro propio de la etnografía, el cual permitió recoger las voces de los APPE y dar lugar a la percepción del investigador para decantar e identificar los sentidos que aquellos le dan a la función de asesoría.

El diario de campo posibilita que el observador tenga presente lo observado en relación con otros contextos al identificar el centro organizador de lo diverso, pero, a la vez, posibilita que el observador se mueva en el interior de la trama social y es afectado por esta (Arboleda, 2009). Los diarios de campo, en el proceso de análisis se hicieron más presentes en lo referido al *saber-hacer*; singularidad que no fue prevista; no obstante, pareciera corresponde a la lógica de la “mirada con sentido” pues los sentidos referidos al *ser* y *al saber* se evidenciaron más en la palabra, mientras que el *saber-hacer* se hizo más visible al ojo inquieto.

²⁶ Taylor y Bogdan (2010) hablan de tres tipos de entrevista. 1. La *historia* de vida o autobiografía sociológica: [...] el investigador trata de aprehender las experiencias destacadas de la vida de una persona y las definiciones que esa persona aplica a tales experiencias. [...] presenta la visión de su vida que tiene la persona (p. 102). 2. Aprendizaje sobre *acontecimientos* y actividades que no se pueden observar directamente. [...] nuestros interlocutores son informantes [...] como observadores, [...] son los ojos y oídos [del investigador]. [...] su rol no consiste simplemente en revelar sus propios modos de ver, sino que deben describir lo que sucede y el modo en que otras personas los perciben (p. 103). 3. Tiene la finalidad de proporcionar un cuadro amplio de una gama de *escenarios, situaciones o personas* [...] para estudiar un número relativamente grande de personas en un lapso relativamente breve si se lo compara con el tiempo que requeriría una investigación mediante observación participante (p. 103).

4.4 Memoria de campo

El trabajo de campo hace referencia a las maneras como el investigador se acerca al objeto/sujeto de estudio, lo asume, lo escudriña, lo asimila y lo desvela. El investigador debe planear dicho trabajo cuidadosamente y operar como un estratega, con criterios definidos pero adaptables a los imprevistos. El trabajo de campo compromete todas las maneras de allegar y contextualizar la realidad empírica; es el espacio-tiempo para embeberse de la cotidianidad con la mirada atenta y el registro fino, para capturar los detalles y, en ellos, lo que es significativo. El investigador va al encuentro del otro, de los otros y de lo otro que quiere conocer (Galindo, 1998).

Para el despliegue en campo se requiere de una cartografía que oriente la acción. El trascurso de esta indagación se describe en momentos y acciones que posibilitan una mirada de todo el proceso en forma general. Los momentos están conformados por las acciones que se realizaron en la pesquisa.

4.4.1 Momento uno: concreción del proyecto

- Se asistió a los cursos del doctorado sobre docencia. Si bien se llegó al doctorado con algunas ideas referidas a la investigación, los cursos de docencia recibidos (21 créditos) trastocaron dichas ideas. Allí los profesores invitaron a reflexionar acerca de la trayectoria profesional y no profesional, y asimismo acerca de la experiencia en calidad de profesor universitario de Educación Física, como la función de asesoría y la coordinación de la Práctica Pedagógica. También se llevó a cabo un ejercicio en campo en algunas instituciones escolares de la ciudad de Palencia: se hicieron observaciones, se recogieron datos y se diseñaron y efectuaron entrevistas, lo cual se contrastó con diferentes posturas teóricas de los enfoques investigativos.
- Se retomó y recontextualizó críticamente una propuesta sobre la Práctica Pedagógica que se presentó en 1997 a convocatoria pública de méritos para aspirar a la vinculación como profesor universitario en la Universidad de Antioquia. Esta propuesta representó una

proyección de la Práctica Pedagógica como eje transversal del currículo en el marco de la transformación curricular.²⁷

- Se elaboró un anteproyecto de investigación a partir de la inquietud sobre la concepción de la Práctica Pedagógica en la formación de profesionales de la educación física, el deporte y la recreación en Colombia.
- Se revisaron y sistematizaron indagaciones y avances teóricos con respecto a la Práctica Pedagógica y su presencia en el diseño curricular para la formación de profesionales de la educación física, el deporte y la recreación en Colombia.
- Se realizó la búsqueda y revisión de libros, artículos, tesis de posgrado e informes de investigación, normativas de la práctica, etc. Este acercamiento condujo a la elaboración del estado del arte, la reflexión sobre el problema, la identificación de los distintos tratamientos teóricos y metodológicos relativos a la Práctica Pedagógica y la recolección de elementos para ser integrados al aparato crítico del estudio.
- A la par que la búsqueda de información, se entabló contacto con el profesorado de la Práctica Pedagógica del IUEFD. Se propiciaron espacios para diálogos personales en los que se compartieron las ideas y se recogieron sus opiniones y percepciones sobre la temática investigada. Tales interlocuciones ofrecieron algunos criterios para perfilar el problema.
- Una vez obtenida la información, se acordó una asesoría con los tutores-profesores de la Universidad de Valladolid (UVA), a partir de la cual se precisó el tema de la investigación. Igualmente, se determinó que el estudio se desarrollaría con docentes del IUEFD de la Universidad de Antioquia, sede de la vida laboral del investigador.
- La revisión sistemática de la propuesta de transformación curricular permitió una primera delimitación empírica del estudio: profesores asesores de la Práctica Pedagógica adscritos al IUEFD de la Universidad de Antioquia y con contratación en vigor.
- Se hizo una aproximación reflexiva a la estructura curricular —al plan de estudios vigente hasta el momento tras la transformación curricular de 1999— y a sus modificaciones, espacios y tiempos, así como a los referentes normativos institucionales. Esta relectura evidenció la importancia de la Práctica Pedagógica y de la investigación como ejes

²⁷ Ver anexo 4: “Práctica pedagógica en el proyecto curricular del IUEFD”.

transversales del currículo del IUEFD, y orientó la mirada del investigador a la Etapa de Énfasis como foco de interés.

- Este recorrido provocó varias preguntas: ¿quién puede ser profesor de la PPE?, ¿qué significa ser asesor de la Práctica Pedagógica?, ¿qué debe saber el profesorado de EF para asesorar la PPE?, ¿qué debe saber hacer el profesorado de EF para asesorar la PPE?
- Dado lo anterior, la cuestión se enfocó en el *ser*, el *saber* y el *saber-hacer* de los APPE. También se realizó la delimitación empírica definitiva: el escenario (IUEFD), el grupo de interés (ocho APPE, dos por cada énfasis) y algunos criterios para la conformación del grupo de interés (licenciados en Educación Física con título de posgrado, con trayectoria de dos años o más como asesores y con contratación con la Universidad de Antioquia).
- Se invitó abiertamente al grupo de veinte APPE para una participación voluntaria en el estudio, invitación que fue atendida de inmediato y llevó a convenir un encuentro para socializar la propuesta.
- Se programaron encuentros colectivos con los asesores convocados como grupo de interés para tratar aspectos puntuales referidos al propósito investigativo. Igualmente, se propusieron tiempos y escenarios factibles para dialogar con cada participante.
- Se continuó la revisión de literatura y se amplió la base documental con rastreos virtuales del problema de investigación ya formulado.
- Se programó un encuentro de asesoría con los profesores-tutores para hacer ajustes temáticos y metodológicos al proyecto de investigación. En mutuo acuerdo con el investigador, los tutores dieron vía libre al proyecto replanteado.

4.4.2 Momento dos: precisiones teóricas y metodológicas

- Se realizó una recontextualización teórica y metodológica a fin de concretar el proyecto de investigación en torno a los sentidos que portan los asesores en relación con su desempeño en la Práctica Pedagógica de Énfasis.
- Se construyó un marco conceptual a partir de referentes teóricos con potencial explicativo-comprensivo. Los referentes, que se fueron enriqueciendo a lo largo de todo el proceso investigativo, permitieron la reflexión sobre los discursos de los APPE.

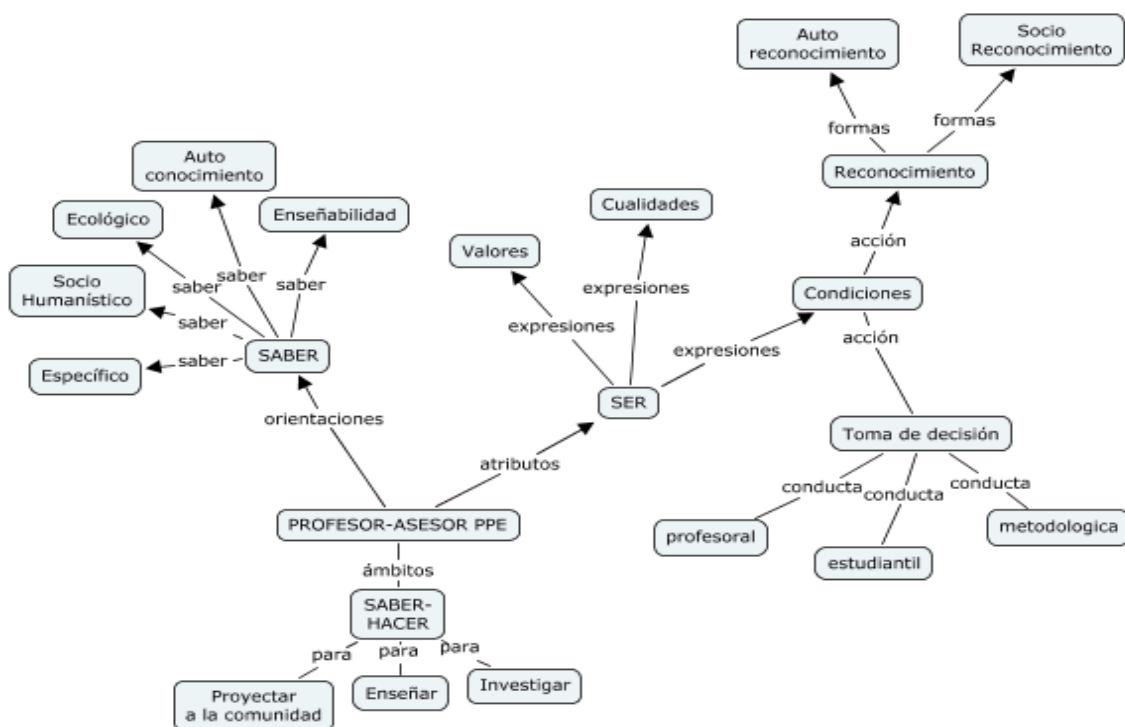
- Se efectuó la identificación, descripción y argumentación de la etnografía reflexiva como guía de la indagación desde un enfoque metodológico en la perspectiva cualitativa.
- Se diseñó un guion básico de entrevista semiestructurada, lo que permitió orientar la conversación e interactuar con asesores que aceptaron ofrecer sus testimonios con respecto al *ser*, el *saber* y el *saber-hacer* en calidad de asesores de la Práctica Pedagógica.
- Con los APPE tuvo lugar un nuevo encuentro, en el que se acordaron las estrategias metodológicas y se pactaron fechas y lugares para el comienzo de las conversaciones. Igualmente, se concertó con el grupo de interés la utilización de sus oficinas como el espacio adecuado para las entrevistas. Se procedió entonces a precisar día y hora de la conversación con cada uno de los participantes. Dos de estas personas tenían dificultades para usar su espacio, así que fue necesario acondicionar un aula de clase, donde no hubo ninguna interrupción para desarrollar la tarea planeada.
- Para la entrevista se organizaron previamente los instrumentos de trabajo: un espacio propicio, limpio e iluminado; sillas confortables y suficientes; una grabadora y una videograbadora conectadas; papel y lápiz disponibles para posible uso, y el documento guía para la conversación.
- En un periodo de dos años, el investigador sostuvo cuatro encuentros personales con cada participante del estudio. Estos encuentros alternaron con la asistencia a reuniones colectivas en los círculos académicos y de la Práctica Pedagógica, y también con acompañamientos a algunos seminarios dirigidos a los estudiantes. Escuchar a los APPE en estos espacios de conversación, discusión, reflexión y orientación permitió tanto recolectar información como dilucidar sus concepciones acerca de su función en la práctica. Asimismo, estos encuentros arrojaron entrevistas y diarios de campo abundantes en datos, narrativas, imágenes y supuestos que animaron el proceso.

4.4.3 Momento tres: análisis, resultados y discusión²⁸

Concluido el proceso de recolección de información proveniente de los APPE participantes, se realizó la objetivación del dato. Esta se efectuó mediante la transcripción de

²⁸ Los resultados y la discusión, hacen parte del momento 3, pero se presentan como capítulo (5) independiente.

las narrativas, que fueron organizadas de manera artesanal. Los 951 testimonios obtenidos por las entrevistas se seleccionaron y organizaron en discursos un poco más cortos para buscar favorabilidad en el análisis y poder obtener unidades de sentido (US) que, de alguna manera, le dan vida-esencia a los datos y propiciaron una primera categorización de lo dicho por los APPE. Se toma la decisión de organizar la información desde los ejes temáticos: ser, saber y saber- hacer y se identificaron características propias a cada uno de ellos, singularizando su manera de enunciación en la función de la asesoría de la Práctica Pedagógica de Énfasis. Así, el ser se manifiesta en forma de atributos (calidades del sujeto); el saber se manifiesta en orientaciones (lecciones desde los conocimientos), y el saber-hacer se manifiesta en ámbitos (escenarios de actuación).



Gráfica 5 Mapa categorial 1: orientaciones, atributos y ámbitos del profesorado de la PPE del IUEFD

Fuente: Elaboración propia.

Del tratamiento artesanal de los datos se pasó al uso de la herramienta ATLAS.ti 7,²⁹ se reconfiguraron las categorías anteriores y se identificaron las emergentes. Los discursos fueron agrupados en códigos, propios al instrumento, que fueron arrojando otros tópicos de diversos significados y transformaron la organización de los datos, reafirmando que es la voz de los participantes la protagónica en esta investigación.

La articulación de estas estrategias favoreció un conocimiento profundo de los testimonios, una suerte de “amasamiento” del dato al fragor de las preguntas orientadoras, del aparato crítico y de las emergencias, para su mejor comprensión. Esto condujo a la reconfiguración categorial, en razón de los ejes temáticos, que interpretó asertivamente los sentidos en los discursos de los APPE y acentuó su importancia en el proyecto formativo, y le otorgó fuerza a la apuesta investigativa.

En esta lógica, se concibió una nueva estructura que le ofrece contenidos a los ejes temáticos, orienta el análisis y lleva a replantear el mapa categorial, en el cual se trazan y se organizan, derivaciones, relaciones, conexiones, enunciaciones y diferencias nocionales, que hacen de esta cartografía un resultado en sí mismo, de este estudio.

EJE TEMÁTICO	MANERA DE ENUNCIACIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
El ser del asesor	Atributo	<i>Axiológico</i> (un sujeto portador de valores)	<i>Modelo</i> (porte de cualidades que representen el ideal moral sociocultural avalado) <i>Reconocimiento</i> (afirmación del lugar para sí mismo y para el otro en el escenario social) <i>Reciprocidad</i> (aceptación del otro y trato a este en condición de par)
	Atributo	<i>Político</i> (un sujeto determinado)	<i>Autonomía</i> (posibilidad de pensar y actuar con criterio propio, potestad para obrar independientemente) <i>Pertenencia</i> (conciencia de la inscripción en la grupalidad)

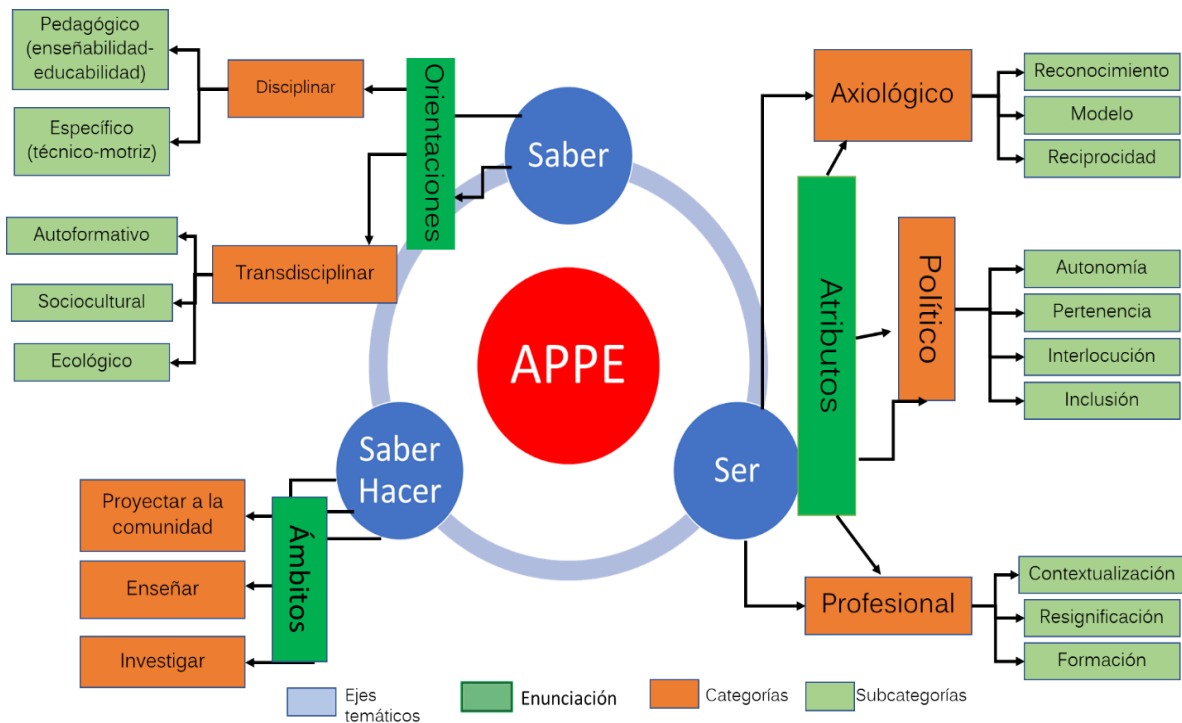
²⁹ Ver anexos 5A y 5B: “Esquema de codificación de datos ATLAS.ti 7”.

			<p><i>Interlocución</i> (disposición, abierta y reflexiva, para escuchar y ser escuchado)</p> <p><i>Inclusión</i> (respeto a la diferencia e igualdad en las oportunidades)</p>
	Atributo	<i>Profesional</i> (Sujeto con diversa formación y educación continua)	<p><i>Formación</i> (experiencias, méritos y conocimientos escolares respaldados por la titulación)</p> <p><i>Contextualización</i> (capacidad de situarse en los diferentes entornos de con sus condiciones específicas)</p> <p><i>Resignificación</i> (reinterpretación del saber en razón de las circunstancias)</p>
<i>El saber de los asesores</i>	Orientaciones	<i>Disciplinar</i> (dialógica entre formación académica y técnica)	<p><i>Pedagógico</i> (enseñabilidad y educabilidad)</p> <p><i>Específico</i> (técnico-motriz: educación física, deporte, recreación y afines, sin despojar estos saberes de su componente pedagógico)</p>
	Orientaciones	<i>Transdisciplinar</i> (Encuentros entre los conocimientos, en sí mismo y los otros)	<p><i>Autoformativo</i> (el sujeto en función de sí mismo)</p> <p><i>Saber sociocultural</i> (compromiso con la transformación colectiva y participación en ella)</p> <p><i>Saber ecológico</i> (relación entre las propias necesidades y el entorno)</p>
<i>El saber-hacer de los asesores</i>	Ámbitos	<i>Para enseñar</i> (capacidad para implementar la enseñabilidad y la educabilidad)	
	Ámbitos	<i>Para investigar</i> (capacidad para propiciar con la comunidad la búsqueda de ideas investigativas)	
		<i>Para proyectar</i> (capacidad para diseñar estrategias y comunicarse asertivamente con los otros)	

Tabla 5 Ejes temáticos, maneras de enunciación, categorías y subcategorías

Fuente: Elaboración propia.

Reconfiguración del mapa categorial



Gráfica 6 Mapa categorial 2: ejes, manera de enunciación, categorías y subcategorías

Fuente: Elaboración propia.

Es menester para el investigador precisar que las taxonomías con respecto al *ser*, el *saber* y el *saber-hacer*, que se presentan como categorías y subcategorías, obedecen a la dinámica propia de la metodología de investigación para poder abordar el problema en la evidencia empírica, pero el *asesor* y sus prácticas no son fragmentadas; por el contrario, se revela integrado en su complejidad³⁰ y se puede³¹ leer como un tejido que configura al sujeto.³²

³⁰ “*Complexus* significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo [...] y existe un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. Por esto la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad” (Morín, 1999, p. 101).

³¹ “Como todos sabemos que el ‘debe’ y el ‘puede’ no son sino palabras, me parece que es bueno empezar por que nos pongamos de acuerdo sobre el poder de las palabras. ¿Tienen o no tienen poder las meras palabras?” (Buenaventura, 1997, p. 37).

³² “Otra definición para el sujeto es una persona (física) —o bien (siendo osados) sectores de tejido social— que toma determinaciones desde sí y que, al hacerlo, le da carácter a lo que hace y por ello es capaz de apropiarse del sentido de lo que produce y además comunicarlo” (Torres, 2007, s. p.).

4.5 Plan de análisis

Anteriormente se ha argumentado que los datos de esta investigación tendrán un recorrido, para su análisis, por los caminos del interaccionismo simbólico. En esta lógica, los discursos de los APPE han representado el elemento básico para describir, comprender e interpretar sus concepciones, percepciones y creencias en torno al *ser*, al *saber* y al *saber-hacer* necesarios para desempeñarse como asesor de la Práctica Pedagógica.

Una vez que se objetivaron los datos, se pasó a la realización de un proceso reflexivo sobre ellos para su comprensión descriptiva en diálogo con los datos secundarios de la investigación, gracias a lo cual se enunciaron nuevas expresiones textuales que dieron soporte a las interpretaciones. Y, como producto de este análisis, surgieron nuevos discursos mediados por un proceso realizado entre el investigador y los participantes, de tal manera que se evidenciaron las interacciones llevadas a cabo. En lo operativo, la información obtenida se tomó de ATLAS.ti 7, del mapa categorial y del ordenamiento artesanal, y se llevó a una tabla en la que se estableció un diálogo horizontal entre objetivos, preguntas, categorías, subcategorías, estrategias de acercamiento, hallazgos e inferencias.³³ Lo anterior permitió una correlación de los componentes de la información para el develamiento de respuestas factibles a la problemática planteada.

A continuación, se presentarán algunos ejemplos desde una subcategoría correspondiente a una categoría de cada eje temático:

- Eje *ser*, categoría *ser axiológico*, subcategoría *modelo*
- Eje *saber*, categoría *saber disciplinar*, subcategoría *saber pedagógico*.
- Eje *saber-hacer*, categoría *saber-hacer para enseñar*.

Para cada eje se ilustrará el proceso de análisis con el objetivo, las preguntas, uno de los testimonios considerados, algunos hallazgos y algunas inferencias con respecto a esa subcategoría.

³³ Ver anexo 7: “Tabla de análisis general”.

OBJETIVO	PREGUNTAS DERIVADAS	CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS	ESTRATEGIA	HALLAZGOS	INFERENCIAS
Identificar los atributos constitutivos del ser del profesor/a expresados por los asesores/as de la Práctica Pedagógica de Énfasis (APPE) del Instituto Universitario de Educación Física y Deporte (IUEFD) de la Universidad de Antioquia.	¿Cuáles son los sentidos que sobre el ser portan los APPE para la formación en Educación Física en la Universidad de Antioquia? ¿Cuáles son los atributos constitutivos de los APPE expresados por sus propias voces según el ser profesoral?	<i>Ser axiológico:</i> Modelo.	Entrevista (E), Diario (DC) P4: Gildardo 4:114 “En bachillerato, la otra parte que me motivó fue el profesor de matemáticas. Se llama Carlos, bueno, Carlitos. Eso era un espectáculo: la manera de manejar el tablero, la manera de explicar, la manera de conducir todo, la facilidad, la progresión en todas las cosas... ¡Excelente! Entonces, lo único bueno que yo descubrí en el bachillerato fue el álgebra”. El cumplimiento en términos de la puntualidad (llegar a tiempo, entregar a tiempo, retroalimentar a tiempo) es una preocupación de los asesores/as en los diferentes escenarios, tanto en los discursos concernientes a las funciones de asesoría como en el acompañamiento a la práctica. (DC. JDGV, julio, 2017)	Los APPE fueron motivados por el ejemplo de algunos profesores del bachillerato. La motivación proviene más de la actitud que de los altos grados de las titulaciones. Se preocupan por corresponder a un ideal de maestro: deber ser y ser ejemplar. Los asesores/as deben tener unos rasgos del carácter y del comportamiento cualificados (ser exigentes, saber escuchar, ser críticos, cumplidos, responsables y respetuosos, etc.) para ser emulados.	Los APPE tienen diferentes referentes profesorales para convertirse en maestros. Los APPE, pese a no gozar de un estatus social significativo y de no recibir un salario justo, siguen cargando el peso de corresponder a un deber sociocultural que los conduce, en ocasiones, a invisibilizar o negar sus propias realidades (emociones, deseos, necesidades, sueños, etc.). Ante la ausencia de contenidos curriculares relativos a la formación ciudadana, los APPE asumen la responsabilidad de transmitir ese ideal desde su asesoría. La puntualidad parece estar vinculada con la experiencia del tiempo propia de la modernidad y, así, de la institución escuela. Además, en cuanto a la exigencia de acatar las regulaciones del tiempo, en los APPE median las prácticas del campo del saber, en las cuales el control del tiempo es insoslayable y definitorio.

Tabla 6 Correlación de los componentes de la investigación en torno al *ser*
Fuente: Elaboración propia.

OBJETIVO	PREGUNTAS DERIVADAS	CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS	ESTRATEGIA	HALLAZGOS	INFERENCIAS
Reconocer la significación de los saberes que soporta el profesorado en la asesoría de la Práctica Pedagógica de Énfasis (PPE).	¿Cuáles son los tipos de discursos que se producen para la formación universitaria desde la PPE? ¿Cuáles son los saberes u orientaciones que soportan los APPE para su desempeño?	Saber: disciplinares: pedagógico.	PI: Entrevista DANIEL 1:4 “Teníamos acá los momentos de seminario de énfasis, ya más la parte académica, y era mirar todas esas debilidades, todos esos problemas que tenía en la práctica allá, o sea, en el campo de la experiencia, y mirar cómo los academizábamos acá”. En las conversaciones con los APPE he podido percibir que tienen un deseo explícito de apostar por un ciudadano sensible, cordial, comunicativo, amigable, con adecuadas relaciones interpersonales, útil para la sociedad. (DC JDGV, agosto de 2016)	Los APPE consideran dos niveles de saber específico: uno desde las áreas de educación física, deporte y recreación, y otro desde la pedagogía de las ciencias de la educación y las ciencias aplicadas. Las teorías y las metodologías de la enseñanza y el aprendizaje son conocidas y apropiadas para ser enseñadas. El plan de estudios de la Facultad de Educación difiere mucho del plan de estudios del IUEFD.	El proceso de consolidación del campo del saber ha estado atravesado por la tensión entre unos dominios técnicos referidos a la motricidad y los requerimientos de orden pedagógico para la transmisión de dichos dominios. En los orígenes del programa académico, este se constituyó como un departamento (jurisdicción de la Facultad de Educación), lo que lo inscribió en las lógicas de los procesos pedagógicos. Pero en esos momentos no fue fácil su comprensión para la aplicación (por ejemplo, en la escuela), pues es un saber marcado por la técnica. Sin embargo, el requerimiento de ajustar la técnica de la motricidad a los propósitos educativos ha mostrado la necesidad de complejizar los saberes. Así, hoy día los saberes pedagógicos son exigidos tanto o más que la experticia de cara a los contenidos de disciplinas como la educación física, el deporte y la recreación.

Tabla 7 Correlación de los componentes de la investigación en torno al *saber*
Fuente: Elaboración propia.

OBJETIVO	PREGUNTAS DERIVADAS	CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS	ESTRATEGIA	HALLAZGOS	INFERENCIAS
Reconocer los sentidos que los APPE otorgan a su quehacer en los diversos ámbitos de actuación.	¿Cuáles son los sentidos del <i>saber-hacer</i> de los APPE en los diferentes ámbitos de actuación de la Práctica Pedagógica de Énfasis (PPE)?	Saber-hacer: saber-hacer para enseñar.	Entrevista (E) y Diario de Campo (DC) P2: Entrevista ELIANA.docx - 2:121 “[Se trata] de reflexionar sobre eso, pero no sobre el deber ser, porque estas teorías lo que hacen es romper con ese ideal de profesor, del deber ser como profesor, sino más bien sobre qué significa pensar la clase, la práctica como acontecimiento de sentido para ellos y para los estudiantes que tienen allá”. En conversaciones con los asesores/as ha surgido la inquietud sobre qué hacer con los cooperadores en el centro de prácticas que reclaman por la debilidad técnico-motriz de los practicantes, y que lanzan expresiones desobligantes. También se deja ver la discusión por lo teórico y lo práctico para ir a las prácticas. (DC JDGV, febrero de 2014)	Los APPE provocan la reflexión en los asesorados mediante la invitación a preguntarse qué se hace en la clase, cómo se hace la clase o cuándo y dónde se realiza.	Los procesos de la PPE en el IUEFD han transcurrido en una variedad de tensiones, como suele suceder en los diferentes grupos sociales. Los APPE se disputan acerca de cuál es el papel del docente en la asesoría, y ello motiva diferentes miradas de acuerdo con los desarrollos académicos de cada asesor/a, pero hay un elemento que es casi unánime: la metodología de la interrogación para invitar al desarrollo del pensamiento en los asesorados y en los APPE mismos.

Tabla 8 Correlación de los componentes de la investigación en torno al *saber-hacer*

Fuente: Elaboración propia.

4.6 Compromiso ético

Para el compromiso ético de la investigación, se plantearon alcances sociales, disciplinares y profesionales.

En cuanto a la perspectiva social, puede decirse que el estudio visibilizó a un grupo de personas representativas de un campo y usualmente ignoradas tanto en el sistema educativo como en lo referido al estatus social. La estrategia de acercamiento relevó el lugar

de estos actores sociales, les dio la voz y los escuchó hablar sobre lo que creen y demandan en el desempeño de su profesión. Con los asesores participantes de esta iniciativa se entabló una relación de colegaje, de interlocución y de respeto. Se escucharon sus argumentos, se atendieron sus razones y se valoraron sus propuestas. Se reconoció el derecho al anonimato y se siguió el protocolo del consentimiento informado.³⁴

La comunicación permanente, los diálogos en torno a la temática de investigación y el compartir los hallazgos e interpretaciones favorecieron una ratificación del dato, lo cual Sandoval (1996, p.158) denomina “validación fenomenológica”, procedimiento que permite confrontar lo que se cree comprender e interpretar en los testimonios, los cuales son avalados o modificados por quienes los producen. Se trata de una suerte de devolución a la comunidad de los resultados del estudio, momento reflexivo que posibilita la “ida y vuelta de la información” para producir nuevos conocimientos, nuevas propuestas y nuevas decisiones.

Con respecto al campo académico, esta indagación partió de una realidad concreta, reconoció los procesos de estructuración y reestructuración del saber y, como resultado, deja aportes significativos para la cualificación de él. En un gesto de reciprocidad, el investigador ha integrado a las reflexiones cotidianas del IUEFD los hallazgos más significativos por su contribución en lo referido al currículo, a sus actores y a la proyección social. La participación en diferentes certámenes de carácter académico ha sido una manera de divulgar los resultados y, más importante aún, de someterlos al debate en la palestra disciplinar.

Para el ejercicio profesional, esta pesquisa representa una valoración del saber y sus oficiantes, y deja trazada una ruta para la participación en los diferentes escenarios de la Práctica Pedagógica de Énfasis del IUEFD. Con los discursos de los APPE relativos al *ser*, al *saber* y al *saber-hacer*, no solo se han hecho evidentes expectativas e idealidades de cara al ejercicio profesional, sino que también se han explicitado alternativas pedagógicas sugeridas por los mismos actores del campo, quienes están movidos por la pasión y el compromiso ante el reto de formar formadores.

³⁴ Ver anexo 6: “Consentimiento informado”.

4.7 Para leer el informe

El texto se ha construido con la intersección de cuatro elementos. El primer elemento o fuente primaria lo constituyen los discursos generados desde la conversación-entrevista con el profesorado. Estos discursos se relacionan, reflexionan y contrastan con la fuente secundaria, el segundo elemento, que está conformado por las referentes conceptuales. Un tercer elemento está dado por los hallazgos, y un cuarto elemento es el acumulado de ideas, conceptos e inferencias que sobre el asunto tiene el investigador.

Para la presentación del informe, se ha asignado nueva codificación, creada por el investigador, para ubicar con rapidez la entrevista, la página y el orden de los discursos de los APPE. La estrategia utilizada para esta identificación de los testimonios ha sido: el orden en el que fue entrevistada la persona, el seudónimo del asesor y parte del código en ATLAS.ti 7. Ejemplo: EP3 Fidel 3:17, es decir, entrevista, tercera persona entrevistada, seudónimo y código del testimonio en ATLAS.ti 7. Los diarios de campo ocuparon un segundo lugar como registro, puesto que lo más significativo en este tipo de enfoque metodológico son las narrativas de los participantes; no obstante, se han tenido presentes en el análisis y se han codificado con el tipo de estrategia, para el caso, diario de campo (DC), las iniciales del investigador (JDGV) y la fecha de la observación correspondiente.

Los ejes temáticos, las categorías y las subcategorías, así como los títulos y subtítulos con los cuales se presentan, se diferencian en la narrativa mediante el uso de cursivas. Las siglas propias de este informe son estas: APPE (Asesores de la Práctica Pedagógica de Énfasis), EF (Educación Física), IUEFD (Instituto Universitario de Educación Física y Deporte), PP (Práctica Pedagógica), PPE (Práctica Pedagógica de Énfasis) y U. de A. (Universidad de Antioquia). La escritura ha seguido la sexta versión de la normativa APA, excepto en lo referente a las citas de los testimonios y los diarios de campo, las cuales, independientemente del número de palabras que contengan, se han separado del párrafo para diferenciar las voces presentadas en ellas.

Capítulo 5

Resultado y análisis.

**El *ser*, el *saber* y el *saber-hacer* de
los asesores de la Práctica
Pedagógica de Énfasis: entre la
experiencia y la esperanza**

Reflexionar sobre la práctica docente y desde un contexto real y cercano a la que será su profesión es, entonces, analizar, examinar, observar, dialogar con uno mismo, buscar una explicación a lo que se hace y al modo en que se hace, ser crítico con la manera de abordar la enseñanza y justificar las propias acciones, intenciones y decisiones para poder enriquecer la práctica y ofrecer al alumnado una enseñanza de calidad.

Alfonso García-Monge, Gustavo González, Lucio Martínez-Álvarez y
Hugo Rodríguez

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación, con lo que se busca cumplir el objetivo general que ha guiado el proceso: describir, comprender e interpretar las expectativas e ideales que portan los asesores con relación a su desempeño en la Práctica Pedagógica del Instituto Universitario de Educación Física y Deporte (IUEFD) de la Universidad de Antioquia. Además, se pretende responder a la pregunta orientadora del estudio: ¿cuáles son los sentidos que el profesorado de la Práctica Pedagógica de Énfasis concede desde sus discursos a su función de asesorar en relación con el *ser*, el *saber* y el *saber-hacer* docentes?

En la fase de análisis³⁵ se evidenció la relación intrínseca entre el *ser*, el *saber* y el *saber-hacer* en cuanto ejes temáticos, lo que complejizó la delimitación de fronteras conceptuales y testimoniales al momento de ubicar los discursos en la estructura del informe. En consecuencia, para mostrar los resultados se ha optado por organizarlos a partir de los objetivos específicos, más como estrategia metodológica que como una fragmentación del sujeto, en torno al que se ha realizado la indagación.

De igual manera, se ha desentrañado en las narrativas de los APPE la trama apretada que une aquellas cualidades que los definen y el deber ser que proyectan para sí mismos y para los alumnos, como corresponde al sentido pedagógico de la práctica. Touriñán (2017) comenta esta particular simbiosis asesor-asesorado:

El sentido pedagógico de la educación nace de la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo. En cada situación concreta nos percatamos y somos

³⁵ Esta fase se describe en el capítulo 4: “Metodología”; véase puntualmente el apartado 4.4.3 “Momento tres: análisis, resultados y discusión”.

conscientes de las cosas y de nosotros y generamos símbolos que atribuyen significado al yo, al otro y a lo otro y permiten interpretar, transformar y comprender la realidad y crear nuevas formas y cultura. [...] La vinculación entre el yo, el otro y lo otro es un tipo de vinculación que requiere conjugar en el desarrollo formativo de la condición humana la identidad, lo territorial y el horizonte interrogativo de la realidad y de la existencia, articulando en cada acción los límites de lo singularmente personal, lo próximo ambiental y lo universal, tres categorías vinculadas al “yo”, “el otro” y “lo otro” en cada caso concreto de actuación. (p. 47)

De ahí lo oportuno de retomar, para el análisis, las nociones de *espacio de experiencia* y *horizonte de expectativa*, propuestas por Koselleck (1996):³⁶

Se trata de categorías del conocimiento que ayudan a fundamentar la posibilidad de una historia. O, dicho de otro modo: no existe ninguna historia que no haya sido constituida mediante las experiencias y esperanzas de personas que actúan o sufren. [...] La pareja de conceptos “experiencia y expectativa” está entrecruzada internamente, no ofrece una alternativa, más bien no se puede tener un miembro sin el otro. No hay expectativa sin experiencia, no hay experiencia sin expectativa. (pp. 335 y 342)

Una posible definición de experiencia reza así:

La experiencia es un pasado presente, cuyos acontecimientos han sido incorporados y pueden ser recordados. En la experiencia se fusionan tanto la elaboración racional como los modos inconscientes del comportamiento que no deben, o no debieran ya, estar presentes en el saber. Además, en la propia experiencia de cada uno, transmitida por generaciones o instituciones, siempre está contenida y conservada una experiencia ajena. La expectativa está ligada a personas, siendo a la vez impersonal, también la expectativa se efectúa en el hoy, es futuro hecho presente, apunta al todavía-no, a lo no experimentado, a lo que solo se puede descubrir. Esperanza y temor, deseo y voluntad, la inquietud, pero también el análisis racional, la visión receptiva o la curiosidad forman parte de la expectativa y la constituyen. A pesar de estar presentes recíprocamente, no se trata de conceptos simétricos complementarios que coordinan el pasado y el futuro como si fueran espejismos. Antes bien, la experiencia y la expectativa tienen modos de ser diferenciables. Es el espacio de experiencia abierto hacia el

³⁶ Estas nociones de Koselleck (1996) se ofrecen como alternativa para dilucidar los entrelazamientos entre lo que se es y lo que se quiere ser, por lo cual no hacen parte de los referentes conceptuales, sino que representan un recurso interpretativo que emerge precisamente en la reflexión sobre los resultados.

futuro el que extiende el horizonte de expectativa [...]. El espacio de experiencia no es suficiente para determinar el horizonte de expectativa [...]. Por todo eso, espacio de experiencia y horizonte de expectativa no se pueden referir estadísticamente uno al otro. Constituyen una diferencia temporal en el hoy, entrelazando cada uno el pasado y el futuro de manera desigual. (pp. 335-336, 338 y 342)

Justamente en este momento de escudriñar los discursos en aras de los resultados se ha hecho explícito el nexo entre “espacio de experiencia” y “horizonte de expectativa”, y se logra comprender que la indagación ha cabalgado sobre el vínculo entre experiencia y esperanza; una esperanza también depositada en devenir del sujeto en formación.

Así pues, los resultados de los análisis se ofrecen organizados desde los tres ejes temáticos en articulación con los objetivos específicos, y se han desarrollado y soportado en un tejido compuesto por los autores consultados, las voces de los APPE y los hallazgos, comprensiones e interpretaciones del investigador. Los tres apartados se plantearon con la misma estructura: precisiones conceptuales y metodológicas referidas a cada eje temático, junto con los resultados y la discusión titulados según el eje temático.

5.1 El ser del asesor

Los profesores hemos jugado un papel y un rol importante en la historia de la humanidad; de hecho, somos ejemplo a seguir, y así nos ve la sociedad.

Asesor Orlando

Este apartado da cuenta del objetivo: identificar los atributos constitutivos del *ser del asesor* expresados por los asesores de la Práctica Pedagógica de Énfasis (APPE) del Instituto Universitario de Educación Física y Deporte (IUEFD) de la Universidad de Antioquia. Asimismo, se han atendido preguntas que se desprenden de este objetivo: ¿cuáles son los atributos que constituyen el *ser* de los asesores de la Práctica Pedagógica de Énfasis según sus propias voces?; ¿cuáles son los discursos que dan cuenta de los ideales relativos al *ser del asesor* de la Práctica Pedagógica de Énfasis?

5.1.1 Precisiones conceptuales-metodológicas relativas al *ser del asesor*

Un concepto definitorio de este capítulo es el *ser del asesor*, que se ha asumido aquí básicamente como referido a aquel profesional de Educación Física convertido en un sujeto con atributos morales y éticos esenciales para el oficio de asesorar (Arboleda y Hernández, 2017; Arendt, 1993, 2005; Blanco, 2010; Bourdieu, 1991, 1997; Cherryholmes, 1999; Cruz, 2011; Foucault, 2009b; Freire, 1969, 1971; J. R. Galeano, 2008; Goodson, 2000; Navarro y Jiménez, 2009; Perrenoud, 2004; Reguillo, 2001; Salas, 1987; Vásquez, 2000; Zabalza, 2009; Zemelman, 2011; Zuluaga, 1999).

En esta indagación, el *ser* desborda la idea de la materialidad de la existencia para acercarse a las cualidades intrínsecas y esenciales del sujeto:

Conversando con los asesores ante las preguntas “¿Quiénes son?”, “¿Por qué son profesores?” y “¿Cómo se formaron en cuanto profesores?”, se generaban diálogos que, en su mayoría, giraban en torno a la descripción de un listado de características. Esto me llevó a pensar en cómo llamar algo así. (DC JDGV, diciembre de 2010)

En reunión de círculos académicos, con la temática de evaluar asuntos de la práctica y nuevos asesores que podrían necesitarse, recordé la pregunta “¿Quién puede ser asesor de PP?”, como también la que formulé a los participantes de la investigación desarrollada para mi tesis: “¿Quiénes son?”. Esto me llevó al DC y, en la revisión días después, recordé lo de las características y cómo llamarlas, de tal manera que los análisis se fueron decantando hasta llegar al término “atributo”. (DC JDGV, mayo de 2011)

Para dichos rasgos se ha tomado la decisión teórico-metodológica de identificarlos como *atributos*, entendidos como adjetivos que expresan cualidades, formas de ser, según lo dice Deleuze (1996) al hablar de Spinoza: “En primer lugar, la substancia que se expresa en sus atributos y cada atributo expresa una esencia. Pero, en segundo lugar, los atributos se expresan a su vez en los modos que de ellos dependen, y cada modo expresa una modificación” (p. 65). Los atributos son, entonces, rasgos que manifiestan el *ser*.

En la búsqueda de los sentidos concernientes al *ser del asesor*, han emergido tres categorías que se manifiestan en atributos: *ser axiológico*, *ser político* y *ser profesional*. Tales categorías permiten identificar algunos trazos con los que los APPE dibujan el *ser* de quien se desempeña como asesor. Las nociones fundamentales del *corpus* conceptual derivadas de los sentidos ofrecidos por los APPE en razón del *ser* se describen a continuación.

5.1.1.1 *El ser axiológico*

El *ser axiológico* es entendido como el sujeto portador de valores que median en su relación consigo mismo y con los otros, y como quien está habilitado para corresponder a unas pautas sociales y culturales, esto es, como quien puede ser imitado. Tal sujeto ofrece un trato paritario a sus pupilos, con conciencia de equidad. En calidad de persona digna de imitar en sus prácticas e ideales, puede desenvolverse socialmente como Freire (2008) lo dice:

Cuando los primeros humanos dibujaron en las rocas figuras de animales ya intervenían estéticamente sobre el mundo, y como seguramente ya tomaban decisiones morales, también intervenían de manera ética. Justamente, en la medida en que nos tornamos capaces de intervenir, capaces de cambiar el mundo, de transformarlo, de hacerlo más bello o más feo, nos volvemos seres éticos. (p. 34)

En los discursos de los APPE se han podido leer tres atributos, que metodológicamente cumplen la función de categorías del *ser del asesor*. El primero de esos atributos es el *ser axiológico*, en el que se han integrado aquellas recurrencias referidas a la idealidad del *ser del asesor* e identificadas como *modelo* (porte de cualidades que representen el ideal moral sociocultural avalado), *reconocimiento* (afirmación del lugar para sí mismo y para el otro en la escena social) y *reciprocidad* (aceptación del otro y trato a este en condición de par). Se asume lo *axiológico* como sinónimo de valores, que pueden entenderse desde el punto de vista de lo ético, lo social, lo cultural, lo estético y, para el caso, lo pedagógico. Este es un término polisémico, como se puede leer en la siguiente cita:

Acerca de lo que es un valor, tradicionalmente ha habido mucha discusión entre dos tendencias filosóficas que han pretendido explicar el origen del mismo: el objetivismo, que indica que los valores existen fuera del hombre, y el subjetivismo, que sostiene que el hombre crea el valor según sus deseos, intereses o ideas. (Lozano, Boni, Siurana y Calabuig, 2003, p. 2)

Estos valores pueden integrar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva más crítica que impuesta. Para Pascual (1991), “son aquellos ideales que actúan a modo de causas finales. Motor que pone en marcha nuestra acción. Meta que queremos alcanzar una vez puestos los medios adecuados. Los valores son finalidades y no medios” (p. 5). Frente a esta idea, Palacios (1997) plantea que “los valores en cuanto creencias son

elementos pertenecientes al ámbito del conocimiento del sujeto y están estrechamente ligados a las funciones evaluativas de la corrección o incorrección de los más variados sucesos y acontecimientos sociales y personales” (p. 113). Por otro lado, Fierro (2003) define esta categoría así:

Por valores entendemos las preferencias referidas a modos de comportamiento deseables basados en usos y costumbres o en genéricos universales, que el sujeto va construyendo a lo largo de su desarrollo, a partir de la interacción social y que se expresan, en última instancia, en sus decisiones y acciones. (p. 3)

La noción de valores que propone Medina (2007) es importante en este estudio por la relación con los saberes y con los sujetos:

Consideramos los valores como estructuras del conocimiento a través de los cuales una persona asume actitudes que le permiten elegir y realizar acciones de un modo determinado. Una función primordial de los valores consiste en que son patrones que constituyen una guía para la vida de los seres humanos. (p. 372)

Con estos valores han revelado, en los discursos de los APPE, un ideal del *ser* del asesor en su accionar formativo.

5.1.1.2 *El ser político*

El *ser político* se ha abordado como el sujeto cuya actuación es matizada por el compromiso social, el discernimiento, la libertad, la interlocución y el respeto a la diferencia. Se retoman aquí las siguientes acepciones:

[La política es] acción y discurso los cuales están tan estrechamente relacionados debido a que el acto primordial y específicamente humano debe contener al mismo tiempo la respuesta a la pregunta planteada a todo recién llegado: ¿quién eres tú? Ese descubrimiento de quién es alguien está implícito tanto en sus palabras como en sus actos. (Arendt, 1993, p. 202)

[La política] es una construcción en la pluralidad que revela, mediante la acción y el discurso, los contenidos cívicos como libertad, solidaridad y autonomía; entendido lo público como “mundo común, comunidad de cosas, que nos une, agrupa y separa a través de relaciones que no supongan la fusión”. (Salas, 1997, p. 21)

En palabras de Arendt (2005), “la política trata del estar juntos, los unos con los otros *diversos*. Los hombres se organizan políticamente según determinadas comunidades esenciales en un caos absoluto, o a partir de un caos absoluto de las diferencias” (p. 45). En cuanto a esa premisa de la política en nexos con lo colectivo, dice Lechner (2002): “Este proceso de construcción deliberada de orden social está alimentado por la subjetividad social; representa el esfuerzo colectivo de construir una comunidad de ciudadanos y se justifica por referencia a un futuro idealizado” (p. 25).

Se entiende aquí el *ser político* como el sujeto político, que en palabras de Arboleda (2012) es aquella persona vinculada social y culturalmente —en términos de juicio, adhesión, emancipación, consenso y, cómo no, disenso— con la capacidad de autodeterminación y la disposición a asumir el reto de mejorar la realidad pública, la cual depende de la idealidad que estamos dispuestos a configurar, la idea de otros mundos posibles en los que la agencia del sujeto sea definitoria de la participación y construcción de un proyecto social. Así lo define Torres (2007):

Es un actor consciente (al menos trata) de su realidad social y de la forma como intenta operar dentro de esta situación en los límites de lo posible. Si se prefiere, podemos decir que el sujeto es ante todo socio-histórico activo: consciente de su lugar social, encarnado y desgarrado desde la historia, [y] por tanto con una abierta opción política (transformadora/radical). (s. p.)

El *ser político* conformó otra categoría relevante para el *ser* de los APPE; se ha perfilado según la *autonomía* (posibilidad de pensar y actuar con criterio propio, potestad para obrar independientemente), la *pertenencia* (conciencia de la inscripción en la grupalidad), la *interlocución* (disposición, abierta y reflexiva, para escuchar y ser escuchado) y la *inclusión* (respeto a la diferencia e igualdad en las oportunidades). Estas subcategorías apuntan a la expectativa relativa a un asesor capaz de formar formadores dispuestos a la vida en común y favorecedores de otros órdenes factibles.

5.1.1.3 El ser profesional

El *ser profesional* se ha asumido en esta indagación como un sujeto con formación universitaria y educación continuada, y con la capacidad de identificar las singularidades del

contexto de su actuación y de reinterpretar sus saberes y prácticas. Al respecto, dice Goodson (2000):

En el nuevo mundo del profesionalismo flexible tienes que definir tu identidad profesional de acuerdo con tu propio juicio acerca de cuestiones como la naturaleza de la escuela en la que te encuentras y su relación con determinadas zonas del pueblo o la ciudad, grupos sociales particulares, la información tecnológica y las identidades consumistas de los estudiantes a los que estás enseñando. Ahora, un docente se ha de encarar a una gran variedad de cuestiones nuevas. (p. 48)

Ser profesional, en el uso cotidiano, significa tener un dominio en un hacer. Sin embargo, en el marco de esta investigación se hace referencia con esa noción a quien atraviesa un proceso formativo, se titula y desarrolla una práctica de acuerdo con el conocimiento adquirido y la experiencia. Más aún, con *ser profesional* se denomina al sujeto que introyecta su formación para convertirla en referente de identidad, en el sí mismo arraigado en un oficio. Bourdieu (1997), en lo referido a su noción de campo académico, habla de tres capitales: el simbólico (el conocimiento), el cultural (la comunidad que porta ese conocimiento) y el social (la proyección del campo en la vida pública); siguiendo esta lógica, apropiarse del rol de APPE equivale a incorporar el capital simbólico, integrar el capital cultural del campo del saber y contribuir a la proyección social de este.

El *ser profesional*, como categoría, articula los siguientes atributos: *formación* (experiencias, méritos y conocimientos escolares respaldados por las titulaciones), *contextualización* (capacidad de situarse en los diversos entornos con sus condiciones específicas) y *resignificación* (reinterpretación de los saberes en razón de las circunstancias).

5.1.2 El ser del asesor: una urdimbre axiológica, política y profesional

Los resultados, la discusión y la reflexión del eje temático *ser del asesor* se desenvuelven en tres segmentos, ordenados a partir de sus categorías y con sus subcategorías derivadas. Para su disposición se titularon de tal forma que sinteticen estéticamente la interpretación de los hallazgos al respecto:

Valores en el ser del asesor:

Modelo para sí

Soy asesor, soy reconocido

La experiencia del otro como posibilidad del sí mismo

El asesor como un sujeto de lo público:

La autonomía: rasgo esencial del ser político

La pertenencia a un colectivo de asesores

Interlocución: disposición oportuna y pertinente hacia el otro

Ser asesor es actuar, es incluir al otro

Ser asesor desde la experiencia en el campo:

Ser asesor y lo méritos de La formación

La contextualización: una condición para el desempeño como asesor

La resignificación: una opción del ser asesor

5.1.2.1 Valores en el ser del asesor

En este segmento se exponen aquellos valores que los APPE reconocen como fundamentales para alcanzar el estatus de profesor requerido para su desempeño. En sus discursos se han identificado atributos axiológicos que devienen en trazos del *ser* para la función de asesorar y que esperan promover en sus pupilos, como se puede leer en el siguiente debate.

5.1.2.1.1 El asesor como modelo para sí mismo y para el otro

En referencia al *ser axiológico*, el estudio ha evidenciado que el profesor, como asesor de la Práctica Pedagógica de Énfasis, debe poseer unos atributos de orden moral y ético que lo avalen como tal. Estas cualidades lo harán un sujeto modélico, que esperan sea imitado por los asesorados, como lo recoge este testimonio:

No hay nada que enseñe más y mejor que el ejemplo: si yo soy cumplido, si yo soy responsable, si yo soy intelectual, si yo comparto un libro, si yo, bueno, tengo grandes

virtudes y grandes valores, solo con el ejemplo creo que estoy transmitiéndoles eso a mis estudiantes. (EP7 Orlando 7:69)

Este modelo se ha constituido en razón de una idealidad social y cultural a la que se espera que el docente responda. Pero ello puede mirarse desde la perspectiva trazada por Freire (2009):

Tenemos que educar a través del ejemplo sin pensar por ello que vamos a salvar el mundo. ¡Qué mal me haría a mí mismo y a ustedes si pensara, por ejemplo, que vine al mundo con la misión de salvarlos! Sería un desastre. Soy un hombre igual a todos ustedes y como ustedes tengo una tarea que cumplir, y con eso ya es bastante. *El mundo se salva si todos, en términos políticos, peleamos para salvarlo.* (p. 35)

La expectativa de los APPE de *ser modelos* para sus asesorados está atravesada, en buena medida, por la imagen de los propios profesores ejemplares que los formaron a ellos en los distintos niveles de escolarización. Así lo evidencian:

En bachillerato, la otra parte que me motivó fue el profesor de matemáticas. Se llama Carlos, bueno, Carlitos. Eso era un espectáculo: la manera de manejar el tablero, la manera de explicar, la manera de conducir todo, la facilidad, la progresión en todas las cosas... ¡Excelente! Entonces, lo único bueno que yo descubrí en el bachillerato fue el álgebra, y quiero que así se refieran a mí los estudiantes. (EP4 Gildardo 4:114)

El llegar a ser un buen profesor no se limita al recorrido académico; al contrario, compromete aspectos sensibles que dan cuenta del sujeto en su integridad: “No podemos anticipar el criterio definitivo, pero reconocer las trayectorias vitales de los buenos profesores podría ser una manera de comprender cómo lo hacen para lograr que sus alumnos aprendan, teniendo las mismas condiciones de otros colegas que aseguran no poder lograrlo” (López de Maturana, 2010a, p. 256). El interés por sentirse calificado como “buen asesor”, o sea, como alguien que deja huella al enseñar, se asienta en unos ideales que los APPE deben atender. Así lo dicen:

[Es importante] que, si soy asesor, [ello] esté verdaderamente comprometido con el proceso de formación de los estudiantes, porque eso marca. Un buen asesor o un mal asesor marca a un estudiante, lo deja ya tallado de ahí en adelante. Entonces, eso es clave a la hora de ser sutiles en la formación. (EP3 Fidel 3:96)

De ahí que en sus discursos los APPE expresen que deben tener unos rasgos de carácter y de comportamiento cualificados: *ser* estrictos, reflexivos, responsables y respetuosos para así poder incitar la emulación. En palabras de un entrevistado:

El profesor debe saber escuchar, ser crítico, despertar empatía, no ser permisivo, ser exigente, sentirse muy apropiado, muy dueño de lo que hace, sentirlo, vivirlo, apasionarse; me parece que la parte de la pasión es fundamental. (EP3 Fidel 3:129)

Y consideran también el *ser* ejemplares como un requisito para comportarse como buenos ciudadanos:

Para ayudar a formar en la competencia ciudadana a los estudiantes de Educación Física, no hay nada que enseñe más y mejor que el ejemplo. (EP7 Orlando 7:67)

En esta lógica de calificar como un buen profesor, destaca el valor del cumplimiento en términos de la puntualidad, valor que se pudo observar en el ejercicio etnográfico:

La puntualidad (llegar a tiempo, entregar a tiempo, retroalimentar a tiempo) es una preocupación de los profesores en los diferentes momentos y espacios, tanto en los discursos concernientes a la función de asesoría como en el acompañamiento a la práctica. (DC JDGV, 5 de julio de 2016)

Esta acepción del cumplimiento parece estar vinculada con la experiencia del tiempo propia de la modernidad y, por ende, de la institución educativa. Gimeno (2008) afirma que la dimensión social del tiempo clasifica a los individuos y que ese poder regulador que la ordenación del tiempo tiene sobre las personas marca pautas de organización de sus vidas (p. 48). Además, en lo que atañe a los APPE, esa exigencia de acatar las regulaciones del tiempo se relaciona con las prácticas del campo del saber, en las cuales el control del tiempo es insoslayable y definitorio.

Ante la insuficiencia de contenidos curriculares sobre la formación ciudadana, los APPE expresan la voluntad de incorporar valores ciudadanos y asumen la responsabilidad de transmitir en su asesoría ese ideal:

Es necesaria la formación ciudadana. Yo pienso que es difícil que un profesional que no tenga claro qué es ser ciudadano pueda ejercer un proceso de formación profesional a un colectivo de alumnos. (EP8 Ruperto 8:16)

En este sentido, esa réplica del docente debe desbordar los muros del saber, del aula y de la escuela, y proyectarse en la vida social. Meirieu (2002) sostiene al respecto: “El papel del educador es el de ‘despertar y desarrollar’ competencias identificadas en función de su utilidad social” (p. 40). Y, por su parte, dice López de Maturana (2010a): “Para ellos [los profesores], la valoración del sentido común, la improvisación, la conciencia del cambio para tomar nuevas orientaciones y la reflexión y acción pedagógica contribuyen a dar forma a su rol docente” (p. 256).

Los docentes, en este caso, pese a no gozar de un estatus social significativo y no recibir un salario justo, siguen cargando con el peso de tener que corresponder a un deber social y cultural que los conduce, en ocasiones, a invisibilizar o a negar sus propias realidades (emociones, deseos, necesidades, sueños, etc.). No obstante, en los APPE se observa un apasionamiento por el ejercicio pedagógico, el cual deviene en convicción de cara a las exigencias del modelo.

5.1.2.1.2 *Soy asesor, soy reconocido*

Otro valor demandado al *ser del asesor* según las voces de los APPE es el *reconocimiento*. Los asesores consideran que la experiencia en campo, el trabajar responsablemente y el tener presencia en los otros y actitud de liderazgo son maneras de ganar el *reconocimiento* que esperan para ellos y para sus asesorados. Un testimonio dice al respecto:

Los que somos asesores tenemos esa responsabilidad de demostrar, verdaderamente, por qué estamos allí y, sin ser los más tesos, sí por lo menos demostrarnos y demostrar algunas suficiencias que nos ameritan como asesores de la práctica de énfasis. (EP3 Fidel 3:14)

El *reconocimiento* es retorno desde el otro de la imagen que se tiene de sí mismo, y ello ofrece respuestas factibles a la pregunta existencial “¿Quién soy?”. En este caso, esa respuesta permite decirse “Soy asesor”. Sobre este afirmarse en una función es significativa la siguiente declaración de L. Martínez (2015):

En algunos momentos de la investigación, me ha resultado más fácil posicionarme como coordinador, pero en otros me resultaba complejo diferenciar [...]. En mi caso, ser supervisor es una fuente más que configura el modo en el que coordino el Prácticum. (p. 27)

El *reconocimiento* permite otorgar contenidos al “soy profesor”, tal como lo manifiesta Goodson (2000), quien plantea que “los docentes llegan a ser profesionales cuando aprenden un determinado corpus de conocimientos. En el nuevo mundo del profesionalismo flexible tienes que definir tu identidad profesional de acuerdo con tu propio juicio” (p. 50). Los APPE buscan propiciar unas relaciones y unas dinámicas que favorezcan la ratificación de la condición de profesor, y promueven la conquista de un lugar identitario en su función como educadores físicos en los diferentes escenarios. Este *reconocimiento* reclama otorgar una ubicación a cada APPE atendiendo a su trayectoria profesional y privada, toda vez que, como lo manifiesta López de Maturana (2010a), “la estructura de vida de una persona nos permite apreciar las características de sus aspectos externos: los vínculos significativos con personas, grupos, lugares; y sus aspectos internos: valores, deseos, sueños, conflictos” (p. 258).

La manera de apropiarse del sitio social y profesional pasa por la mirada del otro, que nos devuelve esa imagen de quienes creemos ser. Sin ello, es imposible referirse a una identidad, pues esta tiene que ver con aquella característica que poseemos y que los demás nos señalan:

El uno es docente de Ingeniería Eléctrica en la Universidad Industrial de Santander, y el otro es docente en educación rural en Pamplona. Ellos son reconocidos como muy buenos profesores; en este caso, les han dado hasta mención y otras cosas, mientras que yo, en mis años de docencia, no he sabido lo que es una cosa de esas. Me pongo a ver que tengo toda la formación pedagógica y que los otros no tienen esa formación, pero yo me pregunto qué es lo que ellos hacen de diferente a lo que yo hago, y la respuesta es que nosotros somos muy dados al humor, somos muy mamagallistas. (EP4 Gildardo 4:41)

Para los APPE, el *reconocimiento* se relaciona con ostentar unos dominios que el otro pueda leer, interpretar y valorar; consideran que tener años de dedicación, trabajar responsablemente y ser influyentes contribuye a la valoración de sus pares y de los asesorados, lo cual los consolida como asesores. En la perspectiva de los APPE, un factor que opera para alcanzar méritos y distinción ante sí mismos y los otros son los años de dedicación a la docencia: cuantos más años, más *reconocimiento*. El siguiente testimonio así lo deja ver:

Es un señor que estudió Medicina seis años, Medicina Interna tres años, Cardiología otros tres: es un señor que tiene doce años de experiencia en su ejercicio profesional. Entonces, cuando uno llega allá ya sabe que está con el duro. Aquí el duro está en los títulos, aquí debería establecerse esa connotación: ¿quién puede ser un profesor de Práctica? Y decir que debería ser este, este y este; tener esto, esto y esto, más muchos años de trabajo. Y si no cumple, para fuera. (EP4 Gildardo 4:80)

En un saber aplicado, como el de la educación física, el deporte y la recreación, la experticia avalada por el ejercicio en campo tiene una significancia identitaria, ineludible para los APPE.

Los rasgos identitarios tienen que ver también con, [...] las relaciones sociales originadas en sus demarcaciones territoriales, las mismas que los distinguen. La posibilidad de seguir existiendo desde un lugar de enunciación que acuna, habilita. En términos de Giménez, “en efecto, la identidad se atribuye siempre en primera instancia a una unidad distinguible, cualquiera que esta sea”. (Arboleda y Hernández, 2017, p. 170)

Trabajar con responsabilidad y compromiso es una condición para ser avalado en la función de *asesor*, una suerte de capacidad de liderazgo del docente que también obra a favor del *reconocimiento* y que tienen la esperanza de transmitir a sus asesorados. En palabras de un entrevistado:

Todos nosotros siempre miramos a nuestro profesor como un líder, como un guía, inclusive como un padre. Y si algunos de ellos van a dedicarse al área de entrenamiento, al área de la salud, al área comunitaria, entonces deben manejar ese liderazgo para poder ir en función de ello. (EP6 Martín 6:69)

Para los APPE, *ser asesor* equivale a *ser* un líder que pueda guiar, marcar pautas. Zabalza (citado por Cruz, 2011), en correspondencia, declara:

Si bien el protagonismo se centra en el estudiante y su aprendizaje, el rol del docente no es secundario. No pierde su función y el valor agregado que conlleva en el proceso de enseñanza. El profesor aparece como un orientador, tutor y gestor de las experiencias de aprendizaje. Acompaña y guía el aprendizaje autónomo y autogestionado de los estudiantes. (p. 57)

Para el grupo de interés de este estudio, es un deber tener sentido de pertenencia con su oficio e incentivarlo en los asesorados con respecto a su práctica. Para los APPE, además del *reconocimiento* por el dominio del saber, una experticia ponderada en años y la

responsabilidad y el compromiso, se requieren sensibilidad social y condiciones que permitan la proyección en otros ámbitos de la vida:

Me ufano de decir que he tenido toda la experiencia que puede tener un profesor de Educación Física en todas sus dimensiones, y eso, sumado a una formación teórica, me ha dado un buen saber que me lleva a atreverme a dar estas reflexiones sobre cómo se mueve nuestro campo hacia afuera también. (EP8 Ruperto 8:28)

Las locuciones de los APPE, cuando desean demostrar qué son, quiénes son y quiénes quieren llegar a ser, evocan las palabras de Freire (citado por López de Maturana, 2010a): “Cuando se interroga a alguien sobre su preparación profesional, el interrogado enumera sus actividades académicas, su tiempo, experiencia. Rara vez se toma en cuenta (por no riguroso) la experiencia existencial mayor” (p. 255). Podría inferirse que los APPE se sienten reconocidos cuando su actitud y su aptitud han sido valoradas por los diferentes actores escolares.

5.1.2.1.3 *La experiencia del otro como posibilidad del sí mismo*

La reciprocidad es un componente axiológico significativo en los discursos de los APPE para fungir como tales, pues el asesor ha de operar como un potenciador de las cualidades que posibilitarán al otro devenir asesor. De ahí que reivindiquen la equidad en las relaciones entre asesor y asesorado, como lo señala este testimonio:

Uno tiene un bagaje, lo que da seguridad, da una cantidad de rutas, muchas posibilidades, para abrir ese potencial a ese muchacho, fundamentado en una experiencia pedagógica. Es una gran ventaja. (EP8 Ruperto 8:127)

Para los APPE, es esencial apreciar al asesorado en su condición y sus posibilidades, provocar un acercamiento que conduzca, sin juicios mediante, a la realidad de quien recibe asesoría:

La empatía entre el asesor, el estudiante y el centro de práctica es clave para que se generen procesos de aprendizaje. Me parece clave el asesor: tiene que ser esa persona que sepa exigir y generar en los estudiantes sentido y pertenencia por su práctica, pero a la vez tiene que saber muy bien cómo educar en sus procesos de práctica e investigación. (EP3 Fidel 3:11)

En este sentido, Meirieu (2002) trae una remembranza: “Sócrates, recordemos, planteándole a un esclavo un problema de geometría, demostraba a su oponente que no le estaba enseñando nada a este individuo, sino que le permitía simplemente, ‘gracias a sencillas preguntas, encontrar de sí mismo, en él mismo, la ciencia’” (p. 25). Así, los APPE promueven la aceptación de singularidades de las personas asesoradas en la intervención, como lo expone este testimonio:

Considero que el estudiante es el que, en última instancia, a partir de su experiencia, se construye como sujeto, se construye como un profesional, decide en qué área de su énfasis desea trabajar [...]. El asesor es esa persona que está al lado de sus estudiantes sin coartarlos... Se trata, pues, de no ser ese asesor despiadado y, por el contrario, tratar al otro como igual. (EP3 Fidel 3:84)

Siguiendo la misma línea, López de Maturana (2010a) plantea:

Resulta interesante averiguar cómo logran los profesores que sus alumnos dialoguen, que respondan a sus provocaciones pedagógicas o que se planteen preguntas en medio de la atención a muchas y variadas fuentes de información, lo que aparentemente para muchos constituye el caos. A la luz de nuevas preocupaciones epistemológicas nos preguntamos si acaso un profesor que no destaca por la calidad de su docencia inhibe las expresiones caóticas. (p. 256)

Se hizo evidente en las respuestas de los APPE la importancia de tener y promover relaciones paritarias con los asesorados y con los otros colegas de las instituciones:

[Es preciso] cambiar el esquema tradicional de lo que es una asesoría: profesor aquí, asesor allá, asesorado más allá...; poder, inclusive, tener una relación no tanto vertical, sino horizontal, con los estudiantes asesorados, de tal manera que ellos sientan que están hablando no con un profesor montado en un pedestal, sino con una persona, con otro colega, que está en formación. (EP3 Fidel 3:111)

En este sentido, se ha podido dilucidar que, para el grupo de interés, es importante identificar vacíos de saber y hacer de ello una alternativa formativa sin ejercicio de poder:

Yo empecé como a pensar: ¿cuál es la función? Y creo, sospecho, que es más como abrir otros horizontes, también para pensar otras cosas con la educación física. Hay algo muy importante: es que yo veo que los chicos preparan la clase, pero no saben bien qué es lo que están haciendo. (EP2 Eliana 2:19)

Por otro lado, Vásquez (2000) afirma que “también, en esa relación con el otro, ser profesor significa ser quien potencie al otro para que su potencial se convierta en acto, y ese devenir del ser —emancipado, subyugado— dependerá de ese mismo ser” (p. 14). Conforme al decir de los docentes, la función de asesoría está atravesada por la forma de relacionarse con las otras personas, lo que implica en sí mismo la convivencia, el compartir, el trato con el otro, y promueve una relación de *reciprocidad*.

5.1.2.2 *El asesor como un sujeto de lo público*

Corresponde a este fragmento presentar los hallazgos, aspectos teóricos y reflexiones con relación al *ser político* de quien asesora la Práctica Pedagógica en el IUEFD. Los APPE han manifestado la necesidad de portar características propiciadoras para sí y para el estudiante de un sujeto autónomo, con capacidad de decidir, independiente y libertario, rasgos que perfilan un sujeto de lo público.

5.1.2.2.1 *La autonomía: rasgo esencial del ser político*

En cuanto al *ser político*, en los discursos de los APPE emergió la *autonomía* como un rasgo indispensable en la función de asesoría (espacio experiencia) y para la formación de los asesorados (horizonte de expectativa). La educación universitaria conlleva exigir a los futuros profesionales el desarrollo de un sujeto con una gran capacidad para tomar decisiones, lo cual va acompañado de ciertas prácticas en las que se solicita a las personas expresar sus criterios y argumentarlos con fluidez y convicción. Así lo enuncia un participante:

Uno como docente se equivoca porque cree que, cuando un muchacho toma decisiones que no comparte con el docente, está errando el proceso de educación. Y no. Yo creo precisamente que el asesor debe ser autónomo para poder crear un sujeto en libertad y permitirle esa autonomía, y si ese camino es el equivocado, él tendrá que darse cuenta de eso. (EP8 Ruperto 8:8)

López de Maturana (2010b) insiste en que “en la escuela no es posible separar la enseñanza de los procesos de pensamiento de los profesores, de su sistema de convicciones

y de sus principios. La recíproca relación entre pensamiento y acción, entre ideas y actitudes, es indisoluble” (p. 27).

Las propiedades de *la autonomía* se vinculan a la libertad, entendida a partir de los discursos de los APPE como disposición para dejar actuar de acuerdo con el criterio propio:

El rol del maestro ahí es tener la suficiente capacidad de llevarlo [al estudiante] a que él se piense. Cuando él se piensa, cuando él logra dimensionar cuál es su capacidad allí, se habla de su potencial. (EP8 Ruperto 8:6)

En este sentido, es significativo tener y estimular la capacidad de optar; tener juicio para elegir es como “viajar” hacia la libertad:

Por ejemplo, a una chica que asesoré le dieron trabajo en ese colegio para este año y ella se retiró, incluso ya profesional... Me llamó y me dijo: “Mira, me pasa esto: yo no me siento que sea para dar clase”. Y eso lo empezó a sentir desde la práctica, pues se nota que es atenta consigo misma. (EP2 Eliana 2:112)

Zemelman (2011) se refiere al pensamiento que respalda la capacidad de discernir:

Cuando hablamos de pensamiento, ¿a qué nos referimos? A un pensamiento que se entiende como una postura, como una actitud que cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer. No se trata de decir: tengo los conceptos y construyo un discurso cerrado, lleno de significaciones; se trata más bien de partir de la duda previa, anterior a ese discurso cerrado, y formularse la pregunta “¿cómo me puedo colocar yo frente a aquello que quiero conocer?”. (p. 3)

Dicha facultad de juicio es un indicador de ese *ser* de libertad, de la potestad para expresar su discernimiento:

Por ese lado, entonces permite un asunto de que también podemos criticar al otro y decirle cosas al otro sin que el otro se sienta ofendido, si no como una posibilidad de crecimiento entre ellos mismos. (EP3 Fidel 3:124)

Contar con esta capacidad les otorga a los APPE el talante para formar en *autonomía*.

En las narrativas de los asesores se recogen condiciones favorecedoras para configurar un *ser* de criterio: la práctica de la lectura, el disfrutar del cine y la actitud de los docentes pueden cautivar y dar elementos para consolidar criterios de libertad. Así se deduce de este testimonio:

Creo que uno no elige sin ningún referente ni nada, pues uno va como acompañado por algo, puede ser por un curso que lo sedujo, o por un profesor, o por un autor, o por un texto, yo no sé, algo que le permitió pensar, pero creo que sí pasa con todos los énfasis. (EP2 Eliana 2:178)

Tomar decisiones argumentadas da cuenta de la experiencia de la libertad:

[Le digo al asesorado:] piense que usted es el responsable de ir a hacer esa clase. Yo lo acompaño en la medida que usted también lo necesite, pero no es como por cumplirle a alguien, o por cumplirme a mí, pues ya son casi profesionales. (EP2 Eliana 2:150)

Adicionalmente, propiciar las condiciones para que el asesorado se transforme en un *ser* libertario entraña el estímulo de la capacidad de interrogarse y responderse a sí mismo. Como provocadores de libertad, los APPE esperan:

Que él mismo [el asesorado] desarrolle cuestionamientos, que él mismo desarrolle la capacidad de preguntar, que él mismo tenga la capacidad de confrontarse. (EP8 Ruperto 8:70)

Contar con los atributos aquí enunciados permitirá la emergencia del *ser autónomo*, con la disposición para dirigirse al otro que asesora, al otro cooperador, desde sus propios juicios y valoraciones. Un testimonio dice al respecto:

¿Usted cómo se defiende frente a esa idea? Usted no se puede dejar. ¿Cómo así que usted no tiene nada que responderle al profesor que dice que su clase es muy pasiva? Usted tiene que tener elementos para conversar con él. No es ponerse a pelear, sino conversar sobre eso. Usted no puede callarse, pues ahí, entonces, él es quien tiene la razón. (EP2 Eliana 2:159)

En consecuencia, poder hacer y hacerse preguntas formará un criterio autónomo, tanto para los APPE como para los futuros profesionales. En palabras de un entrevistado:

Aquel que deja de hacerse preguntas en el énfasis llegará a un momento estacionario, porque entonces no habrá más que decir. Así sea que todo pasa tan tranquilo que nada pasa, debe estar permanentemente cuestionándose sobre ese quehacer práctico amarrado al proceso de investigación. (EP3 Fidel 3:90)

Es pertinente retomar aquí las palabras de López de Maturana (2010b):

No solo nos interesa observar que un profesor es autónomo, sino saber por qué es autónomo. Nos importa la conducta, qué dicen de lo que ocurre, qué les afecta. Por lo tanto, trabajamos con lo más humano, lo verbal, lo actitudinal. (p. 258)

Según los APPE, tal *ser autónomo*, con discernimiento y criterios de decisión, implica poseer saberes sobre lo que se hace y, además, poder comunicarlos en la labor pedagógica, como bien lo cuenta uno de ellos:

Son todas esas cosas [las] que hacen que uno elija ser profesor y no otra cosa, eso que a uno lo atraviesa. Pero, para la práctica en sí, hay otra cosa: creo que uno tiene que saber de lo que está haciendo. (EP2 Eliana 2:169)

En los discursos de los APPE emergió la certeza de que actuar autónomamente y en libertad es una característica del *ser ciudadano*:

[Es crucial] que [el asesor] tenga suficiente rigor teórico, científico, para ejercer esa intervención, y que tenga la suficiente transparencia y claridad ante la comunidad que él interviene, pero todas esas cosas dependen de que él tenga claro qué es ser un ciudadano. Un ciudadano respetuoso por el otro, respetuoso por las normas, con claridad frente a cuál es su papel y el papel del otro, un ciudadano que entiende las complejidades de la sociedad, que hace una intervención fundamentado en la legalidad. (EP8 Ruperto 8:17)

Deberían juzgarse más la posibilidad y los deseos del estudiante por ese querer llegar a ser, por ese deseo de desarrollarse en X o Y profesión, y que [...] las características del docente y los deseos del estudiante le permitan [a este] hacer una elección lo más certera posible para su vida profesional. (EP7 Orlando 7:73)

Es necesario fortalecer los criterios gracias a los cuales las personas asesoradas harán elecciones y actuarán consecuentemente, valga decir, los criterios que harán que las decisiones tomadas obedezcan a sus convicciones. Ello podría evitar frustraciones en el campo profesional, como lo ilustran Hargreaves y Shirley (2012) con respecto a docentes en Estados Unidos de América:

En las escuelas estadounidenses, los profesores lamentaron la “retirada del criterio propio profesional y la autonomía”. “Con tanta atención a las normativas impuestas desde fuera, no creo que estemos dedicando el tiempo suficiente a pensar en qué vamos a hacer en clase y cómo disfrutarlo”, dijo uno de ellos. (p. 38)

Si bien en las narrativas de los APPE se perfila un sujeto autónomo tanto en la figura del asesor como en la del asesorado, también en ellas se aceptan las limitaciones en el intento de lograrlo. Para algunos, los colegas suelen encasillar y coartar a los estudiantes, y eso no ayuda a desarrollar criterios de libertad. De esta manera lo cuentan:

Nosotros somos totalmente lo contrario a propiciar la posibilidad de independencia en los estudiantes; decimos: “Hacé esto, después esto...”. Yo creo que ahí nos hemos equivocado. (EP8 Ruperto 8:70)

Sin embargo, su sentido crítico y sus posturas reaccionan ante las estrategias coercitivas y defienden la importancia de estimular espíritus soberanos:

Se cree que enjuiciar y tener ciertas elaboraciones es directamente proporcional a la calidad del asesor, pero creo que muchas veces se desvirtúa la capacidad crítica, que yo llamaría más una capacidad reflexiva, una capacidad de pensamiento, una capacidad de transparencia, de direccionamiento. (EP8 Ruperto 8:10)

A esta tensión se refiere López de Maturana (2010b) cuando dice lo siguiente:

Si profesores y alumnos llegan a aceptar dócilmente todo lo que ven, leen y escuchan, negando las posibilidades de disenso y de conciencia crítica que emana de la opinión autónoma, son presos de la sumisión y la pasividad cognitiva que les otorga seguridad, pero sin conciencia de las causas y, lo que es más grave, de las consecuencias. (p. 41)

A veces los asesores entran en contradicción con la pretensión de otorgar libertades, dado que algunos confiesan controlar y vigilar mucho a los estudiantes, como se lee en este relato:

Dentro de las asesorías de la práctica, esa es la función más compleja para que ellos hagan un despertar de ese encasillamiento que nosotros les estamos haciendo en ocasiones en algunas asignaturas. No estoy diciendo que en todas, pero algunas sí llevan una línea conductista, no permiten la creatividad y no permiten que estas personas tengan un rendimiento más reflexivo, más creativo y más holístico de las cosas. (EP6 Martín 6:71)

En este sentido, los APPE han señalado que en algunos momentos el asesor está muy cerca al estudiante y no facilita el desarrollo pleno de su *autonomía*. Por ello algunos se resisten a instalarse a la manera de “doble” del asesorado y respetan sus espacios formativos y de confrontación con su práctica:

A diferencia de algunos colegas, tengo mi distanciamiento, yo no voy con el asesorado como una sombra. (EP8 Ruperto 8:104)

Teniendo en cuenta lo anterior, cobra aquí relevancia lo dicho por Zabalza (2006):

[La transformación de la pedagogía implica] una *docencia centrada en el estudiante y en el aprendizaje*, lo que requiere capacitarlo para el aprendizaje autónomo y dotarlo, para que lo pueda ejercitar, de herramientas para el estudio. Tenemos que preparar, por tanto, a nuestros estudiantes para un tipo de aprendizaje más autónomo y autogestionado. (p. 48)

En los entrevistados se hizo evidente la consideración de que el desacuerdo con los criterios del estudiante no puede traducirse en una falta de libertad para expresarse; por el contrario, es fundamental reconocer las tensiones como alternativas pedagógicas para la formación de un sujeto de juicio. Igualmente, en los relatos de los APPE se pudo identificar un punto medio de cara a la idea de crear condiciones para el desarrollo de la *autonomía*, una cierta medida que impida desdibujar el rol del asesor:

Tampoco se puede caer en el otro extremo de dejar que el otro actúe por cuenta suya, de que sea autónomo y no sienta la presencia siempre de su asesor. Eso es importante tenerlo en cuenta. Entonces, sí se deben crear estrategias para crear autonomía en él. (EP1 Daniel 1:126)

Ahora bien, la expectativa de favorecer la consolidación de un actuar en libertad del asesorado a partir de decisiones autónomas resulta paradójica, debido al sometimiento de los asesores a las regulaciones institucionales, que incluso determinan su ejercicio del saber. Empero, es posible afirmar que los APPE muestran un interés genuino, pese a algunas contradicciones, por conjugar el sentido crítico, la capacidad reflexiva y la toma de decisiones para la constitución de un sujeto autónomo. Se trata de una paradoja que transita entre la retórica del deber ser y la dramática del poder hacer.

5.1.2.2.2 *La pertenencia a un colectivo de asesores*

La *pertenencia* es un atributo político evidente en las narrativas de los APPE. Desempeñar la asesoría implica para ellos responsabilidad y produce una especie de atracción por lo que significa pertenecer a ese colectivo. Como lo dice un entrevistado,

El asesor de práctica es un profesional que tiene que tener una muy buena formación o algo más que buena, más exigente [...]. Debe tener conocimientos en el campo específico y conocimientos en la formación investigativa. Pienso que asesor no puede ser cualquiera. (EP3: Fidel 3:171)

Dichos pensamientos son atravesados por la idea de las actividades compartidas propias del quehacer, que invitan a sentir orgullo, atracción e identidad profesionales. Para los APPE, la inscripción en esta grupalidad está favorecida por el trabajo colaborativo, las decisiones consensuadas, la planeación conjunta y la investigación en equipo. Así lo expresan:

Lo colaborativo lo veo más como la construcción colectiva de las situaciones problemáticas, de la contribución a la solución [...]. Es mirar los esquemas del otro —del otro como se percibe y como me percibe—, estar siempre en esa formación de crecimiento personal. (EP6 Martín 6:77)

La función de asesor supone poseer virtudes de orden académico, moral y pedagógico que hacen al sujeto meritorio de tal investidura. Estos méritos distinguen y sobrevuelan la condición del ejercicio cotidiano de la docencia para permitir la inscripción en la comunidad de los APPE. Al respecto, apunta Reguillo (2001): “Es importante pensar que una identidad no es la suma de sus atributos, sino la relación compleja y multidimensional que los portadores de estos atributos establecen con el entorno; no se trata de una determinación, sino de una mediación” (p. 11). En consecuencia, se insiste en fortalecer el sentido de pertenencia, el cual favorece la reafirmación de un “nosotros”, como se puede decir con Meirieu (2002): “[Se trata de] definir al docente como un profesional del aprendizaje y ayudarlo a construirse, en ese ámbito, una verdadera identidad” (p. 18).

Ingresar a dicha comunidad significa cumplir condiciones vinculantes a ella, esto es, el profesorado debe atender unas demandas en varios aspectos:

Ese profesor asesor, como mínimo en el momento, debe hacer parte de un proyecto de investigación. (EP3 Fidel 3:114)

No obstante, los APPE señalan la falta de criterios rigurosos para elegir quién pertenece a tal comunidad. Algunos lo manifiestan en estos términos:

El gran problema que tenemos en la práctica en el IUEFD, o sea, donde hay menor rigor, es la selección de los asesores nuestros, porque van llamando al que se necesite, y me parece gravísimo. (EP8 Ruperto 8:126)

En este sentido, afirma Meirieu (2002) que “no es seguro que los docentes se consideren ya como tales. Su identidad profesional —si es que son conscientes de tener una—

está más bien ligada a su posicionamiento político o sindical, o bien al dominio de la asignatura que imparten” (p. 18).

En las narrativas se explicita que para pertenecer al colectivo de docentes asesores hay que contar con conocimientos y tener experiencia investigativa, como se puede insinuar en la siguiente declaración:

Quando me pusieron la práctica del énfasis, me puse a pensar si soy una persona idónea para este cargo, porque es exigente. (EP3 Fidel 3:171)

La inscripción a un colectivo está atravesada también por el deseo de pertenencia a él, condición que se ha podido identificar en los testimonios recabados en este estudio:

Para mí sí es importante estar ahí, porque se ha generado en ellos ese deseo de pertenecer: “Sí, profe, me veo allá como asesor, me veo yo en los próximos años”. (EP3 Fidel 3:107)

La voluntad de integrar la comunidad de asesores reclama, más allá del mismo deseo, otras características para el arraigo; de alguna manera, se puede decir que la pertenencia está articulada a la permanencia. Para el profesorado, en ocasiones resulta difícil contar con cualidades que repercutan en la mirada que los otros le devuelven, porque la labor de enseñar no goza de un estatus social y se opta por migrar a otros oficios.³⁷ Goodson (2000) comenta dicha situación en estos términos:

Hay una frase inglesa que dice que siempre está oscuro antes del amanecer, y que cuando aparece la luz brilla rápidamente. Entiendo el pesimismo que muchos docentes sienten ahora; yo mismo soy pesimista en algunos aspectos, pero considero que existen muchos indicios de que se va a producir un cambio —y esta vez va a ser algo bueno— en el que los docentes aprenderán a recuperar el prestigio y la influencia. (p. 49)

³⁷ “La segunda vía [análisis de la política mundial y su efecto en la práctica educativa desde 1960] afectó profundamente a la vocación profesional. Inglaterra sufrió una crisis de contratación y retención de personal en la que el 40 % de los profesores que habían completado su formación no trabajaban en ello después de un año. En Estados Unidos, la mitad de los profesores en las ciudades abandonaban la profesión en los tres primeros años, y la mitad del total la dejaba en los primeros cinco años. En Ontario, de los profesores consultados sobre si aspiraban a un puesto más alto desde la introducción de las reformas, el 73 % preferían la jubilación, y el 78 % no pensaban en animar a sus hijos a dedicarse a la enseñanza” (Hargreaves y Shirley, 2012, p. 39). En Colombia, de 284.518 personas graduadas en 2015, se vincularon laboralmente 217.606 en 2016. Por otro lado, en 2017 el Estado colombiano ofreció 35.265 empleos, de los que la oferta para el sector de la educación fue de 1,6 % (DANE, 2018, <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/sinidel/boletin-sinidel-2018.pdf>). Así las cosas, hoy día en Colombia son muchos los profesionales de la docencia que, ante la escasez de plazas y la precariedad salarial, se ven forzados a ganarse la vida en la informalidad (taxistas, pequeños negocios, vendedores, etc.).

Mientras el reconocimiento permite dar respuesta a la pregunta por la propia identidad, la inscripción a una grupalidad posibilita dar contenido a la pregunta por el nosotros construido con los trazos vinculantes que dan piso a la comunidad. La identidad colectiva de los APPE obedece a un constructo formado en la tensión entre los sujetos asesores que dialogan y las fronteras con los demás profesores, por las cuales pueden señalar quiénes ingresan a su colectividad y quiénes no. Es, pues, un juego de interacciones que otorga la pertenencia y, con ello, la percepción de un nosotros.

5.1.2.2.3 *Interlocución: disposición oportuna y pertinente hacia el otro*

La *interlocución* es asimismo una condición para el *ser* de los APPE en su interés por formar un *ser político*, un sujeto público. Ellos otorgan significado a la comunicación como un principio que debe acompañar su relación con el estudiantado y con las comunidades educativa y académica; en general, se muestran proclives a la interacción con el otro como requisito de la calidad de la acción educativa, tal como lo sostiene un testimonio:

Es importante la capacidad de comunicar, la característica de la comunicabilidad, que es la capacidad de relacionarse con los demás, de ser empático, de ser proactivo. (EP1, Daniel 1:214)

Con respecto a la interlocución, Elliot (citado por Blanco, 2010) dice que es una fortaleza de la investigación educativa y que se caracteriza por “el compromiso para crear espacios para una comunidad de investigadores implicados en una buena conversación con otros sobre el mejor modo de expresar en sus acciones sus valores educativos” (p. 37).

De igual modo, para los entrevistados la comunicación cotidiana y fluida cualifica la asesoría y posibilita despertar empatía con los estudiantes, lo cual consideran esencial para el *ser* del asesor:

En las visitas es bueno decirles: “Vamos a mejorar en esto, en esto y en esto; tus fortalezas en el día de hoy fueron estas, estas y estas”. Y así mejora la comunicación. (EP6 Martín 6:140)

Los asesores, más que supervisores que controlan la acción del otro, orientan cordialmente a los practicantes y promueven la afiliación al campo del saber mediante sus habilidades comunicativas. López de Maturana (2010b) lo dice bellamente:

Ser profesores implica relacionarnos afectivamente con los alumnos, guiarles y facilitarles la selección y organización de estímulos para que adquieran nuevos patrones de conducta que favorezcan la obtención, elaboración y comunicación de la información, y encantarles con el gusto por aprender. (p. 16)

En el decir de los APPE, cuando los asesorados socializan las circunstancias de su estadia en la práctica aportan con ello a una interlocución que se transforma en aprendizaje colectivo:

En los encuentros de seminario cada uno comenta su experiencia, cómo la ha reflexionado, cómo la ha profundizado, y esa experiencia enriquece a los demás, porque igualmente se encuentran elementos comunes en ellos. Entonces, casi el dolor del uno es el dolor del otro, se da como un reconocimiento del otro. (EP1 Daniel 1:111)

Otra característica de la interlocución que media en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas y en la dinámica de la asesoría es la disposición del profesor y del estudiante a exponer, en un diálogo abierto, las dificultades de ambas partes en lo que atañe al proceso formativo. Una asesora comenta así este aspecto:

Lo colectivo a mí me gusta sobre todo al principio, porque se ponen en escena los sentimientos y dificultades que uno vive y que el otro vive [...]. Es como un espacio de identificación de asuntos, y eso baja un poquito la tensión, la carga. (EP2 Eliana 2:163)

López de Maturana (2010b), por su parte, dice al respecto:

La comprensión del proceso educativo pasa obligadamente por entender *qué* es lo que logran llevar a la acción los profesores de todo lo que piensan, *cómo* lo llevan a cabo y *qué* se aprende de todo lo que enseñan. Ya no basta con enseñar para que el otro aprenda automáticamente. (p. 27)

También se evidencia que los asesores, al expresar su pensamiento sobre la comunicación y sobre el valor de esta para la PPE, se detienen en aspectos “técnicos” relacionados con el dominio de la lengua materna o con el valor de establecer redes. En este sentido, los APPE consideran que algunos recursos didácticos contribuyen al desarrollo de

la habilidad comunicativa: las presentaciones en clase, la escritura, la lectura en voz alta, la confrontación, el debate, etc., constituyen momentos de la asesoría en los que, al ponerse en escena públicamente, los estudiantes se obligan a explorar su potencial expositivo.

Por ejemplo, [hay que] estimular la capacidad de relacionarse con los demás, la capacidad de comunicar, de ser empático, de ser proactivo: esas son características de la comunicabilidad. (EP1 Daniel 1:214)

Foster (2005) plantea acerca del discurso universitario:

El modo como decimos el mundo es el modo como lo habitamos. Desde esa perspectiva, el discurso del especialista empobrece la realidad y lo humano. La universidad no debe ser un espacio para construir saberes técnicos, sino para formar el carácter, para construir espíritus capaces de hacer un uso crítico del mundo de la información que nos habita. (p. 2)

La comunicación tiene un espesor político, pues garantiza una aceptación del otro como interlocutor, lo cual demanda saber escuchar, saber callar, saber cuándo intervenir y saber apreciar los puntos de vista de los otros, incluso cuando no se comparten. “Aprender a través del conocimiento de uno mismo es saber cómo escuchar, cómo observar y, por lo tanto, uno aprende de todas las cosas: de lo que dice la gente y de la manera en que lo dice” (Krishnamurti, 1998, p. 73). Por consiguiente, para los APPE es muy importante afinar el oído en razón de lo que el asesorado anuncia y no suponer que se está actuando siempre desde el acierto. Esto se puede inferir del siguiente fragmento:

El respeto, la toma de decisiones, saber escuchar al otro, escuchar la propuesta del otro, tener —que no es fácil— la posibilidad de asumir que el otro se equivoca o que yo estoy equivocado: todo esto parte mucho también del asesor. (EP3 Fidel 3:122)

La noción de asesoría connota, de hecho, la acción comunicativa. *Ser* asesor entraña la labor de sugerir, proponer, provocar, orientar, persuadir, advertir y preparar desde un dominio específico, desde una experticia, desde un saber. Ello implica la mediación de la palabra, el acercamiento y el acompañamiento, todo lo cual resulta incuestionable para el logro formativo. Comunicar supone conectar la universidad y la vida, al igual que el espacio de experiencia y el horizonte de esperanza, individual y social.

5.1.2.2.4 *Ser asesor es actuar, es incluir al otro*

La *inclusión* es otro trazo de carácter político relevante en las narrativas de los APPE respecto a su deber ser y sus deberes al formar. Para el grupo de interés, otorgar el lugar a cada quien y ofrecer un trato equitativo, en una relación de paridad, es propiciar la experiencia de práctica de la docencia sin que medie la jerarquía como ejercicio de poder. Un testimonio lo dice con estas palabras:

Expomotricidad es un espacio de reconocimiento para ellos. Así les cueste, los trasnoche y les moleste, cuando se ponen en escena, cuando presentan sus proyectos, sus sueños, y cuando les dan ese certificado, dicen: “Sí, soy yo el que hizo esto”. (EP2 Eliana 2:160)

En su proceso de ser y sentirse actores sociales, a los APPE les corresponde, por un lado, tratar a los diferentes participantes como iguales para construir diálogos a un mismo nivel y, por otro, reconocer que no solo el asesor dinamiza las actividades propuestas:

Es preciso cambiar el esquema de la asesoría, poder inclusive establecer una relación no tanto vertical, sino horizontal, con los estudiantes asesorados, de tal manera que sientan que están hablando no con un profesor montado en un pedestal, sino con una persona, con un colega, que está en formación. (EP3 Fidel 180:180)

El respeto a la singularidad, al disenso y a las situaciones de posibilidad materiales y simbólicas del otro es una condición sin la cual no resulta posible, hoy día, formar formadores. La configuración de un sujeto político involucra la capacidad de incluir la diferencia y al diferente en la escena pedagógica.

En esta expectativa de *ser incluyentes*, para los APPE es relevante explicitar los propósitos formativos a fin de que el otro tenga un rango de actuación amplio al momento de llevar a cabo sus elecciones. En este caso, *incluir* connota, por lo demás, claridad en cuanto a lo que se ofrece y lo que se espera. Un testimonio se refiere a esta condición en términos de autonomía:

Se genera autonomía a partir de cosas claras, de responsabilidades claras, de objetivos claros, de modo que el estudiante sea capaz de tomar decisiones. Esto es lo que yo veo como un asunto más de la autonomía: tomar decisiones y asumir responsabilidades a partir de objetivos claros. En esa medida, el estudiante también va demostrando en qué hay que desarrollar este componente. (EP3 Fidel 3:17)

Exponer las rutas que se seguirán y las metas a las cuales se quiere llegar posibilita que el otro, el asesorado, conozca su rumbo, un singular destino que, si bien es propuesto por el asesor, él o ella experimentará como un participante de su proyecto en calidad de sujeto social. Parafraseando a Delors (1996), se esperaría que las instituciones educativas inculquen el deseo y el disfrute por aprender y la curiosidad por el conocimiento. Es posible soñar con una sociedad que favorezca un juego de roles asesor asesorado.

Vincular al otro en el proceso formativo va más allá de considerarlo partícipe de su propio proceso, ya que contempla también aceptarlo como un colega con quien es indispensable la mediación de la exigencia y la autoexigencia en relación con los atributos políticos del *ser del asesor*. Así lo recoge una declaración:

Siento que esa relación exige más, porque el asesorado es mi par académico y a mi par académico no le puedo quedar mal. Le enseño que a un colega no se le puede fallar, a que piense “es mi par académico y me tiene que dar vergüenza incumplirle con las tareas en las cuales estamos comprometidos”. (EP3 Fidel 3:112)

Ahora bien, para los APPE apreciar al otro como par en el ejercicio de la asesoría no conlleva omitir las observaciones relativas a lo que hace o deja de hacer; no obstante, es importante ponderar dónde y cuándo se hacen las recomendaciones como una señal de valoración del otro:

No le puedo llamar la atención a un muchacho mientras está dando clase y yo sé que está cometiendo un error. No puede ser tan absolutamente puntal, debido a que desmejoramos su prestigio y se siente vulnerado en la capacidad de percibirse a sí mismo como un ser social, como un ser que se puede equivocar. (EP6 Martín 6:75)

Así pues, la inclusión está comprometida con la disposición de alternativas para que los asesores y los asesorados configuren pensamientos propios y apropiados. Un ejemplo de ello puede encontrarse a continuación:

Pienso que el rol del maestro en la formación reflexiva se caracteriza, básicamente, por la capacidad que uno tenga de poner al otro a construir su propio pensamiento. Yo creo que uno no hace reflexivo al otro sujeto: uno abre las oportunidades para que su potencial reflexivo sea experimentado por él. (EP8 Ruperto 8:5)

Brindar esta posibilidad de elaborar idearios subjetivados evoca el efecto de la reflexividad como ida y vuelta de la información-formación: acción en la que, al integrar el

pensamiento del otro, tanto asesor como asesorado resultan provocados. Pensando en este punto, López de Maturana (2010b) plantea:

Hacer uso de la sensibilidad y del buen sentido común pedagógico [...]. Una manera de hacerlo es cambiar las concepciones sobre las capacidades de los alumnos, [los cuales] pueden aprender si se les proporciona suficiente práctica y se les considera personas activas y con conocimientos válidos. (p. 16)

Por su parte, Tardif (citado por Cruz, 2011) dice acerca del papel del maestro lo siguiente: “En este proceso de aprendizaje el protagonista, en este caso el profesor, va interactuando con el medio desde su función de docencia, va reflexionando desde sus experiencias individuales y colectivas, va construyendo un conocimiento que le es propio” (pp. 78-79).

Algunas estrategias decantadas por el grupo de interés para otorgar el lugar al asesorado consisten en invitarlo, motivarlo y acompañarlo a que tome la decisión de exponer sus producciones públicamente en diversos certámenes académicos (clases, foros, congresos, la feria pedagógica en el evento de expomotricidad local³⁸):

Que vayan al Panamericano, que conozcan Bogotá, hay que ver qué les pasa, que vivan una experiencia en términos de que algo les pueda pasar fuera de acá, fuera de la universidad, fuera de Medellín. Así es como me ha pasado a mí, como ese acompañamiento. Entonces, finalmente, es como abrir horizontes. (EP2 Eliana 2:28)

Estas maneras de presentarse en la palestra pública y académica se valoran como un recurso pedagógico que otorga la investidura de profesor. Exponer sus logros, sus avances y sus saberes representa para quien es asesorado una especie de ritual de tránsito de estudiante a profesional, ritual mediante el cual alcanza la “mayoría” de edad que lo vincula a la comunidad deseada. Y, para el asesor, representa la satisfacción de una expectativa que narra su propia experiencia.

Se puede resumir este apartado afirmando que reconocer al otro como un igual, atender a sus razones, valorar sus singularidades, aceptar sus opiniones y permitir su disenso, esto es, darle la palabra, escucharlo, verlo, comprenderlo y confrontarlo, son caminos que conducen a la *inclusión* como un rasgo definitorio del sujeto político.

³⁸ Evento académico de gran significado formativo que se lleva a cabo al final de cada semestre lectivo desde 1999; hace parte del plan de formación del IUEFD de la Universidad de Antioquia.

5.1.2.3 *Ser asesor desde la experiencia en el campo*

La construcción del conocimiento práctico se enlaza con el desarrollo y formación profesional del docente universitario.

Lorena Cruz

En los discursos de los APPE emergieron condiciones vinculadas al *ser del asesor*, que se han denominado *formación*, *contextualización* y *resignificación*, y que se integraron en la categoría de *ser profesional*. Estas narrativas han ofrecido un abanico de prácticas con las que se enuncia el interjuego de experiencias-expectativas referidas al asesor y a los asesorados.

5.1.2.3.1 *Ser asesor y los méritos de la formación*

En lo referido al *ser profesional*, se perfiló la *formación* como un rasgo demandado a quien asesora la Práctica Pedagógica de Énfasis. En los discursos de los APPE se observa la tensión existente entre experiencia y titulación, la cual ha sido fundante del campo del saber. En sus testimonios, los APPE defienden la necesidad de méritos académicos para desempeñar la función de asesoría y, de igual manera, aluden a la exigencia de contar con diversas experiencias en el saber aplicado; estas dos cualidades han de integrarse para un buen desempeño. Lo indican con estas palabras:

Soy como de la cultura japonesa: solo los mayores, quienes más han cometido errores y los han corregido, están en la posibilidad de transmitirlos o de hacerlos evidentes; así debe ser el asesor. Porque hay profesores que no han tenido nunca experiencia ni en investigación, ni en docencia, ni en extensión, y llegan a ser profesores universitarios. A mí eso no me parece. (EP4 Gildardo 4:88)

Lo que pasa es que yo creo que el nivel de posgrado le abre a uno mucho horizonte, le abre a uno otras posibilidades de relacionar las cosas. (EP2, Eliana 48:48)

El grado de profesionalización de un oficio no es un certificado de calidad entregado sin examen a quien ejerza, sino más bien una característica colectiva: en el ejercicio de la labor del docente hay definidas socialmente unas condiciones que habilitan para fungir como

tal. Sobre esas cualidades que desbordan la titulación es oportuna las siguientes notas de investigador:

En un diario de campo (2007) anterior a mis estudios doctorales, encontré que conversando con Oscar, un amigo graduado de Zootecnia, acerca de sus actividades como profesor de preescolar y primaria en un colegio privado, en un área llamada “Contacto con la naturaleza”, llegaban de nuevo el tema de cómo se forman los profesores y la preocupación que siempre cargó de ser señalado de “intromisión” en el oficio. En esa conversación le recordé, entre otras cosas, argumentos de la profesora Zuluaga sobre dos opciones que se tienen para ser maestro: una desde la profesión de licenciado y otra desde la disciplina, “como vos”, le respondí. (DC JDGV, septiembre de 2010)

La sociedad, los gobiernos, la comunidad educativa, los colegas y el estudiantado definen y anteponen los términos para evaluar a alguien como un “buen profesor” y como un “profesional” en el que se puede depositar la confianza atinente a la formación. Frente a esta perspectiva, es pertinente traer la visión de aquello que en otros lugares del planeta consideran como requisitos para el ejercicio de la docencia:

Finlandia evita exámenes nacionales estandarizados y consigue altas cotas de rendimiento académico mediante un profesorado altamente cualificado al que ofrece muy buenas condiciones laborales, el cual posee un alto grado de profesionalidad y una inclinación hacia la inclusión y la creatividad. (Hargreaves y Shirley, 2012, p. 26)

En contraste, en las representaciones sociales propias de nuestro medio, por mucho tiempo la formación universitaria en Educación Física resultó extraña e innecesaria:

En términos del proceso institucional, eso a la final no es que sirva mucho, pues ¿de qué le sirve a un profesional nuestro ser especialista? En un colegio se tiene que seguir dando la misma clase por años, tal vez servirá para lo del escalafón. (EP2 Eliana 2:33)

Esta representación social se vio alimentada más aún cuando quienes fungían como docentes (sin graduarse) procedían de diferentes disciplinas deportivas y quienes buscaban dicha titulación eran deportistas activos. No obstante, el colectivo docente del IUEFD se ha ido consolidando como comunidad académica y ha continuado su proceso de titulación en distintas áreas, fortaleciendo y complementando el saber. Al respecto, ha dicho Bolívar (2003):

No es, ni debe ser, lo mismo preparar “profesionales de la educación” (maestros, profesores) que “profesionales del sistema educativo” (pedagogos, psicopedagogos). Los primeros actúan directamente ejerciendo la enseñanza y la educación, los segundos están habilitados para funciones pedagógicas, siendo su núcleo formativo el conocimiento de la educación. Las competencias requeridas en uno y otro caso son diferenciadas. Las funciones de estos profesionales [pedagogos, psicopedagogos] se centran, principalmente, en ayudar y asesorar al profesorado y a las propias instituciones educativas (formales o no). La adecuación al Espacio Europeo de Educación Superior puede posibilitar diferenciar los tipos de formación. (p. 16)

La formación de profesionales en áreas como la educación física, el deporte y la recreación históricamente ha sido fomentada por apreciaciones y exigencias sociales, tanto así que, para las comunidades de otras disciplinas, no es pensable que este campo académico esté inscrito en la lógica universitaria, como un saber constituido que entrañe reflexión, producción y proyección. El siguiente testimonio da cuenta de esta circunstancia:

¿Cómo así que nosotros no estudiamos? En la maestría me tocó con una joven de Antropología que me decía: “Ah, es que ustedes los de Educación Física que van y chutan una pelota”. Entonces, eso a mí me ofende, eso a mí me lleva a defender la [formación en] Educación Física. (EP2 Eliana 2:176)

Las consecuencias de esta representación social del campo de saber se reflejan en los APPE cuando dudan de sus propias capacidades para desempeñarse como asesores; de ahí que busquen calidad educativa y crecimiento académico e intelectual, soportados en los años de experiencias pedagógicas en los diferentes niveles de escolarización, en diversos escenarios de actuación, y amparados en las titulaciones. Según Meirieu (2002), “la escuela tiene aquí una misión insustituible: asegurar que, de una manera sistemática y organizada, un cierto número de saberes y ‘saber-hacer’ sean adquiridos por todos. Tiene una función social específica que es la de *gestionar estos aprendizajes*” (p. 18). En este sentido, para los APPE los estudios de posgrado y el tiempo de trabajo favorecen el desempeño en la PPE, con lo cual algunos de ellos se ufanan:

Cursé nuevamente estudios, pero ya de posgrado, en la especialización en Administración Deportiva, en el año 97. En el 2000 tuve la oportunidad de hacer un diplomado en Pedagogía en la Facultad de Educación. (EP8 Ruperto 8:2)

De alguna manera, la formación continua de los profesionales de la educación física ha permitido un diálogo más horizontal con otras disciplinas académicas en torno a los desarrollos y avances de este campo del saber. Sin embargo, aunque los APPE tengan la certeza de que la titulación respalda y enriquece la tarea de asesorar, también piensan que el mayor nivel de graduación no es garantía de un mejor desempeño en esa función:

Para mí los doctores no son los mejores docentes, está comprobado. Alguna vez lo mencionó aquí Rodrigo: “En el primer semestre deben estar los mejores profesores, los doctores”. Y yo se lo dije a él: “No creo que los buenos profesores tengan que ser doctores; por ejemplo, usted, Rodrigo, a usted quién le va a decir que no esté ahí”. Porque Rodrigo motiva a esos pelaos como un verraco, y los pelaos se lo dicen a uno. (EP1 Daniel 1:201)

Para el grupo de interés, la labor de asesoría demanda una amalgama de virtudes que desbordan el acumulado de información. En esta dirección afirma Goodson (2000): “Sí, así es. En el libro sobre la vida profesional de los docentes, hablábamos de cómo el profesionalismo clásico está siendo transformado. Los docentes llegan a *ser profesionales* cuando aprenden un determinado corpus de conocimientos” (p. 48). Se podría decir que, partiendo de su espacio de experiencia, los APPE dibujan a un docente con características de distintos órdenes según su horizonte de expectativa de un asesor integral. Así lo esbozan:

No es solamente la titulación lo que autoriza para asesorar. [Además de ello,] es la capacidad de hacer transformación dentro del contexto que se está manejando, es tener una buena imagen y una buena evaluación, por parte de los estudiantes, sobre lo que estás haciendo, es tener un buen dominio de tus ayudas informáticas (el conocimiento de la utilización de medios de tecnología), es inspirar toda la confianza al estudiante y a la institución en que vos realmente sos una persona que está empapada de esas situaciones para poder tener la responsabilidad grande de llevar personas a la vida laboral. (EP6 Martín 6:112)

Según los APPE, otro requisito para alcanzar el estatus de “buen asesor” radica en contar con experiencia investigativa y en provocar la disposición para el asombro en sus pupilos, con la expectativa de formar en esta capacidad. Esta respuesta es coherente con las exigencias del proceso de formación en el IUEFD, dado que en el plan de estudio se desarrollan dos seminarios complementarios. Allí se materializa un trabajo de indagación, de búsqueda de ideas reflexivas (trabajo final de Práctica), que pretende resolver problematizaciones propias de la experiencia de la práctica en sus diferentes escenarios de

actuación; su desarrollo se plantea con formato de investigación y es presentado públicamente.

Es posible recoger de este diálogo con los APPE y los pensadores el significado que para ellos tiene la formación más allá de la titulación y de la experticia, y más cercana a la esperanza de un docente con valores emocionales, sociales y profesionales, es decir, de un asesor integral. Es necesario comprender la disciplina en su densidad y sus dimensiones. Para la reflexión y análisis del *ser del asesor* son valiosas estas notas de campo:

En conversación (en la cafetería) con uno de los participantes de la indagación, preocupado por el nombramiento de una nueva asesora, le argumentaba que cualquiera de los colegas del Instituto podía ser asesor de práctica, pero con la condición de tener titulación en Educación Física; ello provocó “irritabilidad y malestar”, y nos trenzamos en tremenda reflexión que atrajo curiosas, quienes además pudieron participar y aportar para un lado u otro. En esta conversación se tocó el tema del sujeto que enseña y de los saberes necesarios para enseñar. (DC JDGV, febrero, 2015)

En tal virtud, para *ser APPE* es menester una ética profesional, que condiciona actos, prácticas, competencias, saberes y decisiones en la escena pedagógica.

5.1.2.3.2 *La contextualización: una condición para el desempeño como asesor*

Otra propiedad del *ser profesional* desvelada en los relatos de los APPE es la capacidad de *contextualización*. Para el grupo de interés visitado, la realización de la práctica no puede darse por fuera de los marcos institucionales de la escuela y de los escenarios sociales en que esta se ubica. Sobre este punto dice Vásquez (2000): “Ser profesor universitario es ser maestro y poner en relación un *adentro* y un *afuera* para ser el mediador, el comunicante, entre lo propio y lo extraño, lo público y lo privado, lo institucional y lo no institucional” (p.13).

Para el grupo de interés de este estudio, *ser profesional* y desempeñarse como asesor demanda una experticia para conocer la realidad del entorno de actuación y tener la disposición para ajustar los conocimientos a ella. Por lo tanto, los APPE enuncian la expectativa de que la lectura sociocultural del contexto, así como las particularidades ideológicas, económicas, normativas y poblacionales de la comunidad educativa específica,

permitirá a quien asume la actividad de practicante moverse con independencia, incluso de quien lo asesora, como puede leerse en este testimonio:

Es importante brindar la posibilidad a ellos, como estudiantes, de poderse parar ante ti y decir: “Profesor, no nos gusta esto que usted está haciendo; creemos que el camino correcto no es ese”. Es importante que tengan la posibilidad de exigir una práctica de calidad y, una vez que se identifique el centro de prácticas y sus condiciones, señalar si su centro de práctica no es adecuado. (EP3 Fidel, 137:137)

Las actividades desarrolladas en el proceso de la práctica están abocadas a diferenciar algunos contextos: 1) el significado educativo del curso Práctica Pedagógica en el desarrollo curricular, esto es, cuándo y por qué se realizan los diferentes niveles de práctica; 2) el conocimiento que se tiene o puede tener del centro de práctica, y 3) el papel de la práctica pedagógica en el sistema educativo nacional. En la lógica de la contextualización es responsabilidad de los APPE, con sus saberes y experiencias profesionales, impulsar y provocar en los asesorados pensamientos proyectivos en la perspectiva de un desempeño coherente y pertinente en los diferentes escenarios, lo cual estará mediado por el saber que el aprendiz asumirá en soledad y con responsabilidad en las vivencias relacionadas con su futuro profesional. De alguna manera, los APPE instalan a los estudiantes en el lugar de la práctica y luego los dejan solos para que entren en contexto:

Les digo a los estudiantes: “La idea es que ustedes tienen que aprender a caminar sin uno en el momento en que se han hecho los acercamientos a la comunidad, en que se han establecido rutas de trabajo, en que se han adelantado procesos dentro de la práctica, o sea, tiene que haber momentos en los que ustedes tienen que aprender a tomar decisiones con respecto al contexto”, y eso depende del convencimiento de cada asesor de que no se puede ignorar la realidad. (EP3 Fidel 3:15)

En las narrativas de los entrevistados se insiste en que un atributo del *ser del asesor* es el de tener la sensibilidad para considerar al asesorado y, por tanto, a los estudiantes a quienes este dirige su práctica como sujetos inmersos en universos de sentido que no pueden esquivarse en el ejercicio docente. Para López de Maturana (2010a), “la estructura de vida de una persona nos permite apreciar las características de sus aspectos externos: los vínculos significativos con personas, grupos, lugares; y sus aspectos internos: valores, deseos, sueños, conflictos” (p. 258). Por consiguiente, una característica esencial para los APPE es la

habilidad de descifrar los contextos, las peculiaridades que lo configuran y las subjetividades que lo habitan, habilidad que deben transmitir a sus asesorados como requerimiento para el buen cumplimiento de sus labores profesionales. Blanco (2010) lo plantea así:

En educación no investigamos sobre objetivos o realidades físicas estables, sino con ideas, pensamientos, juicios o acciones de personas singulares (ya sean criaturas pequeñas, jóvenes, madres, padres, docentes...). No son datos o artefactos técnicos lo que tenemos ante nosotros, sino “pedazos” de la vida de alguien: sus ideas, temores, certezas, preocupaciones, acciones... Y es importante pensar en el compromiso que adquirimos con las personas con las que nos relacionamos para tratar de conocer con profundidad una realidad. (p. 584)

Para los APPE, sus trayectorias relativas a relaciones, contactos y experiencias en espacios institucionales o no institucionales externos a la práctica contribuyen a promover la contextualización en los asesorados y ofrecen alternativas de desarrollo diferentes:

He tenido intervenciones laborales e investigativas permanentemente por fuera de la Universidad, y he estado directamente vinculado con instituciones externas. Esto me ha posibilitado tener unos contactos distintos en los que la reflexión parte también de mi experiencia. (EP5 Juanpa 5:17)

En los discursos de los APPE se recoge la idea según la cual las propuestas, las transformaciones, las innovaciones y los resultados de las interacciones laborales y académicas en otros entornos pueden alentar y alimentar los proyectos y participaciones más focalizados. Hargreaves y Shirley (2012) describen de esta manera el nexo global-local que subyace a algunas estrategias:

Casi todas las ideas sobre el cambio [modelo pedagógico] tienen su origen en otras partes. Vienen de países como Finlandia, Singapur y Corea del Sur, que tienen informes de un alto rendimiento educativo y económico, además de una fuerte cohesión social. También pueden venir de instituciones que, aunque no pertenecen a los países antes mencionados, destacan por sus prácticas eficaces en nuestros propios distritos, estados, provincias y naciones. (p. 27)

Se trata, así, de contextualizar la Práctica Pedagógica en el IUEFD incorporando usanzas y proyecciones de diferentes esferas de la vida y la sociedad.

En lo referido al reconocimiento de los entornos, los otros y las potencialidades y vicisitudes, es posible afirmar que la práctica *per se* tiene una lógica singular, es el caso de

las regulaciones y propósitos que el estudiante debe comprender y aprehender para actuar en consecuencia. Los APPE asumen esta función como una serie de compromisos con el asesorado tendentes a contextualizarlo con la estructura de la práctica. Así pues, la PPE tiene sin duda alguna su propia dinámica y se inscribe en distintos escenarios con sus propias normativas e idiosincrasias. De ahí que, para los APPE, también sea una meta relevante animar a sus asesorados para que, con sus iniciativas, recursos y observaciones, conozcan la institución en la que efectuarán su práctica, identifiquen sus circunstancias y actúen en coherencia con ese panorama:

La crítica y la intervención tienen que ser validadas no solamente dentro del conocimiento específico que se está desarrollando, sino también en relación con la problemática social que vive él como estudiante y como practicante en sus contextos. (EP5 Juanpa 5:100)

Los APPE esperan tener influencia en sus asesorados para que puedan comprender la realidad en la que se inscriben e ir más allá de ella con una mirada prospectiva. Goodson (2000) señala:

Yo siempre me muestro intranquilo cuando un discurso se convierte en un instrumento de oposición académico, desconectado de la praxis diaria, de los proyectos y la vida cotidiana, y considero que a partir de la crisis substancial de posicionamiento que he descrito es probable que muchos de los discursos académicos del momento se encuentren profundamente desconectados de los asuntos cotidianos de los docentes y del sentido de sus propios proyectos, sus misiones y creencias. (p. 49)

Teniendo en cuenta lo anterior, para los APPE es un asunto cardinal que su función y la de sus asesorados trascienda lo elemental y se comprometa con todo aquello que pueda formar parte de una buena labor docente. Así las cosas, se reprochan y les reprochan a sus pupilos el hecho de que el profesorado no se comprometa más allá de dominio cognitivo. Así lo dicen:

No se implique en el trabajo, de que simplemente se limite a cumplir las funciones básicas. (EP7 Orlando 7:59)

Ser asesor de la PPE es más que obedecer a la institución, acatar los mandatos del conocimiento aplicado en campo o realizar las tareas inherentes al encargo: es una responsabilidad con el saber, los asesorados y la sociedad. Para estos, leer e interpretar el

contexto en el ejercicio de la práctica quiere decir tener potestad para actuar con seguridad, rigor y propiedad:

Busco que los asesorados digan: “Yo aquí no soy un mero estudiante que viene a dar clase, sino que yo hago parte de eso, yo soy el profesor, yo tengo responsabilidad con notas, yo tengo responsabilidad con los padres de familia, con los colegas también y con los mismos cooperadores”. (EP2 Eliana 2:158)

Siguiendo este punto de vista, los APPE se exigen tener una perspectiva amplia de la disciplina y de sus alcances, y defienden la importancia de formar a los estudiantes de modo que entiendan el lugar social como docentes y la proyección a otras esferas de la vida. López de Maturana (2010a) hace referencia a las múltiples vías que pueden seguirse en el conocimiento:

El paso por la escuela, generalmente, es irrelevante para la mayoría de los alumnos gracias a las prácticas pedagógicas de profesores que no encantan con el proceso de aprendizaje ni con el de enseñanza, y a la falta de conexión dialéctica entre esos actores clave del proceso educativo. Pero cuando profesores y alumnos toman conciencia de que el proceso educativo no es lineal, ni estático, ni siempre igual, el aprendizaje es más significativo y trascendente, y, cuando entre ellos existe un deseo genuino de adquirir un conocimiento, se activa la propensión al aprendizaje y se proponen desafíos aparentemente insuperables a los estudiantes, donde muestran la confianza en sus capacidades y buscan de manera autónoma las mejores alternativas para resolver los problemas. (p. 256)

En consecuencia, a partir de su experiencia los APPE se enfocan en mostrar a sus estudiantes la prioridad que puede tener un saber cuándo se desmarca de lo meramente proporcionado en el aula y toca tramas más complejas tejidas con hilos que atan el saber, la profesión y el entorno. Adicionalmente, los APPE reconocen que la realización de la expectativa de acercamiento a las realidades sociales, institucionales y del conocimiento mismo es un proceso que requiere tiempo, tanto para ellos como para quienes son asesorados. Así lo expresan:

Me falta mucho para conocer bien todo lo que se mueve alrededor del campo, porque este es un campo de acción totalmente cambiante. También hay que ajustarse a los requerimientos del sector. Hay transformaciones organizacionales, dinámicas de ley, que hacen que las

organizaciones se tengan que ajustar, y tenemos que ajustar también el conocimiento a eso. (EP5 Juanpa 5:29)

En cuanto al nexo docencia-entorno, es oportuno retomar lo que plantea Cruz (2011):

Indudablemente, el contexto concreto del ámbito universitario en general y el institucional imprimen un sello particular a la función docente y a la construcción del conocimiento y el desarrollo y formación profesional del mismo. La particularidad del contexto personal, social, político, cultural, organizacional e histórico hace a la docencia, universitaria en este caso, un objeto de estudio complejo para ser abordado. (p. 86)

Contextualizar el saber y la experiencia de la práctica pedagógica es indispensable, puesto que los dominios específicos implican subjetividades, propósitos y normativas y, en este caso, institucionalidad; cada componente tiene sus lógicas internas, que deben descubrirse para poder introducir un diálogo entre las partes. De acuerdo con la experticia de los APPE, resulta ser una condición determinante situar las acciones, las nociones, las aplicaciones y las relaciones, e integrar en ellas todo aquello que las rodea y define como sociedad.

5.1.2.3.3 *La resignificación: una opción del ser asesor*

El *ser profesional* en los discursos de los APPE también debe abarcar la posibilidad de *resignificación* del saber: gracias a las diversas experiencias en el campo de la práctica, pueden realizar un mejor acercamiento a procesos de reinterpretación de sus conocimientos. Los contenidos propios de la disciplina y de la lógica formal universitaria se transforman al transmitirlos en los distintos contextos y a diferentes comunidades. Por consiguiente, un requerimiento para quien es asesor y, a su vez, para quien es practicante de énfasis en educación física consiste en tener la habilidad de asimilar, adaptar y resignificar el saber a partir de las distintas realidades que se asumen. Un participante expresa:

Para mí, ser asesor es lo mejor que me ha pasado en la vida universitaria, porque esta etapa de énfasis da la posibilidad justamente de confrontar modelos con la realidad; no basta con tener una solvencia teórica en particular. (EP5 Juanpa 5:130)

Determinar quién puede acompañar a los estudiantes en la Práctica Pedagógica equivale a pensar en los APPE que se han apropiado de unas características con la idea de poder realizar procesos de recontextualización o resignificación en los diferentes momentos en los que contribuyen al desarrollo de los futuros profesionales.

Son muchos los elementos que concurren al momento de resignificar la práctica. Uno de ellos ha sido el descontento con la manera como se ha concebido el campo académico en lo referido a los contenidos curriculares. Los APPE tienen la convicción del significado y los alcances de la formación en Educación Física, certeza que los ha conducido a una demanda de la cualificación del saber mediante la experiencia en los distintos escenarios. Al respecto, dice una participante:

A mí me ha pasado, que he sentido deseo de retirarme de aquí, porque yo he tenido insatisfacción con Educación Física, pero esa insatisfacción es la que me ha permitido estudiar y mirar por acá y por allá. (EP2 Eliana 2:185)

A su vez, López de Maturana (2010b) afirma:

El proceso educativo contempla los conflictos cognitivos que el profesor debe provocar en el alumno para asegurarse de que ha comprendido las relaciones que ha establecido. De este modo, evita que confunda lo simple con lo superficial y la complejidad con la complicación. Así, podrá aceptar que la equivocación forma parte del aprendizaje y que la repetición mecánica no tiene sentido. (p. 30)

En las narrativas de los entrevistados afloran dilemas con respecto a la propia formación académica, los cuales se transfieren a los asesorados. Estas disyuntivas operan como un motor que impulsa hacia la transformación reflexiva y crítica de la disciplina.

Por otra parte, los APPE estiman que tener formación y experiencia investigativas es una vía para la recontextualización de la práctica; por ello consideran que la investigación es una estrategia pedagógica que favorece el diálogo con el entorno, las circunstancias sociales y otros saberes, como lo manifiestan:

Pienso que la formación y la investigación nos permiten, a los asesores y a los asesorados, enfrentarnos a una realidad, a los hechos, a lo que llamamos los hechos, y a partir de enfrentarnos a esa realidad crearnos la posibilidad de generar preguntas, inquietudes y problemas, ciertos problemas que de alguna manera incentiven la sensación en el sujeto, en los practicantes en formación, de no quedarse simplemente con la primera impresión de las

cosas, sino siempre intentar ir más allá de esta y hacerse preguntas permanentemente acerca de su formación. (EP3 Fidel 3:89)

La educación física, el deporte y la recreación, al igual que las áreas afines, históricamente se han caracterizado por una suerte de practicidad que se ha supuesto exenta de soporte conceptual. De esta situación dan cuenta Navarro y Jiménez (2009):

El campo de la Educación Física ha mostrado cierta inmadurez en cómo se ha enfrentado a las nuevas teorías y propuestas. Resulta extraño que los profesionales de la Educación Física abracen con facilidad modelos prácticos (educación física y salud, juegos alternativos, juegos cooperativos, educación física adaptada, juegos del mundo, estilos de enseñanza, etc.), mientras que las nuevas teorías son difícilmente comprendidas y, en menos casos, asimiladas. Muchas veces se ha apuntado el fuerte pragmatismo del profesorado no universitario, muy dispuesto a incorporar o adaptar nuevas fórmulas. (p. 26)

No obstante, ese pragmatismo que se le ha adjudicado al campo, casi como estigma, no es visible en los discursos del grupo de interés; por el contrario, para los APPE, así como sucede con la investigación en cuanto requerimiento explícito, las diversas experiencias recogidas en las trayectorias profesionales permiten un mejor acercamiento a procesos de recontextualización:

No basta con tener algún título de especialista, no basta con tener un título de docente universitario si no se tiene conocimiento del contexto. Creo que el ejercicio de la práctica es un ejercicio que demanda un conocimiento real de aquella persona que va a ser el tutor de un estudiante en un campo de intervención cualquiera. (EP5 Juanpa 5:47)

A partir de lo recién indicado puede entenderse que en las narrativas de los APPE haya emergido la exigencia de lo que denominan el desarrollo de competencias y la titulación profesional como condiciones básicas para quien se desempeña como asesor. Además, reconocen que los saberes universitarios y los contenidos de los cursos de formación acompañan los procesos de *resignificación* y son propiciadores de buenas decisiones acerca de nuevos proyectos en las diferentes etapas de la vida laboral:

Espero que [la licenciatura] sea el punto de partida para que luego desarrolle sus otras competencias, unas competencias profesionales, es decir, que sea alguien que tiene todo absolutamente claro y sabe cuál es su rol [...]. Creo que en los diferentes momentos que he tenido en mi vida profesional —en la etapa como docente de educación formal, luego como

entrenador y finalmente en el campo administrativo— fui configurando una teoría e identificando unos modelos y una práctica que me llevaron finalmente a decidir. (EP8 Ruperto 8:94 y 8:113)

En esta indagación se ha podido constatar que, gracias a la experiencia acumulada por los APPE, estos han aportado a la transformación de esa especie de estigma que ha pesado sobre la educación física como disciplina: aquí se ha enfatizado la articulación teoría-práctica y titulación-formación. Así, los asesores participantes en este estudio confían en que acercarse a diferentes saberes faculta para la *resignificación* de la práctica pedagógica; un nexo entre el ejercicio del campo y los soportes teóricos hará posible también elaborar proyectos de investigación e intervención en correspondencia con el entorno institucional. Los siguientes testimonios son elocuentes al respecto:

Yo supongo que soy asesor porque tengo una serie de estudios detrás de mí que garantizan, al menos, que lo que enseñó es lo que es, o que no es un conocimiento desactualizado o un conocimiento fosilizado, sino que he tenido fundamentación y preparación, además de experiencia. He tenido experiencia en lo que he estado enseñando en investigación y en la parte de entrenamiento: ¡yo he sido atleta toda la vida! (EP4 Gildardo 4:67)

Yo soy hija del semestre taller,³⁹ y eso para mí fue muy importante en la vida, porque yo justo en ese tiempo me iba a cambiar de carrera, me decía: “No, yo no quiero esto, qué pereza ir a la cancha a jugar baloncesto. Ay, no, no, no”. Yo estaba muy aburrida, pero después aparecieron otros profes, como distintos; por ejemplo, Atletismo con William era una cosa como distinta, y vi que se podía hacer algo diferente con una cosa que se llama deporte. (EP2 Eliana 2:174)

En síntesis, la diversidad de insumos formativos y profesionales acumulados por los APPE y sus asesorados son fundamentales para pensar y repensar las actuaciones con contenidos diferenciadores:

A sabiendas o no, los líderes escolares toman a menudo algo de lo que funcionaba para ellos en una escuela para aplicarlo en la siguiente, incluso cuando no encaja. Por tanto, es mejor mirar las experiencias pasadas con perspectiva, incluyendo nuestras experiencias educativas.

³⁹ Con “semestre taller” la asesora aquí entrevistada hace referencia a una estrategia pedagógica y política impulsada por estudiantes profesores y orientada por la preocupación de llevar a cabo un análisis crítico de la propuesta curricular del Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia en 1992. El propósito fue el de emprender una transformación estructural que desbordara la consabida revisión de contenidos y trascendiera a la resignificación paradigmática del saber.

De este modo, podemos aceptar su existencia, apreciar su influencia y averiguar qué aspectos deberían ser retomados y cuáles descartados. (Hargreaves y Shirley, 2012, p. 28)

El haber tenido esa vivencia práctica, ese saber práctico, o sea, el entramado de la intervención administrativa —por ejemplo, de la normatividad de los procesos, de los procedimientos, de lo institucional, de lo privado, de lo público—, es una gran ventaja, es un valor altamente significativo: es diferente haber estado ahí y asesorar a no haber estado y asesorar; [en esto último] hay una gran desventaja... (EP8 Ruperto 8:122)

Aparte de lo ya mencionado, el *ethos* del docente compromete la aptitud para armar, desarmar y rearmar tanto el aparato crítico que lo soporta como las maneras de llevar el conocimiento a la cotidianidad. El diálogo con el sentido común, con las producciones locales, con las interpretaciones propias de cada grupalidad podrá engendrar un saber vivo, animado por un sentido reflexivo, crítico y social. Cruz (2011) lo expone con precisión:

Otra característica que distingue esta etapa de experticia en la profesión está dada por las formas de conocimiento intuitivo que se ponen en juego. Se trata de un conocimiento que no está estructural y racionalmente construido. Es posible apreciarlo por ejemplo cuando el profesor es capaz de desarrollar una sesión de clase ajustando y reajustando, tomando nuevos caminos sin ser consciente de las razones que lo llevaron a ello y sin ser capaz de explicitar por qué y cómo tomó esa decisión. Es un conocimiento cuyo acceso no es sencillo, porque justamente su naturaleza es tácita e implícita. (p. 78)

Es viable inferir que la capacidad de *resignificar* el *saber* es una cualidad primordial de quienes asumen el reto de desempeñarse como APPE, toda vez que implica llegar al otro, ofrecer recursos al otro, acompañar al otro y comprender las lógicas del otro en su propio universo de sentidos. En lo que concierne a este punto, son pertinentes las palabras de Lewis que López de Maturana (2010a) parafrasea: “No solo nos interesó saber cómo se formaron sino cómo configuraron esa relación y cómo surgieron las realidades en su interacción, en un intento de superar el vacío entre lo conceptual de la cultura y lo conceptual creado por la persona” (p. 259).

Respecto a la *resignificación*, se destaca asimismo lo que los APPE han denominado “interés”, término con el que se refieren a la pretensión, la búsqueda y el apetito de saber en sus distintas manifestaciones:

Fue justamente el deporte: yo entré a ser educador físico porque quería ser entrenador de taekwondo. El encontrarme con una opción laboral llevó a que mi preferencia en el campo profesional fuera el tema de la gestión, así que todo lo que empecé a construir a partir del cuarto semestre en torno a mi formación profesional lo capitalizaba: cualquier asignatura que yo viese la capitalizaba para el tema de la gestión. (EP5 Juanpa 5:148)

Podría decirse igualmente que los APPE subjetivan el conocimiento (lo convierten en “espacio de experiencia”) y favorecen que el asesorado también lo haga (como “horizonte de esperanza”) a la manera de apropiación y personalización del saber, esto es, la disciplina se deposita en el sujeto y se reinterpreta con respecto a los acervos y los contextos que habita a fin de retornar y transformar el campo académico.

Corolario

Estos atributos cubren el abanico de expectativas de los APPE relativas al *ser profesional*, un *ser* caracterizado por contar con unos insumos cognitivos procesados y asimilados de tal manera que le otorgan un lugar como actor social que cumple la función de asesorar a su futuro par en diversos escenarios de intervención.

En los discursos de los APPE se han delineado atributos axiológicos, políticos y profesionales en los que se asoma su trayectoria en el campo y con los que alimentan la ilusión de un *ser* posible, el sí mismo y los otros, que participe en la construcción de un mundo mejor.

5.2 El saber del asesor

Nuestras áreas de conocimiento han sido la docencia escolar, el entrenamiento deportivo, la actividad física y salud, la administración deportiva, por eso aconsejo que esos deben seguir siendo los escenarios donde los chicos tengan la posibilidad de adquirir unas competencias adicionales, unos saberes pedagógicos y de otras disciplinas.

Asesor Fidel

Esta sección da cuenta del siguiente objetivo: reconocer los significados de los *saberes* que portan los asesores de la Práctica Pedagógica de Énfasis (APPE) del Instituto Universitario de Educación Física y Deporte (IUEFD) de la Universidad de Antioquia. Asimismo, aquí se atenderá a preguntas que de tal objetivo se desprenden: ¿cuáles son los saberes que tienen o deben tener los asesores para su desempeño en la Práctica Pedagógica de Énfasis (PPE)?, ¿cuáles son las orientaciones de los asesores de la Práctica Pedagógica de Énfasis para la formación universitaria?

En la búsqueda de los sentidos en torno al *saber* de los APPE, han emergido categorías y subcategorías que dibujan el paisaje de aquellos dominios cognitivos que se espera que caractericen a los docentes que tienen el encargo de formar formadores.

5.2.1 Precisiones conceptuales-metodológicas relativas al *saber del asesor*

La noción articuladora de este apartado es la de *saber*, con la que se han podido rastrear en los discursos de los APPE aquellos *saberes* que ellos califican de esenciales para asumir la función de formar formadores, *saberes* que se traducen en orientaciones para quienes realizan la práctica pedagógica como tránsito a la titulación de licenciados en Educación Física. A continuación se indican algunas voces tutelares que acompañaron esta búsqueda: Arboleda (2013); Bourdieu (1991, 1997); Cabrera y Martínez (2011); Calle (2016); Cruz (2011); García (1997); N. Gómez (2015); M. F. Gómez (2016); J. Martínez (2010); Moreno (2011); Moreno, Gómez, Pulido, Londoño y López (2008); Pascual (1991); Perrenoud (2004); Pinilla et al. (1999); Rivera, Trigueros y Pavesio (2003); Palacios (1997); Santos (1997); Vásquez (2000, 2013); Zabalza (2009), y Zuluaga (1999).

La noción de *saber* se ha entendido aquí, siguiendo a Zuluaga (1999),⁴⁰ como el conjunto de conocimientos de diversos órdenes que pueden ser configurados a partir del sentido común o provenir de fuentes teóricas, y cuyos problemas se traducen en enunciados y prácticas de sujetos diferentes.

⁴⁰ Ver capítulo 3: “Marco conceptual. Otras voces que hablan del *ser*, el *saber* y el *saber-hacer* de los asesores”.

El *saber de los asesores* tiene una manera de enunciación que aquí se ha asimilado a la noción de orientación, la cual se arraiga en la idea de que el maestro más que un transmisor de conocimientos, es un orientador educativo y un guía del aprendizaje, con el propósito de estimular el desarrollo de habilidades mediado por la experiencia.

En palabras de P. Martínez y M. Martínez (2011):

Defendemos la orientación como un proceso continuo y dinámico, porque se produce a lo largo de la vida y considera a la persona como un agente activo de su proceso, no como sujeto pasivo u objeto de la acción orientadora, sino como partícipe activo en su propio proceso de orientación, permitiéndole, facilitándole o ayudándole en la transformación o cambio de su contexto o realidad. Con otras palabras, desde la orientación, la persona debe actuar como agente de cambio; ser capaz de crear conocimientos y acciones a partir de su experiencia, decidir en función de ellas y emprender acciones colectivas que permitan la transformación de la realidad, facilitando su desarrollo personal e integral, a través de su proyecto profesional y de vida. (p. 255)

La labor de orientar, así vista, favorece en los estudiantes la búsqueda de sus objetivos educativos, la posibilidad de solucionar problemas y de lograr una formación integral individual y colectiva. En términos metodológicos, las orientaciones se entienden aquí como las formas y contenidos del asesoramiento integradas al proceso educativo y que guían a los sujetos.

Los sentidos transmitidos por los APPE en relación con el *saber* se han integrado en “líneas de fuerza” (Mejía, 2012) que se manifiestan en orientaciones denominadas *saber disciplinar* y *saber transdisciplinar*, nociones significativas para un acercamiento comprensivo y reflexivo al *conocimiento*.

5.2.1.1 *Saber disciplinar*

El *saber disciplinar*, en palabras de Zuluaga (1999), “es el conjunto de conocimientos con estatuto teórico o práctico que conforman un dominio de saber institucionalizado, el cual configura la práctica de la enseñanza y la adecuación de la educación en una sociedad” (p. 149).

El *saber disciplinar* se ha planteado como el conocimiento inscrito en un dominio específico, con un desarrollo epistemológico que le ofrece sentido, singularidad y espectro de actuación. Esta noción encierra un debate de largo aliento; no obstante, en términos estratégicos, es coherente con este aparato crítico la afirmación de Ospina (2004) con relación a las profesiones:

La característica sobresaliente de la formación profesional es la preparación centrada en el dominio de contenidos y de resultados de las ciencias, de destrezas técnicas apropiadas en la aplicación práctica de esos contenidos y en la apropiación de un lenguaje técnico que exprese la mirada y los procedimientos particulares de intervención profesional en la realidad correspondiente. (s. p.)

El *saber disciplinar* se ha propuesto, en el marco de este estudio, como el conocimiento “reglado” y compartimentado a partir de las taxonomías propias de la modernidad, las cuales dan estructura a la institución educativa.

Esta línea de fuerza se ha dividido en sus elementos constitutivos para una mejor comprensión: *saber pedagógico* (capacidad de transformar aquello puramente cognitivo en estrategias formativas del sujeto; como lo sostienen Pinilla et al. [1999], en él prevalece la intención educable, se da la problematización del acto formativo, o sea, dicho saber se relaciona con el enseñar y el aprender; la intención educable tiene aquí conexiones con lo biológico y lo psicológico, pero trasciende la condición psico-biológica hacia la condición formativa) y *saber específico* (saberes técnico-motrices que le otorgan identidad al campo académico sin despojarse de su acervo pedagógico; son ineludibles en la puesta en escena, como es el caso de la Práctica Pedagógica de Énfasis).

5.2.1.2 *Saber transdisciplinar*

Saber transdisciplinar es una noción que hace referencia al desdibujamiento de las fronteras disciplinares en las teorizaciones, reflexiones y tratamientos de las distintas problemáticas del *saber*, valga decir, es un cruce de disciplinas propio de la cotidianidad. Sobre la *transdisciplinariedad* dice N. Gómez (2015):

Los acercamientos transdisciplinares aparecen como una necesidad, como una urgencia. Nuestro supuesto es que cuando se mantiene una mirada abierta, profunda e inquietante en

torno a un objeto de estudio y durante un periodo sostenido necesariamente emergen lecturas diferentes: algunas más explícitas y unidireccionales y otras más tejidas, más complejas que, aunque se denominen de diferentes maneras, son acercamientos transdisciplinares. (p. 19)

La *transdisciplinariedad* se encuentra en la tesitura de la vida cotidiana, se desmarca totalmente de lo académico y de lo institucional. La *Carta de la transdisciplinariedad* adoptada en el Primer Congreso Mundial de la Transdisciplinariedad (1994) resuelve:

Artículo 3. La transdisciplinariedad es complementaria al enfoque disciplinario; hace emerger de la confrontación de las disciplinas nuevos datos que las articulan entre sí, y nos ofrece una nueva visión de la naturaleza y de la realidad. La transdisciplinariedad no busca el dominio de muchas disciplinas, sino la apertura de todas las disciplinas a aquellos que las atraviesan y las trascienden.

Artículo 5. La visión transdisciplinaria es decididamente abierta en la medida que ella trasciende el dominio de las ciencias exactas por su diálogo y su reconciliación no solamente con las ciencias humanas, sino también con el arte, la literatura, la poesía y la experiencia interior.

Artículo 6. Con relación a la interdisciplinariedad y a la multidisciplinariedad, la transdisciplinariedad es multirreferencial y multidimensional. Tomando en cuenta las concepciones de tiempo y de historia, la transdisciplinariedad no excluye la existencia de un horizonte transhistórico.

Esta segunda línea de fuerza o categoría se ha desagregado en *saber sociocultural* (remite a diversas disciplinas que son incorporadas intencionadamente en la práctica pedagógica, pero cuyas fronteras se diluyen en el quehacer docente, en las interacciones con los estudiantes y en el ámbito de la clase desde la perspectiva de la formación integral), *saber autoformativo* (desarrollo de sí mismo como sujeto con un proyecto de vida, con participación social y con discursos de la autoestima orientados a la modificación del entorno individual y colectivo) y *saber ecológico* (relativo a la actividad en la naturaleza, la actitud hacia el medio ambiente y las prácticas cotidianas en relación con el cuidado del entorno).

5.2.2. El saber de los asesores: entre lo disciplinar y lo transdisciplinar

En esta sección se da cuenta de los hallazgos, testimonios, nociones y reflexiones que han surgido en y para el análisis de los discursos relativos a los *saberes* que los APPE

reconocen como fundamentales para quienes se desempeñan en la función de asesorar. Para la presentación de los resultados, las categorías de la indagación se han titulado de una manera que recoge lo central de las inferencias. A continuación, se expone la secuencia de los componentes con los que se estructuró el eje temático:

Saber disciplinar: una dialógica entre formación y técnica:

- *Saber pedagógico* (enseñabilidad y educabilidad)
- *Saber específico* (conocimiento técnico-motriz: educación física, deporte, recreación y modalidades afines)

Saber transdisciplinar: encuentros entre los conocimientos, el sí mismo y los otros:

- *Saber sociocultural*
- *Saber autoformativo*
- *Saber ecológico*

5.2.2.1 *Saber disciplinar: una dialógica entre formación y técnica*

En la educación, la noción de obstáculo pedagógico, es algo desconocido. A menudo he quedado sorprendido por el hecho de que los profesores de ciencias, más aún que los demás si cabe, no comprenden que no se comprenda [...]. Los profesores imaginan que la mente empieza como una lección, que siempre se puede rehacer una cultura descuidada repitiendo una clase, que se puede hacer comprender una demostración repitiendo punto a punto.

Gastón Bachelard

En este numeral se presentan aquellos conocimientos que los APPE reconocen y demandan como fundamentales para asumir los retos que entraña la asesoría. En las conversaciones con el grupo de interés de esta búsqueda, se han identificado orientaciones

de orden disciplinar de las que se desprenden las subcategorías *saber pedagógico* y *saber específico*, que a continuación se abordan.

5.2.2.1.1. *Saber pedagógico (enseñabilidad-educabilidad)*

En el acercamiento a los APPE mediado por la pregunta sobre los *saberes* que deben portar para desempeñarse adecuadamente como asesores, se hizo notoria la importancia de la posesión y permanente adquisición de conocimientos pedagógicos, los cuales se articulan con los conocimientos pertenecientes a la educación física, el deporte, la recreación y las modalidades afines. Esta condición y expectativa compromete también a los asesorados. Así lo dicen los APPE:

Si uno está en Educación como aquí, creo que, en el énfasis escolar, pues hay que saber de la educación física, saber de esa cosa, de ese objeto, de ese saber, y también de los discursos de la pedagogía. Se supone que la educación física hace parte de la pedagogía, pero, como nosotros nos movemos entre las ciencias naturales y las ciencias sociales, también se da esa fragmentación, pero me parece que hay que saber sobre los discursos de la pedagogía. (EP2 Eliana 2:94)

Varios autores aluden a la importancia de eliminar la escisión entre teoría y práctica: “Es posible entender la competencia como un *saber* complejo que integra lo teórico y lo práctico, como una amalgama. Ello implica una integración de capacidades, conocimientos y habilidades tanto de aspectos cognitivos como afectivos, sociales, psicomotrices” (Cabrera y Martínez citados por Cruz, 2011, p. 56).

Al respecto, es posible afirmar que el proceso de consolidación del campo del saber ha estado atravesado por la tensión entre unos dominios técnicos referidos a la motricidad y los requerimientos de orden pedagógico para la transmisión de dichos dominios. Los APPE entrevistados reconocen la necesidad de complementar los *saberes* denominados específicos como un deber en su rol de formadores, lo cual se evidencia en el siguiente relato:

Ahora estamos viendo lo que son todos los modelos pedagógicos que se manejan en el medio. Por ejemplo, está el grupo de Echeverri, que habla de la historia de las prácticas, de todo lo que tiene que ver con modelos pedagógicos; también leíamos a Domingo Blázquez, que es un poco de esa lógica, y a Contreras, pero también me apoyo mucho en teorías psicológicas,

inclusive administrativas. (EP1 Daniel 1:40)

En los hallazgos se ha podido constatar el requerimiento de un diálogo con otros saberes que favorezcan la integración entre la especificidad y otras disciplinas. Dice Cruz (2011) siguiendo a Perrenoud: “Desde esta concepción se promueve una intensa interacción entre conocimiento y acción, se puede decir que es una acción basada en conocimientos” (p. 56).

El programa académico de Educación Física se constituyó en sus orígenes como un departamento de la Facultad de Educación, lo que lo inscribió en las lógicas de los procesos pedagógicos. Pero en esos momentos no fue fácil su comprensión para la aplicación (por ejemplo, en la escuela), pues es un *saber* marcado por la técnica. En el proceso de constitución del IUEFD y de separación de la Facultad de Educación, se ha dispuesto de un currículo supuestamente más autónomo, pero que ha desdibujado los contenidos pedagógicos y didácticos:

De alguna manera, a diferencia de la formación de los licenciados de hoy, nosotros tuvimos una formación general, muy distinta a la que tienen hoy los actuales estudiantes. Nosotros compartíamos aulas con profesionales de todas las carreras; entonces, la discusión interdisciplinar en torno a la pedagogía o en torno a la epistemología y a las ciencias sociales era una formación totalmente diferente a la que se tiene hoy. (EP5 Juanpa 5:23)

De ahí que los APPE lamenten las diferencias entre el plan de estudios de la Facultad de Educación y el plan de estudios del IUEFD, y que defiendan la necesidad de conocer y apropiarse teorías y metodologías de la enseñanza y el aprendizaje para enseñarlas. Un testimonio al respecto lo confirma:

Yo valoro mucho la parte inicial del pregrado de la segunda versión, que era lo contrario a esta, porque era un sentido práctico de la educación, de la actividad física, solo que le faltaba la parte más reflexiva a esa práctica. (EP3 Fidel 3:28)

En los APPE se evidencia la expectativa de ajustar la técnica de la motricidad a los propósitos educativos, así como la necesidad de complejizar los *saberes* propios con los *saberes pedagógicos*, que son exigidos tanto o más que la experticia de cara a la función de formar futuros profesionales.

Otra reflexión en torno al *saber pedagógico* compromete las metodologías de enseñanza-aprendizaje de la educación física y el deporte. En los discursos de los APPE se

recoge una especie de preocupación por las diferencias, en ocasiones contradictorias, que perciben en las maneras de transmitir los conocimientos en ambas áreas:

Ellos, en teoría, tienen que llegar a hacer clases de educación física, aunque los entrenadores llamen a eso una sesión de entrenamiento. Yo no encuentro el divorcio, no encuentro la diferencia: lo fundamental es ir allá a hacer unos cambios en algunas estructuras de los sujetos a los cuales ellos van a dirigir las clases; entonces, las tienen que planear, las tienen que ejecutar y las tienen que evaluar. (EP4 Gildardo 4:19)

La educación física y el deporte comparten intereses, propósitos, episteme, y su enseñanza tiene todo que ver con estrategias provenientes de la pedagogía, son *saberes* que deben nutrirse y cruzarse entre sí y con otros para su propia realización. Cruz (2011) se refiere así a los dominios que ha de tener un docente: “Como saber complejo la competencia [docente] implica un proceso de construcción que atraviesa todas las asignaturas que integran un plan de estudios universitario determinado” (p. 56).

Los orígenes de los procesos de curricularización de la educación física, el deporte y la recreación estuvieron marcados por las disciplinas deportivas y sus regulaciones técnico-motrices y espacio-temporales, lo que daba cuenta de una representación social de este campo del saber asociada al dominio de los gestos motrices propios de cada modalidad deportiva. Ha corrido mucha tinta desde entonces, mediante la cual se han recogido reflexiones, críticas e innovaciones en los planos de la enseñanza y se ha propuesto asumir las técnicas deportivas como un medio para la transformación del sujeto.

La preocupación por las diferencias metodológicas entre la educación física y el deporte en los discursos de los APPE se proyecta a áreas como la administración, la recreación, la motricidad comunitaria, la actividad física y la salud. Sus palabras lo exponen de este modo:

Una manera clave que he tenido para iniciar la asesoría de la práctica es preguntarle al estudiante: “¿Usted está claro conceptualmente? O sea, usted me va a hablar del campo del deporte, de la educación física, de la recreación y de la utilización del tiempo libre en una esfera administrativa: ¿usted qué tan claro está conceptualmente en eso, o en aquello, o en lo otro?”. (EP8 Ruperto 8:20)

En lo atinente a una suerte de subespecialidad disciplinar en nexos con la pedagogía, afirma Tedesco (2001):

Las teorías pedagógicas más innovadoras y que dominan la formación inicial de los docentes suelen ser teorías que tienen su fundamento en la crítica a las prácticas pedagógicas vigentes en las escuelas. La docencia es, paradójicamente, una profesión donde las personas se forman con teorías que critican la práctica que el profesional debe ejercer. Este fenómeno debería ser analizado con atención. La crítica a las prácticas pedagógicas habituales en las escuelas es importante y necesaria. Pero, si la crítica no se acompaña de la elaboración de alternativas, pierde efectividad y deja a los educadores que desean transformar la educación sin instrumentos adecuados de acción. (p. 16)

Los APPE se han planteado la necesidad de responderse a la pregunta por aquellos propósitos diferentes a los deportivo-motrices con los que se puede estructurar y desarrollar la clase de Educación Física. Esta pregunta también es una orientación para quienes son asesorados, toda vez que se enfrentarán, como les sucediera a los APPE, al problema del modelo de clase, el cual pasa por dudar y reflexionar respecto a la función como formadores en su práctica profesional.

En esta misma línea de reflexión acerca de los encuentros y desencuentros entre las formas de enseñanza-aprendizaje, se ha constatado que los APPE se enfrentan a las diferencias entre la propuesta pedagógica que promueven en los Seminarios de Práctica Pedagógica y la que los asesorados pueden desarrollar en su intervención, y asimismo observan que hay incoherencias entre lo planeado por estos y lo efectivamente ejecutado en el ámbito de la práctica:

El seminario se convierte también en ese espacio de confrontación. Los estudiantes le dicen a uno: “¿Cómo así? Ustedes aquí le enseñan a uno un montón de cosas, le abren ciertas perspectivas, le dicen que la educación física es esto, que es aquello, que es lo otro, que no solamente es deporte. Pero va uno allá y tiene que enseñar deporte, y si uno no enseña eso y la clase es ‘suave’, como llaman ellos, o sea, no es de mucho sudor y de respuestas orgánicas, entonces la clase no fue muy buena”. Y el estudiante nuestro termina la clase y el profesor “dueño” del curso [cooperador] manda a los estudiantes a trotar un rato para que ahora sí lleguen cansados a la clase que sigue. (EP2 Eliana 2:40)

El contraste entre la experiencia formativa y la experiencia profesional en los APPE ratifica la distancia entre la propuesta académica y la realidad empírica, que en ocasiones pone en jaque las orientaciones pedagógicas reguladas y certeras que se espera que sean

reproducidas por parte de los receptores de ellas, en este caso los asesorados. Al respecto, Santos (1997) señala:

La formación del pedagogo resulta pobre, caótica y desprovista de unos fines claros. El actual pedagogo acaba sabiendo un poco de casi todo y no pudiendo hacer casi nada. ¿Qué es lo que debe saber un pedagogo? ¿Qué es lo que debe saber hacer? Las respuestas “a posteriori” deducidas de los actuales planes no pueden ser más desoladoras. De ahí el creciente desprestigio social de estos estudios y la desesperanzada postura de muchos estudiantes, reflejada en la elevada tasa de abandonos, en las diarias opiniones de profesores y alumnos y en el papel que ocupa el pedagogo en la demanda de profesionales especializados. (p. 47)

Las propuestas curriculares propias de las disciplinas en ocasiones olvidan que la Universidad es una institución cultural y, consecuentemente, se debe a la vida colectiva que transcurre fuera de sus marcos. En lo que corresponde a los seminarios de la PPE, los asesores plantean que es menester recordar la relevancia de allegar las cotidianidades instaladas en las realidades empíricas de los centros de práctica, de los mundos de referencia y de las maneras como se tramita la Universidad.

El interés de los APPE por los aportes que, a la educación física, el deporte, la recreación y las modalidades afines puede ofrecer el *saber pedagógico* los ha llevado a formular recursos didácticos que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual, como se ha mostrado, compromete a asesores y asesorados en un juego de espejos en el que se cruzan “espacio de experiencia” y “horizonte de expectativa”. En los discursos se recogen las siguientes estrategias: los conversatorios, el manejo de teorías del aprendizaje, el tener claridad conceptual sobre el campo y la contextualización del *saber*. Los siguientes testimonios así lo muestran:

Hay que tener conocimientos que permitan desarrollar una buena práctica, con idoneidad, con seguridad [...]. ¿Cómo fortalecer esa parte del conocimiento? Lo hacemos mucho con los clubes de revista, con los mismos seminarios que montamos, porque se hace un barrido bueno sobre cuáles son las necesidades teóricas que debemos fortalecer para poder asesorar en el énfasis. (EP3 Fidel 3:27)

Yo le digo al estudiante: “Usted se tiene que leer es ahí, en el campo de intervención, cuando usted está acompañando al club, acompañando la liga. ¿Cómo marca usted la diferencia en ese hacer?”. Mi respuesta es: uno, tiene todo perfectamente planificado; dos, todo lo que haga deber ser teórica y conceptualmente argumentado, y tres, sus intervenciones

son rigurosamente seguidas, o sea, ese hacer de los asesorados tiene que ser consecuente con todo este elemento que lo sustenta. (EP8 Ruperto 8:26)

Las consideraciones de los APPE sobre qué tipo de contenidos necesitan los estudiantes pasan por tamizar reflexivamente sus propios acervos y las prácticas y estrategias que han usado en los Seminarios de Énfasis. Al respecto, están de acuerdo en priorizar el debate y la argumentación sobre las concepciones y perspectivas acerca del sujeto que se quiere formar, lo que inevitablemente lleva a la pregunta por los ideales de sociedad que se proyectan en la propuesta de la práctica.

La definición del campo del saber por parte del profesorado universitario ha buscado establecer el lugar de inscripción de la educación física, el deporte y la recreación en las áreas disciplinares de la Universidad. Esta búsqueda ha conducido a una disputa entre la determinación administrativa que ha ubicado la disciplina en el área de la salud y la perspectiva que plantea que debe estar adscrita a las ciencias sociales y humanas, por la importancia del componente pedagógico. Esta polémica no ha impedido que la comunidad académica del IUEFD reivindique, partiendo de la experiencia en la práctica, los aportes retomados de la pedagogía y de la didáctica específica para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje.

5.2.2.1.2 *Saber específico (educación física, deporte, recreación y modalidades afines)*

Con respecto a los *saberes*, en los discursos de los APPE se ha hecho evidente la demanda de unos conocimientos aquí denominados técnico-motrices. En la interlocución con los invitados a este estudio se hizo evidente que la experticia en un *saber específico*, adquirida en el proceso de formación y favorecida por las mismas fortalezas del plan de estudios, ha marcado sus preferencias y los ha inclinado hacia una u otra área del saber e, incluso, a las temáticas que han seguido en los posgrados:

Yo diría que los estudiantes tienen la posibilidad de ampliar sus conocimientos en un área en sus dos últimos semestres, pero ellos vienen con una formación diversificada de los semestres anteriores, han tenido la posibilidad de pasar por la escuela, por el campo de entrenamiento

deportivo, por la parte de la actividad física y salud; y el énfasis simplemente les permite profundizar un poco en un área de conocimiento. (EP3 Fidel 3:81)

Con los dominios alcanzados en el pregrado y en el posgrado, los APPE señalan líneas de interés que proyectan en la asesoría de práctica pedagógica:

Yo tuve unas bases investigativas y a partir de eso fui creciendo, con eso los fui orientando [a los estudiantes] en la parte formativa principalmente, la fui desarrollando con ellos, con las bases que tenía de la especialización, del pregrado y de los grupos de investigación a los cuales pertenecí. (EP1 Daniel 1:48)

Lo que yo pueda saber de educación física es en la medida en que me he metido como profesora, pues tengo que estudiar, pero también [en ello ha influido] el doctorado. La tesis fue una oportunidad como para meterme en el corazón de algunos discursos de la educación física, pero no fue por la formación de pregrado, incluso [esta] fue más o menos pobre. (EP2 Eliana 2:175)

Así pues, en los discursos de los APPE se lee el propósito de orientar a sus pupilos, desde su experiencia, hacia una ruta determinada que les permita elegir y gestionar su proyecto profesional. López de Maturana (2010b) ha planteado que “una manera de hacerlo es cambiar las concepciones sobre las capacidades de los alumnos [...], que pueden aprender si se les proporciona suficiente práctica y se les considera personas activas y con conocimientos válidos” (p. 16).

También se ha podido identificar que los APPE consideran su participación en la Etapa de Énfasis como oportunidad para profundizar en los saberes que poseen, y asimismo para los estudiantes que llegan este nivel de formación, razón por la cual han expresado una suerte de lamento en lo referido al plan de estudios, pues lo aprecian desproporcionado en cuanto a estímulos a una u otra modalidad del campo. Algo similar recoge L. Martínez (2015) en su investigación: “Para muchos estudiantes, así como docentes o supervisores, el meollo de las prácticas está en ser capaz de mostrar o adquirir estos componentes de la profesión que les permitirían ‘enseñar’ lo que es más específico de su especialidad” (p. 86).

Los APPE manifiestan que ellos se ven obligados a asumir la enseñanza de algunos *saberes específicos* que se supone deben ser servidos en los semestres anteriores, como en el caso del área de administración:

Creería que el énfasis en administración podría desaparecer cuando en la formación de la

Etapa Básica fuese lo suficientemente fuerte para todos; porque, en última instancia, el tema de la gestión es un tema en el cual todos los profesionales de la educación física, el deporte y la salud y la recreación terminamos allí, haciendo acciones de gestión. (EP5 Juanpa 5:12)

El campo académico de la educación física, el deporte, la recreación y las modalidades afines ha ampliado sus horizontes de intervención a diversos ámbitos de actuación en respuesta a las demandas sociales; sin embargo, no ha existido un correlato de transformación curricular que atienda a dichas demandas. Por el contrario, se ha intentado responder a ellas con una estructura insuficiente, por cuanto no hay consensos frente a los objetos disciplinares y al profesional que se espera formar. En consecuencia, los APPE cuentan que han debido ahondar en conocimientos propios del énfasis para compensar las carencias del proyecto curricular, de tal manera que estos saberes se han convertido en “espacio de experiencia” y “horizonte de expectativa” para su desempeño como asesores:

Formar profesionales que se dedicarán al campo de la educación física agudiza el problema de la responsabilidad que tiene el saber propio del conocimiento práctico, porque los profesores son los transmisores de esos saberes. La solución estaría en reducir el campo de la educación física a una sola área de conocimiento y definir, coherentemente, el ámbito epistemológico. Somos partidarios de una solución que elimine la ambigüedad y dote de consistencia a las áreas de conocimiento, pero para ello también es preciso valorar bajo qué cobertura teórica y epistémica. (Navarro y Jiménez, 2009, p. 27)

El IUEFD se ha construido históricamente desde la reflexión, la crítica, la autocrítica, los debates y los cuestionamientos sobre la estructura curricular y la proyección social del campo académico. Muchas discusiones han sido forjadas a partir de la tensión entre la academia y las demandas de la comunidad que han desbordado la labor profesional en la escuela. En ese sentido, Tedesco (2001) afirma que “los saberes aprendidos académicamente en la formación inicial perdían legitimidad por su distancia frente a los problemas reales, y los saberes empíricos aprendidos en el trabajo carecían de la legitimidad que otorgaba la academia” (p. 16).

Lo anterior puede explicar por qué la Práctica Pedagógica del aspirante a licenciado en Educación Física se abrió hacia el deporte, la actividad física y la salud, la recreación, lo comunitario y la administración deportiva, a lo cual se llamó “diversificación de la práctica”. Esta apertura posibilitó que los asesores plantearan problemas de investigación desde la

perspectiva de las diferentes modalidades que conforman los denominados énfasis; no obstante, se ha esperado que un solo plan de estudios atienda la eclosión de prácticas del campo propias de la contemporaneidad. Ello respalda el hecho de que cada APPE, según su experticia e interés, exponga argumentos para implementar y desarrollar más una u otra área, y respalda también la insatisfacción que pueda manifestar de cara a la realidad formativa que hoy día se proporciona.

Con respecto al *saber específico* de los APPE, se constató que para estos es importante desmarcarse de los conocimientos, propósitos y actividades centrados en lo técnico-motriz, puesto que consideran que la enseñanza busca una transformación integral del sujeto, que no se limita al desarrollo de capacidades y habilidades motrices. Así las cosas, se proponen llamar la atención de los asesorados para que los contenidos que seleccionan para la planeación de sus clases y la intervención en ellas vayan más allá de la ejecución técnica. Los siguientes testimonios así lo muestran:

Para mí fue muy importante entender que hay perspectivas diferentes a la que hemos llamado deportivista. Por ejemplo, en la psicomotricidad hay una idea de educación distinta al deporte. Entonces, yo empecé, digamos, a inquietar a los estudiantes con la pregunta sobre eso. (EP2 Eliana 2:21)

Indiscutiblemente, por mi experiencia, ha sido una tendencia de la educación física sustentada en la formación deportiva, a través del deporte, más bien no queriendo decir formar deportistas, sino [tomando] el deporte y sus bondades como un instrumento en la clase de educación física tradicional. (EP8 Ruperto 8:30)

Para los APPE, los seminarios se han planteado como una estrategia de integración de sus *saberes* motrices y pedagógicos, y por eso se espera que los estudiantes se apropien de dichos saberes, que los proyecten en sus planes de clase y que se sirvan de ellos para problematizar el campo académico. Ahora bien, este campo académico tiene un componente motriz significativo, que matiza las intervenciones en los centros de práctica y que, en ocasiones, se enfoca en lo técnico-deportivo. Aunque los entrevistados defienden la idea de no situarse únicamente en la técnica deportiva, son enfáticos al afirmar que tanto asesores como asesorados deben tener un dominio de los *saberes específicos* y sus metodologías para poder transmitirlos y para realizar adecuadamente la práctica pedagógica. Los APPE

consideran que la técnica es un fundamento para desarrollar y enseñar las habilidades motrices, como lo ilustran los siguientes testimonios:

Es muy difícil que un asesor sea experto en clases de aeróbicos, manejar lo de la música, todo lo que implica eso, pero sí debe tener un conocimiento general de esos aeróbicos. Entonces, conocer esa parte técnico-deportiva es importante para un asesor; la otra parte es lo que tiene es manejar y enseñar formas de relacionarse, de empatizar, de crear cohesión en el grupo. (EP1 Daniel 1:59)

Uno sabe, por ejemplo, que [los practicantes] son capaces de orientar el baloncesto o por lo menos de enseñarlo, con un conocimiento general. Eso sí, se les ha dicho que practiquen o, en este proceso de formación en que están ellos, que comiencen en el sexto [semestre] a trabajar o a enseñar lo que dominan más desde la parte técnica. (EP1 Daniel. 1:30)

Arboleda (2013) señala la relevancia de la técnica en lo que ha denominado campo de las expresiones motrices: “Un aspecto definitorio de las expresiones motrices, como alzamiento ante lo cotidiano y como refinamiento de los atributos que manifiestan la substancia motriz, es la *técnica*. Esta otorga el carácter excelso a la motricidad, singularidad aprendida según las pautas que propone cada modo” (p. 112). Por tanto, la técnica es un constitutivo insoslayable de la educación física, el deporte, la recreación y las modalidades afines, y un rasgo identitario del *saber* que los APPE conocen, reconocen y promueven.

La diversificación de la Práctica Pedagógica ha propiciado una representación social del licenciado en Educación Física como un profesional capaz de actuar en diferentes ámbitos de desempeño y con cualquier tipo de población. Por eso, una preocupación evidente en los discursos de los APPE es la de contar con un *saber* que les permita atender la expectativa de los asesorados que gira en torno a tener un dominio de todas las modalidades del *saber específico*. Preocupación que se explicita en este relato:

No solo para el entrenamiento hay que tener conocimientos técnicos: también aplica para la actividad física y la salud. A mí me parece bastante peligroso atrevernos en todas las áreas; por eso es importante hacer una delimitación, porque se ven enrarecidas en ocasiones algunas prácticas por los medios y los métodos que utilizamos. Imagínate: aquí, de cuatro líneas de énfasis, hay tres que pueden presentar metodologías alternativas. (EP6 Martín 6:50)

La educación física, el deporte y la recreación representan un dominio cognitivo desarrollado desde la motricidad. Es un conocimiento aplicado en el que destaca su componente técnico. Estas características comprometen el cuerpo del otro en todas sus dimensiones y posibilidades, y exigen a los asesores tener unos conocimientos decantados que les permitan asumir la responsabilidad de intervenir las corporeidades y poder contribuir al crecimiento del sujeto. “Las huellas corporales de nuestras malas experiencias nos sirven como alarmas sensibilizadoras para comprender las vivencias de nuestro alumnado y las experiencias por las que no queremos que pasen” (Martínez-Álvarez, García-Monge y Bores (2015, p. 954).

Por otro lado, una disciplina que ha sido subvalorada como campo académico y desconocida como contribución a la formación de seres con capacidad de proyectarse en el entorno, con sensibilidad social y con compromiso en proyectos colectivos tiene la consigna de ¡hacerlo bien! para alcanzar un lugar en el concurso académico y en el reconocimiento de los otros a la manera de identidad profesional.

5.2.2.2 *Saber transdisciplinar: encuentros entre los conocimientos, el sí mismo y los otros*

La categoría *transdisciplinariedad* se ha conformado con contenidos provenientes de las narrativas de los APPE y relacionados con los *saberes* conferidos a quien realiza labores de asesoría. En los diálogos con los actores aquí invitados afloraron orientaciones que fueron organizadas en estas subcategorías: *saber sociocultural*, *saber autoformativo* y *saber ecológico*. Los siguientes apartados dan cuenta de estos *saberes* a partir de los hallazgos y las reflexiones que han suscitado.

5.2.2.2.1 *Saber sociocultural*

En lo referido a las orientaciones *transdisciplinares*, los APPE proponen que los procesos formativos sean complejizados con *saberes* provenientes de otras disciplinas que hacen aportes a la pedagogía y a la enseñanza de la educación física, el deporte, la recreación y las modalidades afines. Para el diseño y la ejecución de la clase, proponen acercarse a la

psicología, a la administración, a la sociología, a la antropología, a la filosofía y al arte, disciplinas que, en diálogo con la pedagogía, cualifican los propósitos educativos. De alguna manera, la interlocución crítica con otros *saberes* deviene en otro *saber per se*, en el que se desdibujan las fronteras disciplinares, tal como sucede en el proceso formativo. Así lo expresan:

La vida es tan multidisciplinar que yo me puedo intentar alejar de este campo y meterme en otro, o sea, salir huyendo de uno y escoger otro, pero más temprano que tarde te lo vas a encontrar. Entonces, ese es el concepto que tenemos que abordar y esa es una sugerencia que yo le haría al programa curricular: hacer ligeramente más énfasis en todas las ciencias básicas. (EP6 Martín 6:52)

M. F. Gómez (2016), en el marco de la educación escolar, argumenta:

Si asumimos el dispositivo escolar desde su connotación filosófica y pedagógica, [a saber,] que le corresponde la formación de sujetos, entonces, retomando algunas construcciones ya realizadas, podría definir las como aquellas prácticas motrices que se constituyen en medios para la formación integral y el desarrollo humano de los sujetos. (p. 118)

Esta perspectiva se rebela contra el modelo positivista que ha dominado la educación física, el deporte, la recreación y los campos afines, y muestra la interpretación que hacen los APPE de las necesidades del ejercicio docente en conexión con la realidad empírica de la intervención, que no es del dominio exclusivo de una disciplina. Rivera, Trigueros y Pavesio (2003) sostienen con relación a las tendencias hegemónicas en el campo:

Tratando de definir el escenario actual en el que se mueve la investigación educativa en general, en primer lugar, coincide con lo expresado, evidenciando un giro significativo en cuanto al paradigma de referencia a utilizar. El predominio que ejercía el *positivismo* está cediendo y podemos afirmar que se vislumbra un claro posicionamiento hacia posturas interpretativas o críticas. En la educación física escolar esta tendencia comienza también a ser evidente, el predominio del *paradigma positivista* (empirismo, analítico-empírico, behaviorista-radical o cuantitativo), dominante en la tradición investigadora de nuestra disciplina, debido a las fuertes vinculaciones de esta con las ciencias fisiológicas, biomecánicas, cinestésicas o biológicas, está siendo desplazado ante el fuerte impulso de investigaciones apoyadas en el paradigma interpretativo o crítico. (p. 75)

Paradójicamente, *los saberes* de algunos APPE siguen instalados en los territorios

disciplinarias que reclaman como propios. Así lo dicen:

Porque ya está demostrado, pues, que cualquier área del conocimiento tiene diferentes enfoques, diferentes perspectivas, y que es importante llegar a un nivel de profundidad en el conocimiento del área de interés y es imposible un dominio de varias áreas del conocimiento con ese nivel de profundidad. (EP7 Orlando 7:40)

En los discursos de los APPE se observan dos posturas en razón de los procesos de planeación: una es la de aquellos que seleccionan contenidos y diseñan sus actividades partiendo de los *saberes específicos* del campo académico, y la otra es la de quienes seleccionan temáticas de esos *saberes* de apoyo para considerar también propósitos formativos provenientes de estos.

La experticia en investigación representa un *saber* que los APPE juzgan que deben tener para acompañar a los asesorados en sus búsquedas académicas y como condición para culminar sus estudios satisfactoriamente. Los diálogos con otras disciplinas, la complementariedad en la formación de la comunidad académica e, incluso, los estudios de posgrado han promovido la inquietud por la investigación y se han filtrado en la estructura curricular hasta convertirla en un conocimiento transversal, integrador, en el plan de estudios:

La formación de maestría en Salud Pública —que me permitió adquirir competencias investigativas— y la formación de posgrado a nivel de doctorado me han permitido adquirir cierto nivel de conocimiento que me posibilita tener la oportunidad de acercarme a estudiantes de últimos niveles y poder acompañarlos en sus procesos de investigación, por lo menos con cierto nivel de certeza de lo que se está haciendo; siempre habrá equivocaciones, siempre habrá cosas que no se conocen. (EP3 Fidel 3:56)

Sí, hemos generado empatía frente al área de conocimiento que trabajamos desde las teorías que trabajamos, desde los conceptos que desarrollamos, desde los enfoques investigativos que abordamos. (EP3 Fidel 3:33)

La presencia de la investigación en el IUEFD se concreta no solo en el plan de estudios, sino además en la vinculación de los estudiantes, vía semilleros, a los grupos de investigación, que han construido sus objetos-sujetos de problematización según su interés por determinadas perspectivas epistemológicas que a su vez apoyan los énfasis. Esta condición es una fortaleza para la formación de formadores.

Así las cosas, los propósitos formativos de los Seminarios de la PPE enlazan la investigación y las estrategias pedagógicas. Las indagaciones que allí se proponen tienen arraigos metodológicos según el área en que se inscriban. No obstante, todos los estudiantes en los diferentes énfasis deben realizar un registro de su experiencia, el cual requiere el ejercicio de la escritura. Los APPE manifiestan que es necesario alcanzar un dominio narrativo como un *saber* indispensable en el abanico de orientaciones que deben brindar. El siguiente testimonio señala la necesidad de esta competencia:

Se garantizan unos procesos —ahí somos concretos— que lleven un diario de campo con unas características que debe tener un diario de campo, [entre ellas la de] escribir la observación que se hace. (EP1 Daniel 1:18)

El diario de campo, como estrategia de acercamiento a la realidad, ha sido retomado de las ciencias sociales y ha sido adecuado por la PP para el registro de las vivencias. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, que orientan los APPE, la estrategia del diario de campo es esencial para propiciar la efectividad en la elaboración de proyectos investigativos y para dar cuenta de la cotidianidad de la puesta en escena en la práctica:

[Escribir] es algo que es significativo. Por ejemplo, un estudiante tenía un cuaderno así, todo grande, y a veces lo llevaba al seminario. En él escribía un montón de cosas, y él mismo se preguntaba, se hacía preguntas sobre la clase, sobre lo que planeó y lo que efectivamente desarrolló. (EP2 Eliana 2:64)

Vásquez (2013) dice en torno a la escritura:

La materia fundamental con la que se escribe es la propia experiencia. Cada hecho de vida, cada anécdota, así sea banal, puede ser de gran utilidad si la sabemos conservar en un diario. El propósito central de esto es no perder esas historias que por ser tan cotidianas se nos disuelven entre la prisa y el activismo de cada día. (p. 43)

En los procesos formativos de nuestro campo, el desarrollo de la habilidad escritural ha estado ausente en la consideración de la necesidad y urgencia de una formación técnica, instrumental y operativa. Según los APPE, esto ha influido en las dinámicas personales para constituirse como sujetos con capacidades y habilidades que permitan mejorar la comunicación entre los profesionales del campo. Ello se puede colegir del siguiente relato:

El ejercicio escritural y la lectura creo que son dos elementos con los cuales nuestros

estudiantes y nosotros mismos como docentes tenemos grandes deficiencias. Nosotros no tenemos una cultura en la lectura ni una cultura en la escritura, y creo que es un ejercicio compartido que se hace con los estudiantes. (EP5 Juanpa 5:128)

Por eso, como bien sostiene Vásquez (2013):

Si se desea progresar en el escribir, es necesario aumentar nuestro apetito y gusto por leer. La lectura no solo es un goce y una ampliación de los horizontes vitales, sino que también da elementos para nuestras propias búsquedas escriturales. El leer, el leer mucho, nutre y potencia al futuro escritor. (p. 43)

La consideración de ser sujetos y ciudadanos propositivos, vivos y vivaces supone un manejo de la escritura como habilidad comunicativa.

Igualmente, en la perspectiva de contribuir a una formación integral, los APPE otorgan un lugar al *saber* cotidiano en las orientaciones necesarias para su interacción pedagógica con los estudiantes. Se preocupan por allegar conocimientos configurados desde el sentido común, desde el mal llamado conocimiento ordinario, desde la realidad de la vida misma:

Pienso que es clave que los asesores y los estudiantes nos veamos no solamente como personas que tenemos un quehacer práctico, sino también como personas que con ese quehacer práctico podemos generar conocimientos, generar o avalar o refutar el conocimiento actual. (EP3 Fidel 3:139)

La solicitud expresa que yo siempre les hago [a los estudiantes] es que respondan a esta pregunta: ¿qué otra cosa puede hacer usted aquí? Les digo que vayan un poquito más allá de los recursos que tienen, que vayan un poquitico más allá de las habilidades que tienen los demás, que vayan un poquitico más allá de lo que está pensando su jefe y que generen situaciones que posibiliten el mejoramiento de la calidad de vida de cada una de las personas que están a su lado. (EP6 Martín 6:15)

Me interesa la experiencia como acontecimiento. Eso lo tomo de Bárcena, que me encanta. (EP2 Eliana 2:44)

En lo referido a la vinculación del sentido común y de la vida cotidiana como parte del saber de los asesores y de los asesorados, cobran relevancia las palabras de M. F. Gómez (2016) en cuanto a la importancia de acercarse a los escenarios sociales para el fortalecimiento de la formación:

Es necesario retomar la pedagogía como *saber* fundante, pues nos hemos dedicado a acercarlo a otros saberes, pero el del maestro se ha extraviado. Si hacemos explícita esta relación, convendría preguntarse por estrategias de enseñanza que vinculen las expresiones motrices con sí mismo, con los otros (otredad) y con el contexto social. Convendría establecer relaciones entre estas expresiones y el barrio, la casa, la ciudad. (p. 119)

El campo académico de la educación física, el deporte, la recreación y las modalidades afines se consolida en la intervención con grupalidades y comunidades. Se puede colegir de los discursos de los APPE que, como *saber* aplicado, comprometido con la corporeidad de los otros, requiere complementarse con otros *saberes* que le permitan cualificar los procesos formativos. La pedagogía ofrece puentes que facilitan transitar hacia los propósitos transformadores. Empero, sus propios modelos se pueden alimentar con acervos provenientes de otros universos cognitivos, incluido el sentido común. El compromiso con la enseñanza reclama la configuración de un dispositivo multidisciplinar ineludible, justamente, porque su nodo está en el cuerpo en movimiento.

Los APPE están convencidos de que las orientaciones para la Práctica Pedagógica de Énfasis tienen la urgencia de resolver la pregunta por el sujeto que se quiere formar en función de la construcción de una sociedad imaginada. En sus discursos se puede perfilar la idealidad del ciudadano al que contribuyen con sus enseñanzas. En el siguiente testimonio se identifican rasgos de ese sujeto esperado:

Yo no soy el reflejo de lo que dice Pestalozzi o de lo que dice Piaget, ni de ningún otro. Cómo soy no lo he asociado con ningún teórico. Más bien, he antepuesto mi experiencia personal a toda esa serie de cosas. Yo siempre les digo a mis estudiantes que creo fundamentalmente en el trabajo, en la disciplina, en la dedicación, en la perseverancia y en el esfuerzo más que en ninguna otra cosa. (EP4 Gildardo 4:54)

En las conversaciones con los APPE he podido percibir que tienen un deseo explícito de apostar por un ciudadano sensible, cordial, comunicativo, amigable, con adecuadas relaciones interpersonales, útil para la sociedad. (DC JDGV, agosto de 2016)

Las interacciones entre el asesor y a quienes asesoran están impregnadas por la intención de *ser* y de formar profesionales del campo académico con una perspectiva amplia de la vida, de los conocimientos y de su lugar en la dinámica pedagógica. Por eso los APPE se proponen un acompañamiento cercano, reflexivo y crítico que vele por el cumplimiento

de las expectativas en ellos depositadas. Provocan a los estudiantes para que trabajen con aplicación, perseverancia y dedicación como garantía de buenos resultados. Así lo expresan:

Por ejemplo, usted puede tener todas las teorías pedagógicas en su cabeza, sabérselas de memoria, saberlas enseñar y, a la hora de usted ser profesional, incurrir en demasiadas faltas porque no ha estado en esa lucha de la paciencia, la perseverancia, la insistencia, la autocrítica, la reflexión. Yo he llegado a donde he llegado porque creo que he sido paciente, más de una vez impaciente, dedicado, responsable: toda esa serie de cosas. (EP4 Gildardo 4:56)

El seminario básicamente es un espacio de reflexión, no solamente sobre la disciplina o sobre los contenidos de la disciplina; es un espacio para que [los estudiantes] piensen qué hacen ellos con la enseñanza que reciben, en términos de pensarse como profesionales reflexivos de lo que están haciendo. (EP2 Eliana 2:39)

Sobre las particularidades, más allá de los contenidos puntuales, que componen el encuentro de los APPE con los estudiantes, surge una pregunta: “¿Usted qué hace?”. Dice Finkel (2008) al respecto:

Pero si la conversación continúa por los mismos derroteros, habitualmente me siento incómodo y trato de cambiar de tema. La mayoría de las personas tienen un conjunto de suposiciones preconcebidas sobre lo que hace un profesor. Un profesor habla, narra, explica, da clases magistrales, instruye, proclama. Dar clase es algo que uno hace con la boca abierta, entonando la voz. (p. 33)

En este sentido, para los APPE es importante trabajar de la mano con los estudiantes para producir conocimientos conjuntamente e incentivarlos a implementar sus aprendizajes, de distintos órdenes, en los distintos escenarios de práctica.

Los Seminarios de Práctica Pedagógica se han convertido en el espacio de interlocución entre el asesor y los aprendices. Allí se exponen argumentos y contraargumentos con relación a los contenidos adecuados y su arraigo *disciplinar*, y a la correspondencia entre las metodologías y los propósitos formativos. Asimismo, se lleva a cabo la revisión de las actividades en el centro de práctica. Con los insumos producto de dichas reflexiones, y con su experiencia los APPE esperan hacer aportes a la búsqueda de la persona deseada para nuestra sociedad.

5.2.2.2.2 *Saber autoformativo*

En los discursos de los APPE, el *saber autoformativo* se destaca como aquel conjunto de orientaciones que estimulan los pensamientos sobre el sí mismo de cara a las representaciones socioculturales del sujeto ideal, quien participa en su propia transformación y la del entorno. Las propuestas pedagógicas planteadas a los asesorados buscan suscitar procesos reflexivos sobre su educación y la proyección de esta. En testimonios como los siguientes se puede inferir la apuesta de los asesores por llevar a los pupilos a la autoconfrontación como futuros profesionales:

La práctica para mí es un espacio donde los estudiantes se tienen que ocupar de sí mismos, inquietarse a sí mismos, y eso a veces les genera molestia, porque llegan a la práctica creyendo que lo saben todo. Entonces, frente a la puesta en escena o la conversación, empiezan a interrogarse sobre lo que están haciendo y descubren que no era como ellos creían y que no es uno, como profesora, quien dice cómo son las cosas. (EP2 Eliana 2:61)

[Parto] del deseo de él [el estudiante] por el saber. Si él no establece un deseo claro por el saber, yo no me meto ahí, sino que él sigue por lo que quiere seguir, porque [este] es un principio fundamental en el desarrollo del conocimiento: tener claro qué tanto deseo tiene él por aprender, y eso lo tiene que decidir él, no yo. (EP8 Ruperto 8:37)

Los participantes del grupo de interés de esta indagación han hecho explícita su preocupación por estimular en los estudiantes una suerte de introyección que les permita pensarse en su *ser* para *ser*, esto es, comprender cómo las orientaciones recibidas son asimiladas para hacerse profesionales y cómo las quieren y pueden proyectar hacia la construcción de un mundo imaginado. En este sentido, los *saberes* cabalgan en dos direcciones: la apropiación del sujeto y su implicación en los ámbitos comunitarios. De esta doble condición habla Tardif (2010):

Los profesores no solo buscan realizar objetivos; actúan también sobre un *objeto*. Su objeto son seres humano individualizados y socializados al mismo tiempo. Las relaciones que establecen con su objeto de trabajo son, por tanto, relaciones humanas, individuales y sociales al mismo tiempo. ¿Qué características internas introduce el objeto humano en el proceso del trabajo docente y qué impacto tienen sobre la pedagogía? (p. 95)

Se trata, pues, de ofrecer rutas viables para que los asesorados elijan entre ellas, vale decir, se trata de una toma de decisiones mediada por procesos autorreflexivos y por la

convicción de los APPE, de tener un compromiso con los otros como actores sociales. Los propósitos de sus orientaciones rebasan lo meramente cognitivo para situarlos frente a sí mismos como protagonistas de su proceso formativo y profesional. Cobran relevancia aquí las palabras de M. F. Gómez (2016):

Si hablamos de formación, entonces se aducen unas prácticas, llamémoslas ya pedagógicas, que posibilitan la transformación y el cambio del sujeto para conocer el mundo. Expresiones que le permiten al sujeto una transformación personal, social, cultural. Y por eso son formativas. ¿Cuál es mi papel en el mundo? ¿Cómo leo el mundo? Las lecturas que hace sobre sí mismo, la manera en que estas prácticas le posibilitan mejorarse desde sus dimensiones y, además, comprender su mundo, las hacen formativas. [...] Si bien se realizan en el marco escolar, cuyo ideal explícito es la formación de los sujetos, no quiere decir que aquellas realizadas fuera de ese dispositivo no contengan una carga formativa, pues como bien sabemos la formación no solo está en la escuela. (pp. 117-118)

Los APPE promueven en sus asesorados la asimilación de los conocimientos proporcionados por diversos niveles de formación (pregrados, posgrados y demás) en cuanto una manera de construirse como seres pensantes vinculados a un contexto. Así lo expresa el siguiente testimonio y la observación del investigador:

Algunos me dicen que los pongo a estudiar más de lo que habían estudiado y, para mí, es una oportunidad de que se den cuenta de cosas que no sabían. Yo creo que eso no es fácil, a mí no me parece fácil. Incluso yo muchas veces después del seminario salgo aburrída, inquieta. (EP2 Eliana 2:97)

En los encuentros de seminario escucho decir insistentemente que después de algunos años de experiencia profesional viene bien iniciar estudios de posgrado para mirar la vida, mi vida, de otra manera. (DC JDGV, marzo de 2015)

Uno de los propósitos formativos de la Universidad es contribuir a la ubicación personal, institucional y social de los estudiantes. Con respecto al campo académico de la educación física, la aportación a la educación y formación de profesionales está determinada por el ideal de sujeto que se espera favorecer y por las características de los estudiantes, sus actitudes y aptitudes, sus capacidades y habilidades, sus emociones y sentimientos, sus concepciones del ser humano. Este tipo de reflexiones se realizan en el espacio de Seminario, donde la dinámica de la pregunta (del preguntarse y preguntar al otro) es la guía para

encontrar respuestas o suscitar nuevas dudas. En dicho espacio se manifiestan concepciones diversas y en ocasiones contradictorias, pero es esa posibilidad la que favorece las aclaraciones necesarias para mejorar los procesos de intervención en la práctica pedagógica.

5.2.2.2.3 *Saber ecológico*

Las orientaciones en el orden de lo *transdisciplinar* se desmarcan de lo puramente académico, *disciplinar*, y tocan con las esferas de la vida misma, con el sentido común, con el mundo de lo sensible, con la complejidad, con las tramas de la realidad. El siguiente testimonio es significativo al respecto:

Creo que hay que acompañar mucho lo sensible; como diría Bárcena, hay que realizar cartografías de lo sensible. A mí me importa mucho cuando ellos piensan la clase, que el estudiante sepa qué es lo que está haciendo en términos conceptuales, sí, pero a la vez que piense cómo liga eso con lo sensible, con lo intuitivo, lo imaginativo, lo creativo, que lo vuelva como para sí, en términos de subjetividad, en ese enlace entre lo intelectual, lo sensible y lo social. (EP2 Eliana 2:57)

Nosotros no estamos pensando tanto la escuela como lugar: para nosotros es importante salirnos de esa idea y ver la escuela por fuera de los muros. (EP2 Eliana 2:91)

En los discursos de los APPE se incluye el *saber ecológico* en la perspectiva del medio ambiente social, de los contextos rurales y urbanos, y de las interacciones con estos entornos como un *saber* necesario para el desempeño profesional, como se puede leer en el Diario de campo y en un testimonio:

En reunión de círculos académicos, tratando de los escenarios de la práctica, algún colega preguntaba, sorprendido, por la poca presencia de lo ecológico en el plan de estudios del Instituto. Entonces, pensando en la construcción de currículo entre el profesorado del IUEFD, expresé que el tema del saber ecológico surge en conversaciones de oficina y pasillos antes de 1995, cuando nos preguntábamos de las actividades de la educación física con/en la naturaleza y casi siempre nos llevaba al área de recreación. A raíz de ello, se diseñó un seminario, como materia electiva en el plan de estudios, que se denominó “Actividad Física y Naturaleza”. Lo anterior fue un argumento de fuerza para ubicar dentro de la transformación curricular de 1998 esa temática como necesaria en la formación de la Licenciatura en Educación Física. (DC JDGV, junio de 2014)

No estoy de acuerdo con casarme tanto con una sola tendencia, sino con recoger aspectos positivos de cada una de ellas para poderlos aplicar al quehacer docente, porque todas estas teorías se hacen en contextos socialmente distintos; pero nosotros estamos muy susceptibles a los cambios sociales, dado que no tenemos nuestras necesidades básicas satisfechas. (EP6 Martín 6:44)

La educación física, el deporte, la recreación y las modalidades afines, en palabras de los participantes del estudio, deben proyectarse a otros espacios del *saber* y, mejor aún, comprometerse con el proyecto social y cultural. Así lo dicen:

La actividad física en la comunidad ha adquirido gran importancia y viene siendo avalada por leyes, por organizaciones, por redes que se han creado en torno al asunto de la promoción de la actividad física, entonces allí hay una gran responsabilidad con la sociedad y con los ciudadanos, pero siento que nos falta un poco más de reflexionarle a eso. (EP 3 Fidel 3:25)

Esta postura está en correspondencia con la concepción de educación que plantea Moreno (2011):

[...] la educación como condición de emancipación, como ruta para la formación autónoma y en autonomía. Una educación que implica el “conocerse”, el “atreverse a pensar”, aprender activa y perceptivamente, aprender en contexto, aprender desde sí, desde el saber previo, desaprendiendo, reinventando, deconstruyendo, experimentando, investigando. Desde esta perspectiva humanista el resultado de la formación no se reduce al modo de los objetivos técnicos; surge de sí, pero en contexto, se encuentra en un constante proceso de desarrollo y progresión. (p. 218)

El *saber ecológico* retoma, en estudio, la doble perspectiva de la formación para sí y desde sí en razón de los otros, en contexto. Esta mirada se ve matizada por la preocupación marcada por lo que nos rodea y por la proyección de un conocimiento situado. De ahí que, para los APPE, sea necesario sobrevolar los conocimientos y *saberes específicos* para comprender la enorme responsabilidad con la comunidad.

El reconocimiento de los entornos y de la vida cotidiana como orientaciones desde la ecología se puede leer en M. F. Gómez (2016):

Es más, uno se forma en múltiples escenarios de prácticas. Hay unas prácticas sociales, y cuando llega el sujeto a la escuela, trae consigo todas unas experiencias vitales desde la casa, como hijo, como hermano; desde el barrio, como vecino, como habitante, cuando juega en el

parque; desde la ciudad, como transeúnte, como observador, como ciclista; y todo eso aporta a lo que la escuela pretende —y no pretende—. Así, esas expresiones motrices artísticas, deportivas, de juego, que en el escenario social son producto de la cultura, de lo social, en la escuela se retoman para la formación y se convierten en recurso en la escuela. Se hace una traducción de la cultura en la escuela para que, desde el punto de vista educativo que se observe, bien sea motriz, cognitivo, afectivo, axiológico, político, entre otros, se logre la formación integral del sujeto. (p. 118)

En la formación universitaria del campo de la educación física se dimensiona una relación con el entorno rural a través de actividades que ponen en contacto a las personas con el medio natural: la llamada caminata ecológica, el escalamiento, las actividades en el río, el avistamiento de aves, etc. Sobre el sentido de este *saber* dice Calle (2016):

Por eso se recurre a una categoría popular muy inscrita en el sentido común, muy etnográfica: caminadas, porque esta es una práctica tranquila, consultando el entorno, conociendo. [...] Interesa definir el excursionismo didáctico, diferente al pedagógico porque este último pretende llevar a los usuarios de la mano intencionalmente, desde logros específicos, esperados, casi dentro del conductismo, y, por el contrario, las personas aprenden y caminan desde ritmos y experiencias previas diversas. Entonces, la caminata en sí y la propuesta en sí es una ayuda didáctica para que el caminante, desde su propia naturaleza, vuelva a reinterpretar-se, a revivir-se, a redescubrir-se, a reenterar-se, a reconstruir-se, a reinventar-se en pensamiento autónomo, de autocuidado y autoestima. (pp. 356-357)

La experiencia de una asesora entrevistada muestra la opción formativa de las interacciones fuera de las paredes de la escuela:

Me parece que debemos tener relación con el entorno, recuerdo muy bien a una profesora, a ella no le gustaba tanto el aula no, ella salía a veces nos íbamos, bajábamos porque el colegio quedaba como en un altico y allá había río, bajábamos como media hora, entonces a veces nos íbamos para allá, y esa era la clase, pues una cosa como toda sensible también. Eso era una cosa como de ética, algo así, nos ponía entonces a hablar con la gente, nos invitaba a tomar tinto a todos, a veces llevaba vino a clase, nos llevaba a ciertos lugares en las afueras del Pueblo a divisar y a través de eso hacia metáforas, pues como toda diferente, cierto. (EP 2 Eliana 2:14)

Según los APPE, algunas prácticas propias del *saber ecológico* se han visto relegadas por la dinámica social de pensar la formación en escenarios cerrados. Los planes de estudio

se diseñan con presupuestos que en ocasiones los hacen poco materializables, como es el caso del contacto con la naturaleza.

La sociedad viene preguntándose desde hace varias décadas sobre las relaciones de las diferentes disciplinas desde el punto de vista de lo llamado ecológico, sobre cómo intervienen ellas en los escenarios, sobre quién determina la forma de las relaciones y sobre la finalidad de impactar las comunidades. Se piensa que las intervenciones en cualquier comunidad están condicionadas por los *saberes* que porta cada profesional en su quehacer y que le posibilitan hablar con criterio, pues han pasado por procesos reflexivos que atienden a las múltiples disciplinas. El siguiente testimonio así manifiesta:

Algunos de los profesores que a pesar de que tiene su máxima solidez académica, de que están trabajando con la última bibliografía, no saben que pasa afuera, y creo que eso es una ventaja que yo tengo al estar permanentemente en contacto con el contexto. (EP 5 Juanpa 5:160)

En su proceso histórico este campo académico se ha ido proyectando a otras esferas que favorecen la construcción del conocimiento y ha adoptado nociones y metodologías propias de otras disciplinas, lo que ha permitido el diálogo inter- y *transdisciplinar*.

Corolario

El *saber* propio de la educación física, el deporte, la recreación y las modalidades afines ha sido tradicionalmente caracterizado según su componente técnico, que, si bien le otorga identidad como disciplina, también suele reducir su alcance de forma considerable. Sin embargo, el *saber* aquí sustentado muestra un abanico amplio de orientaciones que se han incorporado para el desempeño de la función formadora, y que han favorecido la resignificación del campo académico e intentan incidir en la representación social de él, de ahí que, en ocasiones, se pueda hablar de “*saberes*”.

5.3 El *saber-hacer del asesor*

En nuestro medio han divorciado lo que es aprendizaje cognitivo de aprendizaje motor y resulta que esas dos cosas son una sola. Usted no puede

llegar a aprender un movimiento sin previamente haber detallado el concepto de lo que es esto: saltar, nadar, pegar; igual el otro, quien, aunque supuestamente solo se dedique a la parte conceptual, también tendrá que hacer.

Asesor Gildardo

Este apartado busca exponer el avance de este estudio referido al objetivo: reconocer los sentidos que los asesores de la Práctica Pedagógica de Énfasis (APPE) del Instituto Universitario de Educación Física y Deporte (IUEFD) de la Universidad de Antioquia le confieren a su *saber-hacer* en los diversos ámbitos de actuación. Se propone también dar respuesta a las preguntas que subyacen al propósito: ¿cuáles son los significados que los asesores de la Práctica Pedagógica de Énfasis atribuyen al *saber-hacer* en los diferentes escenarios?, ¿cómo asumen los asesores de la Práctica Pedagógica de Énfasis la articulación *saber-hacer*?

Las percepciones recogidas en las narrativas de los APPE en torno al *saber-hacer* dan cuenta de la presencia, histórica y latente, del binomio teoría-práctica, así como de lo que este binomio ha representado para el estatus académico del campo, el lugar en los distintos escenarios del ejercicio profesional y las mismas posibilidades de vínculos con los programas educativos. Dado el nexo intrínseco que encierra la denominación *saber-hacer*, se ha podido identificar su concurrencia con algunos hallazgos ya desplegados en las dos secciones anteriores, por lo cual se seleccionaron aspectos, evidencias y referencias más explícitos en cuanto al vínculo teoría-práctica.

5.3.1 Precisiones conceptuales-metodológicas relativas al *saber-hacer* del asesor

El *saber-hacer* es entendido en esta investigación como el acumulado que poseen los APPE para desempeñar su función y que se traduce en las orientaciones que ellos comparten para la formación de los asesorados en las diferentes actividades de cada ámbito de la Práctica Pedagógica y del campo de la educación física, el deporte, la recreación y las modalidades afines.

Este eje temático tiene gran significación en este estudio, dada la intención de retomar la vieja disputa entre teoría y práctica con relación al quehacer de los profesionales

del campo del saber. Se han considerado aquí aquellos discursos sobre el *saber-hacer* que los APPE entrevistados portan y aprecian como fundamentales para el ejercicio profesional y que esperan sean apropiados por sus asesorados. Interrogar en torno al *saber-hacer* connota los ámbitos en los cuales se lleva a cabo la acción precedida por unos acervos. A continuación se mencionan algunos autores que se han cruzado en la ruta: Arboleda (2016a); Barbero (2006); Bores (2005); Cerda (2005); Freire (2008, 2009); McKernan (1999); Parlebas (2016); Tardif (2010); Vásquez (2000, 2013), y Liston y Zeichner (1999).

Los conceptos que han favorecido la comprensión e interpretación de los sentidos ofrecidos por los APPE respecto al *saber-hacer* han sido estos:

5.3.1.1 *Saber-hacer para enseñar*

Entendido en esta investigación como las acciones desarrolladas y transmitidas por los APPE desde sus conocimientos para aplicar e implementar procesos de enseñabilidad y educabilidad con referencias y orientaciones para sus asesorados.

5.3.1.2 *Saber-hacer para investigar*

Abordado aquí como las acciones desarrolladas y transmitidas por los APPE a partir de su experiencia en investigación con la expectativa de implementación de nuevos proyectos y problematizaciones para la indagación en y con la comunidad.

5.3.1.3 *Saber-hacer para proyectar*

Entendido en el marco de este estudio como las orientaciones desarrolladas y transmitidas por los APPE desde su experticia a fin de diseñar e implementar de forma asertiva estrategias y maneras comunicativas que conduzcan a propiciar programas y oportunidades favorables para el crecimiento de la comunidad.

Con respecto a la tensión teoría-práctica, en el *saber-hacer de los asesores* resulta relevante lo que Tardif (2010) expresa:

Al actuar, los educadores no se contentan con hacer algo: hacen algo en función de ciertas configuraciones de su propia acción y de la naturaleza, modalidades, efectos y fines de esa acción. En Occidente, desde los antiguos griegos, llamamos tradicionalmente “educación” a un proceso de formación del ser humano guiado por representaciones explícitas que exigen una conciencia y un conocimiento de los objetivos anhelados por los actores educativos, objetivos que se tematizan y explicitan en un discurso, en una reflexión o en un saber cualquiera [...]; es la acción que el ser humano ejerce voluntaria y conscientemente sobre sí mismo o sobre otra persona con el fin de formarse o formarlo en función de ciertas representaciones de su propia acción y de la naturaleza, de los modos y de las consecuencias de esa acción. (p. 112)

El *saber-hacer de los asesores* se enuncia en lo que aquí se ha denominado *ámbito*, con lo cual se hace alusión, justamente, al ámbito educativo. Esta acepción desborda la espacialidad física e incluye la exhibición de la experiencia en aras de la formación. Touriñán (2017) se refiere al ámbito de educación en razón de las áreas culturales:

El ámbito de educación, que es siempre expresión del área cultural valorada como objeto e instrumento de educación integra los siguientes componentes: área de experiencia con la que vamos a educar, formas de expresión convenientes para educar con esa área, criterios de significado de educación reflejados en rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de educar, dimensiones generales de intervención que vamos a utilizar en la educación, procesos de educación que deben seguirse y acepción técnica de ámbito. [...] Es objetivo de la pedagogía transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación, construyendo ámbitos de educación desde las diversas áreas culturales, y precisamente por eso podemos decir que a la pedagogía le corresponde valorar cada área cultural como educación y construirla como “ámbito de educación”. (p. 32)

Como estrategia conceptual y metodológica, en este estudio, se ha asimilado el ámbito educativo con la Etapa de Énfasis y sus escenarios de actuación. La apuesta curricular del IUEFD se ha decantado desde las propiedades de las distintas modalidades del saber, con sus competencias y destrezas acordes a cada experticia, convirtiéndolas en “áreas culturales” que reclaman ámbitos de realización.

En rigor lógico, hay que aceptar que el conocimiento de la educación [educación física, deportes, recreación y modalidades afines] es, pues, un conocimiento especializado que permite al pedagogo explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica adecuada al

área cultural [Etapa de Énfasis] que es objeto de enseñanza y educación, según el caso. (Touriñán, 2017, p. 32)

Así las cosas, en términos operativos, los ámbitos educativos, en este estudio, hacen referencia a los la organización de la Etapa de Énfasis en el IUEFD, y a los escenarios de actuación, a los saberes y prácticas propios a su lógica interna.

En las narrativas de los participantes en el estudio relativas al *saber-hacer* se identificaron tres categorías: *proyectarse a la comunidad* (capacidad para diseñar estrategias y comunicarse asertivamente con los otros), *enseñar* (capacidad para implementar la enseñabilidad y la educabilidad) e *investigar* (capacidad para propiciar con la comunidad la búsqueda de propuestas investigativas). Estas categorías, presentadas a continuación, se manifiestan en ámbitos y se recogen e interpretan desde el “espacio de experiencia” y el “horizonte de expectativas” de los APPE.

5.3.2 El *saber-hacer* del asesor en la tensión teoría-práctica

Los resultados, la discusión y las inferencias referidos al *saber-hacer* de los *asesores* se exponen en tres apartados planteados a partir de las categorías; estas fueron tituladas en razón de aquello que contienen:

Enseñar el quehacer con y para el otro

Aprendemos a investigar investigando

El quehacer en puente con la comunidad

5.3.2.1 Enseñar el quehacer con y para el otro

La experticia técnico-motriz, las capacidades didácticas y pedagógicas, las trayectorias profesionales y los saberes que se movilizan en la Práctica Pedagógica de Énfasis (PPE) dan cuenta de la dialéctica teoría-práctica la cual permite pensar la práctica como una manera de configuración del conocimiento, en el sentido de requerir construcciones cognitivas que la soporten; por su parte, las elaboraciones conceptuales se concretan en el quehacer. Dice Cerda (2005) al respecto:

Se acepta que la *empiria* se funda en los hechos, en la experiencia y en lo dado, y existe plena

conciencia de que esta debe ser necesariamente teorizada si aspira a convertirse en una entidad científica. Muy similar a la posición asumida frente a la teoría, que sin un referente empírico no supera los niveles de un imaginario especulativo. Hoy día la praxis ha sido elevada por algunos autores a rango de conocimiento, después de ser un apéndice de una teoría científica que utilizó la práctica solo como un mecanismo de comprobación, y cuya vigencia se agotaba cuando culminaba ese proceso de verificación. (p. 20)

Lo anterior se puede observar también en un testimonio y en una nota del observador:

Porque incluso la noción de práctica en el IUEFD no pasa tanto por la praxis como una acción reflexiva, sino como un hacer, y yo creo que hay que intentar entender la teoría-práctica como un todo y no como dos cosas separadas. (EP2 Eliana 2:68)

Hoy se toca de nuevo el faltante de los estudiantes para ir a la práctica. En reuniones sobre Práctica Pedagógica con todo el profesorado, un tema recurrente es la debilidad, la ausencia de los saberes didácticos, deportivos y hasta biomédicos en los estudiantes para ir a la práctica. Y, además, la pregunta: ¿qué han hecho los profesores de los cursos anteriores? Importante tema para continuar la construcción curricular. (DC JDGV, marzo de 2014)

Cuando se les interroga por la tensión teoría-práctica y la forma como la abordan en su vida laboral, los profesionales del campo manifiestan vivirla de diversas maneras. En ciertos momentos, los quehaceres son considerados solamente un asunto práctico y se preguntan por la necesidad de reflexionar acerca de ello. García-Monge, González, Martínez-Álvarez y Rodríguez (2020) dan cuenta de esta tensión:

La inmersión en las escuelas produce cierto “efecto empático” con el contexto y una desvinculación con la universidad. Este fenómeno se puede ver reforzado por las opiniones de los maestros que manifiestan que “una cosa es la teoría de la universidad y otra, diferente, la práctica escolar”. En ese proceso se aprecia una identificación con la “realidad” y un desprecio de la “teoría”, sin apreciar que toda acción está guiada (consciente o inconscientemente) por una teoría. (p. 564)

De otro lado, Barbero (2006) hace referencia a la discusión teoría-práctica de esta manera:

La realización de cualquier trabajo —sea este una investigación científica, un anuncio publicitario, una película, una ficción literaria o un proyecto docente— está muy condicionada por la perspectiva, los intereses y la visión de la vida y del mundo de su autor,

que, a su vez, se encuentra relativamente limitado o determinado por sus condiciones materiales y culturales de existencia. (p. 18)

La escisión de la teoría y la práctica subyace al lugar social y académico del campo de la educación física, el deporte y la recreación. La circunscripción de este saber al terreno de lo técnico-motriz, y de esto último a lo meramente mecánico, lo ha despojado de su realización conceptual. Dicho de otra manera, se ha pretendido que el dominio motriz obedezca a un automatismo y que quien lo oriente sea, en consecuencia, un repetidor de una acción. Se ha escrito mucho, se ha requerido de mucho tesón y mucha reflexión para remover esa perspectiva del campo y revelar con ello la unidad indisoluble teoría-práctica, ineludible e innegable en cada gesto, cada propuesta, cada aplicación.

Así las cosas, en los discursos de los APPE se constata la experiencia de cara a la representación pragmática del saber y su preocupación por promover en los estudiantes una mirada crítica que supere esa perspectiva activista del campo de la educación física, el deporte y la recreación reducida a la reproducción y cualificación del gesto técnico. El siguiente testimonio y un apunte del observador así lo expresan:

Trabajamos las competencias docentes y la competencia a nivel general, las competencias de educación física, las competencias básicas, la competencia argumentativa: toda esa parte de competencias la trabajábamos mucho. Además, porque me ha gustado indagar sobre eso, yo aprovecho ahí para que sepan que la educación física se estudia. (EP1 Daniel 1:49)

En conversaciones con los asesores ha surgido la inquietud sobre qué hacer con los profesores cooperadores en el centro de prácticas que esgrimen el reclamo por la debilidad técnico-motriz de los practicantes, y que lanzan expresiones desobligantes como “No me sirven los practicantes que no dominen los mínimos gestos técnico-deportivos”. También se deja ver la discusión por lo teórico y lo práctico para ir a las prácticas. (DC JDGV, febrero de 2014)

Desde hace unas tres décadas se ha estado promoviendo la discusión relativa al nexo teoría-práctica en cualquier área del saber, y las nuevas generaciones de profesionales, profesores universitarios y asesores han enarbolado esta bandera como una estrategia formativa y vindicativa del campo académico. Con respecto a este binario, dice Barbero (2006): “El esquema más simple de interpretación de las distintas posiciones y modelos que guían las prácticas docentes e investigadoras en nuestro campo es el que se expresa en

términos dicotómicos: *tradicional-hegemónico-imperante*, etc., por un lado, *alternativo-crítico*, etc., por otro” (p. 22). Como reacción a este debate, algunos licenciados en Educación Física han optado por la realización de estudios complementarios que tiendan puentes disciplinares. Y, en el caso de los APPE, han cualificado los contenidos del Seminario de Práctica Pedagógica de Énfasis y han impulsado la educación continuada en los estudiantes a su cargo, de tal manera que alleguen competencias, habilidades y conocimientos conducentes al *saber-hacer* en todos los ámbitos.

Los APPE están convencidos de las posibilidades formativas que ofrece su campo académico. Para efectuar dichas posibilidades, acuden a estrategias como la de formular preguntas provocadoras del extrañamiento, la incertidumbre y la reflexión. Así se puede ver en estos testimonios y en la nota del observador:

He venido validando mucho en los últimos años el tema del trabajo grupal y de las dinámicas de grupo. Los dos o tres primeros encuentros que hacemos dentro del grupo son justamente para saber quiénes somos, cuáles son nuestros miedos, cuáles son nuestras fortalezas, cuáles son los factores motivacionales que cada uno de nosotros tiene dentro como futuros licenciados. (EP5 Juanpa 5:19)

Los asesores reunidos en un salón tienen por tema de discusión el modelo de acompañamiento en las sesiones del Seminario de Práctica Pedagógica de Énfasis. Ante la insistencia de algunos por señalar las bondades de la asesoría individual, se presenta el contraargumento “fuerte” de otros que casi con molestia expresan: “¿Y para qué entonces nos montamos en cursos con cuatro o cinco o seis estudiantes para generar estrategias de trabajo grupal, colectivo?”. Complementa un asesor: “Allí podemos impulsar la enseñanza desde la pregunta para que entre todos podamos realizar reflexiones sobre diversos tópicos”. (DC JDGV, abril de 2015)

No me gusta una normalidad y una homogeneidad. A mí me han inspirado algunos autores durante los últimos tiempos. Por ejemplo, en el seminario hemos trabajado la noción de Rancière del maestro ignorante, que es no ir a explicar, sino más bien a provocar la pregunta, el asombro. (EP2 Eliana 2:118)

El *saber-hacer* en educación física está atravesado por una perspectiva crítica de la disciplina y su historia. La práctica pedagógica representa un espacio-tiempo fundamental para la puesta en escena del *saber-hacer* en su complejidad, y es mediada por la asimilación de la circunstancia y la adquisición del *ethos* profesional. Bores (2005) comenta en razón de

la ruta formativa:

Las nuevas propuestas que se formulan a los alumnos tras la reflexión no han de ser independientes de lo que ha sucedido en la anterior y de los aprendizajes realizados, pero tampoco puede dejarse al azar de lo que se le ocurra en esos momentos al profesor. Quizás sea una de las razones por las que la tarea de ser un buen profesor no sea tan sencilla y de que la experiencia (fruto de la reflexión de la propia práctica, no de los años dando clase de modo irreflexivo) sea una de las claves del crecimiento profesional. (p. 78)

En la formación universitaria se acude a múltiples posibilidades para desarrollar las clases. Allí, en el Seminario de Práctica Pedagógica de Énfasis de la licenciatura en Educación Física, se dinamizan discusiones de diversos órdenes a través de preguntas como estas: ¿cómo y de qué va la reflexión en clase?, ¿acaso no va?, ¿cómo se usa la pregunta para provocar la reflexión?, ¿o no se usa?, ¿qué tanto participan los estudiantes en las deliberaciones que se dan en clase? Fundar en los estudiantes procesos de pensamiento, raciocinio y opinión conlleva alertar sobre la dimensión del quehacer profesional.

Los APPE incluyen también en sus acciones pedagógicas la utilización de métodos de autoevaluación que permitan a los asesorados encontrarse a sí mismos, con su historia, en el interjuego con lo otro y los otros:

No acepto la clase por la clase. Yo digo: “Usted me dicta una clase y me hace la autoevaluación, me dice cómo estuvieron el lenguaje, los materiales, el tiempo”. Entonces, después de cada clase el practicante debe decir cómo estuvo en ella. Y cuando nos volvemos a encontrar, lo primero que hace es sacar las autoevaluaciones y le pido que me diga los errores que cree que cometió. (EP4 Gildardo 4:129)

Bores (2005) hace referencia de cierta forma a la transformación del sujeto en la realización de la práctica:

Consideramos una parte importante de la acción recoger información para la reflexión. Se trata de que no se pase por la práctica sin pasar por ella. Queremos que lo que deseamos que aprendan salga de la acción, pero para ello es importante que esta sea comprometida y no un hacer por hacer. Poder hablar durante las reflexiones o entender de lo que se habla supone haber realizado una práctica previa con cierto grado de compromiso. (p. 76)

La PPE deviene, entonces, en una oportunidad, para los asesores y los asesorados, de confrontar y confrontarse de cara al ejercicio profesional, esto es, permite mirarse en el cruce

de roles entre el estudiante y el profesor, en el que debe aflorar la realidad del oficio y de las condiciones de posibilidad del oficiante.

El grupo de interés de esta indagación coincide en lo referente a la importancia de cuestionar los modelos y protocolos para la enseñanza y el diseño de la clase con la expectativa de que los asesorados re-creen su rol como docentes. A propósito de la importancia de la participación de los estudiantes como agentes de la propia formación, afirman Liston y Zeichner (1999):

Un currículo reflexivo no predetermina totalmente lo que se va a aprender, sino que prevé las necesidades autodeterminadas y las preocupaciones de los estudiantes, así como la creación de un sentido personal por parte de estos. Un currículo reflexivo también incluye fórmulas para la negociación de contenidos entre profesores y alumnos. (p. 51)

Un testimonio sostiene al respecto:

Se debe asesorar a ese chico para que al leer ese contexto lo pueda academizar, lo pueda pedagogizar, lo pueda didactizar, lo pueda orientar bien. Porque con otros estudiantes sucede que están metidos en los libros y que saben mucho de pedagogía, pero que de pronto no son capaces de ocuparse de cosas muy puntuales que a veces los muchachos necesitan. (EPI Daniel 1: 95)

Barbero (2006) señala una opción del asesor para usar el modelo de enseñanza pertinente en consideración de las actividades que serán realizadas:

Esta clasificación no es neutral. Su origen suele estar en el lado crítico que la enuncia con la intención de poner de manifiesto el predominio de unos modelos de entender y actuar de la EF [educación física] y, sobre todo, del poder que ejercen fijando las condiciones de posibilidad de otras opciones. (p. 22)

La capacidad de realizar proyectos, planes y programas creativos e innovadores es una constatación de los aprendizajes significativos tanto de asesores y como de estudiantes. Así, la intervención en los ámbitos de la práctica pedagógica como una experimentación del ejercicio profesional es el resultado de una trama compleja derivada de los conocimientos formales, los acumulados subjetivos y subjetivados, y la amalgama de estos con la realidad empírica.

Para el grupo de interés de este estudio, resulta necesario apoyarse en autores para sus orientaciones y estimular a los pupilos para que lo hagan también como soporte de sus

planteamientos, además de lanzar supuestos e hipótesis que los inciten al debate y la capacidad argumentativa. Pretenden, pues, que estos insumos se traduzcan en *praxis*, por ello sugieren cuidar los recursos conceptuales que derivan en la elección de los contenidos para la ejecución de la sesión. Esto mediará en la comprensión de que todo acto exhibe un juicio. Lo recién dicho se puede encontrar en los siguientes testimonios:

Es, entonces, uno pensar la clase muy distinto. No es que primero doy la charla y después voy al patio, sino que en el patio también estoy trabajando lo conceptual. (EP2 Eliana 2:69)

Se trata un poco también de pensar la clase en la unión entre teoría y práctica, que a la vez sea las dos cosas, pues eso me parece que también permite pensarnos distinto como profesores de educación física. (EP2 Eliana 2:132)

Sobre el nexo *saber-hacer* afirma Cerda (2005):

Bourdieu y otros autores han demostrado que desde el acto cotidiano más simple hasta la actividad científica más compleja implican elecciones teóricas conscientes o inconscientes. De igual manera, el más abstracto de los obstáculos conceptuales no podrá ser superado sino a través de una confrontación sistemática con la realidad objetiva. (p. 11)

Se trata, por tanto, de que esta fusión entre noción y acción se haga explícita para que se actúe con la plena certeza de aquello que se quiere comunicar, de lo que se quiere modificar o intervenir, y, más aún, de lo que corresponde al ser que se mueve en un contexto social.

En la lógica de las estrategias que implementan los APPE con el fin de ambientar la resignificación del *saber-hacer* tanto para el encuentro en el Seminario de Práctica Pedagógica de Énfasis como para la intervención en los distintos ámbitos de la práctica, han propuesto conocer previamente el proyecto pedagógico creado por los asesorados para favorecer desenlaces significativos en el proceso enseñanza-aprendizaje. En este sentido, los asesores crean situaciones conducentes al desarrollo de las habilidades del lenguaje oral y escrito, con las que den cuenta de la solvencia académica detrás de la palabra:

En cada sesión de clase lo que hacemos es asesoría, porque yo no dicto realmente clase en esta área. Ahí les digo que presenten su planificación, que revisemos el plan de trabajo de todo el semestre y que respondan: ¿por qué eso?, ¿por qué aquello?, ¿por qué no sé esto?, ¿por qué no sé esto otro? Y yo lo que hago es preguntar y generar discusión, y ahí veo qué saben y qué no saben. (EP4 Gildardo 4:32)

Los proyectos pedagógicos representan una condensación del *saber-hacer* de

asesores y asesorados. Allí se reúnen los contenidos *disciplinares*, pedagógicos y técnico-motrices con los *transdisciplinares*, afinados al tenor de la argumentación conceptual y de las configuraciones y reconfiguraciones cognitivas en los marcos institucionales y contextuales. Dichos proyectos constituyen una documentación de la trayectoria de su autor en el campo traducida al ámbito de la práctica.

Acerca del debate originado por los asesores sobre la necesidad de buscar apoyos académicos para la planeación de sus actividades y seleccionar los contenidos para la clase, vale la pena traer los planteamientos de Cerda (2005):

El caso más típico lo encontramos en el trabajo pedagógico, donde muchas veces el maestro vive permanentemente atado a un conjunto de programas y textos que compendian un saber conceptualizado y que debe traducir en actos o acciones en el contexto escolar. ¿Cómo determina los niveles y grados de pertinencia entre los conceptos de los textos y programas, y las acciones pedagógicas desarrolladas en el aula? ¿Existe correspondencia entre los contenidos conceptuales de los planes de estudio y los contenidos empíricos de las prácticas adelantadas? ¿La denominada praxis pedagógica cuenta con las herramientas para transformar la experiencia educativa en una experiencia formativa integral y completa? (p. 12)

En las facultades de educación, entre las múltiples discusiones sobre la formación del docente sobresale la referida a las concepciones didácticas y al empoderamiento y uso de ellas por parte del licenciado en su vida profesional. Ello propicia pensar en la disputa por la valoración mayor o menor de un área del saber u otra, y es ahí cuando se puede preguntar por la importancia que tienen el saber pedagógico y didáctico, los paradigmas de enseñanza, las concepciones de evaluación, etc. Lo anterior amerita forjar criterios para una toma de decisiones y determinar la apropiación de los conocimientos para materializarlos en el *saber-hacer* profesional.

Los APPE han mostrado su pasión y dedicación en cuanto al campo del saber y los retos que encierra atreverse a formar formadores. De ahí sus sueños de transmitir a sus asesorados el interés y el gusto por aprender, por curiosar, por mejorar. Los APPE buscan relaciones de confianza, de cercanía, de empatía, como lo manifiesta este relato:

Es en ese encuentro donde el asesor de práctica tiene que empezar a fortalecer en ellos esa sensación de deseo por la práctica, por la formación investigativa, y donde la idea es

[desarrollar] un sentido crítico permanente hacia lo que hacemos. Es muy bueno que a ellos les guste trabajar con uno y que sientan que uno es como su compañero. (EP3 Fidel 3:13)

En los discursos de los APPE se ha revelado la vocación como profesionales del campo de la educación física, el deporte y la recreación, al igual que su deseo de transmitirla a sus asesorados. Esta característica de la comunidad académica del IUEFD fue identificada en un estudio realizado con 45 licenciados en Educación Física, revelación con la cual coincide esta reflexión:

Los docentes aquí convocados han mostrado entusiasmo por el campo de las expresiones motrices [...]. En las narrativas se puede leer una urdimbre densa entre el ejercicio profesional y la vida misma. Tanto en los fragmentos biográficos como en los de corte más académico, los actores invitados hacen referencia constante a la pasión con la cual han cultivado el oficio, al convencimiento con el que llegaron a la formación disciplinar, a la motivación inquebrantable, en su existencia, hacia cierta práctica y, en algunos casos, al significado transformador del descubrimiento e ingreso en la lógica de uno u otro modo de las expresiones motrices. [...] las intersubjetividades, la cultura y/o el capital social representan una fortaleza que arraiga, moviliza y habilita el saber en su estructura académica, en el concurso social y como posibilidad profesional. (Arboleda, 2016a, pp. 663-664)

5.3.2.2 *Aprendemos a investigar investigando*

Una categoría destacada en los discursos de los APPE es la aquí denominada *saber-hacer para investigar*, la cual alude a la enseñanza-aprendizaje del ejercicio investigativo. Al respecto, han manifestado su necesidad, como asesores, de tener unas habilidades básicas acuñadas en el IUEFD para los procesos de investigación, habilidades que representan aprendizajes significativos para las otras áreas de formación y para la vida misma, y esperan sean del dominio de los asesorados. La formación de Licenciados en Educación Física pasa por aproximaciones a la cultura investigativa, desvirtuando la representación académica para la cual los investigadores están adscritos a disciplinas específicas caracterizadas por su tradición científica. Díaz (2006) plantea una disrupción de dicha representación:

La reflexión desde la práctica implica la condición de un docente investigador; más real que ideal, pero; no obstante, a pesar de las formalidades declarativas se mantiene una concepción,

heredada de la tradición, de formar sólo para enseñar porque se supone que la investigación está reservada a los expertos o son otros profesionales quienes deben investigar los problemas de la educación, lo cual no es verdad. (p. 89)

Los APPE hacen alusión, en especial, a las habilidades comunicativas de leer y escribir, que son estimuladas por los asesores como un propósito más del Seminario de Práctica Pedagógica de Énfasis. De los alcances de la lectura dice Freire (2008):

La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de esta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquel. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto. Al intentar escribir sobre la importancia del acto de leer, me sentí llevado —y hasta con gusto— a “releer” momentos de mi práctica, guardados en la memoria, desde las experiencias más remotas de mi infancia, de mi adolescencia, de mi juventud, en que la comprensión crítica de la importancia del acto de leer se vino constituyendo en mí. (p. 94)

Desarrollar la capacidad de leer y escribir conforme a las regulaciones de la lengua española es un imperativo para los APPE, toda vez que la transmisión del conocimiento en el área se ha inclinado más hacia los códigos motrices. Contar con esta destreza es el primer paso en la ruta del *saber-hacer para investigar*. Los siguientes testimonios y la nota del observador hablan de ello:

Por lo mismo, cada vez que ellos [los asesorados] van hablando, van escribiendo, yo corrijo mucho: ortografía y redacción en todo lo que ellos escriben. (EP4 Gildardo 4:45)

Nunca voy a desligar el saber práctico del saber teórico, porque para mí es [valioso] tanto el uno como el otro; entonces, para mí son uno solo. Verlos como uno solo me permite aprovechar que en el Instituto el saber práctico está muy bien, lo cual me permite hacer un mayor énfasis en habilidades de escritura, en habilidades de dicción, en habilidades básicas para el desarrollo de la tecnología y que puedan ser documentadas de una manera más ágil. (EP6 Martín 6:59)

De nuevo en una reunión de profesores de la práctica pedagógica se expresa la preocupación (casi queja) de los asesores por el poco compromiso de los asesorados con la lectura y, además, por la debilidad en la escritura, observada en los informes que presentan y por el poco dominio de herramientas tecnológicas. La discusión gira en torno a las estrategias por implementar y desarrollar para mejorar el asunto en mención. (DC JDGV, abril de 2015)

En lo referido a las habilidades necesarias en los procesos formativos contemporáneos dice Rojas (2017):

Un componente fundamental que caracteriza el desempeño de los estudiantes al desarrollar la práctica Pedagógica Investigativa de Profundización, está relacionada con la apropiación y uso de las Tecnologías de la Comunicación y la Información en el aula, que le permiten estar en la vanguardia de nuevos procesos educativos, didácticas y estrategias innovadoras y creativas como también una rigurosidad en su proceso y ejercicio docente. (p. 90)

Se adhiere a esta disertación lo que dice Freire (2008):

En la alfabetización de adultos, como en la posalfabetización, el dominio del lenguaje oral y escrito constituye una de las dimensiones del proceso de expresividad. El aprendizaje de la lectura y la escritura, por eso mismo, no tendrá significado real si se hace a través de la repetición puramente mecánica de sílabas. Ese aprendizaje solo es válido cuando, simultáneamente con el dominio de la formación de vocablos, el educando va percibiendo el sentido profundo del lenguaje, cuando va percibiendo la solidaridad que existe entre el lenguaje-pensamiento y la realidad, cuya transformación, al exigir nuevas formas de comprensión, plantea también la necesidad de nuevas formas de expresión. (p. 54)

Las habilidades comunicativas de lectura y escritura no han sido una fortaleza de los actores del campo académico. Esta situación se ha dado justamente porque la representación de tal campo se ha concentrado para propios y extraños en lo que Parlebas (2016) ha denominado “praxeología motriz”, noción que describe la semiótica connatural a la lógica interna de las distintas modalidades del saber. Sin embargo, las interacciones *disciplinares* y *transdisciplinares* de la comunidad académica y su correlato en las transformaciones curriculares han hecho evidente esta carencia y han fortalecido el empeño por superar esta omisión en los contenidos formativos.

Por otro lado, el sistema educativo colombiano está atravesado por una baja valoración de su calidad educativa.⁴¹ La débil calificación que obtienen los bachilleres y los universitarios cuando son evaluados en sus capacidades lecto-escriturales ha dinamizado diferentes niveles de discusión y análisis, lo que obliga a pensar en estrategias eficaces a la hora de diseñar y planear procesos tendentes a mejorar los niveles de lectura y escritura, así

⁴¹ En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) acoge la medición de resultados de las pruebas del Programa de Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por las siglas en inglés de Program for International Student Assessment).

como la comunicación. Estas habilidades son fundamentales para llevar a cabo proyectos investigativos y su adecuada divulgación mediante producciones académicas.

Para los entrevistados, es menester que los seminarios de la PPE propicien ambientes en los que se promuevan aptitudes para la argumentación y la contraargumentación como requisitos para la creación de sus propios aparatos críticos. Estos tienen la función de soportar sus ideas y les permiten exponerlas y defenderlas públicamente, además de provocar situaciones conducentes a la crítica reflexiva de las opiniones de los otros. Argumentar y contraargumentar comprometen la capacidad de escucharse y de escuchar a los demás; tanto los asesores como los asesorados deben dar cuenta de este *saber-hacer*. En los siguientes relatos y en el apunte del observador se lee este interés:

Les digo [a los estudiantes], por ejemplo, que me traigan el planteamiento del problema para la próxima clase, un planteamiento en el que crean y del que sepan decir de qué trata. Para eso ellos escriben y, el día de la tarea, lo revisamos e identificamos qué está bien y qué está mal, y decimos que está mal por esto, por esto y por esto; también vemos que le falta esto, le falta aquello y por qué. Decidimos ponerle eso o quitarle aquello. Les digo que lean más, que lean más, y en la siguiente clase volvemos y miramos y, hasta que eso no quede bien y sepan decir por qué está bien, no pasamos a otra parte del trabajo. (EP4 Gildardo 4:208)

Les digo cómo es que formulamos el problema, cómo es que desarrollamos la metodología, cómo reconocemos la información, cómo nos enfrentamos a un problema en la práctica y cómo pretendemos resolverlo: [todo ello] son ganancias para mí formación y frente a la formación que tienen nuestros estudiantes. (EP3 Fidel 3:5)

En las diferentes reuniones con los APPE, ellos plantean insistentemente la necesidad de desarrollar la capacidad de defender las ideas que debe tener un profesor para poder ejercer su labor de forma contundente. Allí se escucha a los asesores pedir elementos, señas, claves para fortalecer la capacidad de argumentar. En la conversación se ratifica que la lectura, el tomar o dar la palabra, el invitar a expresar criterios y la necesidad de saber escuchar al otro para poder opinar acerca de sus posturas y generar diálogo pueden ser formas de aportar a dicha capacidad. (DC JDGV, agosto de 2014)

Lo anterior evoca el pensamiento de Freire (2009) en torno a la lectura y a la capacidad de comprender y discutir en razón de lo que plantean los otros:

Confío en que ningún lector o lectora dejará de leer este libro en su totalidad simplemente porque le faltó decisión para trabajar un poco más. Que abandone la lectura porque el libro

no le agrada, porque el libro no coincide con sus aspiraciones político-pedagógicas, es un derecho que tiene. De cualquier manera, siempre es bueno leer los textos que defienden posiciones políticas diametralmente opuestas a las nuestras. En primer lugar, porque al hacerlo aprendemos a ser menos sectarios, más radicales, más abiertos; en segundo lugar, porque acabamos por descubrir que no solo aprendemos con lo que es diferente de nosotros sino hasta con lo que es nuestro contrario. (pp. 1-2)

Una conquista transformadora del campo académico de la educación física, el deporte y la recreación la constituye el alcance de la capacidad de discusión, debate y reconocimiento de las posturas que se han ido perfilando en virtud de las perspectivas del saber y sus múltiples aristas. En el IUEFD, las nociones, paradigmas y epistemes se mueven en un abanico amplio de miradas. Incluso los grupos de investigación se han ido conformando en torno a las singularidades, las diferencias y los intereses de los abordajes; de ahí que se hayan promovido el diálogo, la escucha de los otros, la defensa de lo propio y la inclusión del disenso como criterios sustantivos del *saber-hacer en investigación*. Vásquez (2000) hace referencia a la necesidad de las interacciones como posibilidad de crecimiento:

Hay que pagar una aduana para ser interlocutor de alguien. Es como una especie de dignidad que se adquiere con trabajo. No se es interlocutor gratuitamente. Todo interlocutor es una elección; mejor aún, una selección. Cuando aceptamos discutir con alguien es porque de alguna manera consideramos importante, relevante, significativo, lo que puede decirnos. Es una palabra que vale. No nos batimos argumentalmente con cualquiera. Dirigir la palabra a alguien es considerarlo merecedor de nuestro discurso. No todas las opiniones cuentan. Dirigir la palabra es, en el fondo, otorgarla. (p. 173)

Y Rojas (2017) destaca la importancia de la práctica en los procesos de retroalimentación asesor-asesorado:

Las prácticas pedagógicas investigativas constituyen una interacción comunicativa permanente entre el docente y estudiante mediados a partir de su acción pedagógica, investigativa, social, cultural y sistémica tanto en el contexto institucional como en su entorno. (p. 83)

La vida profesional está marcada por múltiples opciones, una de las cuales es la de intervenir o no en cada acto que se promueve o se propone. Se dice que una fortaleza de los profesionales de la educación para relacionarse con los otros y las otras tiene que ser su

capacidad de argumentar y contraargumentar; una expresión que suele usarse en la cotidianidad da la idea de ello: “El arma del profesor es la palabra”. Precisamente, es con la palabra que se pueden estructurar los argumentos que se esgrimirán en la discusión. Formar la capacidad de raciocinio ha de ser un propósito educativo *per se*, y más aún para los profesionales de la educación.

Toda vez que la PPE exige la ejecución de una propuesta investigativa, es fundamental que los asesores cuenten con experiencia en este aspecto. Por consiguiente, el espacio del Seminario de Práctica Pedagógica de Énfasis es el momento ideal para entablar diálogos que fomenten la interlocución y los aprendizajes investigativos. La estructuración del proyecto de investigación resulta prioritaria en la concreción de la metodología para enseñar a investigar. La máxima de los entrevistados de cara a dicho proceso es “aprender a investigar investigando”, estrategia fundamental para el *saber-hacer* en los distintos ámbitos. Así lo dicen:

Como asesores hay que tener de las dos en la parte investigativa: saber de diseño, de metodología, de búsqueda de información, de cómo estructurar un problema, de cómo captar recursos —clave eso también—, y tener conocimientos específicos de su área. (EP3 Fidel 3:50).

Son diversas las propuestas relativas a enseñar a investigar en el IUEFD; cada perspectiva del campo del saber se ha arraigado en una u otra tradición investigativa. El entrenamiento deportivo, por una parte, se ha polarizado hacia la tradición galileana y fomenta metodologías positivistas (experimentales y de comprobación). Como contrapartida, los estudios alrededor de la pedagogía se han instalado en la tradición aristotélica y aplican metodologías de corte fenomenológico. De esta tensión dice Barbero (2006):

Otro esquema bipolar susceptible de ser utilizado para analizar el campo de la EF [educación física] (véase, por ejemplo, Tinning [1996]) es el que distingue, por un lado, aquellos discursos y prácticas guiados por la lógica del rendimiento y, por el otro, aquellos que se centran en la participación y el desarrollo o bienestar personal. (p. 23).

Ahora bien, también han despuntado alternativas complejas que admiten el diálogo entre los enfoques cualitativo y cuantitativo, y que elaboran dispositivos multimodos, anidados o complementarios. Las líneas de énfasis en el currículo del IUEFD dan cuenta de las particularidades de los objetos-sujetos de estudio que encierra el campo, de las maneras

de problematizarlos y de los tratamientos correspondientes que de estas se desprenden. No obstante, existen acuerdos básicos con respecto a la importancia de formar a los estudiantes en el *saber-hacer para la investigación* y de comprometerlos con proyectos como principio orientador de dicha enseñanza.

Los saberes previos de los asesores y los asesorados son insumos que reclaman los APPE como necesarios para viajar por los procesos de la investigación. Sobre esto expresan:

Al seminario yo llego con mi experiencia y asumo que ellos [los estudiantes] traen sus conocimientos, porque ya tienen ocho niveles de seminario atrás. Creo, entonces, que lo único que tengo que hacer es pulir. [...] entonces en este semestre ejecutamos el plan que ellos plantearon el semestre pasado, porque en el seminario, en el primer semestre, ellos terminan planteando hasta la metodología para la investigación. (EP4 Gildardo 4:240)

En la ruta de una universidad innovadora, con calidad y pertinencia social, en el IUEFD se diseñó y estructuró un plan de estudios que implementa una idea formativa con la investigación y la práctica pedagógica, convirtiéndolas en un eje esencial y transversal en todas las etapas del proyecto curricular. En consecuencia, proponer y realizar proyectos de investigación se ha convertido, para los asesores, en algo fundamental de la participación en la comunidad académica del IUEFD, la cual se ha organizado, de manera implícita, a partir de los grupos de investigación. En esta lógica, al llegar a la Práctica Pedagógica de Énfasis, los estudiantes han seguido una trayectoria marcada por contenidos y acercamientos a la formulación y ejecución de proyectos que conforman un bagaje que ha de aportar a su *saber-hacer para investigar*.

En este sentido, es importante la participación comprometida del profesorado en la investigación como eje transversal. McKernan (1999) asevera: “La idea del profesor como investigador es de importancia crucial para el desarrollo futuro de la profesión y el *curriculum* en general. Estoy firmemente convencido de que si esta idea se tomara más en serio, el *curriculum* mejoraría espectacularmente” (p. 58). El profesorado universitario, para el caso los APPE, con su formación posgraduada y su experiencia profesional, representa una fortaleza para asumir los retos de este propósito formativo.

Concebir el problema a indagar, según los APPE, es una especie de dispositivo que desencadena el paso a paso del proceso investigativo. La pregunta es alimentada por la participación en la práctica a partir de la tensión academia-realidad, de las confrontaciones

que allí emergen, de la incertidumbre ante la implementación del saber, de las observaciones, inquietudes y reflexiones. Con este marco es posible también formular objetivos y maneras de alcanzarlos:

Es en la práctica donde se ha detectado que surgen las preguntas, surgen ideas de investigación, surgen inquietudes. Porque un problema de investigación puede surgir desde lo teórico, sí, pero también desde lo práctico o lo aplicativo para resolver situaciones pragmáticas de una situación como tal, y ahí puede surgir lo metodológico. (EP3 Fidel 3:52)

Dividimos el proceso investigativo por fases: la construcción de una identificación de problema, entonces vamos avanzando en lo que es la teoría de la investigación; pero al mismo tiempo vamos construyendo, entonces hablamos del problema y vamos construyendo problema, hablamos de objetivos y vamos construyendo objetivos, hablamos de metodología y vamos construyendo metodología, o sea, vamos avanzando de esa forma en el proceso. (EP5 Juanpa 5:174)

Formular un problema de investigación es muestra de la capacidad para interrogar la realidad empírica y cuestionar los conocimientos identificados como verídicos, y es muestra, por lo demás, de la mirada crítica de los asesores sobre la propia experiencia. En la identificación de un dilema participa el sujeto con todos sus recursos, con sus recorridos y con sus perspectivas del saber. En palabras de McKernan (1999),

no se trata simplemente de tener un proyecto de investigación en marcha; el proyecto de investigación debe ser una indagación en la propia ejecución práctica. Se necesita tener un conjunto de preguntas para las que se busquen respuestas por medio de algún tipo de orden del día de investigación en la propia práctica profesional. (p. 72)

La investigación formativa que se desarrolla en el IUEFD se apropia de la idea de McKernan (1999) de buscar en el ámbito de la práctica el problema que guía la indagación, de modo que los asesores puedan sentir que aportan a las elaboraciones de los asesorados.

Un componente de la metodología, según los APPE, son las estrategias de acercamiento a la información y las maneras de consignarla. Como se ha dicho en otros apartados, el diario de campo se ha introducido en el currículo y, en particular, en el Seminario de Práctica Pedagógica de Énfasis como una obligatoriedad. Vásquez (2013) describe bellamente las bondades de llevar un diario:

El diario, decíamos, afina la memoria. Recordemos a Jack Goody: “Sin la escritura no existe

el almacén para el recuerdo ulterior”. La escritura del diario confiere a la fugacidad de los hechos o las acciones un lastre; objetiva todo aquello que es pura subjetividad. Mejor aún, la escritura convierte el vivir en objeto de inspección. La escritura del diario, frente a la inmediatez de nuestro actuar, es como Medusa: paraliza, retiene. Y así, a partir de tal fijación, nos permite inspeccionar la vida “con mucho mayor detalle, tanto en sus partes como en su conjunto, tanto hacia atrás como hacia delante, tanto fuera de su contexto como en su lugar”. La escritura domestica el olvido. (p. 147)

Los APPE proponen los diarios de campo como un contenido del proceso de enseñanza de la investigación que es utilizado, por un lado, como constatación de la experiencia en campo de los asesorados y, por otro, como medio para el registro en la metodología de investigación:

Para mí, como asesor, es necesario ser capaz de ser buen observador, pero es toda la observación como una habilidad de un investigador, que sea capaz de leer el texto, el contexto, que sea capaz de escribir, que tenga capacidad de escritura, porque una cosa es verlo y otra escribirlo. Además, es crucial la capacidad de empatizar y de comprender al otro. (EP1 Daniel 1:118)

En investigación las estrategias de acercamiento son diversas; de ello se ocupan, justamente, los asesores que acompañan el proceso de formación. La entrevista, la encuesta, la medición, las imágenes, los talleres, etc., se aplican en razón del problema planteado e, incluso, del énfasis en que se inscribe el proyecto. Todas estas estrategias hacen parte de los contenidos de los distintos seminarios. Entre ellas, el diario de campo es aquella que goza de mayor difusión y dedicación. El uso del diario de campo sugiere la capacidad de observar, de detenerse en el detalle, de relatar y ratificar lo contado, de leer y releer. De esta forma de registro dice Vásquez (2013):

El diario es un depósito que “abarca asuntos desperdigados”, datos, ideas, observaciones fácilmente excluibles. Sin embargo, al consignar todo eso en el diario, con el tiempo descubrimos “que son diamantes en el cubo de los desperdicios”, como escribiera Virginia Woolf. Salta a la vista: la importancia del diario radica en valorar los detalles insignificantes que nos atan a la realidad cotidiana. Tal vez por esta razón el diario se construye a pedazos, a empujones, a tirones de tiempo. [...] El diario es como un crisol donde se combinan las reflexiones personales, los recortes, las citas; impresiones, búsquedas; un ejercicio de reconstrucción o reacomodamiento de lo cotidiano. Dicho de otra manera, el diario es un

lugar para fijar las impresiones que dejan mundo y sus objetos. (p. 148)

Se escribe el diario para consultarlo, para autoevaluarse, para la memoria, para la reminiscencia, para hacer replanteamientos, para cavilar, para leerlo y volverlo a leer. Cada relectura favorece la crítica reflexiva, se instala como “espacio de experiencia” y a su vez, como “horizonte de expectativa”, para asesores y asesorados.

Otro aspecto que los APPE destacan para la estructuración de la investigación tiene que ver con la construcción del aparato crítico que soportará el estudio. Frente a esta necesidad insisten en provocar la búsqueda de información bibliográfica, el manejo de bases de datos y el rigor al elegir las fuentes y al referenciar a los autores y sus obras. Y, más aún, se espera que la selección de la información de corte teórico sea asumida críticamente. Así lo dicen:

Igualmente, esa búsqueda de información tiene que ser reflexionada, sistematizada y luego presentada ante el colectivo para hacer una deconstrucción y una reconstrucción del conocimiento. Creo en ese tipo de aprendizajes, en el aprendizaje colaborativo, pues no basta con producir el conocimiento, sino que hay que mirar asimismo y la forma como interactúan ellos. (EP5 Juanpa. 5:18)

La búsqueda de información bibliográfica es una estrategia muy necesaria. Para referenciar no basta con ir a Google solamente; eso no sirve para nada, no tiene un soporte serio de autores. Les digo [a los estudiantes] que hay que ser rigurosos y buscar registros de calidad. Los invito a que consulten revistas indexadas, a revisar revistas en inglés, eso me parece excelente. (EP4 Gildardo 4:44)

El testimonio anterior contrasta con el posicionamiento contemporáneo de la *mass mediación*, como lo afirma Badía (2019):

En los últimos años ha aparecido la corriente de publicar en abierto, en Internet, el máximo posible de documentos que pongan al alcance de todos los resultados de la investigación educativa. Por esta razón, hoy en día resulta relativamente fácil buscar, localizar y tener acceso a muchas publicaciones académicas en muchas temáticas que pueden ser interesantes para profesores. Por ejemplo, tres formas de acceder a publicaciones académicas pueden ser: 1) El acceso a revistas que publican en abierto. Por ejemplo: *Revista de Educación* (<http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/inicio.html>). 2) El acceso a documentos utilizando Google Académico, el buscador especializado de Google (<https://scholar.google.es/>). 3) Dándose de alta en redes de investigadores, como por ejemplo

Researchgate (<https://www.researchgate.net/>). (p. 5)

La elección de los referentes conceptuales, para los APPE, es definitoria del proceso de investigación, pues sus voces guiarán la búsqueda. Decantar textos y autores en el sinnúmero de producciones accesibles hoy día sobre casi cualquier tema significa optar por unas u otras perspectivas epistemológicas, por unas u otras nociones, por unas u otras ideologías. En términos del *saber-hacer para investigar*, el rastreo bibliográfico, la realización del estado de la cuestión y el reconocimiento de las autorías con las referencias adecuadas son exigencias éticas que formarán académicos y profesionales íntegros. Cerda (2005) afirma sobre la dependencia entre las nociones y el acto:

Tradicionalmente se ha aceptado que la práctica sirve para engendrar, probar y perfeccionar la teoría, y esta a su vez sirve para iluminar y orientar la práctica, pero muchos autores consideran que no existe ni la teoría ni la práctica *químicamente puras* y que ambas pueden prescindir inicialmente de la otra porque albergan componentes que les permiten actuar con cierta autonomía. No en vano se afirma que *no hay mejor práctica que una buena teoría* y que la base de su interacción es la *praxis*, o sea lo que Sartre denominaba la *racionalidad dialéctica*. Pero, aunque ellas se encuentran indisolublemente unidas, y no puede existir una sin la otra, por razones de estudio las analizaremos separadamente porque ambas son muy diferentes y poseen rasgos propios. (pp. 27-28)

La configuración de los marcos de referencia también está animada por la experiencia de los APPE en la práctica; es ahí, en la confrontación del saber, cuando ha de surgir la reflexividad del proceso, esto es, la realidad actúa sobre el ideario del sujeto y viceversa.

La exigencia de los APPE, con respecto al *saber hacer para investigar*, de nuevo se orienta a sí mismos, toda vez que insisten en demandar una experticia tanto estructural como conceptual en el terreno investigativo para el desempeño de su función de asesores:

Tiene que ser un profesor investigador. Yo no considero un asesor de práctica si no es un profesor investigador que esté generando proyectos, que esté interesado en escribir y generar conocimiento con los estudiantes. (EP3 Fidel 3:63)

No podría hacerse la función de asesoría sin la fundamentación teórica. Creo que no podría desempeñarme de una manera digna con mis estudiantes si no fuese riguroso en la búsqueda de una información fidedigna que pueda acompañar el tratamiento de un trabajo investigativo de ellos. (EP5 Juanpa 5:159)

La enseñanza de la investigación ha de ser precedida por una trayectoria en ese *saber-hacer*, por conocimientos puntuales sobre cómo indagar (epistemología, metodologías, etc.) y por un dominio conceptual sobre el tema abordado en el estudio. La cualificación del asesor opera como garante del éxito de la formación de los asesorados. Dice McKernan (1999) sobre esta expectativa de cara a los docentes: “La idea del profesor investigador es crucial para la mejora del arte de la enseñanza y para el avance de nuestro conocimiento del *curriculum* sobre la pedagogía y el aprendizaje” (p. 72).

No ha sido fácil el paso hacia una construcción conceptual que desborde las nociones del *saber específico*; sin embargo, los APPE muestran una sensibilización con relación a la importancia de los diálogos con otras disciplinas que ofrecen pistas relevantes en la comprensión de los problemas investigativos originados en el campo académico. Cerda (2005) expresa al respecto:

Hemos creído importante detenernos a analizar diversos conceptos y categorías que a nuestro juicio son importantes para comprender el verdadero sentido de algunas propuestas provenientes de diferentes autores. Y ello a pesar de la desconfianza que aún despiertan disciplinas como la epistemología o la filosofía de la ciencia, particularmente entre muchos maestros y especialistas en el campo de la educación. (p. 13)

La experticia adquirida por los asesores en sus procesos investigativos y su bagaje conceptual son esenciales para la formación de futuros investigadores; son ellos y ellas quienes crean las condiciones con la esperanza de la transformación del saber en el *saber-hacer para investigar*.

En el afán de los APPE por favorecer un *saber-hacer* orientado a formar en investigación, han impulsado la participación de sus asesorados en los semilleros⁴² de los grupos de investigación, mediante los cuales los estudiantes se vinculan a proyectos en curso en calidad de coinvestigadores. Esta experiencia de iniciación de los estudiantes en los procesos de investigación también la han propiciado en otras universidades, como lo narra L. Martínez (2015):

Lo hemos hecho por medio de lo que podríamos denominar “investigación–acción de baja intensidad”, que nos ha permitido que, incluso sin proyectos explícitos ni financiación, nunca

⁴² En el IUEFD se ha consolidado la estrategia formativa de investigadores denominada Semilleros de Investigación, los cuales están adscritos a los diferentes grupos.

hayamos dejado de replantear las diferentes fases del programa, las tareas con las que queríamos centrar a los estudiantes, los documentos que guiaban el proceso o las maneras mediante las que supervisores y tutores podríamos contribuir al éxito del programa. (p. 19)

Igualmente, los APPE sugieren conectarse a las redes de investigación de la Universidad de Antioquia. Los siguientes testimonios así lo dicen:

Los asesores siguen alimentándose dentro de los procesos de práctica a través de los trabajos de investigación de los estudiantes; esa es una manera. Hay profesores que tienen estudiantes en la línea de Entrenamiento Deportivo y sus trabajos alimentan las líneas del grupo; esa es una muy buena estrategia. (EP3 Fidel 3:212)

Pero hay otros [estudiantes] que se conectan con ese espacio y termina uno haciendo otras redes, el semillero, por ejemplo. También los invito a participar en un proyecto de investigación. Hay dos, del semestre pasado, que están en uno como coinvestigadoras, pensándose en la maestría. (EP2 Eliana 2:136)

Cómo hacemos precisamente esa mediación para encontrar en ellos ese potencial y poder favorecerlo es una tarea bastante importante, con la cual nosotros en algunos convenios con la Facultad de Educación y la Facultad de Psicología nos deberíamos comprometer para poder hacer un trabajo colectivo. (EP6 Martín 6:106)

Una estrategia de los APPE vinculada al propósito de estimular la participación en los semilleros consiste en invitar a quienes son asesorados y manifiestan interés y habilidades para investigar a que participen, como coinvestigadores, en proyectos con presupuestos de la Universidad. Ello se puede constatar a continuación en el testimonio y en la nota del observador:

En el nivel nueve, ellos estuvieron con los grupos haciendo práctica, y estuvimos formulando el proyecto de investigación para el centro de práctica. En el nivel diez, que fue el último semestre, el proyecto nos lo aprobaron por CODI [Comité de Investigación], con financiación de 800.000 pesos; llegamos al acuerdo con el centro de práctica para que les permitiera a estos estudiantes no estar más en la clase, sino dedicarse de lleno a la ejecución de este proyecto. (EP3 Fidel 3:19)

En reuniones de profesores se discuten entre asesores los diversos tipos de aportes para captar estudiantes en los grupos de investigación desde la participación en los semilleros; cada grupo y cada profesor tienen diferentes estrategias para invitar y conquistar nuevos integrantes. (DC JDGV, febrero de 2014)

Con respecto al *saber-hacer para investigar*, los APPE reiteran la importancia de socializar los avances, las inquietudes, las problemáticas y las soluciones que emergen en la trayectoria de un estudio. Esta socialización también supone la divulgación en las comunidades de los propósitos, adelantos y resultados del proceso investigativo. Allí se exhiben, además, los logros en términos de habilidades comunicativas y argumentativas:

Con relación a los resultados obtenidos en la investigación, estamos en el proceso de publicación. Entonces, hay que acercarse a estas personas, hablarles de cómo escribir textos científicos, para eso repartimos temas. Aclaremos cómo es la introducción, cómo son los materiales y métodos, cómo es que se escribe la sección de resultados, cómo es que se escribe la sección de discusión. (EP3 Fidel 3:147)

[Hay que] poder llevar esos elementos del saber, el hacer, el compartir a esa práctica cotidiana de nuestros estudiantes, pero de una manera reflexiva, de una manera que se controle, que se guíe, oriente y vele por el cumplimiento de esos aspectos. (EP7 Orlando 7:66)

La formación de los estudiantes en la PPE como investigadores trae de suyo aprendizajes significativos que contribuyen a la proyección de los logros del estudio y a la divulgación mediante artículos, libros, conferencias, foros y demás formatos académicos que permiten desplegar, de manera integrada, los conocimientos adquiridos en el proceso de formación profesional.

El IUEFD, en el plan de estudios, tiene como consideración estratégica para divulgar y socializar los productos investigativos de los estudiantes de la PPE el evento Expomotricidad Local.⁴³ Allí los asesorados exponen públicamente la producción académica que han desarrollado en su último año de estudios; harán lo propio ante la comunidad educativa de la institución donde se llevó a cabo la investigación.

En las narrativas de los participantes en este estudio, se hizo evidente el reconocimiento del IUEFD que, en su interés por promover la investigación, ha fortalecido

⁴³ La Universidad de Antioquia, para implementar y fortalecer su política de investigación, asignó significativos aportes económicos en dos frentes: 1) el pago de horas a profesores que acompañan al estudiantado desde la conformación de los semilleros y 2) los rubros para pagar a estudiantes que asumen algunas funciones investigativas y son considerados como coinvestigadores. El IUEFD, en la idea hacer efectiva esta política educativa para impulsar la cultura investigativa, programa desde el año 2002 eventos académicos con los semilleros de estudiantes. También ha anexo un capítulo de semilleros de investigación al macroevento Expomotricidad Internacional, que se celebra en la ciudad de Medellín cada dos años desde 2005, en el que los estudiantes de diferentes regiones de Colombia y en ocasiones extranjeros exponen los avances en sus proyectos de indagación.

el apoyo financiero a su biblioteca y a toda la estructura que ella contiene para facilitar que la comunidad académica pueda acceder a la información necesaria para llevar a cabo los procesos investigativos.

5.3.2.3. *El quehacer en puente con la comunidad*

En los discursos de los asesores se hizo manifiesta su preocupación por poseer elementos del *saber-hacer* que les permitan formar a los futuros profesionales con compromiso social y responsabilidad con la comunidad:

Yo creo que tenemos que ser conscientes de algo y consecuentes también, y es de lo que el medio necesita de nosotros, tener certeza de qué tipo licenciado estamos formando para una sociedad en la cual vamos a insertarlos. (EP3 Fidel 3:46)

Es que si algo tiene el énfasis precisamente es esa relación de la teoría con la práctica, y yo diría de la Universidad con el medio, de la Universidad con el contexto. Entonces, aquí tenemos muy buenos académicos y muy buenos profesores y muy buenos asesores, pero es importante no olvidar la sociedad a la que vamos a servir. (EP1 Daniel 1:185)

En el *saber-hacer para proyectar* tiene especial relevancia la comprensión de la responsabilidad social que se adquiere como profesional para intervenir en la corporeidad de los otros. Esta condición, intrínseca al campo de la educación física, el deporte y la recreación, exige un acercamiento orientado por el rigor y la ética de cara al desempeño en cualquier escenario de aplicación y en todas las modalidades del área. En este sentido, afirman Martínez-Álvarez, García-Monge y Bores (2015):

El aprendizaje de los contenidos se construye en un entorno social que le da sentido y que lo impulsa en una u otra dirección. Aprendemos junto a otros y en interacción con otros. Esto funciona para lo bueno y para lo malo. Lo mismo que el grupo puede empujar y elevar, puede arrastrar y hundir. (p. 954)

La enseñanza en este campo exhibe la dialéctica teoría-práctica, que incluye la capacidad de integrar las condiciones, las expectativas y las posibilidades de quienes son depositarios de este conocimiento. Bores (2005) manifiesta: “Por nuestra parte, hemos comprobado que los momentos de construcción de los aprendizajes de nuestras lecciones están tramados por una ‘sucesión creciente’ de actividades que mantiene una estructura que

comprende las siguientes fases: propuesta, acción, reflexión y replanteamiento” (p. 73).

El compromiso social que demanda la formación como licenciados en Educación Física conlleva la inquietud por las interacciones con el entorno. Los APPE identifican su función como mediadores entre los practicantes y la comunidad, como lo afirman en los siguientes testimonios:

Hay un momento de acercamiento teórico, un momento académico: usted va a estar aquí por esto, por esto, académicamente debe tener esto, saber esto... Hay también un momento de contexto: un momento de contexto es a dónde vas, qué es esa institución, cómo funciona, cómo se rige, cómo se mueve. Y el tercer momento es el momento de la experiencia, la vivencia como tal. (EP8 Ruperto 8:55)

Para mí eso es realmente fundamental en el énfasis, porque es leer el contexto, porque es leerse en situación, porque es habitar quizás el mundo de la vida ya real; porque yo creo que, de todas maneras, el mundo acá es, todavía sigue siendo, alejado del mundo. (EP2 Eliana 2:191)

Con respecto a la intermediación de los asesores con las comunidades para la intervención de los asesorados, resulta pertinente la perspectiva de L. Martínez (2015):

Vemos, en todo esto, que las relaciones con los tutores tienen una dimensión personal y una dimensión curricular, enmarcadas ambas en un marco de relaciones de poder-saber caracterizadas por las instituciones en las que trabajamos tutores y supervisores. A lo largo de los años se ha producido un proceso, lleno de altibajos, que ha tratado de desarrollar un trabajo con un razonable nivel de coordinación donde la iniciativa ha estado a cargo de la Escuela Universitaria. (p. 247)

El valor que la sociedad ha otorgado al oficio del profesor ha sido objeto histórico de discusiones en las facultades de educación. Allí se ha pensado que entre sus múltiples compromisos y funciones está la estructuración de los estudiantes para que se comprometan con la sociedad. El asesor de prácticas de énfasis reconoce que tiene el gran reto de acompañar y guiar al futuro profesional en las diversas formas de relacionarse con la comunidad donde actúa y lleva a cabo su intervención. McKernan (1999) propone:

Debemos reconocer también que tenemos derecho a respetar la salud intelectual y los intereses de los profesores que desean adquirir conocimientos sobre los efectos de su práctica, y así hacen posible y atractiva la escuela como centro de investigación. Una escuela que es

solo distribuidora de conocimiento no sirve para liberar a los profesores y a los alumnos, sino para sumirlos en la esclavitud, pues los priva de sus derechos intelectuales. (p. 58)

Los asesores, a partir de su experiencia, sugieren a los estudiantes maneras de acercamiento a la comunidad, como la socialización de las propuestas que han diseñado para su intervención en cada grupalidad, las cuales esperan sean coherentes con la contextualización dentro y fuera de los escenarios de la práctica. Igualmente, velan por una adecuada recepción del asesorado en cada ámbito de actuación, como se puede leer en los siguientes relatos:

Los asesores no hemos reflexionado lo suficiente sobre la responsabilidad que tenemos ante la sociedad desde este quehacer formativo. También los estudiantes deben tener presente que tenemos una gran responsabilidad a la hora de ser promotores de la actividad física, del estilo de vida saludable, del trabajar por el bien de las personas, de mejorar en ellos su salud. (EP3 Fidel 3:24)

Con estos énfasis nos hemos ganado un espacio muy grande en el quehacer, y el quehacer es tan importante dentro del contexto como nada más. (EP6 Martín 6:83)

Cuando usted llega a un centro de práctica sin disposición institucional, sin acompañamiento, sin un recibimiento agradable, es [todo] muy difícil. Y eso entorpece, genera malestares, ruidos. El acompañamiento del centro de práctica tiene que darse con la mayor amplitud, transparencia y respeto posible a los asesores y a los practicantes. (EP8 Ruperto 8:138)

La integración de las comunidades para el desempeño profesional demanda la participación de estas en función del proyecto que se quiere desarrollar. Para los APPE, los diferentes grupos con los que se hace intervención en cualquier ámbito deberán conocer, entender y juzgar las distintas propuestas en las que han de participar. Identificar sus necesidades, intereses y problemas pasa por hacer llegar a ellos los planes y propósitos, y por retomar sus iniciativas y búsquedas para replantear lo programado.⁴⁴

⁴⁴ La Universidad de Antioquia, desde la Vicerrectoría de Extensión, desarrolla su política de relaciones con la sociedad a partir de diversos programas y de dispositivos de proyección. Una de estas estrategias es la línea de prácticas implementadas por las diferentes unidades académicas, la cual constituye una vía para dicha comunicación y un puente con la sociedad. Los asesores y los estudiantes son el motor y la representación de la institución en cada ámbito de actuación del ejercicio profesional. Dentro de sus prácticas académicas, el IUEFD tiene presupuestado en las relaciones con la comunidad el compromiso de devolución de las reflexiones que construyen los estudiantes practicantes al finalizar cada semestre, así como de propiciar espacios para que expongan públicamente algunos de los saberes adquiridos con la idea de manifestar su responsabilidad y retribución social. Además, ello significa fortalecer los lazos de amistad y cooperación con cada institución.

Corolario

El *saber-hacer* de los APPE transita en la tensión entre teoría y práctica, e integra conocimientos pedagógicos, investigativos y comunitarios, los cuales están presentes en los sujetos asesores y se proyectan en los sujetos asesorados. Estas integraciones al *saber hacer* favorecen el tejido de una trama entre un adentro y un afuera de la Universidad, dando paso a la recontextualización de los saberes que la definen. Los asesores asumen el desafío de establecer una interlocución con el entorno mediada por los asesorados a fin de leer e interpretar los conocimientos a la luz de las circunstancias y participar en la construcción de otros mundos posibles.

Los sentidos de los discursos aquí recogidos sobre el *ser*, el *saber* y el *saber-hacer* de los asesores de la Práctica Pedagógica de Énfasis exhibieron el “espacio de experiencia”, que habla del sí mismo, y el “horizonte de expectativa”, depositado en ellos mismos y en los futuros profesionales. Estos matices perfilan a los asesores, portadores de unos atributos y atravesados por unas orientaciones disciplinares, con posibilidades de interactuar en distintos ámbitos. Las voces de los APPE dibujan un puente entre academia y comunidad, y buscan promover la Universidad como una institución sociocultural en la que se construyen, pero también se intercambian y transforman los acuerdos básicos y universos de sentidos provenientes de las realidades sociales.

Conclusiones

Cuando se tienen dudas la gente aprende sobre sus mundos, viviendo con ambigüedad, incertidumbre simple falta de conocimiento, hasta el día, que llega, en que sus experiencias vitales aclaren todo. A menudo improvisamos, aprendemos con la práctica y solucionamos los asuntos como se van presentando.

Renato Rosaldo

Este momento está mediado por un ejercicio de recapitulación, por un momento reflexivo que permite regresar a los objetivos y a aquellas intenciones primeras que suscitaron la propuesta de indagación: una suerte de promesas que se formularon con el entusiasmo de aportar a otras posibilidades, una esperanza que se deposita en los idearios de otros, en este caso los asesores del IUEFD de la Universidad de Antioquia, pero que finalmente reúne las propias ilusiones de cara a un mundo imaginado.

En este apartado se recogen las interpretaciones del estudio *Los sentidos de los discursos de asesores y asesoras de Educación Física de la Universidad de Antioquia con respecto a la función de asesoría de la Práctica Pedagógica de Énfasis* a partir de los ejes temáticos *ser, saber y saber-hacer*, en diálogo con los objetivos propuestos y con los propósitos que animaron la indagación (ver justificación).

Más que un cierre es un camino hacia otras búsquedas que permitan disponerse a emprender nuevos comienzos, por ello se plantean aquí preguntas y supuestos de llegada suscitadas en el proceso investigativo.

1. El ser de los asesores: me descubro con los otros

En los discursos de los APPE se recoge la autoimposición de *ser modelos* para los otros, una singular obligatoriedad que se acepta, asume y naturaliza. En ellos y ellas se ha observado un apasionamiento por el ejercicio pedagógico que conduce al convencimiento de las exigencias que enfrenta el *ser* digno de imitar.

Para los APPE, es una condición de su rol contar con el *reconocimiento* de sus asesorados, de sus colegas y de la comunidad en la que despliegan su profesión. Obtener esta aceptación pasa por portar unos dominios y condiciones que admitan la mirada valorativa y

que les permitan responder al interrogante “¿Quién soy?”, es decir, que les permitan afirmarse en su identidad profesional.

Los APPE destacan la relevancia de estimular el sentido de *pertenencia* a una grupalidad, el cual hace posible la construcción de un “nosotros” y, entonces, de una comunidad *reconocida* como tal. En este sentido, responder a la interrogación por la propia identidad colectiva devela la tensión entre los sujetos asesores que dialogan y las fronteras de su colectividad.

En la configuración de un sujeto político, los APPE contemplan la *inclusión* del otro como un igual, quien tiene sus argumentos, sus singularidades, sus opiniones y la capacidad de disentir. Así, el rol de asesor debe conducirlos a escuchar, ver, observar, comprender y confrontar a los asesorados; un vínculo apretado entre la acción *comunicativa* y la función de asesorar, por cuanto implica sugerir, proponer, provocar, orientar, persuadir, advertir y preparar desde un dominio, experticia o saber mediante la palabra, el acercamiento y el acompañamiento para garantizar el logro pedagógico. En sus perspectivas, cumplir cabalmente con la labor de asesorar tiene que ver con las maneras de relacionarse con las otras personas: tener capacidad de convivir, de compartir y de entablar interacciones con *reciprocidad*.

Adicionalmente, para el grupo de asesores participantes de este estudio es muy importante favorecer la consolidación de un actuar en libertad a partir de decisiones *autónomas*. Manifiestan un interés genuino por enlazar el sentido crítico, la capacidad reflexiva y la toma de decisiones para la constitución de un sujeto político. En los idearios de los APPE la labor de asesorar está atravesada por una ética profesional, que condiciona actos, prácticas, competencias, saberes y decisiones en la escena pedagógica.

Asimismo, los asesores insisten en la prioridad de formar a un estudiante con una mirada amplia de la disciplina y proyecciones a otras esferas de la vida, esto es, alguien que asuma su lugar social como profesor. Este lugar social se conecta con la urgencia de *contextualizar* el saber y la participación en la práctica pedagógica en relación con las subjetividades, los propósitos, las normativas y los ámbitos.

1.1 Otras preguntas posibles en torno al *ser del asesor*

Este proceso se ha efectuado con una postura reflexiva que implica tanto al investigador como al investigado en la configuración del conocimiento concerniente al proceso de indagación. Igualmente, una expectativa planteada en los orígenes de la investigación fue “reflexionar con el profesorado universitario acerca del potencial práctico del docente para reconocer el significado de su papel”. También se ha propuesto realizar aportes que cualifiquen la función de asesoría desde los discursos de los mismos actores de esta tarea.

Así las cosas, este espacio busca responder a las siguientes preguntas: ¿qué ofrece este estudio a los APPE?, ¿cómo se puede evidenciar el efecto de la reflexividad en los APPE?

Con ejercicios amparados por la reflexividad, es posible decir que los APPE, protagonistas de este estudio, han evidenciado para sí mismos su pasión, su convicción y su compromiso con la Práctica Pedagógica de Énfasis como el momento del proyecto pedagógico del IUEFD en el que se sintetiza la apuesta curricular y se concretan los trazos del profesional esperado.

El valor concedido a las voces de los APPE en la interpretación de los resultados de esta investigación contribuyó a la visibilización de ellos como actores fundamentales de la comunidad académica, actores que poseen experiencias, conocimientos y sueños que, de ser considerados para las decisiones sobre el diseño del currículo, permitirían el crecimiento del campo del saber. Asimismo, este proceso reflexivo llevó a los APPE a reconocerse y a ser reconocidos como sujetos políticos, con un encargo social y compromisos éticos en su calidad de asesores, y como ciudadanos corresponsables con el entorno sociocultural.

Esta mirada a la experiencia de los APPE deja unas inquietudes que pueden devenir en otras problematizaciones. ¿Cuál es la vigencia del perfil de asesor dibujado por los APPE? ¿Las transformaciones curriculares conllevan un nuevo perfil de asesor? ¿Cuál es el perfil de asesor en el imaginario de los estudiantes del IUEFD?

Al hablar de lo que esperan y exigen del *ser*, en cuanto al cumplimiento de su función de asesorar, los APPE pudieron constatar sus propios atributos, criterios y dominios, reivindicando así la significación de su rol ante el reto de formar *formadores*.

2. El *saber de los asesores: un saber para el saber*

Los discursos de los APPE en torno al *saber* han transitado entre lo *disciplinar* y lo *transdisciplinar*, puente en el que se han hecho evidentes tanto la transformación experimentada en la comunidad académica como la dificultad para desmarcarse de los paradigmas hegemónicos propios de la modernidad primera. No obstante, la balanza se ha podido inclinar hacia una perspectiva más disruptiva respecto a las tradiciones que originaron el campo, en la búsqueda de una proyección de corte sociocultural que reivindique el lugar y la función de los docentes en el universo social.

La educación física, el deporte y la recreación integran una disciplina cuya episteme se despliega a partir de la motricidad. Es, pues, un *saber* aplicado con un fuerte componente técnico que compromete el cuerpo del otro en todas sus dimensiones y posibilidades. Ello implica estimular permanentemente a aquellos con quienes se realiza la intervención para lograr una percepción, aceptación y alcance de sus potenciales motrices, pero también conlleva riesgos que amenazan no solo la salud, sino además la disposición y la intención formativa de contribuir al crecimiento del sujeto. La insistencia en el control del *saber* y de todas las aristas que lo caracterizan tiene todo que ver con el compromiso frente a la corporeidad de quien acata las orientaciones en la escena. Esto no obsta la búsqueda de complementariedad y complejización mediante el acercamiento a otros *saberes*.

La definición del campo del saber ha tenido entre el profesorado universitario una “eterna” discusión por identificar en cuál de las áreas en las que están organizadas las disciplinas en la Universidad se inscriben la educación física, el deporte y la recreación. Hay una ubicación administrativa, que favorece a la institución, en términos de organización, en la que se instauran estas disciplinas como parte del área de la salud. Otra línea plantea que, dada la importancia de su componente pedagógico, deben estar adscritas a las ciencias sociales y humanas. No obstante, la comunidad académica del IUEFD reconoce la necesidad de fortalecer la experiencia en la práctica con *saberes* provenientes de la pedagogía y de la didáctica específica para desarrollar la enseñabilidad y la educabilidad.

En la indagación por el *saber* en las expectativas de los APPE, ha emergido la cuestión de la función social de la escuela conectada a asuntos como el rol del maestro, el sujeto que se quiere formar y la sociedad que se proyecta. De lo anterior se desprenden los siguientes interrogantes: ¿cuál es el propósito prioritario de la formación con respecto al

sujeto que pretende formar?, ¿cuál es el modelo de escuela que plantea?, ¿cuáles son las estrategias de las que dispone para implementar su modelo?, ¿cuál es el profesor que necesita para satisfacer las expectativas socioculturales? Los APPE intentan responder a este encargo social y cultural desde la experticia en su campo, que se trenza con otras disciplinas, y desde la formulación de estrategias para estimular el conocimiento reflexivo y crítico sobre sí mismos y los otros, con la intención de construir un mundo mejor y posible.

Se puede colegir en las conversaciones con los APPE que una motivación conducente a la apertura del *saber* hacia otras áreas es la comprensión de la función social y cultural de la profesión. De ahí que los asesores insistan en el requerimiento de allegar conocimientos inscritos en otras fronteras disciplinares y en la cotidianidad misma, y de realizar investigaciones con colegas pertenecientes a otras unidades académicas para poder responder a las demandas formativas de un sujeto atravesado por contextos determinados.

La estratificación económica, los sistemas de creencias y las tradiciones —en breve, las posibilidades materiales y simbólicas— deben penetrar la clase para hacer de ella un dispositivo formativo que interprete, pero también transforme, los entornos sociales y culturales en los diversos ámbitos de actuación. Lo expresado por los APPE puede ser leído en clave de formación integral, la cual ha de responder a la pregunta por la persona a cuya formación se quiere contribuir.

2.1 Otras preguntas posibles en torno al *saber del asesor*

En la propuesta preliminar de esta pesquisa se dispuso “repensar la práctica pedagógica e incidir en los procesos de ajuste y transformación de los currículos que forman profesionales en Educación Física”. En esta misma línea, se ha querido decantar aportes a la estructura curricular —como lugar de exhibición de los avances disciplinares— tomados de las narrativas de los APPE.

En tal sentido, con este segmento se busca responder a estas preguntas: ¿qué aporta este estudio al desarrollo del saber?, ¿cómo pueden estos aportes manifestarse en el currículo?

Por un lado, se han ratificado unos *saberes específicos* de la educación física, el deporte, la recreación y las modalidades afines que tradicionalmente han identificado el

campo académico, y, por otro lado, se ha desplegado un abanico de alternativas por explorar que se relacionan con el nexo oferta-demanda establecido entre los programas universitarios y las propuestas comunitarias.

Estas últimas alternativas sugieren un rediseño curricular que atienda a las lógicas internas de los diversos modos de manifestación del campo, tanto dentro como fuera de la Universidad. La insatisfacción latente en los discursos de los APPE en razón de los contenidos, los cursos y las carencias del plan de estudios actual insinúa la configuración de nuevos programas formativos que proclamen el paso de instituto a facultad.

Otra revelación relativa a la disciplina se refiere a la importancia que los APPE han conferido al diálogo con otros saberes de orden disciplinar y transdisciplinar y del sentido común, toda vez que destacan el conocimiento práctico. De ahí la necesidad de articular a la propuesta curricular estrategias para la educación continuada con distintos enfoques y temáticas en la ruta hacia nuevos programas académicos.

Las preguntas que la reflexión en torno a las propuestas para *el saber* nos deja son las siguientes: ¿a cuáles saberes se puede acudir para dar fuerza a una transformación curricular?, ¿cuáles saberes median en la conformación de nuevos programas académicos según la expectativa de constituirse como facultad?, ¿cuáles saberes prácticos deben ser fortalecidos para la creación de nuevos programas académicos?

3. El *saber-hacer* de los asesores: un quehacer para los otros

Los discursos en torno al *saber-hacer* de los asesores del Seminario de Práctica Pedagógica de Énfasis del IUEFD se han estructurado en tres categorías: *saber-hacer para enseñar*, *saber-hacer para investigar* y *saber-hacer para proyectar*.

La presencia constante de estas categorías en la indagación explica la reiteración, a lo largo del informe, de algunos hallazgos e inferencias. Esta circunstancia da cuenta de la complejidad *ser/saber/saber-hacer*, elementos contenidos todos en uno, lo que resuena con el principio de la sinergia según el cual el todo es más que la suma de las partes y en cada parte está el todo. Y, por lo demás, esta recurrencia en los hallazgos recoge y articula las funciones del profesor universitario: docencia, investigación y extensión.

El *saber-hacer para enseñar* contiene la unidad del campo de la educación física, el deporte y la recreación. El propósito de contribuir a la formación del sujeto según la propuesta pedagógica del campo ha promovido la integración de saberes que cualifican la puesta en escena. En el *saber-hacer para enseñar* se condensa el bagaje que el asesor comparte con sus pupilos a la espera de que estos lo interpreten de acuerdo con su propia experiencia en la ruta profesional. De la misma manera que un edificio escolar refleja una concepción de escuela y que un ideario de escuela invoca su arquitectura, un acto supone un prejuicio que lo produce, lo sanciona o lo avala. No hay práctica sin motivación y argumentación, no hay *hacer* sin *saber*.

En las tres últimas décadas, en el IUEFD ha cobrado especial relevancia el *saber-hacer para investigar*, que se ha convertido en una marca que cruza el plan de estudios y que ha dinamizado la transformación permanente de los capitales del campo: simbólico (potencialización del saber), cultural (formación de los actores del campo) y social (cualificación de los profesionales). Se podría afirmar que la comunidad académica está organizada en razón de los grupos de investigación, los cuales, a su vez, obedecen a las perspectivas, opciones epistemológicas y modos de expresión del saber. Desde estos grupos se han estructurado proyectos que convocan a profesores y estudiantes y propician un ejercicio investigativo en terreno. El impacto en la construcción curricular se evidencia, justamente, en la concepción del Seminario de Práctica Pedagógica de Énfasis y en la exigencia de desarrollar una investigación para culminar los estudios de la licenciatura. Un *saber-hacer* insoslayable hoy día para los profesionales en Educación Física.

Los avances y logros en investigación han construido puentes con los entornos sociales que conducen a la formulación de un *saber-hacer para proyectar*. La formación de futuros profesionales en el IUEFD se ha comprometido con la identificación de los contextos sociales y culturales con los que ellos interactúan para incluir la realidad empírica en los conocimientos y aplicaciones. El Seminario de Práctica Pedagógica de Énfasis ambienta momentos pedagógicos en los que las conversaciones y los diálogos derivan en una formación en y para la sociedad. Allí asesores y estudiantes se trenzan en debates y defensas favorecedores de elaboraciones teórico-prácticas que den cuerpo al ideal de profesional proyectado: un profesional consciente de su compromiso y de su lugar en el concurso social.

3.1 Otras preguntas posibles en torno al *saber-hacer del asesor*

Una proyección de este estudio se orienta, justamente, a la formación de los profesionales del campo de la educación física, el deporte y la recreación. Esta expectativa depositada en los futuros licenciados encierra el interés por los actores sociales, atravesados por un *saber*, que interactúan en distintos ámbitos de acuerdo con orientaciones disciplinares, y que son portadores de unos atributos que conectan academia y comunidad. Una premisa que ha promovido esta intención es la de entender que la Universidad es una institución sociocultural en la que se construyen, pero también se intercambian, los acuerdos básicos y los universos de sentidos provenientes de las realidades sociales. La Universidad transita entre un adentro y un afuera que posibilitan la resignificación de los saberes que la definen, y los profesionales tienen el desafío de establecer una interlocución con el entorno que les permita leer e interpretar los conocimientos a la luz de las circunstancias.

En el proyecto que anticipa los resultados de esta indagación se propuso “repensar la incidencia de la práctica pedagógica y su sentido en la formación de los futuros docentes, y contextualizar social y académicamente la inquietud del sujeto docente”. Asimismo, se ha buscado realizar contribuciones de carácter más social a partir de las locuciones de los APPE.

En consecuencia, con este apartado se intenta obtener respuestas a las siguientes inquietudes: ¿qué elementos ofrecen los resultados de esta búsqueda para el ejercicio profesional del campo académico?, ¿cómo pueden cumplir los profesionales del campo del saber con el encargo de tejer los vínculos entre academia y sociedad?

En los relatos de los APPE se han podido identificar habilidades y capacidades que cualifican la puesta en escena en los diferentes ámbitos en los que se expresa el campo del saber. Estos aprendizajes se refieren, por supuesto, a los dominios técnico-motrices y pedagógico-didácticos, pero integran también habilidades como las comunicativas, investigativas y de reinterpretación, que optimizan el quehacer de los licenciados en Educación Física.

Además, esta indagación ha desvelado un *corpus* de saberes implícitos esenciales, como la conciencia corporal (del cuerpo propio y del cuerpo del otro), la sensibilidad a las subjetividades y la reinterpretación de los acervos cognitivos en función de las realidades materiales y simbólicas en las que se enuncian. Estos *saberes* posibilitan para los

profesionales del campo la consolidación del lugar social como actores comprometidos con las diferentes comunidades en las que interactúan desde su rol docente.

Para cumplir con este horizonte de espera, esta investigación ha revelado la necesidad de rediseñar en el centro de extensión del IUEFD programas de capacitación orientados al trabajo comunitario, lo cual pone el foco en los sectores vulnerables de la población. Se plantea entonces realizar, conjuntamente con los beneficiarios, propuestas integradas a los distintos sectores sociales. Dicho planteamiento debería inducir a la recuperación del énfasis comunitario en el currículo del IUEFD, de modo que se prepare a los futuros profesionales para una realización inscrita en contexto.

Con respecto al quehacer en los distintos escenarios del ejercicio profesional, han surgido otras aristas que se abren a nuevos dilemas. ¿Cómo se pueden vincular los vecinos territoriales de la Universidad de Antioquia para promover los programas de extensión? ¿Cuáles son los saberes básicos que permiten la contextualización del ejercicio profesional? ¿Cómo identificar los saberes prácticos que poseen las comunidades para realizar programas incluyentes?

La acumulación de los *saberes* y las prácticas por parte de los asesorados hace posible un reconocimiento con el fin de poder, en su vida profesional, disponer dichos *saberes* para las diversas comunidades con las que compartan y convivan; además, con el fin de facilitar los procesos de indagación a partir de la problematización que encuentren en la cotidianidad de sus comunidades. Lo anterior generará un valor agregado que los impulsará para poder enseñar en los ámbitos posibles.

Los asesores de la Práctica Pedagógica de Énfasis han sido, pues, escuchados, y con sus voces han trazado y ofrecido unos rasgos con los que en su ideario dibujan los atributos del sujeto, orientaciones de sus saberes y ámbitos para sus quehaceres con lo que narran aquellos espacios de experiencia y horizontes de expectativa para quienes asumen los retos de cumplir la función de asesorar la Práctica Pedagógica de Énfasis.

El momento de mi voz

Para este cierre parcial, quiero compartir lo que ha significado esta experiencia como investigador en el marco de la formación doctoral, dado que ha sido un proceso de

aprendizajes, de exploraciones y de encuentros, pero también de desencuentros. Sea este el momento de revelar la danza de sentimientos y emociones cruzados que he vivido en este largo andar. Ha sido un recorrido con tramos apasionantes, dolorosos y, cómo no, frustrantes, debido a los ritmos connaturales a la prosecución de resultados ante un dilema en el que he estado comprometido como juez y parte, y debido además a los obstáculos intrínsecos a los itinerarios prometidos. No obstante, en este momento, en el que he logrado recoger a la manera de informe final este trayecto de vaivenes, de preguntas sin respuestas, de presión bajo mis expectativas y las de otros, de banalización del esfuerzo realizado y de casi rendición, me acompaña una voz de esperanza.

Dejo la responsabilidad de narrar mi “verdad” en la voz de Nietzsche (2011): “Una experiencia hecha de siete soledades. Oídos nuevos para una música nueva. Ojos nuevos para lo más lejano. Una conciencia nueva para verdades que hasta ahora han permanecido mudas” (p. 9).

Referencias

- Aguilar, L. (2003). *El discurso sobre la calidad de la educación en España: de las políticas a las prácticas docentes* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Aldana, G. (1996). *La travesía creativa. Asumiendo riendas del camino*. Bogotá: Creatividad e Innovación.
- Almonacid, A., Merellano, E. y Moreno, A. (2014). Caracterización del saber pedagógico: estudio en profesorado novel. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 173-190. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.10>.
- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y Ph. Perrenoud (eds.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 33-54). México: Fondo de Cultura Económica.
- Andreucci, P. A. (2012). El enfoque clínico en la formación continua de profesores. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 257-275.
- Arboleda, R. (2009). *El cuerpo: huellas del desplazamiento. El caso de Macondo*. Medellín: Hombre Nuevo Editores.
- Arboleda, R. (2010). La tercera ruta: una apuesta metodológica de indagación en torno al cuerpo y la motricidad. *Educación Física y Deporte*, 30(1), 355-364.
- Arboleda, R. (Julio, 2012). *La res pública: apuesta metodológica para la investigación sobre el cuerpo en escenarios sociales*. En S. Citro (presidencia), *Congreso Antropología del Cuerpo*. Congreso llevado a cabo en Rosario, Argentina.
- Arboleda, R. (2013). *Las expresiones motrices*. Armenia: Kinesis.
- Arboleda, R. (2016a). *Modos de las expresiones motrices. Paisajes y didácticas*. Armenia: Kinesis
- Arboleda, R. (Septiembre, 2016b). El cuerpo expuesto de los maestros, en la tensión idealidad-realidad. En O. López y R. Enríquez (Presidencia), *V Coloquio de investigación. Las emociones en el marco de las ciencias sociales: perspectivas interdisciplinarias*. Coloquio realizado por ITESO y RENISCE en Iztacala, Guadalajara, México.
- Arboleda, R. y Hernández, L. (2017). En Medellín, una isla llamada Centro: posibilidad para corporeidades otras. *Nómadas*, 47, 153-171.

- Arboleda Sierra, R. (1989). *Diversificación de la Práctica Profesional*. Documento de circulación interna del Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia, Colombia.
- Arendt, H. (2005). *La promesa de la política*. México: Paidós.
- Ariztía, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites. *Cinta Moebio*, 59, 221-234. Doi: 10.4067/S0717-554X2017000200221.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Badia, A. (2019). La práctica educativa fundamentada. Definición, características e implicaciones para la mejora y la innovación educativa. *Researchgate*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/333747520_La_practica_educativa_fundamentada_Definicion_caracteristicas_e_implicaciones_para_la_mejora_y_la_innovacion_educativa.
- Bacherlard, G. (2011). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México: Siglo XXI.
- Barbero, J. I. (2006). *Proyecto Docente. Área de conocimiento Didáctica de la Expresión Corporal*. Texto de circulación interna de la Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Beas, J., Gómez, V. y Thomsen, P. (2008). ¿Cómo cambian los profesores con la práctica reflexiva? En J. Cornejo y R. Fuentealba (eds.), *Prácticas reflexivas para la formación docente: ¿qué las hace eficaces?* (pp. 113-140). Santiago de Chile: Ediciones UCSH.
- Bezanilla, M., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S. y Campo, L. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 89-113.
- Blanco, N. (2010). Pensamiento del profesorado. En J. Gimeno (coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 527-547). Madrid: Morata.
- Bolívar, A. (2003). *Retos actuales del Área de Didáctica y Organización Escolar en el ámbito universitario: experiencias, interrogantes e incertidumbres*. Valencia: Área de Didáctica y Organización Escolar.

- Bores, N. (2005). La lección de Educación Física en la etapa de secundaria. En N. Bores (coord.), *La lección de Educación Física en el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal. Materiales de investigación-acción en distintos contextos educativos* (pp. 67-90). Barcelona: INDE.
- Botticelli, S. (2011). Prácticas discursivas. El abordaje del discurso en el pensamiento de Michel Foucault. *Instantes y Azares: Escrituras Nietzscheanas*, 9, 111-126.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Barcelona: Taurus.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Ciudad de México: Grijalbo.
- Breilh, J. (2003). *Epidemiología crítica. Ciencia emancipadora e interculturalidad*. Buenos Aires: Lugar.
- Breilh, J. (2010). La epidemiología crítica: una nueva forma de mirar la salud en el espacio urbano. *Revista Salud Colectiva*, 6(1), 83-101.
- Breilh, J. (2013). La determinación social de la salud como herramienta de transformación hacia una nueva salud pública (salud colectiva). *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 31(1), 13-27.
- Cabrera, N. y Martínez, F. (2010). L'avaluació de les competències transversals a l'ensenyament universitari. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 3(1), 17-28.
- Calle, J. (2016). Expresiones motrices de aventura. En R. Arboleda (coord.), *Modos de las expresiones motrices. Paisajes y didácticas* (pp. 351-362). Armenia: Kinesis.
- Calvo, C. (2010). Los procesos educativos y la emergencia de complejidades caóticas y autoorganizadas. *Plumilla Educativa*, 7(18), 18-36.
- Cárdenas, A. V., Soto, A. M., Dobbs, E. y Bobadilla, M. (2012). El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización. *Revista Educación y Educadores*, 15(3), 479-496.
- Carreiro, F. (2004). El pensamiento del profesorado en el proceso enseñanza-aprendizaje en Educación Física. *Educación Física y Deporte*, 23(2), 41-60.
- Carrera, M. J. (2000). *Evolucionar como profesor. Diálogo, formación e investigación*. Granada: Colmenares.

- Casero, A. (2010). ¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado? *Revista Española de Pedagogía*, 58(246), 223-242.
- Castaño, N., Prieto, C., Ruiz, E. y Sánchez, M. (1997). El profesor tutor del *prácticum*: propuesta de modelo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1 [Actas del VIII Congreso de Formación del Profesorado, Ávila, 5 junio, 1996]. Recuperado de <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/practica.html>.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Cerda, H. (2005). *De la teoría a la práctica: el pensar y el hacer en la ciencia y en la educación*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Cherryholmes, C. (1999). *Poder y crítica*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Cid, A., Pérez, A. y Sarmiento, C. (2011). La tutoría en el Prácticum. Revisión de literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154.
- Cifuentes, M. A. (1997). Una reflexión sobre las prácticas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30, 161-175.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, M. P. y Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Colectivo Docente. (2003). *Guía de diseño curricular*. Documento de circulación interna del Instituto Universitario de Educación Física y Deporte de la Universidad de Antioquia, Colombia.
- Constitución Política de la República de Colombia. (1991). Congreso de Colombia.
- Cornejo, J. y Padilla, A. (2008). Reflexión y aprendizaje de la enseñanza entre profesores experimentados y principiantes. En J. Cornejo y R. Fuentealba (eds.), *Prácticas reflexivas para la formación docente: ¿qué las hace eficaces?* (pp. 55-110). Santiago de Chile: Ediciones UCSH.
- Cruz, L. (2011). *El conocimiento práctico docente del profesor universitario en su interrelación con el marco epistemológico personal* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- De la Chausseé, A. (2008). Cómo toman decisiones educativas los profesores universitarios. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanistas*, 1, 175-199.

- De la Riva, M. de J. (2012). El paradigma del “pensamiento del profesor”. *Revista Xictli Nueva Época*, 63. Recuperado de <http://xictli.sytes.net:90/revista/articulos/index.php?id=3>.
- De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- De Souza, M. C. (2009). *La artesanía de la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Lugar.
- De Vicente, P. S., Bolívar, A., Burgos, A., Castilla, M., Segovia, J., ...Romero, A. (2006). Formación práctica del estudiante universitario y deontología profesional. *Revista de Educación*, 339, 711-744.
- Del Villar, F., Ramos, L. A., Cervelló, E., Julián, J. A. y Jiménez, R. (2002). Análisis temático del pensamiento reflexivo del profesor de Educación Física en su formación inicial. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 12(2), 45-64.
- Deleuze, G. (1996). *Spinoza y el problema de la expresión*. Barcelona: Barral Editores.
- Delors, J. (dir.). (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Dewey, J. (1993). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, J. (2001). *El proceso de toma de decisiones en la programación de la educación física en las etapas obligatorias de educación. Una aportación a la formación del profesorado* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12(núm. ext. 2006), 88-103.
- Duran, E. (2001). Las creencias de los profesores, un campo para deliberar en los procesos de formación. *Revista Electrónica CISE-Universidad de Sinaloa*, 1(1). Recuperado de <http://www.uasnet.mx/cise/rev/Num1/index.html>.
- Discurso. (2019). En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed., actualización 2019). Recuperado de <https://dle.rae.es/discurso?m=form>.
- Egido, I., Castro, M. y Lucio, M. (1993). *Diez años de investigación sobre profesorado. Investigaciones sobre profesorado en el decenio 1983-1993*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Estatuto General de la Universidad de Antioquia. Acuerdo Superior N.º 1. (1994). Universidad de Antioquia.
- Fandiño, Y. J. y Bermúdez, J. (2015). Práctica pedagógica: subjetivar, problematizar y transformar el quehacer docente. En R. M. Páez (comp.), *Práctica y experiencia. Claves del saber pedagógico docente* (pp. 29-53). Bogotá: Universidad de la Salle, CLACSO.
- Fernández, M. (2006). *Creencia y sentido en las ciencias sociales*. Comunicación efectuada en la sesión privada extraordinaria de la Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires, 18 de agosto de 2006. Recuperado de <http://www.ciencias.org.ar/user/files/Fernandez.pdf>.
- Fernández, M. (2007). *El desarrollo profesional del docente universitario*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Fierro, M. C. (2003). Los valores en la práctica docente y las preguntas por la calidad y equidad en la institución escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Fierro.pdf>.
- Fierro, M. C. y Carbajal, P. (2003). El docente y los valores desde su práctica. *Sinéctica*, 22, 3-11.
- Finkel, O. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publicaciones Universidad de Valencia.
- Foucault, M. (1982). *La arqueología del saber*. Bogotá: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2009). *Historia de la sexualidad. Volumen 2: El uso de los placeres*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (1971). *Conciencia crítica y liberación: pedagogía del oprimido*. Bogotá: Ediciones Camilo.
- Freire, P. (2008a). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (2008b). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). *El grito manso*. Argentina: Siglo XXI.

- Fuentealba, R. y Galaz, A. (2008). La reflexión como insumo para la mejora de las prácticas docentes en servicio: el caso de las redes locales. En J. Cornejo y R. Fuentealba (eds.), *Prácticas reflexivas para la formación docente: ¿qué las hace eficaces?* (pp. 141-168). Santiago de Chile: Ediciones UCSH.
- Galeano, J. R. (2008). *Ser profesor universitario hoy*. Medellín: Artes y Letras.
- Galeano, M. E. (2009). *Diseños de proyectos de investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Galindo, L. (1998). Etnografía. El oficio de la mirada y el sentido. En L. Galindo (coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 347-384). México: Pearson.
- Galván, L. R. (2008). *Enigmas y dilemas de la práctica docente. La apropiación de la cultura escolar en el oficio de enseñar* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga, España.
- García, H. M. (1997). *La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas*. Barcelona: INDE.
- García-Monge, A., González, G., Martínez-Álvarez, L. y Rodríguez, H. (2020). Aula extendida: acercando el aula universitaria a los contextos escolares para reducir la distancia “teoría-práctica”. *Retos*, 37(primer semestre), 563-571.
- Gil, F., Rico, L. y Fernández, A. (2002). Concepciones y creencias del profesor sobre evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 47-75.
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera del Norte*, 9(18), 9-28.
- Giménez, G. (2010). La cultura como identidad y la identidad como cultura. *Estudios Culturales*. Recuperado de <https://estudioscultura.wordpress.com/2012/03/13/gilberto-gimenez-la-cultura-como-identidad-y-la-identidad-como-cultura/>.
- Gimeno, J. (1988). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gómez, L. F. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Revista Universidades*, 38, 29-39.
- Gómez, M. F. (2016). Expresiones motrices formativas. En R. Arboleda (coord.), *Modos de las expresiones motrices. Paisajes y didácticas* (pp. 111-119). Armenia: Kinesis.

- Gómez, N. (2015). Identidades y agencia. Una configuración transdisciplinar. En N. Gómez y R. Arboleda (coords.), *Diálogos sobre transdisciplina. Los investigadores y su objeto de estudio* (pp. 45-72). Guadalajara, México: Editorial ITESO.
- González, G. (2013). *Evolución de la identidad profesional de un docente novel de Educación Física: análisis a partir de la reflexión de sus experiencias personales y de su propia práctica* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, A. (1996). A vueltas con la voz. *Revista Kikiriki*, 43, 28-34.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Herrera, J. D. y Martínez, A. (2017). El saber pedagógico como saber práctico. *Revista Facultad de Educación*, 49(1), 9-26.
- Hevia, I. (2009). *El Prácticum en los estudios de pedagogía de la Universidad de Oviedo. Estudio empírico desde la perspectiva de sus protagonistas: alumnado, tutores, profesorado* (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo, Oviedo, España.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (ed.), *Psicología social II* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. y Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Singapur: Springer. Recuperado de <http://doi.org/10.1007/978-981-4560-47-4>.
- Koselleck, R. (1996). *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Krishnamurti, N. (1998). *Pensando en las cosas*. Medellín: Editorial Colina.
- Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago de Chile: Lom.
- Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. Congreso de Colombia.

- Liston, D. P. y Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Lozano, F., Boni, A., Siurana, J. C. y Calabuig, C. (2003). La enseñanza de valores éticos en las carreras científico-técnicas. Experiencia del grupo de innovación docente en educación en valores en los estudios científico-técnicos en la UPV (Universidad Politécnica de Valencia). *Ciudadanía, Democracia y Valores en Sociedades Plurales*, 3(octubre- noviembre). Recuperado de <https://www.oei.es/historico/valores2/monografias/monografia03/vivencia02.htm>.
- López, J. I. (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- López de Maturana, S. (2010a). Las complejidades emergentes en las historias de vida de los buenos profesores. *Revista Polis*, 25(9), 255-267.
- López de Maturana, S. (2010b). *Maestros en el territorio*. La Serena: Universidad de La Serena.
- Marcelo, C. (2006). Los “otros” profesores. En A. González (ed.), *Educació: pensar i fer des de la collaboració. Recordant a Vicent S. Ferreres Pavía*. Tarragona: Departament de Pedagogia Universitat Rovira i Virgili.
- Martínez, A. y Ferraro, A. (2009). *El profesor universitario. Reflexiones acerca de la esencia del docente universitario en la sociedad actual*. Argentina: Universidad Tecnológica Nacional.
- Martínez, J. (2001). Arqueología del concepto “compromiso social” en el discurso pedagógico y la formación docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol3no1/contenido-bonafe.html>.
- Martínez, J. (2010). La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad. En J. Gimeno (coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 527-547). Madrid: Morata.
- Martínez, L. (2015). *Las prácticas de los maestros especialistas de Educación Física desde la perspectiva del coordinador del programa: una aproximación narrativa* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Martínez, P. y Martínez, M. (2011). La orientación en el S. XXI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 253-265. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017192020.pdf>.

- Martorell, K. (2016). *Saberes profesionales de docentes en educación preescolar que laboran con niñez menor de tres años de edad: un estudio en Costa Rica* (Tesis doctoral). Universidad de Montreal, Montreal, Canadá.
- Mas Torelló, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado*, 15(3), 195-211.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- Medina, D. (2007). Estudio de la conceptualización de valor y las estrategias de transmisión y/o construcción de valores utilizadas por los maestros en centros públicos y privados del primer ciclo del Nivel Básico. *Ciencia y Sociedad*, 32(3), 364-420.
- Meirieu, P. (2002). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.
- Mejía, M. R. (2012). *La sistematización. Una forma de investigar las prácticas y producciones de saberes y conocimientos*. La Paz: Viceministerio de Educación Alternativa y Especial.
- Merellano, E., Almonacid, A. y Muñoz, M. F. (2019). Resignificando el saber pedagógico: una mirada desde la práctica docente. *Revista Educação e Pesquisa*, 45. Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100546&tlng=es.
- Molina, P. (2008). Práctica docente progresiva en la formación inicial desde un enfoque reflexivo crítico. En J. Cornejo y R. Fuentealba (eds.), *Prácticas reflexivas para la formación docente: ¿qué las hace eficaces?* (pp. 13-28). Santiago de Chile: Ediciones UCSH.
- Molpeceres, M., Chulvi, B. y Bernad, J. C. (2004). *Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del sistema educativo: escenarios contradictorios en la garantía social*. Montevideo: CINTERFOR y OIT.
- Moreno, W. (2011). *Apuntes sobre educación*. (Documento sin publicar). Medellín, Colombia: El Autor.
- Moreno, W., Gaviria, N., Díaz, N., Pulido, S., Gómez, J. D., ...López, A. (2009). Del panorama curricular al sentido formativo del currículo escrito. El caso de la formación de los profesionales de la educación física en Antioquia. En W. Moreno y S. Pulido

- (coord.), *Universidad, currículo y educación física* (pp. 53-79). Medellín: Funámbulos Editores.
- Moreno, W., Gómez, J. D., Pulido, S., Londoño, C. y López, B. (2008). *Análisis de los planes de estudios de Educación Física Universitaria Inicial en Antioquia: una búsqueda del sentido formativo expresado en los discursos de las profesoras y los profesores, a partir de la matriz de análisis curricular-MAC*. Proyecto CODI, Universidad de Antioquia, Colombia.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Argentina: Huemul.
- Navarro, V. y Jiménez, F. (2009). El conocimiento práctico de la educación física desde una visión epistemológica actual. *Acción Motriz*, 3, 25-32.
- Navarro-Saldaña, G. (2007). Valores en profesores y participación de los apoderados en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 579-592.
- Neill, A. S. (1977). *Summerhill*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Nietzsche, F. (2011). *El Anticristo*. Madrid: Alianza.
- Not, L. (1987). El estatuto del co-sujeto en las situaciones pedagógicas. *Educación*, 11, 79-93.
- Olivé, L. (2007). *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento. Ética, política y epistemología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ospina, H. (2004). Disciplina, saber y existencia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(2), 51-81.
- Ortega y Gasset, J. (2001). Ideas y creencias. En *Obras completas*, vol. 5. Madrid: Alianza Editorial.
- Palacios, S. (1997). Los valores humanos y la comprensión de la desobediencia civil. *Revista de Psicodidáctica*, 2, 113-131.
- Parlebas, P. (2016). La praxeología motriz en los juegos motores tradicionales: una etnomotricidad exuberante. *Acción Motriz*, 16, 43-50.
- Pascual, A. (1991). Valores tradicionales, nuevos valores y educación en España. En M. Muñoz-Repiso, J. Valle y J. L. Villalaín (eds.), *Educación y valores en España* (pp. 11-22). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Pedraza, D. (2015). Discurso pedagógico en maestros desde lo enunciado por estudiantes de colegios católicos. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 26, 199-214.

- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Vol. I: Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 16(3), 503-523.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Pinilla, P., Forero, F., Jaramillo, R., Vera, E., Zambrano, A. y Zapata, V. (1999). *Pedagogía y educación. Reflexiones sobre el Decreto 272 de 1998, para la acreditación previa de los programas en educación*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Práctico, ca. (2019). En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed., actualización 2019). Recuperado de <https://dle.rae.es/pr%C3%A1ctico>.
- Primer Congreso Mundial de la Transdisciplinariedad. (1994). *Carta de la transdisciplinariedad*. Recuperado de <http://redcicue.org/attachments/article/137/2.0%20CARTA%20DE%20LA%20TRANSdisciplinariedad.pdf>.
- Puiggrós, A. (2006). *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo (1885-1916)*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Ramírez, P. (2010). *Concepciones de aprendizajes, creencias y conocimientos declarativos sobre la práctica profesional: una aproximación con estudiantes de magisterio de educación preescolar* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Ridao, I., Gil, J. y Guijarro, O. (1998). Valoración y necesidades formativas percibidas tras el período de prácticas en la formación inicial de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31, 147-160.
- Rivas, A. (1998). Fantasías del cuerpo, apetitos del alma. En Instituto Colombiano de Cultura Hispánica (ed.), *Geografía humana de Colombia. Los afrocolombianos (tomo VI)*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica (ICCH).
- Rivera, E., Trigueros, C. y Pavécio, M. (2003). Líneas de investigación en educación física escolar. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 3(2), 75-88.

- Rodríguez, D. C., Mendoza F. y Méndez, J. M. (2018). Diagnóstico sobre las buenas prácticas docentes en la Facultad de Contaduría y Administración y la Facultad de Derecho de San Luis Potosí. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 163-179.
- Rojas, O. L. (2017). Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización de la Licenciatura en Educación Básica de la Facultad de Estudios a Distancia de la UPTC. *Revista Rastros y Rostros del Saber*, 3(2), 81-91. Recuperado de <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/rastrosyrostros/article/view/9155/7638>.
- Romero, C. (2003). Una propuesta de Prácticum en la Formación Inicial del maestro especialista de Educación Física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 2(3), 103-114.
- Rosaldo, R. (1989). *Cultura y verdad*. México: Grijalbo.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: McGraw Hill.
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ICFES.
- Santos, M. (1997). *La luz del prisma: para comprender las organizaciones educativas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sanz, S., Ruiz, C. y Pérez, I. (2014). El profesor universitario y su función docente. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 3(5), 97-112.
- Schatzki, Th. (2012). A Primer on Practices. En J. Higgs, R. Barnett, S. Billett, M. Hutchings y F. Trede (eds.), *Practice Based Education* (pp. 13-26). Rotterdam: Sense Publishers.
- Serrano, R. C. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Revista de Educación*, 352, 267-287.
- Schulmeyer, A. (2002). *Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina. Informe de investigación. Conferencia Regional El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades*. Brasilia: UNESCO/OREALC.
- Silva, I., Valenzuela, J. y Santibañez, M. (2008). Representaciones sociales sobre la reflexión docente en estudiantes del último año de formación inicial en Educación General Básica. En J. Cornejo y R. Fuentealba (eds.), *Prácticas reflexivas para la formación docente: ¿qué las hace eficaces?* (pp. 29-53). Santiago de Chile: Ediciones UCSH.

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía.
- Tardif, M. (2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Madrid: Paidós.
- Tedesco, J. C. (2001). Profesionalización y capacitación docente. *Instituto de Planeamiento de la Educación en Buenos Aires*. Recuperado de <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/>.
- Torres, J. (2007). Notas para leer al sujeto en Foucault desde América Latina. *América Latina en Movimiento*. Recuperado de <http://alainet.org/active/20042>.
- Touriñán, J. M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. (2017). El concepto de educación. Carácter, sentido pedagógico, significado y orientación formativa temporal. Hacia la construcción de ámbitos de educación. *Revista Virtual Redipe*, 12(24), 24-55. Recuperado de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/408/405>.
- Turriago, F. (2013). *Discursos y prácticas docentes en el proceso de evaluación en la escuela: una mirada desde lo ético y lo pedagógico* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Documentos N.º 31. PREAL. Recuperado de <http://www.preal.org/GTD/index.php>.
- Valladares, L. (2017). La “práctica educativa” y su relevancia como unidad de análisis ontológico. *Perfiles Educativos*, 39(158), 186-203.
- Valladares, L. y Olivé, L. (2015). ¿Qué son los conocimientos tradicionales? Apuntes epistemológicos para la interculturalidad. *Cultura y Representaciones Sociales*, 10(19), 61-101.
- Vaquero, Á. (2002). *Claves para las formaciones del profesorado de Educación Física desde una perspectiva crítica: análisis de un proceso formativo y alternativas*. Bilbao:

- Universidad del País Vasco, Servicio Editorial = Euskal Eriko Unibertsitatea, Argitalpen.
- Vasco, E. (1995). *Maestros, alumnos y saberes: investigación y docencia en el aula*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Vásquez, F. (2000). *Oficio de maestro*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Vásquez, F. (2013). *El quehacer docente*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Vergara, J. (2008). ¿Cuáles son sus aportes a la formación continua y al desarrollo profesional docente? Un análisis de sus representaciones profesionales. En J. Cornejo y R. Fuentealba (eds.), *Prácticas reflexivas para la formación docente: ¿qué las hace eficaces?* (pp. 169-190). Santiago de Chile: Ediciones UCSH.
- Vergara, M. (2016). La práctica docente: un estudio desde los significados. *Revista CUMBRES*, 2(1), 73-99.
- Vezub, L. F. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-14.
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.
- Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *Cuestión Universitaria*, 5, 69-81.
- Zemelman, M. (2011). Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. *Instituto del Pensamiento y la Cultura*. Recuperado de <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/5564/Documento7.pdf>.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.