

# Práctica pedagógica y formación de maestros

Reflexiones y experiencias en torno al ejercicio profesional

Isabel Cristina Calderón Palacio  
**Compilación**



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL

*Educadora de educadores*

# **Práctica pedagógica y formación de maestros**

Reflexiones y experiencias en torno  
al ejercicio profesional

## Catalogación en la fuente — Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional

Práctica pedagógica y formación de maestros. Reflexiones y experiencias en torno al ejercicio profesional / Raúl Barrantes C. y otros autores más.  
Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional, 2021.  
200 páginas.

Incluye: Referencias bibliográficas al final de cada capítulo.

ISBN: 978-958-5138-97-1 (Impreso)

ISBN: 978-958-5138-98-8 (PDF)

ISBN: 978-958-5138-99-5 (Epub)

1. Formación Profesional de Maestros. 2. Innovaciones Educativas. 3. Prácticas de la Enseñanza. 4. Metodología en Pedagogía. 5. Personal Docente. 6. Evaluación Educativa. 7. Competencias Educativas. 8. Educación – Investigaciones. 9. Competencia del Docente. 10. Calidad de la Educación. I. Barrantes C., Raúl. II. Rubio Gaviria, David A. III. Heredia Duarte, María Isabel. IV. Valenzuela Echeverri, Carlos E. V. Rodríguez Murcia, Víctor Manuel. VI. Currea Triana, Diana Paola. VII. Cárdenas Palermo, Yeimy. VIII. Pertuz Bedoya, Carol. IX. Orozco Tabares, Jhon Henry. X. Salgado Martínez, Freddy Diego. XI. Castro, Jenny. XII. Durán, Sandra. XIII. Pulido, Yenny. XIV. Castañeda, María F. XV. Hernández, Oscar G. XVI. Rincón Oñate, William Orlando. XVII. Zamudio, Blanca Inés. XVIII. Calderón Palacio, Isabel Cristina.

371.12 cd. 21 ed.

# Práctica pedagógica y formación de maestros

Reflexiones y experiencias en torno  
al ejercicio profesional

Isabel Cristina Calderón Palacio  
**Compilación**



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA  
NACIONAL**

*Educadora de educadores*

## Universidad Pedagógica Nacional

Calle 72 n.º 11-86  
pedagogica.edu.co  
Teléfono: (571) 5941894  
Bogotá, Colombia

Leonardo Fabio Martínez Pérez  
**Rector**

María Isabel González Terreros  
**Vicerrectora de Gestión Universitaria**

John Harold Córdoba Aldana  
**Vicerrector Académico**

Fernando Méndez Díaz  
**Vicerrector Administrativo y Financiero**

Gina Paola Zambrano Ramírez  
**Secretaria General**

- © Universidad Pedagógica Nacional
- © Jesús Alberto Echeverri Sánchez (por el prólogo), Isabel Cristina Calderón Palacio, Raúl Barrantes C., David A. Rubio Gaviria, Carlos E. Valenzuela Echeverri, María Isabel Heredia Duarte, Diana Paola Currea Triana, Jenny Johana Castro B., Sandra Marcela Durán Ch., Jenny Maritza Pulido G., Blanca Inés Zamudio, Carol Pertuz Bedoya, Víctor Manuel Rodríguez Murcia, Yeimy Cárdenas Palermo, Jhon Henry Orozco Tabares, Freddy Diego Salgado Martínez, María F. Castañeda, Oscar G. Hernández, William Orlando Rincón Oñate.

ISBN: 978-958-5138-97-1 (Impreso)

ISBN: 978-958-5138-98-8 (PDF)

ISBN: 978-958-5138-99-5 (Epub)

DOI: <https://doi.org/10.17227/op.2021.8988>

Primera edición, 2021

## Preparación editorial Universidad Pedagógica Nacional Grupo Interno de Trabajo Editorial

Alba Lucía Bernal Cerquera  
**Coordinación**

Maritza Ramírez Ramos  
**Edición**

Laura Campo Sepulveda  
**Corrección de estilo**

Johny Adrián Díaz Espitia  
**Diseño de portada, diagramación y  
finalización de artes**

Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.S.  
Xpress/Kimpres  
**Impresión**

Bogotá, D.C., 2021

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de 1993 y el decreto reglamentario 460 de 1995.

Fecha de aprobación:  
18-01-2020

Fechas de evaluación:  
01-02-2021/08-02-2021

Se reservan los derechos de autor.

# Contenido

<b>Prólogo</b>	7
Jesús Alberto Echeverri Sánchez	
<b>Introducción</b>	9
Isabel Cristina Calderón Palacio	
<b>Parte 1. La práctica pedagógica: conceptualizaciones y reflexiones</b>	15
La práctica en la formación de maestros: un escenario posible	17
Raúl Barrantes C.	
Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa (ECDf): entre la práctica pedagógica y la práctica profesional del maestro	29
David A. Rubio Gaviria, Carlos E. Valenzuela Echeverri, María Isabel Heredia Duarte	
Volver sobre la práctica pedagógica, oportunidad de transformación del quehacer	47
Diana Paola Currea Triana	
La transmisión y el lugar del saber hoy	57
Blanca Inés Zamudio	
<b>Parte 2. La experiencia de la formación en el curso para los participantes en la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa</b>	69
Narrativa autobiográfica y formación de maestros en ejercicio: práctica pedagógica y reconfiguración de la experiencia profesional	71
Carol Pertuz Bedoya, Víctor Manuel Rodríguez Murcia, Yeimy Cárdenas Palermo	

La práctica pedagógica como ética magisterial 97

**Jhon Henry Orozco Tabares**

Forma y estilo pedagógico de escrituras perdidas 115

**Freddy Diego Salgado Martínez**

El saber de la experiencia de los maestros: un horizonte posible para comprender las prácticas 135

**Jenny Johana Castro B., Sandra Marcela Durán Ch., Jenny Maritza Pulido G.**

Análisis psicológico sobre la formación de maestros en servicio 149

**María F. Castañeda, Oscar G. Hernández**

Cultura escolar y práctica pedagógica: condiciones de posibilidad 163

**William Orlando Rincón Oñate**

¿Qué profesor refleja la evaluación? Bases para una caracterización de los profesores participantes en la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa 181

**Isabel Cristina Calderón Palacio**

## **Autores**

195

# Prólogo

Jesús Alberto Echeverri Sánchez

Miembro fundador del Grupo  
Historia de la Práctica Pedagógica

Este libro invita a la reflexión sobre la formación de maestros en servicio a través del pretexto que significó el curso para los participantes de la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa en el año 2019. Su propósito es llamar la atención sobre la importancia de transformar la idea de la relación profesor-alumno como una relación de dominación, donde los participantes se sitúan como pares con sus tutores para tomar como objeto de reflexión su práctica. Un acontecimiento como este nos lleva a entender que no tendría ningún valor estudiar las prácticas pedagógicas si ellas no nos condujeran a abrir campos de investigación que problematicen la identidad y localicen la diferencia, para captar la singularidad que ronda al maestro en sus procesos de formación y en su relación con la historia, el saber, la cultura, las ciencias, las artes, la técnica, la vida cotidiana, liberándonos de los universalismos, las repeticiones y de la instrumentalización que limita la creación.

En esta breve reflexión quiero mostrar que los trabajos que se presentan en este texto nos llevan a rechazar las formas de coacción impuestas por el poder sobre el maestro y a emprender la búsqueda de otras formas de vida y de deseo, mediante su redefinición en otros espacios y escenarios que entienden la lucha del maestro y de los formadores de maestros por desprendernos de nosotros mismos. En otras palabras, ir afuera de nosotros; lo que implica abandonar los lugares comunes, ensayar nuevos lenguajes que construyan nuevas sensibilidades magisteriales y permitan construir una mirada que nos acerque al afuera y a la invención, que nos lleven a desprendernos de las caducas prácticas educativas y pedagógicas, y, por lo tanto, nos permitan pensar tanto al maestro como a la escuela desde la diferencia, el afuera, la invención y la pluralidad.

Los artículos contenidos en este libro no conforman un sistema cerrado de ideas, ellos emprenden la tarea de asumir la formación de maestros con una gran sensibilidad magisterial y aproximan al lector a la invención, a hacer visible lo invisible, al hacer visible lo invisible en lo visible. Las problematizaciones investigativas que nos dona este texto, me han llevado a comprender cada día más la lucha de los maestros y maestras por el saber-poder que toma forma cuando se asume la modificación del espacio que ocupan en sus múltiples devenires ya sea como maestros, directivos docentes, investigadores, burócratas y luchadores por la paz, que evoca y reactualiza la lucha del movimiento pedagógico por alcanzar un gobierno de sí mismo, que los potencia para estar afuera de las escuelas, de los modelos y de la normatividad que incansablemente tratan



de capturarlos. El esfuerzo de los maestros por desprenderse de sí mismos, ir al afuera del aparato donde son capturados por las normas, las mediciones y decretos se concreta en este testimonio de escritura y de formación que se presenta en este libro. Cada artículo, a su manera, hace manifiesta la comprensión de la fuerza del afuera, la discontinuidad, la invención y el acontecimiento que nos otorga el encuentro, la palabra y la formación.

Leo en los autores de estos artículos una sensibilidad a la articulación de lo universal y lo local, me sorprende cómo comparten con la herencia del movimiento pedagógico, la Expedición pedagógica, así como la refundación de las Escuelas Normales Superiores en la década de los 90 del siglo xx, los mismos odios y amores. Odian el conformismo de la sociedad, su mediocridad, los mitos que se reiteran sobre el maestro y su práctica; al tiempo que aman el riesgo intelectual, que los sitúa en el reto de escribir sobre el hacer, en medio del desbordamiento de los formatos y de la tecnocracia que nos condena a la repetición. En sus escritos propugnan por la reflexión que no solo nos impulsa a investigar, sino que nos incita a la acción política. Este libro que se centra en el concepto de formación nos invita a ser nuevos maestros y tomar distancia frente a la historia tradicional sobre la formación de maestros que nos reduce a la instrumentalización, al aislamiento de la realidad de las escuelas y las comunidades, en simultáneo, se diferencia del de las instituciones estatales y sus protagonistas.

El texto da cuenta del pensamiento de un sector de los maestros de la Universidad Pedagógica Nacional, que se arriesgan a la reflexión de su práctica cotidiana y participan de ella a los maestros que vienen a ser formados, es un encuentro de la universidad con la escuela. Seguramente el presente texto despertará críticas y controversias entre intelectuales y maestros, pero de seguro animará el diálogo por un subsistema aún por explorar, el de la formación de maestros en servicio. Una publicación como esta, que podemos catalogar como minoritaria, asegura la continuidad y la comunicación con la cultura y con un nuevo profesorado. Es una creación formativa, que no se instala en una simple coyuntura, que lee el drama de la evaluación de los maestros como una articulación entre lo general y lo local. afrontan críticamente la rutina y los mitos que la sociedad y la cultura construyen, rompiendo con la linealidad y el sentido común. El libro aspira al pluralismo, la fragmentación, la diferencia, centró sus trabajos en terrenos muy concretos: la práctica pedagógica, el currículo, la convivencia, la formación de maestros a través de la escritura y la narración.

# Introducción

Isabel Cristina Calderón Palacio

El Decreto 1278 de 2002, que regula las relaciones entre los docentes, directivos docentes<sup>1</sup> y el Estado, consagra en sus artículos 35 y 36 la evaluación de competencias como un mecanismo que mide el desempeño y la actuación de educadores; asimismo, regula el ascenso y la reubicación salarial de los docentes en el escalafón (MEN, 2016). Producto de los acuerdos entre el Ministerio de Educación (MEN) y la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (Fecode), la evaluación por competencias fue subrogada en el año 2015 debido a que, en los años de su implementación, muchos docentes del país no habían conseguido ascender. Se consideró que este sistema de evaluación no permitía el mejoramiento de las prácticas y saberes de los maestros, pues al no tener una retroalimentación, no se lograba determinar los aspectos a mejorar y su estructura se centraba en la evaluación de aspectos que, muchas veces estaban alejados de la práctica docente y de la realidad escolar.

Por esta razón, y con la participación de diferentes actores del sector académico (Álvarez y otros, 2015), se dio paso a una nueva normatividad en la cual se propuso una estrategia de evaluación centrada en la revisión de la práctica pedagógica, educativa y de aula de los docentes y directivos docentes del país, la cual quedó reglamentada con el Decreto 15711 de 2015, que modificó transitoriamente el apartado de la evaluación docente propuesto en el 1278. Así, la evaluación de ascenso y reubicación salarial se planteó con carácter diagnóstico-formativa y puso su acento en la revisión de la práctica (MEN, 2015).<sup>2</sup>

La participación en este proceso de evaluación implica la realización de varios pasos, a saber: elaboración de un formato de autoevaluación; encuesta a los estudiantes, docentes, o padres de familia, dependiendo el rol del educador que será evaluado y elaboración de un video que dé cuenta de la práctica pedagógica en las dimensiones definidas en la Resolución 15711, que la comprenden como un proceso resultante de la relación entre la teoría, la actividad del aula, el contexto, la relación con la familia y la comunidad, el ambiente escolar y la

---

1 Mediante el Decreto 1278 de 2002 se expidió el Estatuto de Profesionalización Docente, el cual regula las relaciones entre los docentes y directivos docentes que prestan sus servicios en las educativas oficiales de preescolar, básica y media que hacen de las entidades territoriales certificadas en educación, MEN, 2002.

2 Confróntese, Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1075 de 2015, por medio del cual se expide decreto único reglamentario para el sector educativo, <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930>

institucionalidad. Posteriormente, la revisión de los insumos se hace por un par académico a través de un formato escala Likert; los resultados se tabulan por el lcfes, el cual pondera los puntajes a través de un sistema de validez por acuerdo entre evaluadores, para luego emitir los resultados finales con una retroalimentación de cada uno de los aspectos evaluados. Los maestros que no superan el 80 % del 100 % de la evaluación tienen la posibilidad de hacer un curso que les permita, al cursarlo y aprobarlo, ascender en el escalafón docente.<sup>3</sup>

En este contexto, un equipo de maestros liderado por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) diseñó los lineamientos del curso para participantes de la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa (ECDF) (Álvarez y otros, 2015), se pensó que este debería ser un espacio de alternativo que presentara una propuesta diferente a la ofrecida por los subsistemas de formación inicial y avanzada. Por ello, la propuesta buscó constituirse en un dispositivo que permitiera visibilizar la práctica y establecer otros modos de relación entre profesores tutores y participantes, al tiempo que diera la oportunidad de pensar otra relación entre escuela y universidad. Con base en este principio, el propósito del curso se centró en el reconocimiento de la práctica pedagógica y sus relaciones con el contexto, la inclusión, los saberes propios de la enseñanza y la experiencia cotidiana del maestro. Es decir, se pensó en cada uno de los módulos como elementos transversales a la formación y se toma como centro del proceso la práctica pedagógica. El curso, entonces, reconoció que solo tenemos dos imágenes de la práctica pedagógica: la primera es la que ofrece el resultado de la evaluación ECDF; y la otra, la que el maestro tiene de su propia práctica y a la que se accede por su narración; por esa razón se propusieron ejercicios de lectura y escritura que permitieron poner en diálogo (no en tensión) estas dos imágenes, muchas veces incompatibles.

Así las cosas, en 2017 se emprende el curso para participantes de la ECDF I, en el que se experimentó con esta propuesta. De los aprendizajes obtenidos, en 2019 se emprende el curso para la cohorte II, allí la UPN recibe 172 maestros de Bogotá y municipios cercanos, los cuales se organizaron en grupos de máximo 30 participantes. Con el fin de que los maestros pudieran acercarse a diferentes voces y experiencias sobre las temáticas centrales, se asignan tres tutores a cada uno de los grupos, que conformaron diversas voces sobre las temáticas centrales dispuestas para el curso. Además, se configuraron unas tutorías personalizadas con el fin de elaborar el proyecto pedagógico, condición para aprobar el curso. Cada tutor configuró su ruta formativa con autonomía, pero bajo unos lineamientos generales que tenían como condición interrogar al maestro y su práctica, y derivar de esta mirada las posibles vías para su mejoramiento.

3 Este porcentaje varía en relación con el número de participantes en la evaluación. Para el año 2017, todos los profesores que no lograron aprobar, pudieron realizar el curso; en 2019, solo el 12 % de los profesores más cercanos al puntaje de aprobación.

Del proceso mencionado se desprende este libro, el cual da continuidad a una primera publicación derivada del primer curso. En esta ocasión se apuesta por reflexionar acerca de los procesos de formación en servicio que se construyeron a partir de la experiencia del encuentro con los participantes. Aparte de definiciones y conceptualizaciones sobre la práctica pedagógica, las preocupaciones de la presente edición se dirigen a problematizar la relación entre universidad y escuela, entre formación inicial y avanzada y las exigencias del ejercicio profesional, y la escritura como una vía para consolidar propuestas formativas, al tiempo que una ética del cuidado de sí que permite la revisión de la práctica más allá de formatos y estándares prefigurados que buscan no solo estandarizar el conocimiento, sino también la práctica pedagógica, la cual queda atrapada en un marco específico, que, si bien es amplio, sigue siendo limitada para captar la apertura y la singularidad de la vida en la escuela.

Este libro es el producto del esfuerzo colectivo de varios profesores de la Universidad Pedagógica Nacional que participaron como tutores en el curso de Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa, cohorte II (ECDF II), quienes a través del diseño de sus cursos, tutorías con los participantes y conversaciones entre pares, fueron delineando sus reflexiones que hoy se presentan a través de 11 artículos, divididos en dos partes: La práctica pedagógica: conceptualizaciones y reflexiones y Derivaciones analíticas de la experiencia de la formación a través del curso de Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa, cohorte II (ECDF II).

La primera parte del presente libro, “La práctica pedagógica: conceptualizaciones y reflexiones”, la abre el profesor Raúl Barrantes, quien a través de un breve recorrido histórico por los procesos de formación de maestros en servicio problematiza la relación entre teoría práctica y entre universidad y escuela. Por medio de esa reflexión, plantea la formación en y desde la práctica como una alternativa para enfrentar el aislamiento de las instituciones formadoras de maestros de la realidad educativa y pensar procesos de formación que le den un reconocimiento a la labor del maestro, a su voz y a su escritura.

Acompañan esta primera parte las reflexiones de María Isabel Heredia, David Rubio y Carlos Valenzuela, quienes presentan desde una perspectiva conceptual y problematizadora de la práctica como eje central que, en el presente, dirige los procesos de formación continua de los maestros y la propuesta del curso ECDF. Este énfasis en la práctica pedagógica, según los autores, genera una dejación del saber. Se argumenta que la centralidad que en la actualidad se da a la práctica es una manera de presentar al maestro como un sujeto desvalido, que prescinde de la teoría. Se evoca al pasado, cuando la práctica se concebía como un espacio de experimentación al que se llegaba gracias al dominio de unas teorías previas. Por su parte, el texto de Paola Currea, plantea una defensa de la práctica pedagógica como experiencia vital que permite comprender la acción del maestro y su proyección a lo comunitario y a lo político.

Finalmente, cierra esta primera parte Blanca Zamudio, quien reflexiona sobre la transmisión y el lugar del saber en la escuela, en la que se cruzan elementos emocionales, sociales y exigencias que delimitan la acción del maestro.

La segunda parte de este libro, “La experiencia de la formación en el curso para los participantes en la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa”, la constituyen siete capítulos que desde perspectivas particulares y plurales reflexionan sobre el proceso de formación y las posibilidades que abre el encuentro con los maestros en ejercicio. Los primeros tres artículos tienen en común el interés por analizar los procesos de escritura generados en el curso, ya sea desde una experiencia autobiográfica y narrativa, como en el caso del texto de Carol Pertuz, Yeimy Cárdenas y Víctor Rodríguez; desde una perspectiva ética, como el documento de Jhon Henry Orozco o desde una mirada semiótica, a la manera del escrito de Diego Salgado. Se rescatan las narraciones de los maestros, las preocupaciones que dejan plasmadas y la escritura como una opción para generar un espacio colectivo de encuentro donde se configura un saber, una experiencia y una vía para reconocimiento mutuo, dejando atrás el marcado individualismo. Los tres artículos derivan en propuestas concretas para la configuración de espacios de formación de maestros en servicio, que parten de un principio ético de cuidado de sí y de los otros y de apertura a lo cultural e histórico.

En esta misma línea se presenta el artículo de Sandra Durán, Jenny Pulido y Jenny Castro, que parte de la premisa del reconocimiento del saber de la experiencia como posibilidad para comprender las prácticas pedagógicas. A través de un utillaje conceptual que visibiliza el saber profesional de los educadores por la vía del relato y la narración en donde se reflexiona sobre el que-hacer. Las autoras argumentan que la práctica es un elemento central para la formación de los profesores en servicio, en tanto su reconstrucción y reflexión son vías para explicitar el saber propio y colectivo que se produce en el marco del desarrollo profesional del maestro.

En otra perspectiva analítica se presenta el texto de María Fernanda Castañeda y Óscar Hernández, en el que bajo el marco conceptual de la psicología histórico cultural se argumenta la riqueza de la experiencia y de los fenómenos vividos por los maestros en su trayectoria profesional y su reconstrucción como una fuente legítima de conocimiento. Se presentan las temáticas más recurrentes en los relatos de los maestros participantes, tales como: convivencia, didáctica, población migrante, inclusión, fines de la educación y contenidos escolares. El texto afirma que la posibilidad de generar intercambios, diálogos entre pares permite la emergencia de elementos emocionales que hacen visibles las problemáticas de las prácticas de los maestros y vislumbrar vías para el mejoramiento, ya no desde una visión externa, sino desde el imperativo de la propia exigencia.

El documento de William Rincón cavila sobre el lugar de la cultura escolar como elemento clave para hacer manifiesta la práctica pedagógica, es decir, no es posible deliberar sobre la práctica únicamente desde la apropiación de

referentes teóricos o desde la mirada individual, es necesario abrirse a la cultura escolar, sus rituales, hábitos y códigos como elementos que prefiguran la práctica y sin los cuales no puede pensarse.

El libro cierra con algunos elementos que sirven de base para una caracterización de los participantes del curso en contraste con las imágenes que reflejan los resultados de la evaluación. A partir de esta se vislumbran posibilidades para reivindicar otras lecturas del maestro y de su práctica pedagógica a través de referentes conceptuales que operan como lentes analíticos de las trayectorias de los profesores participantes.

Como se observa, cada capítulo presenta de manera particular y, hasta dispersa, las consideraciones acerca de la práctica pedagógica y la experiencia de la formación de maestros en servicio. Problematizan algunos elementos relacionados con la evaluación, la formación, el ejercicio profesional y la cultura escolar. El lector se enfrentará a una amplitud de perspectivas que dejan ver la apertura del Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía entendido como el espacio amplio donde se aloja la producción sobre la educación, la enseñanza, la formación, la escuela, las infancias, la formación de maestros, entre otros, los cuales se expresan a modo de concepto, relato y experiencia (Echeverri-Sánchez, 2009), el cual solo a través del proceso de compilación logra generar alternativa para hacer visible dicha producción y poner en diálogo esta proliferación de miradas y análisis sobre la formación de maestros. Finalmente, gracias al apoyo financiero del Ministerio de Educación este libro se concreta como una experiencia de formación a través de la escritura, donde la docencia trasciende los actos cotidianos y se materializa en la palabra como un gesto que perdura y que pone en discusión el presente.

## Referencias

- Echeverri-Sánchez, A. (2009). *Un campo conceptual de la pedagogía. Una contribución*. (Tesis doctoral). Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016, 1 de junio). *Decreto 915: por el cual se reglamenta el Decreto-Ley 1278 del 2002 en materia de concursos de ingreso al sistema especial de carrera docente*. [https://normograma.info/men/docs/decreto\\_0915\\_2016.htm](https://normograma.info/men/docs/decreto_0915_2016.htm)





## **Parte 1.**

# **La práctica pedagógica: conceptualizaciones y reflexiones**







# La práctica en la formación de maestros: un escenario posible

Raúl Barrantes C.



De distintas maneras de abordar la formación docente en ejercicio existe una modalidad de apremiante exploración y reflexión: la formación desde y para la práctica. El recorrido por ella viene de un trasegar que la postuló como perfeccionamiento y luego como capacitación; ahora, con tono más actual, se propone como Desarrollo Profesional. El perfeccionamiento docente alude a que algo hizo falta en la formación inicial, algo así como complementaria, como dar lo que la escuela normal o facultad de educación no dio.

Posteriormente se pasa a una idea de capacitación en donde se supone que es necesario cumplir con las demandas del momento, proporcionar lo que se necesita para satisfacer políticas educativas trazadas desde un nivel central, bajo el supuesto de alcanzar sus objetivos, marco dentro del cual se postula qué debe aportar el maestro. La idea de Desarrollo Profesional reconoce actualmente más variables que indicarían que la formación por sí misma no es suficiente y que es necesario atender condiciones propias en las que se da el ejercicio docente. También es necesario mencionar que las discusiones y propuestas formativas tienen un horizonte más amplio. Actualmente, en el ámbito internacional, hay planteamientos que van más allá de centrar la formación como estrategia dirigida exclusivamente hacia el maestro, apuntando a reformas del sistema escolar y, dentro de esta dinámica, a reformas del papel de las instituciones formadoras de maestros.

Con respecto al sistema de formación docente inicial y continuada, las tensiones se desarrollan entre: a) una orientación centrada en el sistema educativo y la evaluación de su eficacia/eficiencia en los logros de las políticas educativas estatales y transnacionales, y b) una orientación centrada en la educación de los individuos (que, según el paradigma, se declina en semánticas diversas como agentes, sujetos, personas, subjetividades, etc.).

En lo referente al rol de las instituciones de formación, la tensión principal se plantea entre el paradigma de la School Effectiveness Research y una concepción más humanista. (Álvarez, 2015, p 15)

## La década de las reformas educativas

En la década de los 80 y 90 podemos registrar los cambios más significativos en relación con la formación que nos ubican en el momento actual. Durante la década de 1980 aportaron un escenario sobre el cual navegaron las reformas a la formación docente en el sistema educativo colombiano. Una primera agitación en educación de esta década fue el Movimiento Pedagógico que, impulsado por la educación popular, dirigentes sindicales y grupos de intelectuales en educación, reivindicó al gremio de maestros luego de ganar un estatuto

que regulaba su oficio. Estatuto que contribuyó a la estabilidad del magisterio y a consolidar la carrera docente, lo que, en consecuencia, liberó tiempo para pensar en su propio oficio, el de enseñar. Desde ahí se construyeron propuestas para adecuar, cambiar, movilizar o actualizar el sistema educativo a los nuevos tiempos, en donde los maestros buscaban ser partícipes y protagonistas.

Este Movimiento de maestros agrupó esfuerzos dispersos, construyó escenarios de debate y medios de discusión de las ideas educativas y pedagógicas; como resultado, otorgó un nuevo papel al maestro, lo exhortó a la tarea inédita de la opinión pedagógica en escenarios públicos y a la disposición para batallar en aras de alcanzar nuevas conquistas en el escenario de la política pública, lo declaró trabajador de la cultura y lo postuló como intelectual: todo un ideario político. Sin embargo, para algunos este Movimiento solo retardó la implementación de políticas nacionales y transnacionales que se abrieron paso en medio de otras preocupaciones del gremio. Aunque el Movimiento impulsó un lugar de importancia social e intelectual de la profesión docente, una década más adelante su empuje e influencia cedió a las políticas educativas de desprofesionalización o de despedagogización de la profesión. En el balance que se hace en el estudio antes citado sobre las discusiones en el tema de formación docente, se encuentra que:

en aquellos países en los que los docentes habían alcanzado una relativa independencia en términos de funcionamiento y auto-control colectivo, desde los años 1990 el colectivo viene enfrentándose a rápidos y agresivos procesos de desprofesionalización ligados a una pérdida de autonomía en el ejercicio de la profesión. (Álvarez, 2015, p. 17)

La década 1990 fue el tiempo de las reformas. Se construyó la reforma educativa que concurre en la ley 115 de 1994 donde los maestros fueron partícipes. A su vez, se creó en Bogotá el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) (Concejo de Bogotá, 1994); hubo reforma de las facultades de Educación en 1998 y, enseguida, se reformaron las escuelas normales. Finalmente, por supuesto, hubo también reforma en la formación de maestros en ejercicio.

La ley 115 de 1994 es una lectura de la escuela. La reforma intentó una transformación escolar que va más allá de reformas curriculares en las cuales se habían centrado los últimos ajustes al aparato escolar, se pretendía un alcance mayor. Fue una especie de ruptura que buscaba la resignificación en varios órdenes: la gestión escolar, el gobierno de las escuelas, la apertura hacia su autonomía y la descentralización en términos regionales. Objetivos que se dirigían a cambios que pudieran visibilizarse en una institución renovada; cambios que involucraban la pregunta por el sentido de la escuela y su necesidad de innovación, la necesidad de leer el entorno y contar con él para su gestión.

Para algunos, una reforma que vaya más allá de lo curricular significa necesariamente pensar el para qué de la escuela, cambiar sus prácticas, su organización interna y también sus contenidos; pensar la escuela es pensar su sentido. De este modo, Segura señala que:

La escuela de 1999 es una escuela con procesos homogéneos en todos los sentidos. A todos los niños se les enseña de la misma forma, a todos se les exige los mismos resultados y se les evalúa de la misma manera. Tener en cuenta la heterogeneidad es innovador, pero una escuela afirmativa de la diversidad individual es muy difícil de construir. La búsqueda de sentido en la escuela representa un punto de partida para la innovación. Para que la innovación sea una fuente de conocimiento, deberá ser pública, es decir debe ser válida por la comunidad por medio de foros, publicaciones, formas de difusión y comunicación. (1999, p. 13)

A través de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) se buscó reformular las relaciones al interior de la escuela, exhortó a maestros y directivos a reconfigurar los componentes sobre los que se estructura la escuela, lo que dio cierta autonomía según acuerdos entre maestros y comunidad educativa. Uno de los pilares de esta reforma fue impulsar las innovaciones. De cambios que desafiaban el sistema, se dio paso a transformaciones que el mismo sistema promovió. La innovación dejó de ser resistencia y pasó a ser adecuación a las necesidades contemporáneas de hacer escuela. Según Bustamante:

solo los proyectos que tienen en la mira el sentido que promueve la interacción de la comunidad educativa se llamarían con propiedad ‘innovaciones’. Esta perspectiva, desde luego, no excluye la acción sobre las cosas y sobre las personas, pero solo las entiende a través de la acción sobre el sentido. (1999, p. 86)

Por su parte, las facultades de educación se reformaron con el decreto 272 de 1998. Las instó a producir conocimiento a través de publicaciones y con la reorganización de su oferta formativa alrededor de la pedagogía. Esta se articula a través de los “núcleos del saber pedagógico” y su acreditación las orienta a respaldar y estimular la investigación.

## La formación en ejercicio a través de PFPD

En este contexto de reformas, hacen incursión los Programas de Formación Permanente de Docentes (PFPD) en el año 1996. Se viene de una inconformidad con los programas de capacitación que terminaron siendo el hilo conductor de los ascensos de los maestros en virtud del estatuto 2277, cuya principal objeción fue la de señalar que los ascensos solo estaban en función del tiempo juzgando

de inocuidad el papel que cumplía la capacitación. Fue de muy buen recibo un cambio de estrategia ahora propuesta como “programa”. Dicha propuesta fue gestada al interior del IDEP y luego adoptada para el país por el Ministerio de Educación Nacional (decreto 709 de 1996); fue una renovación a lo que se venía haciendo, aprovechando el ímpetu trazado por el Movimiento Pedagógico que postuló un maestro “trabajador de la cultura” e “intelectual de la educación”, lo cual permitió acoger la idea de innovar e investigar desde el ejercicio docente. Entonces los PFPD fueron una afortunada lectura del maestro y del contexto que se vivía en el país. Mientras que la reforma de la ley 115 hacía una lectura de la escuela, los PFPD hacían lo propio con el maestro. En el trabajo de González et ál., se cita a uno de los protagonistas de dicha iniciativa:

[Los PFPD] vinculaban investigación, innovación y actualización; ni era lo uno, ni era lo otro, en lo que menos pensaba uno era parcelar eso, en términos de departamentalizar; que algunos se dedican a la actualización, que algunos se dedican a la innovación, y que algunos se dedican a la investigación. El PFPD era la superficie que permitía esa articulación y una opción operativa para hacerla realidad, porque era muy complicado: como pensar la relación investigación-formación, creo que la respuesta contundente, fue el PFPD. (2014, p. 74)

Para muchos investigadores, los PFPD fueron una respuesta adecuada al espíritu de transformación escolar y se extendieron en todo el territorio nacional a partir de 1996. Además de las tres dimensiones que hacían parte de la propuesta formativa, incluían una idea de permanencia, más allá de capacitación coyuntural y puntual. Para Díaz:

El programa puede entenderse como un modelo de acción cultural centrado en la perspectiva de la reivindicación cultural y pedagógica del maestro y en la constitución de un proyecto alternativo que articula la teoría, la investigación y la práctica pedagógica. Intrínseco a los propósitos del programa existe un gran proyecto de reinención intelectual del maestro para sus nuevas tareas sociales. El programa actúa como un dispositivo de acción cultural cuyas estrategias (investigación, innovación y actualización) deben traducirse en una transformación profunda de las prácticas pedagógicas y en una preocupación creciente del campo pedagógico por fortalecerse como comunidad académica. (1997, p. 76)

El programa descansó en tres pilares: actualización, investigación e innovación. Las ofertas de formación hicieron un esfuerzo por adecuarse a esta política de formación, pero quedaron en deuda respecto a la transformación escolar en el sentido institucional. Hubo avances en proyectos situados del maestro en el aula, pero proyectos de impacto más allá del aula no fueron la regularidad. La actualización era algo que la universidad podría ofrecer sin dificultad, pues se entendió como conceptualizaciones pertinentes para la escuela; la investigación como ejercicios de búsqueda, escritura y eventualmente publicación, pero

generalmente vertidas en los moldes universitarios. Esto último está impregnado de las metodologías de la investigación que circulaban en su momento por las facultades de educación. La investigación en la mayoría de los casos consiste en seguir un procedimiento cuyo modelo se va estandarizando.

Estos ejercicios investigativos sin duda aportaron a hacerle seguimiento a una temática y a documentarla, a discutir y ordenar un discurso. Al culminarse con escritura, esta se constituye en su mejor aporte, es otra manera de actualizar e indagar temas que se consideran relevantes en el ámbito escolar; los cuales son apreciados si se tiene en cuenta la formación que se tenía antes, en donde capacitar significaba transferir unos conceptos y teorías de expertos a un contexto donde poco circulan. Entonces, los PFPD en efecto fueron un aporte importante para construir una relación que nos sacó de la estrategia de capacitación y nos instaló, principalmente, en la búsqueda explicativa y argumentativa de contenidos pedagógicos. Sin embargo, ¿dónde quedó la innovación? En un asunto de los maestros. Las dos dimensiones anteriores: actualización e investigación, eran dados como insumos para que el maestro innovara, transformara y cambiara sus prácticas.

Pero, ¿qué discusiones propuso la universidad con sus expertos al respecto?, ¿qué produjo en el campo académico en relación a la transformación escolar? Poco o nada. No quiere decir que no hubo cambio de prácticas, algunas transformaciones, pero esto era en virtud de la iniciativa del maestro; la universidad solo daba insumos.

Vistos desde la distancia, los PFPD no cumplieron cabalmente con lo que se propuso, pues las universidades en muchos casos terminaron haciendo lo que sabían: capacitación. En otros casos se hicieron aportes, estimularon propuestas pedagógicas y aportaron una nueva forma de relacionarse con los maestros. También podríamos decir que contribuyó a preguntarse por la escuela, sus saberes, sus problemas, sus contextos y, al mismo tiempo, la universidad se fue acercando a la problemática escolar real. Sin embargo, no fue contundente con sus resultados. Una mirada evaluativa que hicieron los investigadores Torres e Izaa (2000) concluyó que la mitad de los oferentes de los PFPD no tenían clara la relación entre actualización, investigación e innovación, pero entre los que sí tenían un planteamiento acertado en estas dimensiones, o campos, la innovación no fue un rasgo distintivo, no fue un resultado con fisonomía definida para resaltar. Así lo expresaron:

La confusión de la mitad de las propuestas sobre la integración de los tres campos parece evidenciarse en las respuestas de los participantes. Sin embargo, en programas con propuestas claras también parece haber poca claridad en los participantes. Las dificultades con el componente de investigación percibido de forma traslapada con el de innovación, puede influir en esta situación. (Torres e Izaa, 2000, p. 120)



## Una oportunidad a la práctica

En contexto de la nueva evaluación a los maestros denominada Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa (ECDf) iniciada en 2015, la Federación colombiana de educadores (Fecode) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN) pactaron realizar un proceso de formación para aquellos maestros que no aprobaran la evaluación ahora soportada en un video, entre otros componentes. La evaluación se realiza sobre la práctica de aula, institucional o de otro escenario en donde se encuentre el maestro. A esto le corresponde, obviamente, una formación ligada a la práctica, con el protagonismo que la práctica no había tenido en anteriores propuestas formativas, razón por la cual el modelo de PFPD ya no es la respuesta adecuada. Fue el momento, entonces, de pensar otro modelo de formación de maestros en ejercicio.

Como quedó previsto en el acuerdo entre gremio y Ministerio, los maestros que no aprobaran la ECDf harían un curso de nivelación. La propuesta elaborada en la Universidad Pedagógica Nacional, en conversación con el MEN y presentada a Fecode, ubicó la práctica en el centro de la formación, en concordancia con el nuevo enfoque evaluativo. Esto en el contexto de la formación de maestros en ejercicio es una novedad.

Hay que reconocer que la implementación de esta iniciativa en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) no fue fácil para los tutores. Asimilar y poner en funcionamiento la propuesta formativa significaba ubicarse en un terreno nuevo. Esto en la medida que lo que mejor sabe hacer la Universidad es compartir un saber a los sujetos objeto de la formación. Aquí se trataba de escuchar y acompañar, de conversar y reflexionar los asuntos pertinentes de la práctica y, en el contexto de dicho diálogo, proponer conceptos, teorías, enfoques; es decir, el discurso universitario, pero con pertinencia a la exposición de la práctica.

La experiencia de una primera cohorte de la formación en ciernes, nos indica que tropezamos con cuestiones que no nos hemos preguntado suficientemente: ¿cómo relacionarnos con la práctica en contexto de un proceso formativo? Una pregunta sin respuesta suficiente.

Más allá de dar solución sobre cómo enfrentar la formación para que la práctica conduzca de manera expedita a la reflexión y transformación de la enseñanza y la escuela —una cuestión pendiente heredada de los PFPD—, es pertinente resaltar que en el encuentro universidad-escuela hay aprendizajes mutuos; además de pasar un saber de unos a otros el ejercicio permite hacerle preguntas a la práctica, a aquella que los maestros comparten en un escenario formativo. En la medida que se expone la práctica como objeto de reflexión, aparecen puntos de vista sobre lo que se hace y debería hacerse en el aula y en la institución. Estos modos de ver el ejercicio docente en acción llevan consigo diferentes saberes que van más allá de saberes escolares o académicos. Por ejemplo, la cuestión de ayudar a construir condiciones institucionales para reorientar la acción, valga decir, para

formular y desarrollar un proyecto pedagógico que implique al equipo docente de una institución, requiere saber leer el contexto, entender diferentes lógicas de las cuales son portadores los sujetos involucrados y descifrar las dinámicas en las que la escuela tramita, aplaza y desestima diferentes iniciativas. El mismo hecho de constituir colectivo al interior de una institución no se encuentra en manual alguno de pedagogía.

De este modo, después de hacer un recorrido por el contexto de la formación en ejercicio, debido a la propuesta de los años 90 de PFPD y al conjunto de reformas educativas de este periodo, nos encontramos una vez más con las inquietudes acerca de cómo incidir en la práctica, cómo intervenirla, cómo transformarla; es decir, con el interrogante de ¿cómo ir más allá de hacerle preguntas a las descripciones de los maestros, de hacer intercambio sobre reflexiones de algunos temas, del estudio de unos conceptos y unos autores? ¿Cómo acercarnos a la práctica y hablar en contexto real de sus posibilidades, en tanto no compartimos la práctica sino la narración o representación de la misma desde el punto de vista del maestro?

Cuando el maestro comparte su vivencia escolar y su interpretación está compartiendo dos tipos de experiencias: “la experiencia de realidad y la experiencia de transmisión de la realidad. Y, a medida que aumenta en el individuo docente su destreza para transmitir esa información, arrastra una mayor pérdida de realidad” (Bárceñas et ál., 2016, p. 34). De ahí que los procesos de innovación (o transformación escolar) siguen bajo el designio de lo que quiere y puede hacer el maestro, hasta que la academia universitaria no encuentre un lugar de mayor acercamiento. No es suficiente moverse con propiedad en el terreno de conceptos y teorías, se requiere acercarse al terreno concreto de la dinámica de la escuela; desde allí se podría con más propiedad promover y conducir cambios escolares. Por lo pronto persiste la dificultad de ver, descifrar y atreverse a reorganizar las prácticas de aula y de la institución, de manera más colaborativa entre universidad y escuela.

## La práctica como objeto de reflexión

El discurso pedagógico, el que domina las explicaciones del campo educativo, ha estado (aunque no exclusivamente) más en la academia universitaria; aquí se produce, se difunde, se discute. La mayor actividad de la universidad, como expresión de la academia, está centrada en la circulación de conceptos y teorías, principalmente. Nos relacionamos con los maestros en ejercicio de manera marginal en el sentido que lo que se piensa y dice, por parte de los sujetos que integran el encuentro formativo en cuestión, es de un orden diferente, por supuesto no ajeno ni impertinente, quizá solamente complementario. Esto se traduce en una tensión entre un ideal discursivo y una acción circunscrita en las posibilidades contextuales, que termina expresándose en lenguajes no pocas

veces convergente. La escuela y la universidad son dos lugares distintos en actividad, en *discursividad*, diferentes en relación a los sujetos con quienes habitualmente trabajan.

En la academia se estudia, entre otras cosas, la función de la escuela, su historicidad, su relación con la sociedad y la economía, su correspondencia y desencuentro con la cultura, etc. La escuela es objeto de estudio de distintos temas con variadas metodologías. Sin embargo, si se quiere entender su dinámica interna es importante que se escuche, promueva y divulgue los discursos que se producen al interior de la institución, ¿cómo construir un diálogo productivo universidad-escuela?

Es necesario reconocer problemas en dicha comunicación o se abordan asuntos teóricos para informar uno a otro o nos llenamos de anécdotas y narraciones de la cotidianidad escolar; (aunque no siempre los que están en un lugar no son tan teóricos y no siempre los otros son tan anecdóticos) tal es la oscilación de tan particular relación con diferentes niveles del discurso. ¿Cuáles son los intereses y preguntas que surgen de la práctica, desde el lugar del ejercicio docente? Precisarlos permite hacer productivo el diálogo. No se puede invalidar desde afuera lo que sucede y se dice desde la escuela, pero tampoco pasar por alto elaboraciones externas.

Un posible camino es entendernos como colegas que hablan desde dos lugares distintos. Convertir en objeto investigativo el diálogo mismo, sin formatos pre-establecidos. Establecer preguntas comunes, hacer planteamientos de un mismo objeto de indagación para descifrar desde dos ángulos diferentes. De alguna manera se trata de saber escoger las ideas, concepciones, opiniones, imágenes, juicios o nociones que circulan en el ámbito escolar; evitar el afán de sentar posiciones sobre “lo que debe ser” para darle lugar en lo posible a “lo que es, a lo que se ve”, en procura de esquivar la reducción de la conversación, para que esta sea más horizontal. Si se evitara este afán, podría entrar con mayor pertinencia (podría haber diálogo) el concepto, la teoría y las concepciones que circulan en la academia.

En lo posible se debe develar lo que hay detrás de lo que cada uno dice que hace; preguntarse por las diferentes interpretaciones de la práctica. Una conversación también es posible con distintos, con los que no están de acuerdo; si se cree en las posibilidades productivas del diálogo hay que buscar diferentes interlocutores para ampliar la mirada.

En otro sentido, reivindicar la práctica de los maestros reclamando para esta *discursividad* legítima (porque es una acción necesaria, no un ‘reclamo’), no es ir en contra de la teoría y de todo lo que ofrece la academia universitaria, es simplemente retraer la exclusividad de unas pocas voces del terreno siempre amplio de lo pedagógico, abrirlo a múltiples voces y sintonías. Sin menosprecio por las abstracciones que han hecho posible entender en gran medida lo que ocurre en el campo educativo, las prácticas concretas también requieren de desciframiento

en cuanto sea posible, pero también de hacer circular aquellas prácticas que son singulares y se resisten a transferirse de un espacio a otro, de una institución a otra y de paso resisten también a su generalización. Así como es difícil hacer teoría de la singularidad de las prácticas, del mismo modo la teoría una vez entra en el terreno de las prácticas se transforma e incluso se desvanece.

De igual modo que un maestro no toma toda una teoría o un concepto tal como se formula para llevarlo a la práctica, la teoría tampoco puede tomar toda la práctica y hacer de ella un solo discurso unificado. Desde los dos lugares solo se toman sectores reducidos, precisos y delimitados para tratarlos como objetos que se pueden controlar para ponerlos a prueba. La práctica no puede acoplar con la teoría porque esa ya no sería la práctica concreta, sino una selección particular; sería un repertorio de eventos limitados, queda mediada por la elección que hace un investigador.

Visto desde el maestro no es muy factible que este se asuma en la posición de administrar, de manera neutral, una lógica que haga emparejar o unificar la teoría con la práctica, es más dable que tenga su propia lógica y, a partir de ahí, empiecen a surgir las divergencias. El maestro no tiene el ojo del investigador que formula la teoría ni tiene por qué tenerlo, pero en cambio sí comparte las mismas limitaciones del investigador que observa la práctica. El maestro solo toma fragmentos de la teoría, o sea también sectores quirúrgicos, puntuales, limitados a su necesidad, a su inquietud, a sus intereses para moldearlos según le indiquen las circunstancias. También hace una selección particular, toma unos enunciados definidos, hace una mediación de la teoría según conveniencia propia. El maestro no calca la teoría, de igual modo que esta no puede calcar la práctica. Pero sí podría darse un diálogo con preguntas compartidas; terreno propicio a la búsqueda de sentido para “promover la interacción de la comunidad educativa” como medida de la innovación escolar.

## Referencias.

- Álvarez, A. (coord.) (2015). *Orientaciones para el diseño de cursos de formación para educadores participantes de la evaluación diagnóstica formativa*. Ministerio de Educación Nacional, Universidad Pedagógica Nacional.
- Bárceñas, F., Larrosa, J. y Mélich, J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogía*, (1). <https://pdfs.semanticscholar.org/1012/9142a6ade3efac66763ee0592ef21efcc345.pdf>
- Bustamante, G. (1999). *La Evaluación. La vida de maestro. Una pasión hecha proyecto*. IDEP.

Concejo de Bogotá. (1994, 10 de diciembre). *Acuerdo 26 de 1994: por el cual se crea el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico y se dictan otras disposiciones*. <http://www.idep.edu.co/sites/default/files/Acuerdo%2026%20de%201994.pdf>


Díaz, M. (1997). La propuesta de formación permanente. *Revista educación y ciudad*, 1, 34-41.

González, M., Barrantes, R. y Lache, L. (2014). *La formación de maestros: el oficio del IDEP. Sistematización de la experiencia institucional en formación docente, 1999-2013*. IDEP.

Ministerio de Educación Nacional. (1996, 17 de abril). Decreto 709 de 1998. Por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional. *Diario oficial*, 42 768.

Segura, D. (1999). El erudito es la Internet. En *Vida de Maestro, una pasión hecha proyecto* (pp. 78-85). IDEP.

Torres, G. e Izasa, L. (2000) *Evaluación de los Programas de Formación Permanente de Docentes realizados en Bogotá entre 1996 y 2000*. CEE, IDEP.



# Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa (ECDF): entre la práctica pedagógica y la práctica profesional del maestro

David A. Rubio Gaviria, Carlos E. Valenzuela Echeverri,  
María Isabel Heredia Duarte



La pedagogía vive hoy álgidos debates, ya no en torno a las disputas sobre su estatuto disciplinario, científico o profesional; como fuera particularmente característico en las discusiones derivadas del Movimiento Pedagógico en Colombia después de la década del 80, sino más bien en clave de una interesante polarización que, de un lado, juzga a los pedagogos como productores de discursos que erosionan la enseñanza por la vía de un exacerbado antiintelectualismo y en nombre de una retórica de la educación integral, en los sentimientos y en los valores (cfr. Fernández, García y Galindo, 2017); y de otro, que posiciona a otros intelectuales —filósofos, fundamentalmente—, como observadores críticos del “desprestigio actual del conocimiento pedagógico” (Gil, 2018, p. 31). Estos últimos, en su empeño por autodenominarse como “antipedagogos”, procuran resituar la enseñanza y la instrucción, en sus versiones más conservadoras, en el sentido en el que dichas prácticas deberían retornar a la idea según la cual la educación escolar ha de dedicarse a “conservar algo” que está en el pasado y que es necesario entregar a las siguientes generaciones, por la vía de la transmisión, como pensara Arendt (1996) hace más de siete décadas.

Estas discusiones, especialmente intensificadas en Francia y España durante la última década y con apenas recientes resonancias en nuestro ámbito, no son interesantes por la polarización que suponen. Sabemos bien que los debates que distribuyen constantemente sus argumentos en polos poco tienen de académico y adquieren, en su lugar, tintes más políticos e incluso ideológicos. Para nuestros intereses en el presente artículo, la disputa entre pedagogos y antipedagogos es interesante porque en función de ella es posible explicar las tensiones que aparecen en todo proceso de formación de maestros. De hecho, la propia idea de “formación de maestros” y de manera “continua”, resulta ser problemática a la luz de los contrastes que surgen, de un lado, entre una idea de la educación que ponga como su centro al niño, sus intereses y su individualidad; y de otro, a una escuela que privilegie la transmisión de la cultura y de los objetos del conocimiento, que no necesariamente se detenga en considerar el tipo de infante que tiene al frente, sino en la necesidad que este tiene de devenir ciudadano libre, incluso a pesar suyo.

La política educativa nacional, en todas sus líneas después de la expedición de la Ley General de Educación de 1994, y en su propósito de mantenerse actualizada en relación con el ideario educativo de Occidente para finales del siglo xx y la entrada del xxi, ha introducido la formación permanente o continua de los maestros como una práctica rutinaria. Distinto a las primeras figuras del maestro que podemos atestiguar en las primeras formas de la escuela en Colombia, en las que el maestro era un sujeto de hecho “formado”, y en tal condición, capaz de “formar” a otros en función de un espacio a él inherente (el aula), con unos procedimientos específicos para su oficio (el método), y dedicado a una práctica en relación con el conocimiento, pero claramente diferenciada de otros oficios y de otras profesiones (la enseñanza), para las últimas décadas asistimos



a formas del trabajo del maestro, que incluso parecen reñir con las de sus antecesores. El maestro es hoy sujeto de formación continua y tal condición

es permanente a lo largo de toda la vida activa profesional en servicio, no es determinada a unos tiempos y a unos espacios concretos en razón a las exigencias cambiantes de los estudiantes, de los conocimientos o de los tiempos [en función del desarrollo] de procesos cualificados integrales de enseñanza y aprendizaje, debidamente orientados y acordes con las expectativas sociales, culturales, colectivas y ambientales de la familia y de la sociedad. (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 103)

La formación permanente del maestro desvirtúa la posibilidad de contar con procedimientos estables para el ejercicio de su trabajo (el método), pues las “exigencias” de los estudiantes son “cambiantes”; no habría un espacio característico para su ejercicio (el aula), dado que contamos con múltiples escenarios para el alcance de aprendizajes<sup>1</sup> y su oficio no estará más signado por la enseñanza, toda vez que este término ha venido sufriendo procesos de reconceptualización y de enrarecimiento en el horizonte de la pedagogía, al punto de no poder considerársele sin el de aprendizaje. Como se dice en la cita, es menester formar continuamente a los maestros, entre otras cuestiones, por la necesidad que les asiste de acceder a “procesos cualificados integrales de enseñanza y aprendizaje”. La enseñanza escolar se desplazó de una idea del mundo como *anterior* a lo infantil, a una noción de lo infantil como *transformador* del mundo, razón por la cual la enseñanza —y el aprendizaje— ha de estar orientada hacia las expectativas de la sociedad y la familia.

Este estado de la cuestión contemporánea, signado por la transformación en el trabajo del magisterio, y con implicancias en la propia idea de formación (permanente) de maestros, derivó en Colombia a partir de 2015 en constituir dicha formación incluso en un requisito para el “ascenso y mejoramiento salarial”, lo cual supondría “nuevos desafíos que exigen alternativas formativas que den cuenta de la articulación dinámica entre conocimientos especializados y saberes complementarios y a su vez favorezcan una necesaria atención a las exigencias de la educación en contexto” (Álvarez, 2015, p. 7). Si bien es cierto que los dos estatutos docentes vigentes (Decretos 2277/79 y 1278/2002) incluyen como uno de sus criterios la actualización y los cursos de formación, a nivel de maestría y doctorado, en el caso del decreto más actual, para el mejoramiento salarial de los maestros y el ascenso en los dos modos de escalafón previstos en ambos estatutos, solamente hasta 2015 se definió que la propia evaluación docente tendría también unos fines o un carácter formativo: Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa (ECDf), según las siglas adoptadas por el propio Ministerio de Educación Nacional.

1 Las más recientes perspectivas constructivistas parecen mostrarnos que mientras más alejado del aula, más significativo es el aprendizaje.

Se trató del cambio de una evaluación de competencias clasificadas en “logro y acción”; “ayuda y servicio”; “de influencia”; “de liderazgo y dirección”; “cognitivas”; y “de eficacia personal” (MEN, 2002), a una Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa (ECDf), esto es al curso y aprobación de un proceso de formación administrado por “universidades con acreditación institucional de alta calidad, o con un alto nivel de trayectoria e idoneidad de sus facultades de educación” (Álvarez, 2015, p. 8). La formación continua de los maestros, según la propia solicitud del magisterio por la vía del sindicato, se constituiría en acicate y requisito para el mejoramiento de los salarios.

De acuerdo con los debates pedagógicos actuales, relacionados especialmente con la tensión derivada de las propuestas más reaccionarias sobre la enseñanza que agencian hoy los autoproclamados “antipedagogos”, y del torrente de enfoques, corrientes y modelos procedentes de los constructivismos más ligeros, que incluso interrogan la enseñanza y la instrucción por tratarse de prácticas “tradicionales”, “disciplinarias” y, por lo tanto, “autoritarias”, emerge una importante pregunta en torno a la noción de práctica pedagógica. Para el caso que nos ocupó en el curso de ECDf, liderado por los autores del presente artículo en la Universidad Pedagógica Nacional, se trató más de una oportunidad para reflexionar a propósito de la práctica pedagógica como práctica profesional.

El maestro, en calidad de profesional de la enseñanza, desarrolla un tipo particular de competencia que es “en relación con la pluralidad de los saberes de referencia, con la racionalidad de los distintos enfoques, con la autonomía de los saberes, etc.” (Perrenoud, 2005, p. 358). La competencia así se define como un conjunto de repertorios que movilizan distintos recursos cognitivos para dar solución a problemas en situaciones específicas. En este sentido, un maestro competente será aquel que, desde una autonomía que se dota de habilidades específicas, “especializadas, ancladas en una base de conocimientos racionales, reconocidos, procedentes de la ciencia (legitimados por la academia), o de conocimientos explícitos surgidos de distintas prácticas” (Altet, 2005, p. 36), está en condiciones de desplegar unos esquemas de acción cuyo sustrato es un repertorio de saberes “automatizados y profesados, es decir, explicitados verbalmente de forma racional” (Altet, 2005, p. 36), por lo que es capaz de dar cuenta de ellos de manera sistemática. De este modo, el proceso de práctica profesional ha de constituirse a través de “un proceso de racionalización de los conocimientos puestos en práctica, pero también por unas prácticas eficaces en situación. El profesional sabe aplicar sus habilidades en acción en cualquier situación” (p. 36).

Debido a que la competencia es del orden cognitivo y se localiza en el ámbito de las relaciones entre los saberes que son característicos de la formación profesional y, por lo tanto, como parte de un repertorio que es más o menos estable (los profesionales de un campo deberían contar con unos

saberes mínimos para asumirse inicialmente competentes), la habilidad está más asociada al repertorio de conductas que se desprenden del vínculo entre relaciones de saberes (competencias) y los procedimientos que se agrupan en esquemas de acción.

El proceso de formación implicado en la ECDF, tal como fue orientado por los autores de este artículo, en el caso del trabajo adelantado en 2017 con un grupo de maestros, abriría un nuevo camino para la propia concepción del trabajo del maestro, que se localizaría en los borrosos y, al mismo tiempo, problemáticos linderos de su práctica pedagógica, como práctica profesional. Dicho trabajo se orientó desde algunos presupuestos de la etnografía en el aula, a fin de identificar algunas posibilidades de la competencia y las habilidades de los maestros, leídos como profesionales de la enseñanza y que se mostrará con detalle en el último apartado.

En el siguiente segmento veremos de manera general, y a modo de una problematización, algunas cuestiones relacionadas con la noción de práctica pedagógica, ampliamente invocada en los lineamientos y en las orientaciones sobre el proceso de ECDF del Ministerio de Educación Nacional, pero en general, desde la misma expedición de la Ley General de Educación de 1994. Se trata de un conjunto de ideas sobre la práctica que, de acuerdo con nuestras hipótesis, implican más bien un proceso de “dejación del saber”, o bien de “des-disciplinarización” del trabajo del maestro. En su última parte, el artículo procura una descripción sobre la metodología adoptada por sus autores para el trabajo que se desarrollara con el grupo de maestros en el contexto de ECDF, en la que se incluyó una propuesta de formación que toma distancia de las polarizaciones pedagógicas actuales y que fueran objeto de las reflexiones de las primeras páginas del artículo, al localizarse en la idea de la práctica pedagógica como práctica profesional sustentada en las competencias del maestro.

## ¿Qué hace pedagógica a una práctica?

En Colombia, todo documento que fundamente un programa de formación de maestros —cualquiera que sea su procedencia, naturaleza o fin— hará mención, por lo menos una vez, a la noción “práctica pedagógica”. Que este juicio no requiera de verificación empírica para que tenga altas probabilidades de veracidad, pone de frente una realidad que no resulta problemática, en especial para la gran mayoría de profesores, técnicos del Ministerio de Educación o, incluso, para pedagogos e intelectuales del campo de la educación. Para hablar de formación de maestros, la “práctica” parece adquirir un estatuto especial, tal como si se tratara de una profesión que, en el intento de deslindarse de los arquetipos tradicionales del “positivismo”, privilegia la práctica en desdén de la insensatez de la teoría.

No obstante, en medio de la gran resonancia de la “práctica pedagógica” en todo aquello que tenga que ver con la formación de maestros, resulta necesario interrogar aquello que se comprende como “práctica”, y qué la hace “pedagógica”. Los discursos actuales sobre educación, independiente del frente de donde provengan, le juegan en serio a cierto romanticismo instituido en la práctica.

La práctica (en especial la pedagógica) se nos presenta abierta y acogedora. Hay en ella una cierta calidez que invita a reivindicar sujetos desvalidos, *desempoderados* e invisibles para las disciplinas científicas. En este romanticismo tal vez consista su singular atractivo, pues se trata sin lugar a dudas de un discurso conmovedor pero que, nos parece, esconde en su enunciación un gran poder legitimador, en especial por sus cualidades de flexibilidad y apertura. Así, la Ley General de Educación estableció en 1994 que era propósito de la formación de educadores:

formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador, fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo. (Congreso de la República de Colombia, 1994)

Es preciso hacer notar que, por lo menos desde esta Ley, aquello que se asimila como “práctica pedagógica” no es muy distinto a la “práctica” en toda formación científica. Tendríamos que recordar que esta Ley fue producto de las luchas del Movimiento Pedagógico, pero queremos mostrar que el Ministerio de Educación Nacional ha sido uno de sus principales usuarios. Para 1994, la práctica que se ejerciera en el contexto de la formación de maestros era adjetivada como “pedagógica”, mientras que la teoría no requeriría de tal adjetivación. En 2016, el documento titulado “La práctica como escenario de aprendizaje” destaca una definición con cierto carácter evaluativo y se tiende a asumirla como un proceso de “auto reflexión crítica” para el desarrollo de competencias:

la práctica pedagógica se concibe como un proceso de auto reflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el estudiante de licenciatura aborda saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo. Este espacio desarrolla en el estudiante de licenciatura la posibilidad de reflexionar críticamente sobre su práctica a partir del registro, análisis y balance continuo de sus acciones pedagógicas, en consecuencia, la práctica promueve el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros licenciados. (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p.5)

Resulta inquietante que entre 1994 y 2016 se aprecien dos formas distintas en su asimilación. En 1994, teniendo en cuenta nuestro ejemplo, la científicidad

del educador todavía mediaba entre la teoría (a secas) y la práctica (pedagógica); mientras que en los últimos años, la práctica pedagógica se constituye en una forma consciente de la acción, esto sin mencionar que la “teoría” es desplazada por los “saberes”. La centralidad en la práctica pedagógica en detrimento de lo que se asimila como “teoría” podría estar aportando, de manera probable, a una des-disciplinarización de la pedagogía y, por ende, a un detrimento (o des-empoderamiento) de la profesión docente, operando así de manera contraria al romanticismo que la circunda.

Al establecer que la “práctica pedagógica” es una forma de aplicación de la teoría, a la vez que una forma consciente de la acción (como autorreflexión), no se incurre necesariamente en una ambivalencia, pues pese a la tensión entre las dos manifestaciones, su carácter abierto y flexible hace que su uso pueda tener distintos matices que operan de manera simultánea. Para probar este punto, tomaremos un pequeño apartado de un texto que en la web aparece bajo el nombre de Alba Lucía Alarcón Londoño, titulado “Práctica pedagógica”:

Tomando como base el planteamiento de Huberman (1999) quien dice que la práctica pedagógica es un “proceso consciente, deliberado y participativo implementado por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo para la renovación en campos académicos, profesionales y laborales, y formar el espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para con la comunidad en la cual se desenvuelve” (p. 25). Puedo decir que la mejor forma de validar los postulados institucionales, a través de la práctica pedagógica, es la realización en el aula de acciones consecuentes con las concepciones y con el saber teórico-práctico del modelo pedagógico. (Alarcón, s.f.)<sup>2</sup>

La práctica pedagógica sería, según lo que se aprecia, un proceso consciente vinculado a los resultados, al compromiso con la sociedad y, a la vez, al saber teórico-práctico. También es evidente que la definición que le ofrece a esta autora la consultora argentina Susana Huberman, abre la práctica pedagógica a las organizaciones no necesariamente educativas y a los ambientes laborales, cuestiones en las que podemos apreciar de manera más clara su carácter

---

2 Se trata de un documento en pdf que aparece en la web bajo la autoría mencionada, una fuente huérfana que aparece en la red sin fecha y escasos datos. La hemos tenido en cuenta porque en su informalidad es una buena representante de lo que en el sentido común se asimila como práctica pedagógica. En efecto, no es una publicación formal, pero sí de una publicación, al fin y al cabo, pues tiene como punto de partida la intención de la autora para exponer sus opiniones. La fuente puede ser revisada en el siguiente enlace: [http://web.usbmed.edu.co/usbmed/CURSO\\_DOCENTE/PORTAFOLIO9/G9ARMENIA\\_ALBA\\_LUCIA\\_ALARCON\\_INTROSPECCION.pdf](http://web.usbmed.edu.co/usbmed/CURSO_DOCENTE/PORTAFOLIO9/G9ARMENIA_ALBA_LUCIA_ALARCON_INTROSPECCION.pdf)

flexible y de amplio espectro. Todo parece indicar, según estas apreciaciones, que la práctica pedagógica también es posible en cualquier ambiente, con una inclinación algo especial al empresarial.

Según las investigaciones de Espinel y Heredia (2017), en los pênsum de las universidades colombianas de comienzos del siglo xx la práctica constituía un espacio experimental y a la vez de formación. Esta misma tendencia acompañaba a lo nominado por “práctica” en los decretos reglamentarios que organizaban el plan de estudio de las escuelas normales. Con la instauración de las facultades de educación a partir de 1930, la práctica pedagógica continuó conservando el carácter de aplicabilidad y adquisición de destrezas, como en la formación de cualquier otro profesional. Con el transcurrir del siglo, se fueron incorporando nuevas tendencias, en especial aquellas que ponían en tensión su relación con la teoría, y que en Colombia fue patente desde finales de la década de 1970, en esto mediaba la militancia del Movimiento Pedagógico Colombiano.

Para este tiempo, los grupos de investigación en educación, los intelectuales y el sindicato de maestros, constituyeron la práctica pedagógica en una militancia política y en algunos casos se dedicaron a estudiarla y constituirla en un concepto de la pedagogía. En el intento de reivindicar el papel del maestro en la sociedad como intelectual y trabajador de la cultura, se produjo el salto hacia el exterior, de una noción que solo tenía sentido en los planes de formación de profesionales docentes. No obstante, consideramos que este salto fue impulsado por su asocio con nociones totalizantes y profundamente politizadas como “sociedad” y “cultura”, que no solo transformaron la práctica, sino que se convirtieron en la práctica misma. Vemos esto reflejado en las denuncias de los intelectuales de la educación a mediados de la década de 1980:

En los análisis que se hacen acerca de la educación y la pedagogía, se olvida a menudo el principio fundamental de la praxis. Se identifica, con facilidad, lo que se piensa con lo que se hace, y se da por sentado, que la realidad se identifica con lo que se desea o con aquello por lo cual se ilusiona o espontáneamente se hace. El mundo en que vive la escuela es de desangramiento, de profunda división entre la teoría y la práctica, entre la vida y la educación. Lo que constituye un principio educativo fundamental se transforma en una realidad desquiciada. El pensamiento marcha en sentido contrario de la realidad social, de la praxis pedagógica. El dislocamiento y la disfuncionalidad de la escuela son evidentes a partir de los procesos históricos basados en la división social del trabajo, en la separación de la educación y de la producción y en el paralelismo entre escuela y sociedad. (Gantiva, 1986, p. 9)

La práctica pedagógica, según lo que aquí observamos, ya no es solo un espacio académico para dominar el arte de hacer una buena clase, sino que

dada su mediación con la sociedad y la cultura —entendidas estas ahora como principios de “realidad”— produjo cierto malestar que la opuso con la teoría. El salto de la escuela experimental a la cultura tendría que ver, tal vez, con el hecho mismo de que lo práctico es lo real (como la cultura y la sociedad) y no la ejercitación y la experimentación como cualidades esenciales de un experto. Una vez producido este salto, técnicamente cualquier cosa que hace un profesor puede ser leído en términos de práctica pedagógica, siendo así un eterno practicante de una práctica que no tiene ni un fin específico en términos de la formación, ni un final concreto en términos del tiempo. Estaríamos en este caso hablando de una práctica encerrada en la contingencia y limitada a solucionar problemas del presente.

Una de las cuestiones sensibles alrededor de la noción de práctica pedagógica es su capacidad de deslindarse de las cuestiones formativas. En ese sentido, adquiere cualidades que pueden enjuiciarse moralmente, lo que posibilita la existencia de buenas y malas prácticas; prácticas de alta y baja calidad; prácticas que necesitan ser removidas, o que requieren de ser innovadas; o incluso, prácticas pedagógicas que tienen como responsabilidad aumentar la productividad, al tiempo que erradicar problemas económicos y sociales por fuera de su diseño, como la pobreza. Fuera del campo de la pedagogía, la noción de “práctica pedagógica” parece no perder el sentido, aun teniendo en cuenta que no guarda relación con aquello que se contempla en la malla curricular de la formación de licenciados, de allí la necesidad de recuperar su naturaleza.

Para ilustrar solo basta visitar la página de cualquier periódico, en la que con toda seguridad la práctica pedagógica ha sido una noción utilizada por periodistas, columnistas y responsables de opinión, todos ellos, de manera muy probable, con escaso o nulo contacto con la pedagogía. El 30 de mayo de 2012 el diario *El Tiempo* publicó una nota sobre el programa “Todos a aprender”, con el que según la comunicadora:

se busca mejorar la práctica pedagógica de 70.000 docentes que laboran en 3.000 planteles, que presentan los más bajos desempeños en las pruebas Saber y que atienden al 46,7 por ciento de los estudiantes de primaria. Estos colegios y escuelas están en 608 municipios con los mayores índices de pobreza. (Linares, 2012)

El 7 de septiembre de ese mismo año, el diario *El Espectador* publicó un enarbolado comentario al documental “La educación prohibida”, el cual opinaba:

Sí, la práctica pedagógica que se desarrolla en muchas escuelas y universidades aún sigue inmersa en elementos teóricos obsoletos que han sido superados por el desarrollo de las mismas ciencias de la educación, que la hacen retrógrada ante la historia reciente. Se podría afirmar que en nada llena las expectativas de niños y jóvenes. Como diría Pablo Obando Acosta, joven bloguero, “la verdadera educación, aquella que te deja ser, está prohibida, por cuanto el sistema educativo se ha convertido en un

cúmulo de experiencias intrascendentes para las reales necesidades cognitivas y existenciales de la juventud del siglo xxi. (Pedroza, 2012)

No es solo porque se utilice la noción de práctica pedagógica para justificar el desplazamiento de la educación por el aprendizaje, la odiosa relación que se entabla entre práctica-bajos desempeños-pobreza, la elevación de los puntajes de las Pruebas Saber o por el hecho de que a partir de ella se cite a un “joven bloguero” para que en calidad de experto opine sobre educación. Se trata de recuperar una noción que en principio fue construida para la formación de maestros y tal vez encerrarla en los currículos de las instituciones formadoras de licenciados, donde estaba dominada y tal vez no debió salir.

El problema se centra en el hecho de que toda acción que realiza un docente en cualquier institución educativa, dentro o fuera del aula es asumida como práctica pedagógica. Una cuestión que puede ir en detrimento de la misma práctica como espacio de formación e incluso de la pedagogía, pues los licenciados no se formarían sino para la práctica pedagógica. Todo parece indicar que el adjetivo “pedagógico” le imprimiría a la práctica un estatuto distinto a aquella práctica que, en relación con la teoría, ocuparía un lugar inferior. El hecho de que todos los académicos quieran superar la dicotomía teoría-práctica es ya un cliché contemporáneo, y es tal vez por esto que la noción de práctica pedagógica haya pasado a convertirse en otra de las tantas nociones polisémicas que pululan en el campo de la pedagogía. El problema es que, aún con el adjetivo “pedagógico”, lo que se expone como práctica no supera la distinción, sino que la tiñe con mayor firmeza, esta vez desde una aparente politización de la práctica, en detrimento de la teoría.

¿Es realmente inadecuado proponer que la práctica sea un espacio de formación exclusivo en donde, como en otras profesiones como la medicina o el derecho, el estudiante va a observar y ejercitar la forma correcta de ejercer? ¿Somos obsoletos y tradicionalistas si pensamos en la práctica como espacio de experimentación y adopción de habilidades y pericias para hacer una buena clase? ¿Por qué abrir la práctica más allá de los confines de la formación profesional de licenciados?, y en búsqueda de su naturaleza vale la pena preguntarnos, ¿Qué hace pedagógica a una práctica?

Según el Diccionario etimológico de la lengua castellana el sentido primitivo de práctica proviene del griego *praktike* referido a “ciencia práctica”, femenino de *praktikós* ‘activo’, ‘que obra’, derivado de *práso* ‘yo obro, cumplo, estoy atareado’ (Alonso, 1987, p. 472). La fuente consultada establece que fue entre los siglos xv y xvii que “práctica” pasó a significar ‘trato con la gente’, “y de ahí ‘conversación, razonamiento’, (*práctica*), sentido en el que se prefirió la variante *plática*” (Alonso, 1987, p. 472). Si nos fijamos bien, la revisión etimológica refiere a dos niveles, uno primitivo y de orden singular en relación con el obrar, y otro referente a la modernidad clásica de orden plural que remite a la conversación y el razonamiento.



Es fácil imaginar que la práctica hace parte de la organización de las ciencias modernas del siglo XIX y que desde allí se erigió como un elemento inferior a la teoría. Pero en sentido estricto, la ciencia no se ha ocupado de la práctica entendida como aquello que acontece en el mundo social, o por lo menos no de manera concreta. Es un territorio inexplorado, pero una revisión parcial de las obras de Comte nos lleva a establecer que el uso de la noción de práctica en la obra de los positivistas decimonónicos era algo marginal. Otra cosa es que justificaran el conocimiento científico desde las bases del utilitarismo, pero esto no era asumido como práctica, como sucede hoy. La práctica, por lo menos desde lo que nos deja ver Comte en el siguiente apartado tomado de "Principios de filosofía positiva", no es ni la realidad, ni el mundo social o cultural. La práctica se ubicaba en el lugar de las "artes", mientras que la relación teoría-práctica se establecía más en el orden del conocimiento científico y el trabajo productivo, un asunto que apenas se estaba demandando en el último tercio del siglo XIX con el surgimiento de la ingeniería en materia del progreso. Allí era donde verdaderamente residía la relación entre teoría y práctica:

En el grado de desarrollo alcanzado ya por nuestra inteligencia, las ciencias no se aplican a las artes inmediatamente, al menos en los casos más perfectos; existe entre estos dos órdenes de ideas un orden intermedio, que, mal determinando aun en su carácter filosófico, es ya más evidente cuando se considera la clase social que se ocupa de él especialmente. Entre los sabios propiamente dichos i los directores efectivos de los trabajos productivos, comienza a formarse en nuestros días una clase intermedia, la de los ingenieros, cuyo destino especial es organizar las relaciones de la teoría i de la práctica. Sin tener de ningún modo en vista el progreso de los conocimientos científicos, esta nueva clase los considera en su estado presente para deducir las aplicaciones industriales de que son susceptibles. (Comte, 1873, p. 131)

De manera que los encargados de dilucidar las relaciones entre teoría y práctica eran los ingenieros, una clase intermedia entre sabios y directores de los trabajos productivos. Por esos giros irónicos de la historia, ahora son los maestros. Consideramos que la conocida "reflexión sobre la práctica" es más un asunto de la segunda mitad del siglo XX. Habría que revisar también lo que se comprende como práctica en el ambiente contemporáneo, pero se puede sospechar, con buenas bases, que lo que en estos momentos se asume como práctica tenga cierta relación con "la sociedad" o "la cultura", espacios asumidos como escenarios en donde acontece la "realidad" y distantes de la academia. Hay cierta organización extraña que vincula estos aspectos: práctica que equivale a la realidad en la medida en que concierne a asuntos sociales y culturales; la teoría, en cambio, es asunto de la academia que al estar alejada de la sociedad no asume asuntos de "realidad". La academia, por tanto, sería un lugar carente de práctica.

## Perspectiva metodológica: el caso de un curso de ECDF

La propuesta de formación de maestros de la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa desarrollada por la Universidad Pedagógica Nacional a lo largo del año 2017 constituyó para nosotros no solo una valiosa oportunidad de pensar la noción de práctica pedagógica, asunto sobre el que se centró fundamentalmente la iniciativa, también supuso la ocasión de acercarnos con sistematicidad al interior mismo del quehacer de un grupo de maestros en ejercicio con el fin de analizar, problematizar y reflexionar “desde adentro”, diríamos, su propia práctica. De hecho, la condición de hacer parte de “la dinámica de las prácticas pedagógicas” que la propuesta de formación establecía dio lugar al despliegue de un ejercicio de análisis de corte interpretativo respecto de las prácticas mismas cuyo liderazgo compartimos con los maestros participantes.

Consideramos acertado —dado el objetivo de contribuir con la propuesta a la cualificación de la práctica sobre la que debía retornar el maestro con beneficio de inventario— recurrir a una entrada de carácter etnográfico que nos concediera la posibilidad de llevar al maestro a resignificar su práctica en diálogo constante con el equipo, leída a través de un conjunto de categorías que definimos con base en los énfasis de praxis y convivencia (cfr. Álvarez, 2015) que nos fueron asignados. Este proceso de resignificación de la práctica tuvo fundamento en la idea de competencia profesional que propusiera Perrenoud (2005) y que esbozáramos en la primera parte de este capítulo, aunque también fue nutrida por el trabajo de Barnett (2001), especialmente en lo referido a algunas dimensiones de la competencia: a) la epistemología, b) las situaciones, c) el foco, d) la transferibilidad y e) el aprendizaje.

- a. *La epistemología*: el saber qué y el saber cómo, atributos característicos de las competencias, hacen síntesis en lo que Barnett llama “conocimiento reflexivo” (2001, p. 251). La dimensión epistemológica de la experiencia formativa en la práctica implica el desarrollo de competencias y la puesta en marcha de habilidades (orientadoras de conducta), de acuerdo con las situaciones profesionales que en muchas ocasiones demandan del maestro su apelación a saberes que son de distinto orden (conocimiento reflexivo) y que no necesariamente (o no solamente) provienen de los referentes ofrecidos durante su formación disciplinar. Se trata del justo balance entre aquello que se sabe por la vía de los contenidos ofrecidos por la universidad, y aquello que los escenarios educativos de práctica “saben” con respecto a sí mismos (la historia institucional, el tipo o tipos de población que los componen, el acervo de conocimiento que procede de los diferentes profesionales que en ellos convergen, etc.).

- b. *Las situaciones*: las llamadas competencias para “el mundo de la vida” planteadas por Barnett están orientadas hacia una idea de la *situación profesional* que considera que la toma de decisiones, en el contexto de “esquemas de acción” demanda del maestro en formación, la puesta en escena de algunas habilidades que tienen que ver con recursos que se localizan en una dimensión distinta al “conocimiento reflexivo”. Estos recursos tienen que ver con “preocupaciones humanas, sensibilidades estéticas [...] voluntades colectivas y la comprensión basada en la acción” (2001, p. 252). Las situaciones son componentes de la experiencia formativa en la práctica que interpelan al maestro en relación con su acumulado cultural.
- c. *El foco*: como una característica de la experiencia formativa en la práctica, el *foco* propone una tensión interesante que solo será resuelta en relación con las demandas del escenario educativo en el que tiene lugar la práctica. De un lado, las actividades pueden tener mayor énfasis en el alcance de unos resultados, y el análisis del desarrollo de unas competencias, así como la puesta en marcha de unas habilidades dependerá de la elaboración de productos, entrega oportuna de informes, cumplimiento en cronogramas, entre otros. Si, por otro lado, el énfasis en el escenario de práctica está más dado en la resolución de problemas en tiempo real (atención a poblaciones, organización de visitas, respuesta a requerimientos institucionales, entre otros), el *foco* estará más orientado hacia lo que Barnett llama “pensamiento proposicional” (2001, p. 226). Allí la competencia es valorada en términos de la habilidad para responder ante las contingencias del escenario profesional. No obstante, el *foco* como atributo o rasgo de la experiencia formativa en la práctica no supone de manera taxativa la toma de decisión por una u otra vía; al fin y al cabo, el ejercicio profesional demanda constantemente tanto la respuesta oportuna a la contingencia, como las habilidades para la planeación, la predicción de situaciones, etc.
- d. *La transferibilidad*: es una característica fundamental en la idea de experiencia formativa en la práctica pedagógica. Una de las discusiones más álgidas en el ámbito de la formación (inicial o continua) de maestros tiene que ver con la pregunta por el carácter transferible de las habilidades profesionales. Si estas son susceptibles de transferibilidad, es necesario interrogar, entonces, qué es lo que se transfiere. Para Barnett, habría dos modos de transferencia entre los que habría que subrayar distinciones: “entre la transferibilidad de operaciones (metaoperaciones) y la transferibilidad de los procesos cognitivos (metacognición)” (2001, p. 253). Aunque más adelante el autor señala que aún hecha la distinción entre estos tipos de transferencia de habilidades, ambas resultan engañosas y

poco productivas, en tanto se mantienen en la oposición “competencias operacionales” y “competencias académicas”. Sin embargo, para efectos de nuestra propuesta en el curso de ECDF fue fundamental orientar las acciones de los maestros en los escenarios educativos hacia transferencias de tipo metacognitivo, como puede ser el caso del acceso a nuevas metodologías para el trabajo con las comunidades, nuevos referentes teóricos para el ejercicio profesional, entre otros procedentes del encuentro con equipos constituidos por profesionales de distintas disciplinas y que forman parte de los escenarios de práctica pedagógica. Adicionalmente, se considera como relevante la transferencia de tipo operacional (metaoperacional), proceso para el cual es de sumo interés el aporte que brindaran los participantes del proceso. Uno de los componentes clave del proceso de la práctica pedagógica, de acuerdo con la perspectiva aquí descrita, es la necesidad de todo maestro de entrenarse o ejercitarse en actividades operativas que forman parte de toda escuela (reconocimiento de organigramas, normas institucionales y nacionales, diligenciamiento de formatos, entrega de informes, entre otros).

- e. *El aprendizaje*: la quinta característica que destacamos como parte de la experiencia formativa en la práctica pedagógica, es casi una síntesis de las anteriores. Se parte de una idea de aprendizaje que consiste en la posibilidad del maestro de realizar los balances sobre lo aprendido en la práctica: el metaaprendizaje, como señala Barnett (2011, p. 254). Este balance no está situado en la línea del “aprender a aprender”, agenciado por Unesco, por ejemplo, sino más bien en la idea de promover habilidades que permitan en el maestro reconocer dificultades en su propio desempeño (un análisis sobre el propio estado de desarrollo de competencias y de habilidades) y formular a tiempo alternativas de solución o nuevas rutas. Para ello, fue indispensable el acompañamiento de tutores de la universidad y los escenarios educativos.

A partir de estas dimensiones de la competencia profesional del maestro, se estimó conveniente la elección de una perspectiva etnográfica en virtud de la distancia que esta guarda con aquellas explicaciones descontextualizadas que separan el “dictamen” del desempeño individual del maestro del marco sociocultural y político donde su práctica tiene lugar. Este enfoque, por el contrario, rescata el componente social y cultural del trabajo en aula, sobre el que se vuelve con pretensiones de análisis no totalizadoras que impidan apreciar la complejidad de la práctica.

En ese orden de ideas, el enfoque epistemológico adoptado por el curso de ECDF, en consonancia con la perspectiva etnográfica, fue de carácter interpretativo, dado el supuesto ontológico que lo respalda según el cual la realidad no preexiste a la mirada. Principio que asumimos en el acompañamiento debido al peso que este otorga a los sentidos que los actores le asignan a la realidad,

posición de acuerdo con la cual el conocimiento de esta última se encuentra mediado por el sujeto, responsable de significarle a partir de sus idearios, claramente marcados por la cultura.

Con base en tal principio las aproximaciones hechas a la práctica, junto con los maestros, siempre aspiraron a apreciar la naturaleza compleja del trabajo escolar, enfatizando en la relación pedagógica y el trabajo con el conocimiento, dimensiones a las que nos acercamos mediante técnicas de corte antropológico como el diario de campo y los registros de observación, instrumentos que revelaron un gran potencial respecto de los estudios sobre la formación de maestros y la escuela en general.

Dichos estudios de orden interpretativo suelen clasificarse desde diversos ángulos. Están los sociolingüísticos, deseosos de recuperar las formas de comunicación dadas en la interacción entre agentes educativos como maestros-alumnos, esto con el fin de analizar los conflictos o consensos que se entablan entre el mercado lingüístico exigido por la escuela y los capitales culturales de los alumnos. Y los holísticos que reflexionan sobre las problemáticas escolares a partir del contexto sociohistórico y cultural donde se enmarcan.

Encontramos otro tipo de clasificaciones asociadas a los movimientos de la etnosemántica, la nueva etnografía o la micro-etnografía. Tal tipología responde a la pluralidad de vertientes que hoy por hoy asumen los estudios que se adjudican el nombre de interpretativos. Estudios diversos que obedecen a bases epistémicas distintas pese a congregarse bajo una misma categoría. Lo que nos recuerda que una postura epistémica no se define en virtud del tipo técnicas que emplea sino en razón de los supuestos que defiende en relación con "la realidad, el conocimiento de esa realidad, y las formas particulares para conocer acerca de esa realidad" (Crabtree y Miller citados por Valles, 1999, p. 22).

De acuerdo con lo anterior, subordinamos nuestro ejercicio etnográfico específicamente al interaccionismo simbólico, postura desde la que emprendimos el acompañamiento, conscientes del desafío que ello representaba: aprender a mirar al Otro, aún más, como en el caso de los maestros en ejercicio, a sí mismos y su práctica. Hablamos de una mirada que les reportó extrañamiento a causa del punto de vista inédito desde el cual apreciaron su quehacer.

Dicho punto de vista se construyó a partir de las lecturas y reflexiones propuestas a lo largo del proceso formativo, las cuales se condesaron en categorías de análisis que encausaron la observación de la práctica. Esta condición de extrañamiento constituyó el escenario de partida para los maestros que buscaron habitar su práctica desde la reflexividad y la pregunta, lo que coincidió claramente con los objetivos trazados por la propuesta formativa.

Gracias a esto, los maestros resignificaron su mirada y, al hacerlo, advirtieron la necesidad de reconfigurar la práctica misma, como fruto de su análisis. Así, la importancia de la etnografía no residió solo en su capacidad de descripción, sino principalmente en la potencia que revistió como instancia de configuración de


sentido y realidad. Lo que solo fue posible a partir tanto del componente propiamente técnico, que requirió de un estricto estado de planeación que no fue nunca refractaria a los imponderables, como de la actitud de los maestros cuya prisa por etiquetar su práctica cedió de forma paulatina ante el oficio de la mirada y el sentido no apto, de acuerdo con Galindo (1993), para apresurados.

El maestro fue siempre el responsable de elegir qué mirar, en función de qué propósito y bajo qué condiciones, nosotros básicamente suministramos los lentes de mirada. Dicho trabajo cooperativo redundó en valiosas reflexiones acerca de la noción de práctica que de hecho constituyó fundamento para las ideas aquí expresadas.

## Referencias

- Alarcón, L. A. (s.f.) *Práctica pedagógica*. [http://web.usbmed.edu.co/usbmed/CURSO\\_DOCENTE/PORTAFOLIO9/G9ARMENIA\\_ALBA\\_LUCIA\\_ALARCON\\_INTROSPECCION.pdf](http://web.usbmed.edu.co/usbmed/CURSO_DOCENTE/PORTAFOLIO9/G9ARMENIA_ALBA_LUCIA_ALARCON_INTROSPECCION.pdf)
- Alonso, D. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos.
- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En L. Paquay, M. Altet, É. Charlier y P. Perrenoud (Coords). *La formación profesional del maestro* (pp. 33-48). Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez, A. (Coord.) (2015). *Orientaciones para el diseño de cursos de formación para educadores participantes de la evaluación diagnóstica formativa*. Ministerio de Educación Nacional, Universidad Pedagógica Nacional.
- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Península.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa.
- Comte, A. (1873). *Principios de filosofía positiva*. Imprenta de la librería del Mercurio.
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. *Diario Oficial*, 41 214.
- Espinell, O. y Heredia, M. I. (2017). Filosofía, pedagogía y práctica. Discusiones alrededor de la noción de práctica. *Pedagogía y Saberes*, 47, 9-21.
- Fernández, C., García, O. y Galindo, E. (2017). *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Akal.

- Galindo Cáceres, J. (Coord.) (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Pearson Educación.
- Gantiva S. y Jorge O. (1986). Los fines de la educación y la práctica pedagógica. *Educación y Cultura*, 10, 6-11.
- Gil, F. (2018). Escenarios y razones del antipedagogismo actual. Teoría de la educación, *Revista Interuniversitaria*, 30(1), 29-51.
- Linares, A. (2012, 30 de mayo). Plan de choque para mejorar la calidad educativa de 3 mil colegios. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-11911761>
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Decreto 1278 de junio 19 de 2002 Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102\\_archivo\\_pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *La práctica como escenario de aprendizaje*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Pedroza Doria, E. (2012, 7 de septiembre). Algunas prácticas pedagógicas en la escuela del siglo XXI. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/noticias/soyperiodista/algunas-practicas-pedagogicas-escuela-del-siglo-xxi-articulo-373396>
- Perrenoud, P. (2005). Conclusión. Fecundas incertidumbres o cómo formar maestros antes de tener todas las respuestas. En L. Paquay, M. Altet, É. Charlier y P. Perrenoud (Coords). *La formación profesional del maestro*. (pp. 355-378). Fondo de Cultura Económica.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis S.A.



# Volver sobre la práctica pedagógica, oportunidad de transformación del quehacer

Diana Paola Currea Triana





La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo.

PAULO FREIRE

Los docentes tienen el deber de actualizarse para responder a las dinámicas que impone una realidad vertiginosa que parece no detenerse en nada. Se avanza cada vez más, se innova y se implementan nuevas herramientas tecnológicas que afectan todo eso que se hace dentro del aula, en medio del espacio educativo que: “se construye a partir de la configuración de una red de relaciones entre los diferentes actores que participan de ella, dicha red está determinada por un juego de posiciones que se da entre sus ocupantes” (Vásquez-Ramírez y Henao-Fernández, 2008, p. 2). Panorama en el que aparece una consigna que dice: la mirada debe estar adelante, así se conforma un mejor docente, que posibilite experiencias significativas y nuevos acercamientos a contenidos curriculares a través de las nuevas tecnologías.

Los escenarios donde se desarrolla la actividad docente, escuela, colegio, universidad, son entidades complejas, dinámicas y dialécticas que tienen como propósitos centrales: (a) transmitir y mantener los valores de la cultura de una sociedad a través de un currículo, (b) promover los cambios socio-culturales de su entorno y (c) contribuir con la formación personal y profesional de la población. (Díaz Quero, 2006, p. 89)

Los docentes están condicionados por múltiples aspectos formales e institucionales que cada vez determinan más sus formas de actuar y ser frente a sus estudiantes. Cada vez más políticas, más directrices, más normativas. Todo ello, con la buena intención de impactar y mejorar las prácticas docentes. Se apunta a esa mejoría, sin embargo, al margen está siempre presente un aspecto que parece olvidado y al cual no se le da trascendencia, y es aquello que constituye al docente, es decir, su experiencia humana.

Al parecer es irónico, pero los docentes en referencia a su experiencia la sitúan en un olvido, como si esta no tuviese un peso específico y no permeara su práctica. Ante la avasallante información que se debe consumir para ser mejores docentes, un modo alternativo y más próximo sería un retorno a pensar aquello que se hace desde las vivencias propias, con el propósito de transformarlas desde la subjetividad de cada docente, que es donde se encuentran gestos, palabras, imágenes y recuerdos potentes que contribuyen a reflexiones no solo desde lo pragmático, sino que permiten un ejercicio de teorización y conceptualización que aportan a una mayor comprensión de las prácticas personales. En palabras de Paulo Freire:

Si la posibilidad de reflexión sobre sí, sobre su estar en el mundo asociada indisolublemente a su acción sobre el mundo, no existe en el ser, su estar en el mundo se reduce a no poder trascender los límites que le son impuestos por el mismo mundo, de lo que resulta que este ser no es capaz de compromiso. (1997, p. 37)

Es en la palabra compromiso que recae la potencia de la práctica pedagógica, puesto que desde allí se asumen retos con una preponderancia mayúscula, ya que el compromiso tiene que ver no solo con aquello que sucede a corto plazo en la vida de los estudiantes, sus familias y del mismo profesor, sino que tiene que ver con la formación de las nuevas generaciones, en vista de la construcción y desarrollo de un país más humano, más responsable y respetuoso con la diferencia de los demás.

## Tejidos entre práctica y escuela

La educación es un tema capital. Se habla de la educación como solución, como un elemento clave para el desarrollo de un país, y tal como lo expresa Murcia Prieto Parra:

La educación de un país representa, sin duda, una de sus instituciones cruciales, no tan sólo por las características que ésta reviste en términos de la cobertura, planes, programas y formación de profesionales, sino fundamentalmente por los efectos que ella tiene, tanto en el ámbito de las personas envueltas en el proceso, como en el sistema social general. Teniendo presente que la educación llega a todos, ya sea por medios informales o por el paso transitorio o terminal en el sistema formal, se transforma en un instrumento eficaz para el logro de propósitos variados. (2010, p. 73)

Por tales razones, la práctica del docente acontece en muchos lugares, pero sobre todo pasa en la escuela y en esas relaciones que se establecen entre la comunidad educativa. Estas relaciones deben basarse en el reconocimiento del otro como un ser único que merece respeto y que aprende de sus acciones. La cartilla 49 del Ministerio de Educación Nacional la define así:

La convivencia escolar resume el ideal de la vida en común entre las personas que forman parte de la comunidad educativa, partiendo del deseo de vivir juntos de manera viable y deseable a pesar de la diversidad de orígenes. (Mockus, 2002, p. 34)

En este sentido, sería necesario establecer acuerdos comunes que permitan un tejido donde se entrecrucen las prácticas entre aquellos que conforman la comunidad. Es innegable que en el mundo actual tanto los docentes como los estudiantes se exponen a diversos cambios sociales, determinados por la relación con elementos tecnológicos; los cuales, la mayoría de las ocasiones, son los que constituyen su entorno, más que con pares. Los cambios también tienen que ver con las relaciones que soslayan la escuela y recaen en contextos familiares, que se trasladan a la escuela donde se replican relaciones hostiles con los otros.

Por tal razón un punto clave a tener en cuenta es:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en

el proceso-maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia como los aspectos políticos institucionales, administrativos y normativos, que según el proyecto educativo de cada país, delimitan las funciones del maestro. (Fierro, 2006, p. 21)

A estas complejidades se enfrenta a diario el docente, y son movidas por eso que expone Meirieu (2009), cuando a manera de confesión parece decir a los docentes: "Nuestros hijos son un manojo de pulsiones" (p. 159). Los niños nacen con deseos que quieren satisfacer, a veces pasando por encima de otros, es allí donde la familia y la escuela como instituciones de formación deben ayudar a controlar estas pulsiones. Se debe encontrar un punto en común que propicie en los niños el control de sus deseos y les permita acoplarse a las normas establecidas en la sociedad. En ese sentido, la práctica pedagógica se transforma en el lugar de direccionar ese deseo de todo niño; no obstante, cabe preguntarse: ¿dirigirlo hacia dónde?, ¿hacia qué?

Ante esas preguntas el docente resulta inerte la mayoría de las veces. No sabe qué responder y más al encontrarse con todo aquello que sucede en la escuela, particularmente su aula de clase. Esa angustia, exacerba el rol de docente y se acentúa, es decir, el encuentro genera una desconexión con sus estudiantes. Allí, cuando surge esa ruptura, es cuando el docente tendría que recordar, ir a su experiencia, que es igual de significativa a todos sus conocimientos pedagógicos y su saber en educación. En otras palabras, recordar cuando fue niño y, a partir de ello, establecer estrategias para poder comunicarse mejor con aquellos que a diario tiene en frente, pero, al parecer, se desconocen más con cada día que pasa.

Así pues, la función de la práctica en la escuela es enseñar a esperar (Meirieu, 2009). Un enseñar compartido; que no solo direcciona a los estudiantes, sino al docente. La experiencia vivida enseña a detenerse, a pensar, a comprender lo otro. Enseña a ver el conflicto como una oportunidad para aprender y salir adelante; es así como no se puede pensar que la convivencia siempre será en paz, existirán diversas dificultades que según como sean solucionadas permiten a los sujetos crecer en comunidad y afrontar las situaciones con serenidad.

Ese esperar, esa paciencia en las prácticas de los docentes es un capital cultural perdido, que urge recuperar para poder enseñarlo con el fin de convertirlo en una mediación. Nuestra sociedad tiene como valor supremo la velocidad, la rapidez, lo instantáneo. Este valor no está mal. Hoy en día todo es vertiginoso; sin embargo, es siempre importante parar un poco para poder ver, escuchar y sentir a aquellos que nos rodean. De repente, si se recupera esa quietud sería posible resignificar las prácticas educativas y las relaciones humanas, que cada vez se disuelven más y más en mensajes, chats y correos electrónicos.

Ahora bien, para profundizar lo referido al capital cultural, vale la pena conceptualizarlo para luego relacionarlo con ese tejido que es la práctica en la escuela. Las conceptualizaciones y definiciones que se le dan a este concepto

son múltiples, entre ellas se encuentra que el capital cultural se asocia a poseer un conocimiento de alta cultura, tener credenciales educativas, manejar el currículo escolar y sus aspectos simbólicos; también, el desempeño de tareas en modos socialmente aceptables, participación en eventos de alta cultura, incorporación social del conocimiento en la tecnología, cultura legítima expresada en signos culturales de alto estatus y su mediación en procesos de exclusión (o selección) social y cultural.

El concepto de capital cultural para analizar cómo la cultura y la educación contribúan a la reproducción social lo sostienen teóricos como Lamont y Lareau (1988). En su definición más general, el mismo está ligado "a conocimientos, ciencia, arte, y se impone como una hipótesis indispensable para rendir cuenta de las desigualdades de las performances escolares" (Gutiérrez, 2012). Este concepto es abordado desde Pierre Bourdieu (2017), quien configura la noción de capital cultural como forma de transmisión simbólica o herencia sociocultural, al interior de los distintos grupos sociales; al mismo tiempo, busca vincular esta forma específica de herencia social con las que tradicionalmente se habían señalado dentro de las teorías estructuralistas o económico-reproductoras.

No obstante, el capital cultural no es un concepto prefijado que expresa quietud; por el contrario, presenta un dinamismo que Bourdieu ubica entre tres formas o estados del capital cultural (Bourdieu, 1979). En ese sentido, el capital cultural existe en un estado incorporado al individuo, en forma de hábitos y disposiciones durables; en un estado objetivado en bienes culturales (como libros, obras de arte, etc.) y en un estado institucionalizado, expresado fundamentalmente en títulos o certificados escolares.

El concepto de capital cultural ayuda a comprender la escuela en tanto esfera social que entraña significados y objetos culturales específicos que se concretan en códigos de comunicación compartidos posee una gran importancia puesto que considera la cultura como sistemas de significación arbitrarios que pueden estar expresados en objetos culturales o en códigos de comunicación compartidos; en ese sentido, dichos sistemas son transmisibles por medio de las instituciones sociales, como la familia o la escuela. Bracho expone que:

La noción de capital cultural expresa esta forma de transmisión simbólica o herencia sociocultural, al interior de los distintos grupos sociales; al mismo tiempo busca vincular esta forma específica de herencia social con las que tradicionalmente se habían señalado dentro de las teorías estructuralistas o económico-reproductoras. (1990, p. 17)

Lo propuesto por Bracho se profundiza en Bourdieu y Passeron, quienes utilizan como indicador de capital cultural la ocupación del padre y la escolaridad asociada a esta; más tarde, Bourdieu (2017) agrega lo que podría denominarse consumo de bienes culturales sofisticados o consumo de alta cultura, al considerar entre sus indicadores la asistencia a la ópera y museos, tipo de música preferida, etc. En ambos trabajos se sustenta la hipótesis de que el capital cultural

es una variable determinante del éxito escolar y, por tanto, de la reproducción cultural y social. Por su parte, Di Maggio (1982) utiliza el mismo tipo de indicadores de consumo de alta cultura, para referirse al capital cultural de los estudiantes en el sistema de educación superior; cuestión que lo lleva a concluir que la noción de capital cultural no agrega de modo significativo a la explicación de la reproducción social o del éxito escolar. Tanto la mirada de Bourdieu, Passerin y Di maggio, convergen en que:

el capital cultural existe en un estado incorporado al individuo, en forma de hábitos y disposiciones durables; en un estado objetivado en bienes culturales (como libros, obras de arte, etc.); y en un estado institucionalizado, expresado fundamentalmente en títulos o certificados escolares. (Bracho, 1990, p. 19)

De acuerdo con la teoría que se desprende de la reflexión de Bourdieu principalmente, las prácticas culturales de las personas son un producto de —o se ven fuertemente influidas por— la interiorización inconsciente de esquemas cognitivos, valóricos y afectivos, que en su conjunto es lo que podemos entender como “disposiciones” y las constricciones estructurales relativas principalmente a la dotación diferencial de los capitales cultural y económico (Bourdieu, 1979).

Ahora bien, resulta significativo abordar de manera profunda el capital cultural y ponerlo en diálogo con la escuela y las prácticas del docente. Para continuar con Bourdieu, es en las prácticas, exclusivamente desde allí, donde se desarrolla, se adquiere y se reproduce dicho capital. En otras palabras, transformar las prácticas del docente implica transformar la práctica de los estudiantes. De acuerdo con Bourdieu, tanto las prácticas de los docentes como de los estudiantes no se dan de manera aislada, pues son immanentes. Frente a esto, Aura Teresa Sosa León comenta que:

La práctica pedagógica en la formación del docente, fundamentada desde la investigación, posibilita no sólo conocimiento pedagógico y didáctico que le permite al maestro y maestra en formación, el desarrollo de habilidades y competencias para el desempeño de su ejercicio docente, sino que genera disposiciones críticas y reflexivas que la transforman su forma de ver, decir, de comprender y de actuar en los diferentes contextos sociales. (2014, p. 6)

En ese gesto transformador es que toma sentido y profundidad la experiencia vivida por el docente, no solo en el rol del que enseña sino ese que es más amplio, y que corresponde al que aprende. En palabras de Freire: “El educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto que educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa.” (1979, p. 72). Recordar lo vivido es reestablecer eso significativo que incluso ha llevado a cada uno de los que ha optado por recorrer el camino de la docencia y que ha sido motivado por algún docente que se tuvo en la infancia o en la adolescencia.

Si cada uno hiciera el ejercicio de recordar y, sobre todo, de sistematizar su experiencia, es muy posible que hallara en sus más remotos recuerdos esa experiencia de estudiante frente a profesores, como el que es en la actualidad. Es decir, encontrar una presencia que no es neutral, donde los docentes expresen: "Presencia en el mundo, que implica elección y decisión" (Freire, 2012, p. 39), desde sus prácticas pedagógicas.

La práctica gira en torno a la reflexión, de modo que, "es como una fuente de construcción de problemas y de reflexión en la acción y el llamado a la integralidad de la experiencia" (Quintero-Corzo et ál., 2006). Ante esta asociación entre práctica, experiencia y docente, los relatos orientados a la práctica pedagógica como ejercicio de memoria, representan una oportunidad de generar capital cultural desde lo que pasa en las aulas y en la escuela. De repente la reflexión ha sido separada taxativamente de la vida de los docentes; por tal motivo, sus experiencias no tienen cabida en sus prácticas.

Así pues, los relatos vividos se han distanciado del saber pedagógico, y en esa ruptura la noción del porvenir se limita. Contrariamente, la educación asociada a experiencias vividas por docentes da sentido, porque:

Los seres humanos somos proyectos y al mismo tiempo podemos tener proyectos para el mundo. [...] La educación tiene sentido porque, para ser, las mujeres y los hombres necesitan estar siendo. Si las mujeres y los hombres simplemente fueran, no habría por qué hablar de educación. (Freire, 2012, p. 47)

Motivo por el cual, la práctica pedagógica como proyecto para darle significado al mundo es un capital cultural a recuperar, pues desde ese lugar: el de la experiencia propia, se piensa en la transformación para generar una formación integral que potencia a todo aquel que interviene en ese proceso. Este es un proceso de no acabar como la carrera docente. Se necesita una reflexión, una apertura, una sensibilización con el fin de transformar positivamente para formar; pues las prácticas apáticas, indiferentes, desapasionadas y sin compromiso en lugar de formar, deforman.

## A modo de cierre: para seguir pensando la práctica pedagógica

Volver a la práctica pedagógica es volver a la vida del maestro, a sus experiencias vitales que lo motivaron a convertirse en eso que es. De manera que retornar es siempre posibilidad de transformación, para sí mismo y para los estudiantes, de acuerdo con Freire cuando dice: "El educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto que educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa" (1979, p.72).

Como transformarse es cambiar, es mudar, las prácticas pedagógicas se mueven en dicha sintonía, es decir, las prácticas también suman la urgencia del movimiento que muestre otras maneras de aproximarse a las demás personas de la comunidad, pero también a los contenidos curriculares. Se muestra que la solución a muchos problemas que afectan a la educación en la actualidad se solventa con más normas, más protocolos y el uso de herramientas tecnológicas. Puede que sí, sin embargo, sin la presencia del docente y su experiencia, todo ello resulta vacío, y de manera contraproducente acentúa las problemáticas.

Es urgente sacar del olvido al docente. No obstante, el primero que debe sacarse de ese olvido de años y años es él mismo. Sus prácticas no están dirigidas por aquello que alguna vez fue significativo y era foco de motivaciones. En otras palabras, es recordar a ese niño, al estudiante asombrado por profesores que sin saberlo se convirtieron en referentes que inconscientemente a muchos los hicieron elegir la carrera de profesor. Una carrera incansable y, si se quiere, interminable.

Hay que sumar a toda la innovación innegable que se presencia en el contexto actual, la experiencia del docente, en otras palabras, dotar de sentido y significado todo ello que quiere darse a los estudiantes para formarlos no solo como receptores pasivos y recipientes vacíos, así como “la concepción bancaria de la educación que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos”; donde los docentes dan el saber y el conocimiento como: “una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes” (Freire, 1979, p. 62). En lugar de esa banalización, desde la misma práctica se debe exaltar y encarnar valores y así se hace “Necesario que el niño aprenda que su autonomía sólo es genuina cuando presta atención a la autonomía de los otros.” (Freire, 2012, p. 72). El docente como ejemplo, que enseña desde su práctica y reconoce a todos aquellos con lo que coexiste y cohabita el mundo. Docente que da la voz y comparte la suya, profesor que se expone a sus estudiantes y como hilo conductor de su práctica pedagógica tiene en cuenta su vida. Todos aquellos que le enseñaron muchas cosas que lo motivaron, vivencias que impactaron su ser; al fin de cuentas, todo aquello que lo formó y que, si se emplea de manera correcta y responsable, puede formar a otros.

## Referencias

- Bourdieu, P. y Passeron J. C. (2017) *La Reproducción*, Barcelona. Editorial Laia.
- Bourdieu, P. (1979). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5), 11-17.
- Bracho, T. (1990) Capital cultural: impacto en el rezago educativo. *Revista latinoamericana de estudios educativos*. 20(2). [http://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1981\\_1990/r\\_texto/t\\_1990\\_2\\_02.pdf](http://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1981_1990/r_texto/t_1990_2_02.pdf)



- Díaz-Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12. <http://ciegc.org.ve/2015/wp-content/uploads/2015/02/Formacion-docente-practica-pedagogica-y-saber-pedagogico.pdf>
- Di Maggio, P. (1982). Capital cultural y éxitos escolares: el impacto de la participación cultural de estado en los grados de los estudiantes de secundaria de los Estados Unidos. *American Sociological Review*, 47(2), 189-201.
- Fierro, C. (2006). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Gutiérrez, A. (2012). *Las prácticas sociales. Una introducción a Pierre Bourdieu*. Euvim.
- Lamont, M. y Lareau, A. (1988). Capital cultural: alusiones, brechas y glissandos en desarrollos teóricos recientes. *Sociological Theory*, 6(2).
- Meirieu, P. (2009). *Una llamada de atención*. Ariel.
- Mockus, A. (2002). La educación para aprender a vivir juntos. Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Perspectivas*, 32(1). 19- 37.
- Prieto Parra, M. (2010). La Práctica pedagógica en el aula: un análisis crítico. *Revista Educación y Pedagogía*, 1(4), 73-92. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5624>
- Quintero-Corzo, J., Munévar-Molina, R. y Yepes-Ocampo, J. (2006). Posibilidades de la experiencia reflexionada en las prácticas educativas. *Pedagogía y saberes*, 24, 9-17.
- Sosa León, A. (2014). *La práctica pedagógica, una mirada desde la investigación*. Memorias del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Puerto Carreño, Vichada-Colombia.
- Vásquez-Ramírez, T. y Henao-Fernández, A. (2008). La experiencia pedagógica: un espacio de reflexión. Licenciatura en Comunicación e Informática Educativas. *Mi ratón*, (8). <https://www.utp.edu.co/educacion/raton/antes/Miraton8/articulos/experiencia.pdf>



# La transmisión y el lugar del saber hoy

Blanca Inés Zamudio



Se pretende desarrollar elementos de análisis que permitan comprender la marcada inquietud de los maestros en ejercicio<sup>1</sup> respecto de la relación de las nuevas generaciones con el saber. Una relación que se encuentra permeada por las tensiones frecuentes entre los adultos y las nuevas generaciones y que afectan lo que los maestros llaman el “ambiente de aula”. Frente a esta realidad, los maestros demandan un saber sobre “cómo manejar las emociones” de los chicos. Adicionalmente, los maestros expresan claramente que la relación de los chicos con eso que el maestro quiere transmitir se encuentra fuertemente permeado por los vínculos de los chicos con su familia, el contexto cercano, los medios masivos de comunicación y el maestro mismo.

A continuación, abordaremos la pregunta planteada a partir de la responsabilidad que asume el adulto, maestro o padres de familia acerca de la transmisión a las nuevas generaciones, en el entendido de que la escuela y la familia no escapan a las exigencias que una sociedad, en un momento determinado, hace a sus configuraciones institucionales. La escuela y la familia son dos instituciones de las que se espera una función educativa y socializadora que le permita al nuevo ser humano entrar en las lógicas de la cultura.

Sin embargo, esta es una función de los adultos que no se vive sin múltiples dificultades: es una responsabilidad asumida en relación con los imperativos de la época, pero también desde las formas en que cada adulto se posiciona frente al nuevo ser y a esos ideales y propósitos que se plantea una sociedad en un determinado momento histórico. Reflexionaremos sobre las formas como se presentan lo posible y lo no-posible en el ejercicio de esta responsabilidad de los adultos, padres y maestros, para transmitir un saber que les permita a las nuevas generaciones hacerse un lugar en el vínculo social.

## ¿Cómo se vive esta función educadora y socializadora en la vida cotidiana?

La familia, dicen no pocos docentes, por lo menos el tipo de familia que les preocupa, no alcanza a cumplir su función. En un número elevado de casos, los padres, o adultos responsables, parecen oscilar entre dos actitudes antagónicas frente al niño: entre la desprotección y la sobreprotección. Cabe preguntarse si estas dificultades dan testimonio solamente de la incapacidad actual de los padres para proteger a sus hijos, o si se trata también de las dificultades propias de su función de transmisión expresadas según las circunstancias de cada época.

---

1 Participantes en el curso de la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa, cohorte II (ECDF-II) 2019.

En estas reflexiones partimos de la idea de que ser padre o madre, o adulto que asume la responsabilidad educativa de las nuevas generaciones, implica una experiencia llena de satisfacciones e incertidumbres por el hecho mismo de que los seres humanos son impredecibles. Freud señalaba que la educación es una de las profesiones imposibles, pero necesarias; esto en el sentido de que el ingreso de cada nuevo niño a la humanidad necesita del acto decidido del adulto de ayudarlo a organizar y limitar sus impulsos de satisfacción, a la vez que proporcionarle experiencias gratificantes que le permitan articular su deseo. Sin embargo, el resultado de este proceso no deriva en un ser humano perfectamente regulado según los designios de su cultura, esta es la dimensión imposible de la educación: no todo resulta gobernable ni en el niño ni en los adultos. Ese resto no gobernable tiene múltiples destinos: a partir de él podemos hacer obra susceptible de ser integrada a la cultura o podemos producir grandes dosis de agresividad que se vuelven en contra de la vida y la cultura, en contra de la propia vida y de la posibilidad de vivir y saber hacer con otros.

Toda formación cultural parece tener previstas las formas de incluir a los niños en la cultura y los padres, y otros adultos, son los llamados a cumplir esta función ineludible. Sin embargo, como no todo resulta programable en la actuación de los seres humanos, tenemos diversas formas de ejercer la función educadora, pero también diversas respuestas de las nuevas generaciones. Esta diversidad de la experiencia educadora suele señalarse de forma particularmente clara. Por ejemplo, respecto de la familia se dice que oscila entre el abandono y la sobreprotección. Ante la actitud de evidente desprotección de los hijos, el profesor no encuentra a quién dirigirse cuando el niño no cumple con sus deberes o altera de forma importante la convivencia en el aula.

Otras veces, los adultos reducen su función protectora a la oferta de toda clase de artefactos, pero olvidan brindar oportunamente su presencia para acompañar a sus hijos en los momentos de felicidad, de duda e incertidumbre, o en los momentos en los que necesitan la indicación de los límites necesarios para favorecer la propia vida y la vida colectiva. Por ello, encontramos niños que tienen lo último en tecnología, en objetos, pero sus padres se encuentran a menudo ausentes de su función, de transmitir los referentes simbólicos que le permitirán al nuevo humano ingresar en el mundo de la cultura a través de la regulación y de los saberes propios para orientarse en la relación con los otros. Estos padres parecen no dar señales de preocupación por lo que sucede a su hijo en la escuela, o suponen que en ella todo depende de las buenas prácticas del profesor. El hecho parece indicativo del lugar que tiene el niño en el deseo de los padres, de sus dificultades para preservar el tiempo y lugar que les permitirá construir una relación de transmisión de acuerdo con su deseo, a lo que valoran de esa oferta de la cultura y, por ende, delegan todo en la escuela.

Entonces, aunque creyera ser clara la función de los padres sobre el cuidado y educación de sus hijos, en la experiencia de cada uno, este rol no se

encuentra ajeno a diversas dificultades; no todos los padres pueden preservar este lugar de cuidado y acogimiento simbólico, no todos logran transmitir a su hijo la seguridad que él cuenta para sus padres. El niño precisa de una experiencia con el otro que le permita saber que cuenta con él cuando lo necesita, pero también requiere de la ausencia necesaria que facilite hacerse cargo de sí mismo; una alternancia de presencia y ausencia que va moldeando la capacidad del niño para saber contar con el otro, pero también saber hacer sin el otro. Sin embargo, no siempre es fácil saber cómo y cuándo estar presente y cuándo ausente. En este punto, parece inevitable que los padres falten a las alternancias: o pueden llegar a quedarse mucho tiempo del lado del niño y no permitir a otros agentes educadores cumplir con su función de transmisión, o se alejan demasiado pronto y transmiten de manera deficiente los referentes que le permitirán al niño organizar sus relaciones con los otros.

¿Cómo se da esto en la experiencia? En relación con la ausencia de los padres, los docentes aportan variadas respuestas: están quienes dicen que los padres no quieren responsabilizarse porque esto exige tiempo y compromiso, y muchos adultos de hoy parecieran vivir en una eterna "adolescencia", otros padres están tan preocupados en sus propios asuntos que no logran estar presentes cuando ocasionalmente su hijo lo requiere; otros padres suponen que la escuela es la única garante de la relación de un niño con el saber; otros se encuentran atrapados en el problema de la supervivencia. Como se puede constatar, asistimos a una compleja realidad de las relaciones, al interior de la familia, que demanda del maestro un acto decidido por considerar la convivencia, o la adecuada organización de las relaciones con los otros y con el saber de la propia cultura, como un aspecto central a trabajar en el aula.

Según Antello, esta compleja realidad de los niños en su familia exige del docente estar decidido a trabajar con los niños y niñas que realmente llegan a la escuela, no solo con el estudiante idealizado:

*"centrarse en los chicos que hay" y no en los que quisiéramos que hubiera, requiere disponer de información sobre numerosas transformaciones epocales: el mundo del trabajo, la desocupación y la marginalidad creciente, las mudanzas en la familia, la política, la economía, etc. (2011, p. 5)*

Entonces, para poder actuar e intervenir en la vida de los niños y los jóvenes, la función del maestro demanda el conocimiento de las realidades que hacen que en una época específica los niños y jóvenes se articulen de determinadas maneras a la oferta social, pero este es solo uno de los aspectos a considerar en esta profesión imposible pero necesaria. A continuación, abordamos la pregunta respecto del lugar del saber hoy: ¿qué transmite la familia, la pareja parental, los adultos importantes para el niño, respecto del saber? ¿Por qué la función de transmisión se ve tan amenazada en los padres de hoy?

## ¿Qué sucede con los padres respecto de la función de transmisión?

Los datos de la experiencia, que circulan en los decires de los maestros y otros agentes educativos, parecen insistir en que los padres tienen dificultades para transmitir los marcos simbólicos que han permitido organizar el mundo social como lo conocemos; esto es, saber orientarse en la relación con los otros, aceptar las limitaciones del propio impulso a la satisfacción irrestricta para hacer posible la vida colectiva. Dicho de otro modo, aceptar las regulaciones y los saberes que constituyen el legado a transmitir a sus hijos.

Al respecto, autores como Hanna Arendt nos han recordado que por medio de la educación los seres humanos asumen “la responsabilidad de la vida y el desarrollo de su hijo y la de la perpetuación del mundo. Estas dos responsabilidades no son coincidentes y, sin duda, pueden entrar en conflicto una con otra” (1996, p. 197).

Efectivamente, en el cumplimiento de su función, los padres deben dar cuenta del cuidado de su hijo, de tal forma que se preserve la vida y se permita el desarrollo óptimo del niño. Pero lograr este propósito requiere del deseo decidido de cada padre en relación con cada niño en particular, además de contar con un legado que le permita saber qué, cómo y cuándo hacer lo necesario. Sin embargo, la experiencia señala que, con frecuencia, un padre o una madre pueden ver amenazada su función, bien porque no logran superar las dificultades acerca de su deseo de hijo o porque no logran orientarse respecto del legado simbólico que intentarán transmitir para permitirle al niño su ingreso en la cultura.

Efectivamente, el nuevo ser humano requiere del saber de los padres y los adultos en general, para que se haga posible la vida y el buen desarrollo del niño. Pero el ejercicio de esta responsabilidad necesita estar respaldada por los marcos simbólicos que organizan las experiencias en una época determinada. Paradójicamente, en la actualidad, esos marcos se encuentran altamente permeados por la lógica del mercado que tensiona las tradiciones a transmitir. Por ejemplo, en su función de nutrir el cuerpo del niño, el adulto se encuentra frecuentemente en evidente lucha con toda la lógica de los anuncios publicitarios: es así como, mientras algunos adultos luchan por la dieta sana, los niños se encuentran frecuentemente seducidos por los comerciales que invitan al consumo desmesurado.

Entonces, asumir la responsabilidad de la vida y el desarrollo del hijo es un asunto que resulta atravesado tanto por el deseo de cada padre y cada madre en particular como por los discursos que circulan en la época. Con relación a la situación de los padres en la actualidad, diversos autores coinciden en señalar que el adulto parece rechazar esta función de transmisión y ello estaría

relacionado con la caída, el desprestigio o el rechazo a ocupar el lugar de autoridad. En palabras de Arendt:

consciente o inconscientemente, se repudian las demandas del mundo y las exigencias de que haya un orden en él; se rechaza toda responsabilidad con respecto al mundo, la de dar órdenes no menos que la de obedecerlas. No hay duda de que en la moderna pérdida de autoridad ambas intenciones tienen un papel y a menudo van juntas de una manera simultánea e inextricable. (...) Los adultos desecharon la autoridad y esto sólo puede significar una cosa: que se niegan a asumir la responsabilidad del mundo al que han traído a sus hijos. (1996, p. 202)

En este sentido, se ha subrayado la "incomodidad" que genera asumir el lugar de la autoridad, tanto de sujetarse a ella como de ejercerla; esto en la soledad que produce una época que dice haber renunciado a lo intolerable de la sujeción externa y que lo espera todo del individuo. Como lo señala Ehrenberg (1988), a partir de los años 60 surge un nuevo ideal de individuo, el de la emancipación y soberanía sobre su propio destino. A partir de este momento las regulaciones sociales pasan de la norma fundada en la prohibición, proveniente de alguien o algo externo que decide por todos, a la sociedad fundada en los ideales de la voluntad y la iniciativa del sujeto. Entonces, si la autoridad depende del sujeto, si ya no es posible referirla a un lugar tercero, a la vez que se repudia toda sujeción, en nombre de la "liberación" de cada uno, ¿cómo puede alguien querer ocupar ese lugar que le correspondía al representante del lugar de la autoridad? Como se puede observar, cambiar del modelo de la represión al de la liberación, que deja todo a la iniciativa del sujeto, no ha liberado a la humanidad de los efectos del malestar en la cultura. En esta nueva articulación social el individuo ya no se aqueja de culpabilidad y disciplina, sino de insuficiencia y de impotencia, de no lograr cumplir con las expectativas de la sociedad del éxito.

Ya Freud lo señalaba en el malestar en la cultura; para pertenecer, el ser humano debe aceptar las reglas de la cultura, a la vez que la cultura debe ofrecer experiencias sustitutivas de satisfacción para que los individuos no se rebelen contra ella (Freud, 1929). Cada formación cultural establece un reparto entre lo permitido y lo prohibido, lo que se traduce en que no todo es posible. Sin embargo, la sociedad del éxito, la época del progreso y de la técnica, hacen la promesa del todo posible, incluso, cuando el ser humano no logra ser lo suficientemente potente, el mercado le ofrece los objetos de consumo que pudieran completarlo. Se promueve desde entonces una gramática del sufrimiento interno y de sus tratamientos por la vía del dominio de sí y de la elección de la propia vida, a la vez que se le ofrecen los objetos de consumo que lo pudieran completar. Aparecen el mercado farmacéutico y el mercado de las técnicas de vida y de dominio de sí (Ehrenberg, 1998).



Consumidos en la veloz carrera de los estándares del éxito y del consumo, una gran proporción de adultos parecieran no tener ni el tiempo ni la disposición para hacerse cargo de sus hijos y facilitar su ingreso en el lazo social para agenciar, de manera oportuna y clara, el conjunto de reglas y de saberes en su relación con los hijos. En otro sentido, los adultos de hoy parecen despojados de un saber que transmitir por cuanto hemos hecho de la ciencia moderna el saber por excelencia. ¿Qué transmite un adulto que supone que el saber se encuentra invariablemente en la verdad que le atribuye a la ciencia médica, la pedagogía, la psicología e incluso a los medios masivos de comunicación? ¿Qué lugar tienen hoy los saberes tradicionales que se recibían de las generaciones anteriores?

En este panorama resulta posible constatar que para muchos adultos es cómodo aceptar que es el médico quien tiene la verdad, el saber de cómo atender la salud y desarrollo adecuado del niño, es el especialista quien da las pautas de crianza y determina qué y cómo debe aprender el niño desde sus primeros días de vida. Esta exclusiva valoración de los discursos que circulan sobre la verdad de la ciencia despoja de la responsabilidad de implicarse en la educación del nuevo ser; aparentemente reduce las posibilidades de fallar y resuelve de antemano que la responsabilidad se encuentra en las oportunidades de acceso a nuevos servicios y objetos de consumo: la educación, la salud, el bienestar, convertidos en mercancía.

Otros adultos, aunque conscientes de su saber, se encuentran *atrapados en la verificación de que sus actos no yerren*, necesitan constatar que sus decisiones no afectan el desarrollo de sus hijos, que no los lastimarán o los traumatizarán. El efecto de este temor será la postergación del acto que debe decidirse en el momento preciso; pero esta vacilación señala un determinante común para los padres y otros agentes educativos, se teme ser señalados como figuras arbitrarias de autoridad. Lebrun (2019) describe un ejemplo de cómo una joven madre duda de si debe negar el pecho a su hijo que llora, pese a que sabe que ya es hora de enseñar al niño a tomar otros alimentos, duda de eso que sabe porque se pregunta si debe hacerlo, o no, en ese momento. El autor toma el ejemplo para ilustrar cómo la joven madre, que no quiere equivocarse, no logra darse cuenta de que no se trata de si debe o no quitar la leche materna al niño, de lo que se trata es de que ella pueda estar allí para que el niño comprenda que puede superar el momento de frustración del objeto anhelado. Lebrun concluye:

Lo importante no es que la respuesta concreta que se dé sea adecuada, es que sea transmitida por esa madre en función de sus propias observaciones. Habría podido también consistir para ella, en retornar a su propio saber, por ejemplo, para ser capaz de hacer entender a este niño, que tendría buenas razones para llorar, puesto que debía asumir ya la decepción fundamental que atañe a su condición humana, pero, que ella estaba allí para atestiguar que eso no destruye... que incluso, por el contrario, eso sería lo que le permitiría desear en el futuro. (2019, p. 99)

Pero los padres y los educadores en la actualidad se encuentran en dificultades para reconocer su propia autoridad fundada en el saber acumulado en la trayectoria de una vida. El efecto de esta vacilación es la *impotencia*, la dificultad de asumir el lugar de quien decide y organiza, el temor a la equivocación que inhibe la posibilidad de actuación oportuna. Estos son los efectos de la dificultad para dar un lugar al error en la sociedad del éxito y de la potencia que lleva precisamente a la impotencia, a no poder actuar, a esperar siempre al especialista.

Otro aspecto a considerar en esta dificultad para transmitir es el paso de una edad a otra. En esta situación el adulto se encuentra frecuentemente desconcertado, ¿por qué el niño, de repente, se torna hostil hacia las figuras de autoridad que antes aceptaba y amaba? Una situación que sorprende tanto a padres como maestros. Estos últimos dicen no haber recibido suficiente formación para saber hacer con estos cambios de los niños y jóvenes. Autoras como Mannoni nos permiten comprender que para los niños y los jóvenes hay conflicto, situación de sufrimiento, allí donde el adulto puede llegar a encontrar una falsa alarma, o una exageración, o una simple manipulación. Se trata de los conflictos identificatorios por los que pasa un niño, o un adolescente, en el paso de un ciclo de la vida a otro:

El niño tiene que pasar por conflictos que son necesarios para él. Son conflictos identificatorios y no conflictos con lo real; y si bien el mundo exterior es sentido por el niño alternativamente como benévolo o como hostil, sabemos con certeza que no se trata de una situación biológica, [...] de "lucha por la vida" sino de una situación imaginaria que poco a poco tiene que llegar a simbolizarse. (1976, p. 29)

Esto significa que el ser humano, en su ingreso a la cultura, debe abandonar poco a poco la idea de que ocupa un lugar de privilegio en el deseo de los padres, o debe aprender a tramitar el sentimiento de contrariedad que surge cuando el adulto intenta decir no, limitar su tendencia a la satisfacción irrestricta de sus deseos. Esta experiencia no se vive sin un resto de hostilidad o decepción por el sentimiento de pérdida del amor del otro. Pasará un tiempo antes de que el niño pueda comprender que eso que ha perdido es lo que lo constituye, lo que puede dar un horizonte a su deseo y lo que permite crear vínculos más amplios.

En el paso de una experiencia a la otra lo deseable es que cada ser humano se encuentre dotado de los recursos simbólicos para poder hacer con la pérdida y con el malestar que da cuenta de ella. Esta es una de las conquistas del desarrollo psíquico del ser humano. En el caso de los niños, esto hace parte del legado a recibir del adulto, quien debe facilitar que el niño responda y haga objeción a eso que le produce malestar en la experiencia de recibir el límite y la regulación. Un adulto demasiado severo, ocupado exclusivamente en la función normalizadora frente a las respuestas de inconformidad, no facilita que el niño metaforice y resignifique el malestar para aceptar un rodeo o una satisfacción

sustitutiva. Se trata de un adulto que no logra preservar el tiempo necesario para que el niño elabore sucesivas respuestas a la demanda del Otro, no permite que el niño elabore su propia experiencia, su propia forma de aceptar y hacer con esto que le es transmitido.

Otros adultos se encuentran más preparados para saber que no es su autoridad la que se encuentra en juego cuando el niño responde con muestras de hostilidad que dan cuenta de su objeción al adulto. Estos padres y educadores permiten un margen para la expresión de esta respuesta, no se derrumban o reaccionan violentamente cuando el niño o el joven crean un chiste, una pararrrespuesta o alguna forma de agresividad como respuesta; estos adultos y educadores, que no renuncian a su función de transmisión, se encuentran más preparados para soportar o acompañar este tipo de respuestas transicionales.

Pero lo anterior requiere de tiempo para la elaboración para la tramitación del sentimiento de perplejidad ante las nuevas exigencias del mundo. Entre tanto, lo deseable es que el adulto haya podido soportar, en el sentido de sostener, de hacer presencia en el momento indicado, de aportar la palabra oportuna, para que el niño logre comprender y resignificar, es decir, tramitar simbólicamente, eso absurdo que le está sucediendo. Que el niño cuente con recursos simbólicos dependerá de sus experiencias con un adulto que permita el juego de reinventar eso que le sucede y desdramatizar así la experiencia displacentera.

## Otras consideraciones sobre los maestros y la función de transmisión

Las reflexiones ya desarrolladas sobre los conflictos imaginarios nos ofrecen posibilidades de comprender esos profundos cambios que se producen en la relación de los niños con los otros y con el saber que los maestros intentan transmitirles. Eso que los maestros intentan nombrar cuando se preguntan cómo manejar el “ambiente de aula”, cómo “manejar” las emociones, sobre todo en edades críticas, como el paso de la primaria a la secundaria o el paso de la infancia a la pubertad o adolescencia.

Nos referimos a esa fuerza, que a veces parece incontenible, de los cambios de los estudiantes cuando se encuentran en el umbral que marca el paso de una edad de la vida a otra, especialmente en el paso de la infancia a la adolescencia. Algunos educadores parecen desconcertados por esa tendencia del estudiante a retar toda clase de autoridad, por la retirada del interés sobre aquello que se enseña en la escuela para dirigirse a todo aquello que parecen encontrar en los medios de comunicación y sus grupos de pares. Esto cuando no se trata del estudiante que preocupa a los adultos por su permanente irritabilidad

y su tendencia a alejarse de todo y de todos, encerrado en sí mismo y que se encuentra con los demás solo a través de la hostilidad.

En dirección a los educadores, Frigerio llama *hospitalidad* a esta *disposición del adulto de acoger al otro que se resiste a su labor de transmisión*:

la hospitalidad requerida (a la que cada nuevo sujeto tiene derecho, a la que todo sujeto tiene derecho) conlleva la pregunta: ¿qué hospitalidad ofrece la actualidad? La pregunta inmediatamente se traslada a las sociedades: ¿qué hospitalidad brinda a sus sujetos? Y luego recae sobre cada sujeto: ¿cómo alberga la novedad? ¿cómo cumple con el deber de hospitalidad hacia el otro, hacia todo otro? Finalmente, la interrogación se nos plantea a todos: ¿cómo recibimos al pensamiento del otro? (2003, p.41)

En su función de transmisión, el maestro, como ya lo constatábamos con los padres, se ve interrogado respecto del margen que ofrece para que el otro, su estudiante, reedite y haga creaciones a partir de esto que le propone en nombre de la cultura; hay maestros más habilitados que otros para animar a sus estudiantes a construir nueva significación, sin sentir amenazado su lugar de autoridad.

Esto implica soportar, sostener, tolerar y resistir el desencuentro en la relación con el otro —el no-todo posible de la educación— si tenemos en cuenta que el nuevo en la cultura no es simplemente un reproductor de lo que recibe, él hace de formas diversas con lo que recibe o se resiste a entrar de esa manera planteada. Esta dificultad con la que se encuentran los maestros es la que hace necesaria su labor, es la que explica la existencia de toda institución. Como lo señala Frigerio:

Es por la *falta*, la incompletud nunca completable, que las instituciones de la cultura adquieren arquitecturas imaginarias, despliegan sus edificios simbólicos, cobijan sentidos y mandatos que dan cuenta de cómo cada sociedad alberga al sujeto. Las figuras de la educación se vuelven entonces los hospedajes **del trabajo de hacer del otro, un semejante**, de transformar un manojito pulsional en un sujeto de la palabra. (2003, p. 39)

A todo esto, vale la pena añadir la constatación que hacen Alliaud y Antello (2011) de que el aprendizaje es una decisión del educando. El maestro pone en juego su deseo de enseñar o transmitir, pero el otro, el niño, el joven, el estudiante, decide si quiere aprender o no, ese es su poder ante el educador. Quien está ubicado en la posición de aprender se abroga el derecho a la indiferencia, a decidir no entrar en el intercambio. En esta situación, dicen Alliaud y Antello: “el que enseña se muestra y siempre es más débil del que está en posición de aprender” (2011, p. 36). Constatamos nuevamente, en qué consiste el no-todo posible de la educación, algo que si se desconoce puede llevar a la impotencia; pero quien cuenta con el no-todo posible quizá pueda persistir ante las dificultades y habilitar a sus estudiantes para que reediten aquello que reciben de su generación anterior.

## Referencias


- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ediciones Península.
- Alliaud, A. y Antello, E. (2011). *Los gajes del oficio: Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique Educación.
- Ehrenberg, A. (1998) *La fatiga de ser uno mismo*. Ediciones Nueva Visión.
- Freud, S. (1929). *Malestar en la cultura. Obras completas*, xxi (2ª ed.). Amorrortu Editores.
- Frigerio, G. (2003). *Los sentidos del verbo educar*. Vol. 7 de Cátedra Jaime Torres Bodet. Ediciones Crefal.
- Lebrun, J. (2019). *La perversión ordinaria*. Libros de La Espiga.
- Mannoni, M. (1976). *El niño, su "enfermedad" y los otros*. Ediciones Nueva Visión.



## Parte 2.

La experiencia de la  
formación en el curso para  
los participantes en la  
Evaluación con Carácter  
Diagnóstico Formativa





# Narrativa autobiográfica y formación de maestros en ejercicio: práctica pedagógica y reconfiguración de la experiencia profesional

Carol Pertuz Bedoya, Víctor Manuel Rodríguez Murcia,  
Yeimy Cárdenas Palermo





El presente texto surge de la propuesta, los análisis y discusiones que, en calidad de tutores, aportamos en el desarrollo del curso para maestros de educación básica en ejercicio que el Ministerio de Educación (MEN) ofertó, a través de varias instituciones de educación superior del país, como parte de la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa (ECDF)<sup>1</sup> en la segunda versión.

Dado que la Universidad Pedagógica Nacional implementó el curso ECDF a través de grupos de aproximadamente 30 maestros de educación básica orientados, cada uno, por un grupo de tres tutores, lo que en este texto se expone da cuenta del modo en que, como equipo tutor, asumimos el reto de formar a un grupo de maestros, aunque responde a las exigencias del Ministerio y a los compromisos de la Universidad. Esto es, una propuesta orientada por la narrativa autobiográfica como referente teórico y metodológico que permite visitar la práctica pedagógica desde la experiencia relatada y, por ende, desde preguntas que interpelan sus sentidos en el pasado-presente y en sus horizontes de expectativa.

Desde esta perspectiva teórica y metodológica, se trabajaron los cuatro componentes establecidos por el MEN. Se inició con el componente de praxis pedagógica, luego se continuó con los aspectos de contexto, currículo y pedagogía, y, finalmente, se trabajó el aspecto de convivencia y diálogo, manteniendo como hilo conductor el componente de la praxis pedagógica, enriquecido y tensionado por algunas consideraciones epistemológicas en torno a la “práctica pedagógica” como categoría matriz de la relación enseñanza-saber y experiencia en el campo de la pedagogía y la didáctica.

Los aspectos a los cuales nos referimos son diversos y tal vez solo podamos dejarlos expuestos como puntos de partida para la discusión acerca de la relación biografía y formación de profesores que ya ha sido planteada por algunos investigadores; pero que, a partir del ejercicio que propusimos con los profesores que participaron del curso ECDF II en la UPN, adquieren sentido y pertinencia en la formación en ejercicio con miras a la reorientación de la práctica pedagógica de profesores de educación preescolar, básica y media.

Asumir la narrativa biográfica como referente teórico y metodológico pertinente para la formación de profesores en ejercicio, permitió fundamentar y configurar sentidos en torno a tres aspectos, en los que se concentra el presente capítulo: (1) la relación entre biografía y educación con un énfasis particular en la formación, pues es allí donde se deslindaron elementos epistemológicos de la propuesta de trabajo del curso, desde el lugar de la producción del relato autobiográfico en torno a la práctica pedagógica; (2) el itinerario para la construcción de las narrativas autobiográficas en el curso, en atención a la reflexión sobre los cuatro componentes del curso ECDF y, (3) la relación entre dicha narrativa con la restitución del maestro como sujeto político.

1 El curso fue resultado de las negociaciones entre el Ministerio de Educación y la Federación colombiana de educadores (Fecode), que se dieron en el marco de movilizaciones del gremio de maestros durante el 2018. En adelante se hará uso de la expresión curso ECDF por razones prácticas.

## Biografía y educación: ¿por qué y cómo la biografía en la educación?

Pensar la vida es, paradójicamente, ante todo despegarse de ella, hacer estallar esta “implicación”, abrir un hueco, un entre-dos.

PINEAU (2008, 2009)

De acuerdo con los balances presentados por algunos autores (González-Monteagudo, 2009; Delory-Momberger 2009; 2015a; 2015b; Feixa, 2003, entre otros), la relación entre biografía y educación ha ganado terreno en los últimos años. Según los analistas, esta relación se establecería, especialmente, en dos aristas: la investigación en educación (o la investigación educativa) y la formación. El vértice entre estas dos aristas pareciera, en ocasiones, contenerse en ángulos muy estrechos.

En sus estudios en torno a los puentes existentes (o *tendibles*) entre las fuentes que restituyen los documentos biográficos y las teorías de la educación, González Monteagudo (2009) sitúa cinco referentes. Inicialmente, se encuentran los trabajos de Butt, quien ubica el lugar de las biografías de maestros en la formación de educadores. En una segunda orilla, se encuentra el trabajo de Gastón Pineau y otros autores de la corriente francófona en torno a las historias de vida como instrumento en la formación experiencial de los adultos. Un tercer referente, de auge en la actualidad, tiene que ver con la memoria histórica y el testimonio social; este referente presenta importantes desarrollos en países donde se han presentado periodos de violencia, guerras civiles, dictaduras o conflictos armados. También se encuentran los trabajos relacionados con la genealogía y la familia, en los cuales González-Monteagudo reliva los aportes del psicólogo francés Gaulejac, quien inauguró una corriente “llamada *Novela familiar y trayectoria social* (y) explora en seminarios de formación, a partir de herramientas verbales y no verbales, la trayectoria personal y la historia familiar de los participantes combinando la implicación personal con el análisis teórico” (2009, p. 219). Finalmente, González-Monteagudo referencia su propio trabajo en torno a la autobiografía educativa, en la cual, según el autor, se compaginan la “docencia, la innovación educativa y la investigación” (2009, p. 219).

En la propuesta articulada al curso ECDF, el abordaje es cercano al segundo tipo de relación enunciado entre biografía y educación: la formación. Como se expone a continuación, algunos de los planteamientos de Pineau (2009) y de Delory-Momberger (2009; 2015a; 2015b) alimentaron la fundamentación epistemológica de la propuesta de trabajo del curso, y algunos aportes de Dominicé (2003) enriquecieron los aspectos metodológicos.

La fundamentación parte de reconocer que la biografía ha sido entendida de diversas formas y asumida como objeto de diferentes análisis, de acuerdo con las coordenadas espaciales, temporales y disciplinares en que ha sido utilizada.

En las ciencias sociales se le atribuyen estatutos disímiles: género literario, práctica antropológica, mayéutica social, noción de sentido común o elemento para la renovación (Pineau, 2009), que complejizan sus usos. En palabras de Pineau, la “fluctuación terminológica” —también “fluctuación de sentido”— que gira en torno a las autobiografías, las biografías, los relatos y las historias de vida representan dificultades para quienes recurren a este tipo de narrativas en los procesos de formación y de investigación, pues, “según sus posiciones y disposiciones teóricas y prácticas, estos pueden echar a perder o poner a crecer estos intentos de expresión de la experiencia humana” (Pineau, 2009, p. 249). De esta manera, la narrativa biográfica puede resultar tan potente como infértil en arreglo a los modos como esta se comprenda y el lugar que se le otorgue desde la formación o la investigación.

Sensibles a esta característica, en la propuesta de formación que elaboramos para este curso nos interesó reconocer la biografía, como una narrativa en la que “la historia de vida se inscribe en una investigación vital de saber-poder vivir, como una práctica formadora de existencia más o menos corriente, más o menos consciente, más o menos formalizada” (Pineau, 2009, p. 249). Esta lógica del saber-poder sobre la propia vida implica reconocerse en la trayectoria personal como sujetos que ocupan distintas posiciones en el espacio social (Cárdenas, 2018a, p. 23). En el caso particular, maestros con trayectorias vitales, como sujetos profesionales del campo de la educación y la pedagogía, en un “espacio en devenir y sometido a incesantes transformaciones” (Bourdieu, 1997).

Así, la narrativa biográfica se constituyó como el dispositivo que, enfocado en la trayectoria profesional como maestros, aporta a la actualización, la reconfiguración o la reorientación del sujeto como lo sugiere Pineau, al interrogar: “¿No conlleva esta práctica [la de narrarse] un nuevo saber-poder sobre la vida, o al menos las condiciones de actualización de un nuevo poder-saber vivir, más próximo a los actores y a su vida cotidiana?” (2009, p. 249).

Es decir, dentro del marco amplio de la narrativa, la propuesta de formación exigió enfatizar en la escritura de sí (en la modalidad autobiográfica), en la que se hace necesario partir del “yo” con implicaciones para el distanciamiento de sí mismo y el sometimiento a *examen* de las certezas. Un distanciamiento que potenció el ejercicio formativo, al ahondar en la dualidad de la vida como un espacio que se habita, pero también como un espacio otro, susceptible de abstracción y análisis.

La vida es, entonces, captada a la vez como “el entorno”, el ambiente inaccesible y como lo que es tomado, ganado por una lucha difícil en este límite, esta frontera por vivir, a muerte. “No es verdad que el conocimiento destruya la vida, pero sí que deshace la experiencia de la vida con el fin de abstraerla mediante el análisis de los fracasos, de las razones de prudencia (sapiencia, ciencia, etc.) y de las leyes de éxito eventuales, con el fin de ayudar al hombre a rehacer lo que la vida ha hecho sin él, en él fuera, de él. (Ganguilhem [1969] citado por Pineau, 2009, p. 259)

Esta comprensión permitió establecer diálogos entre los planteamientos de Pineau, quien considera que las historias de vida operan como artes formadoras de la existencia. Pineau y Delory-Momberger sitúan, en una vía similar, la relación entre biografía y educación desde la arista de la formación y reconocen “la capacidad que tiene el ser humano para contar historias, hacer relatos; destacando la dimensión antropológica de esta competencia narrativa y la inteligibilidad de sí mismo y del mundo al que brinda acceso” (Delory-Momberger, 2015a, p. 57).

Tales comprensiones, a su vez, se aproximan a los planteamientos de Ricoeur (2008) al reconocer la memoria como dimensión temporal constitutiva de la experiencia humana, y como determinante de la posibilidad del ser humano para construir una idea de perdurabilidad, de continuidad y de sucesión en la que se ordena la narración de la experiencia. Esta cuestión retrotrae a la mediación del lenguaje, pues entiende que:

El hombre experimenta su existencia en el sentimiento de una unidad y de una identidad que perduran a través del tiempo. Sin embargo, los seres humanos no tienen una relación directa y transparente con sus vivencias y con el desarrollo de sus vidas; esta relación es mediada por el lenguaje y por sus formas simbólicas. (Delory-Momberger, 2015a, pp. 57-58)

Desde esta perspectiva, se concibe que toda experiencia es restituible en una estructura narrativa,<sup>2</sup> pues los relatos, en calidad de sistemas simbólicos, median la experiencia humana (Delory-Momberger, 2015). Se solidifica, además, la opción de construir narrativas autobiográficas acerca de la práctica pedagógica como alternativas para indagar, por lo que constituye la experiencia profesional, como una trayectoria vital. De este modo, se busca diferenciar lo que se dice acerca del hacer, de lo que constituye la práctica pedagógica y de lo que hace la diferencia entre comprender la experiencia como acumulado y la experiencia como “afección”.

La práctica narrada, ligada a la pregunta por lo que constituye la experiencia profesional, posibilitó durante el curso identificar que solo lo que subjetiva y no todo lo que se hace en el diario vivir es experiencia. Por ello, no todo lo que se cuenta sobre el hacer adquiere el estatus de narrativa y, de tal modo, el estatus de fuente para examinar, reflexionar y problematizar la práctica pedagógica, para distanciarse de sí mismo y para someter a examen la propia vida como profesional.

Lo anterior coincide, de un lado, con los planteamientos de Ricoeur, para quien la narrativa es “el lugar donde la experiencia humana *toma forma*” (Delory-Momberger, 2015a, p. 60) y, de otro, con las valoraciones de lo biográfico como un ejercicio de constitución de la experiencia, en tanto la producción de una narrativa biográfica es:

2 Invocamos la tesis de Ricoeur de la estructura prenarrativa de la experiencia temporal para indicar que dicha estructura existe, aun cuando no ha dejado huella escrita.

Una de las formas privilegiadas de la actividad mental y reflexiva, a través de la cual el ser humano se representa y comprende a sí mismo, dentro de su ambiente social e histórico. En ese sentido, somos llevados a definir lo biográfico como una categoría de experiencia que permite al individuo, en función de su pertenencia sociohistórica, integrar, estructurar e interpretar las situaciones y los acontecimientos vividos. (Delory-Momberger, 2009, p. 31)

Para otros autores, el relato además de dar sentido a la experiencia, de hacer el mundo inteligible, da forma al mundo. Para Bruner, "la narrativa, incluso la de ficción, da forma a cosas del mundo real y a veces les confiere, además, una carta de derecho en la realidad" (2003, p. 22). Es una idea potente porque la "construcción de la realidad" puede resultar imperceptible, en tanto se inscribe en el marco simbólico del lenguaje, de ahí que pocas veces cuestionemos los modos como entendemos el mundo y, en consecuencia, la forma como lo habitamos y nos relacionamos con él:

Solo cuando sospechamos que nos hallamos ante la historia incorrecta empezamos a preguntarnos cómo un relato estructura (o "distorsiona") nuestra visión del estado real de las cosas. Y finalmente empezamos a preguntarnos cómo el relato mismo modela *eo ipso* nuestra experiencia del mundo. (Bruner, 2009, p. 23)

Con lo dicho acerca de la narrativa biográfica, los sentidos de la relación entre biografía y educación, en el plano de la formación, permitieron destacar su fuerza como alternativa de trabajo sobre sí mismo. Aquí se desplegaron otros conceptos necesarios: *biografiar(nos)*, que consiste en organizar y significar nuestra experiencia temporal en el relato. La *biografización*, por su parte, implica "relacionar con nosotros mismos las situaciones en las que estamos involucrados y hacer de estas situaciones una experiencia propia" (Delory-Momberger, 2015b, p. 698); así mismo se refiere al "conjunto de operaciones y de comportamientos por medio de los cuales los individuos trabajan para darse una forma propia en la que se reconocen a sí mismos y se hacen reconocer por los otros" (Delory-Momberger, 2015b, p. 699). Finalmente, la *hermenéutica práctica* que define "un marco de estructuración y significación de la experiencia a través del cual el individuo se atribuye una figura en el tiempo, o sea, una historia que remite a sí mismo" (Delory-Momberger, 2009, p. 31). Así establece la autora la relaciones entre ellos:

No dejamos de *biografiarnos*, es decir de inscribir nuestra experiencia en los esquemas temporales orientados que organizan mentalmente nuestros gestos, nuestros comportamientos, nuestras acciones, según una lógica de configuración narrativa. Esta actividad de *biografización* podría ser definida como una dimensión del pensar y del proceder humano que, bajo la forma de una *hermenéutica práctica*, permite al individuo, en las condiciones de su inscripción socio-histórica, integrar, estructurar e interpretar las situaciones y los acontecimientos de su vivencia. (Delory-Momberger, 2015a, p. 62)

Un buen ejemplo lo encontramos en el relato de un participante en el curso, quien coloca en escena la temporalidad, el transcurrir de su trayectoria, el sentido de su práctica profesional, el sentido de la disciplina que enseña y el cuestionamiento de sobre su hacer como profesor:

Queriendo optar por un estilo de vida específico me tropecé con la filosofía, y de paso también con su enseñanza. Nunca quise ser filósofo ni profesor de filosofía, y mucho menos de escuela. Tan solo un día me encontré inmerso en este mágico mundo de la educación. Mi transcurrir por este camino tortuoso de la reflexión filosófica me ha descolocado y me ha vuelto a colocar en el mismo sitio, aunque de una manera distinta y novedosa. La razón humana no es sólo instrumental sino también práctica. Gracias a ella he podido cuestionar las enseñanzas recibidas y significar mi lugar en este mundo, esto es, darle sentido a cada uno de mis días, tanto a los ya vividos como a los venideros, y experimentar así, la dicha de poder respirar y tener la esperanza de mejorarme a mí mismo y procurar la mejora del otro y de lo otro. Si bien es cierto que a la filosofía se llega en la mayoría de los casos por azar o por obligación, como me pasó a mí, y no por convicción, también es cierto que cuando el ser humano se deja interpelar por ella, el mundo se reviste de múltiples y complejas significaciones.

Cuando despojé a la filosofía de su ropaje teórico y abstruso con el que se la mira comúnmente y la revestí, como en la época helenística, de absoluta practicidad, dejando que sus elucubraciones tocasen las fibras más íntimas de mi existir, no solo cambió mi comprensión del mundo y de la vida misma, sino que empecé también a cuestionar mi quehacer diario como profesor de escuela. Entre otras cosas, encontré que la educación tiene un fin eminentemente formativo y que el lugar de la filosofía en la escuela está en enseñar a los jóvenes a pensar críticamente y a argumentar suficientemente sus posturas. Para ello es necesario, en consecuencia, poseer un saber disciplinar específico, un saber pedagógico y didáctico. Y, es precisamente en este asunto donde encuentro una falencia en mi práctica, un obstáculo que debo superar, o más exactamente, que quiero superar para llenar de significación mi opción de educar. (Cifuentes, J., comunicación personal, 30 de agosto de 2019)

En este relato la fuerza de la individualidad resulta útil para advertir, como señala Delory-Momberger, que las elaboraciones subjetivas reflejan la construcción de unos sentidos compartidos que configuran experiencias propias de la vida en colectivo. En este caso, en el escenario de la educación y la escuela. De allí, entonces, que elaboración narrativa (de sí) nos lleva al correlato o a la inserción en la historia y la cultura:

Esa escritura, mediante la cual nos tornamos narradores de nuestras vidas, nos inscribe en la historia y en la cultura. La inmersión del hecho biográfico en el lenguaje de la narrativa remite a la historicidad de los lenguajes de la narrativa: las historias que contamos de nuestras vidas se escriben bajo las

condiciones sociohistóricas de la época y cultura (o culturas) a las que pertenecemos. Existe una historia (una historicidad) del “narrar la vida”, como existe una historia (una historicidad) del “individuo”, de la “conciencia de sí”, del “sujeto”. Las formas que adopta el lenguaje de la narrativa según el estado de la sociedad, según la relación del individuo con la política y lo social, imprimen su marca en nuestras representaciones biográficas. (Delory-Momberger, 2009, p. 40)

Se trata de una inserción estruendosa en el caso de los participantes, en tanto la escuela es el mejor analizador de las aspiraciones sociales, económicas y políticas en una época. Por ello, avanzar en el ejercicio de biografiarse como maestros implicó el encuentro con narrativas en torno a la tarea de educar, tensionada por los ideales y las posibilidades propias de una historia y una cultura específica; esto es, de unas exigencias y lógicas particulares:

... los formatos de planeación institucionales que exigen diligenciar tipos de competencias como cognitiva, comunicativa, ecológica, socio afectiva, corporal, artística y personal-social acompañadas de desempeños con sus respectivos niveles, enmarcan cierto formalismo que no permite una reflexión más objetiva sobre la misma práctica docente. Si a esto se suma el afán de la institución por los resultados favorables en las pruebas externas, en cada año, se terminan enseñando los contenidos fundamentales propuestos por los estándares de competencias y por los derechos básicos de aprendizaje, sin una preocupación real por su comprensión, lo que posiblemente hace que los estudiantes no se apropien, de manera significativa, de los conceptos trabajados. Esto conlleva pensar en la formulación de preguntas cuyas posibles respuestas contribuyan a mejorar algunos de los aspectos que hoy afectan negativamente mi actividad docente: ¿en mi práctica, como docente de matemáticas, logro desarrollar, formar o consolidar, en los estudiantes, pensamiento matemático? Responder a esta pregunta no es tan fácil como parece pues pasa por resolver otras cuestiones como ¿qué elementos configuran el pensamiento matemático? ¿Cómo se determina que un estudiante tiene un pensamiento matemático determinado? ¿Qué elementos se evidencian para decir que un estudiante tiene buen pensamiento matemático? Las respuestas a estos interrogantes llevan a preguntar si ¿es posible hacer visible los procesos de pensamiento seguidos por los estudiantes cuando resuelven algunos problemas de matemáticas o tratan de comprender un objeto matemático dado? (Contreras, J., comunicación personal, 9 de agosto de 2019)

Con narrativas autobiográficas es evidente la fuerza de la estrategia metodológica de la propuesta de formación, en la inteligibilidad biográfica, es decir, en “la manera en que el hombre aprehende su vida y la comprende narrándola” (Delory-Momberger, 2009, pp. 62-63), desde la ubicación de un yo hermenéutico, un “intérprete de sí a lo largo de la vida”, pero también desde la implicación de la heterobiografía, signada por las teorías de la comprensión de lectura o las teorías de la recepción. Teorías representadas en el curso, en textos



académicos, materiales audiovisuales, textos literarios<sup>3</sup> y los propios relatos autobiográficos producidos durante el curso y leídos y analizados durante el desarrollo de las sesiones de trabajo, en los encuentros semanales. Sesiones en las que la recepción de los avances autobiográficos evidenció la fuerza de dos variables: el horizonte de expectativas del lector y la biblioteca personal (esto quiere decir, el acumulado de lecturas, los marcos de comprensión que ha construido hasta ahora), en la cual fue fundamental la trayectoria formativa y profesional de los maestros participantes en el curso.

Variabes frente a las que Delory-Momberger nos recuerda que cuando afrontamos la lectura de una narrativa ajena, cuando la escuchamos, lo hacemos desde nuestros propios referentes biográficos; sentido en el que la narrativa ajena es, al mismo tiempo, una escritura de sí:

Uno sólo puede (re)construir el *mundo-de-vida* de la narrativa que escucha o lee, relacionando ese mundo con sus propias construcciones biográficas y *comprendiéndolo* en las relaciones de resonancia y de inteligibilidad con la experiencia biográfica propia. En el acto de recibirla, la narrativa ajena también es escritura de sí, dentro de la relación con el otro y debido a ella. (2009, pp. 62-63)

En esta vía, es claro que la elección del seminario-taller o el café literario como modalidades de trabajo, encuentro y escucha en el curso, respondió a la comprensión de que el trabajo biográfico exige disposición en torno a la oralidad y la escritura, tal como lo señala Dominicé (2003), quien, al referirse al trabajo con la biografía educativa, propone que se realice en tres momentos: el individual, el de pequeño grupo y el de grupo de clase. Tres momentos que fueron asumidos para la preparación y el intercambio de la narrativa autobiográfica en torno a la opción de educar, durante el curso, como se reconstruye en el itinerario presentado a continuación.

## Itinerario para la construcción de la narrativa biográfica: relación teoría-práctica

El ejercicio biográfico implica un desplazamiento por la temporalidad compleja de la experiencia humana. En el ejercicio con los profesores, si bien el producto esperado por el Ministerio de Educación era el diseño de un proyecto pedagógico que diera cuenta de la reorientación de la práctica pedagógica, asunto

3 En el curso consideramos los lenguajes estéticos como posibilidad de teorizar el mundo y conectarlo con la vida para narrarla. Así, algunos de los conceptos se trabajaron desde la literatura —por ejemplo, la pregunta por el sentido y el significado se trabajó con la novela *Nada* de Janne Teller (2011); y la cuestión de la diferencia, desde la novela infantil *Toby* de Graciela Cabal (2003)— y el cine.

que plantea una acción hacia el futuro, propusimos ejes de trabajo e interrogantes que posibilitaron una aproximación a diferentes momentos de la trayectoria biográfica como maestros.

Consideramos imposible el planteamiento de un proyecto que implicara una construcción de sentido para la reconfiguración de la práctica —que no se redujera al cumplimiento de una serie de elementos técnicos en la elaboración de proyectos—, si antes no nos aproximábamos a lo que, en términos de Koselleck (1993) constituye la temporalidad compleja, el espacio entre el pasado y el presente —en este caso de la práctica pedagógica—, entendido como el espacio de la experiencia, y su presente y su futuro, comprendidos como el horizonte de expectativas —lo que proyecta hacer para la reconfiguración de la práctica—.

Este espectro del pasado se trabajó desde la pregunta por la configuración de la opción de educar con miras a la construcción de un “proyecto retrospectivo” (Meirieu, 2001, p. 15). En este eje temporal, las narrativas autobiográficas se elaboraron con diferentes distancias en la mirada, algunas desde la elección de carrera, otras desde el inicio del ejercicio profesional y otras en el reconocimiento de la vivencia en la escuela a largo plazo. Esa vivencia que nos recuerda que todos los que trabajamos en educación conocimos el terreno a partir de la llegada a la escuela “muchos años antes de que esta se convirtiera en un concepto, en algo sobre lo cual reflexionar, leer, discutir, escribir” (Ruiz, 2014, p. 33).

En las primeras etapas de mi historia como sujeto escolar, recuerdo la imagen de maestros amorosos, comprensivos (mi profesora Chepita), que me enseñaron a divertirme y a querer hacer parte de la Escuela. En la primaria continuaron las buenas experiencias, aunque descubrí que los maestros también te pueden hacer sentir miedo y que sus gritos te paralizan y no te dejan ser; a pesar de ello, el agrado por la escuela superó a los momentos desagradables. Ya en la adolescencia, aparecieron los maestros que me cuestionaban y me invitaban a transformarme y ser agente transformador, es así como traigo a mi memoria a Mariela Galvis (mi maestra de literatura) y a Celina Serrano (mi maestra de sociales). Me apasionaban las clases en donde aparecían y permanecían muchas preguntas que quedaban sin respuesta, este era el mejor pretexto para pasar tardes enteras conversando con mis amigas acerca de tantas reflexiones que se hacían en la clase; de esta manera iba creciendo y constituyéndome en un ser reflexivo que admiraba a este par de maestras, y a otros, que nos apasionaban, enamoraban e invitaban a beber de la fuente de diferentes saberes.

Como ninguna historia es perfectamente feliz, también me encontré con los maestros aniquiladores de sueños como mi profesor de matemáticas de grado octavo, cuyo nombre no puedo, ¿o no quiero?, recordar. Él, desde de las primeras clases, me pidió que me pusiera de pie, junto con otros compañeros, para proclamar su fatídica sentencia: “ustedes no pasarán

matemáticas conmigo". En aquel momento resultó temerario y humillante; pero como siempre he querido asumir los retos, esta afirmación, de clarividente timador, me invitó a demostrarme y demostrarle que sí podía entender las matemáticas. Fue tal mi determinación que terminé el año siendo una de las mejores estudiantes de esta clase, el impulso alcanzó para el resto de mi bachillerato y para enamorarme de la magia que tienen las matemáticas, y que te seducen cuando entiendes su lenguaje, y aprendes a regocijarte con la satisfacción que solo dan las grandes batallas (ya no sé si agradecer al profesor anónimo). (González, M., comunicación personal, 24 de agosto de 2019)

Las historias fueron diversas, vehementes, entusiastas y confrontadoras, particularmente en el diálogo con el autor propuesto, pues Philippe Meirieu reconoce la "opción de educar" como un acto político, como un compromiso con la sociedad; pero también como una tensión personal que pasa por:

reconocer que no se puede enseñar inocentemente, y que la elección de una profesión relacionada con la educación encubre probablemente algunas razones poco confesables en que las segundas intenciones y las venganzas oscuras son mucho más numerosas de lo que se quiere confesar. (2001, p. 22)

El momento presente tuvo como punto de partida la aproximación a los sentidos que se atribuyen a la práctica pedagógica desde los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional que comprenden la ECDF y los procesos de formación que derivan de esta. De este modo, a partir del ámbito biográfico, se trabajó en torno a las preguntas por ¿cómo significar la práctica desde la perspectiva de la experiencia profesional? ¿Qué problematizaciones en torno a la praxis pedagógica identifico<sup>4</sup> desde la reconstitución de mi experiencia profesional actual? ¿Qué aspectos susceptibles de mejora de mi práctica pedagógica evidencio a partir de los análisis de la praxis, desde la reconstitución de mi experiencia, los referentes teórico-conceptuales y el diálogo con el grupo? ¿Cómo pueden/deben articularse dichos aspectos al proyecto pedagógico?

Más adelante, se trabajó en torno a la puesta en tensión de las demandas contemporáneas a la escuela y las relaciones que estas demandas establecen entre el contexto y la práctica pedagógica (ambos aspectos comprendidos en el marco de la evaluación diagnóstico-formativa). Así, se propusieron preguntas por las características de la práctica pedagógica en la actualidad, desde los niveles del contexto familia, comunidad y proyecto educativo institucional y por los modos como el análisis de los diferentes niveles del contexto alimenta las posibilidades de mejora de la práctica pedagógica.

También se discutió, en este espectro temporal del relato biográfico, alrededor de las diferencias entre el saber didáctico y el saber pedagógico, con base en los planteamientos de Zambrano (2019), con el propósito de ahondar en

4 Nótese que desde este punto las preguntas se formulan en primera persona.

discusiones acerca de lo pedagógico, que se comprende como el espacio en el cual tienen lugar debates de índole ética, política, estética, epistemológica y ontológica en el ámbito de la educación. A partir de las preguntas y conceptualizaciones, las narrativas se centraron en la enseñanza y el aprendizaje con relatos enfocados en mirarse como enseñante en referencia a ese otro que aprende (o debe aprender) y, también, enfocados en el diálogo con referentes teóricos que parecieran devolver la confianza para ser efectivo en el trabajo como profesor:

Al observar a mis estudiantes, se pueden identificar algunas situaciones como: la escasa participación en el desarrollo de la clase, la distracción que generan otros. Con ellos salen a la luz preguntas como: ¿será que me entendieron todos? ¿Será que explique bien? ¿Será que los recursos empleados sirven para mejorar la enseñanza y el aprendizaje? [...] Si tenemos en cuenta que el saber disciplinar se gesta en la ciencia y que estos saberes son enseñables en la escuela y fundamentan el sentido de las disciplinas generando creencias para actuar en la vida [que la] “disciplina es la estructuración de un conjunto de contenidos, de dispositivos, de prácticas, con miras a hacer aprender a los estudiantes” (Zambrano, 2019 [...] esto me conduce a proponer una unidad didáctica, orientada por la experimentación, que [...] conlleve a transformar la práctica pedagógica [...] para lograr ser más influyente en el aprendizaje de los estudiantes en el área, teniendo en cuenta lo que dice Zambrano (2019), “el éxito del profesor reside en la buena enseñanza del saber disciplinar, en especial, cuando el estudiante aprende”. (Jiménez, C., comunicación personal, 24 de agosto de 2019)

El aspecto de currículo y pedagogía indagó, en primera instancia, los componentes curriculares que identifican e integran su práctica pedagógica, por la pertinencia de la planeación desde la práctica educativa y por las experiencias significativas han afectado la vida institucional (todos estos interrogantes se plantearon en primera persona). Se plantearon en este aspecto otras preguntas concernientes al aspecto pedagógico. En otro sentido, al comprender que la aproximación a la vida de los otros es, al mismo tiempo, la narración de la propia vida, se llevó a cabo la lectura de algunas historias de vida de maestros. Esta lectura generó discusiones alrededor de las apuestas político-pedagógicas que emergen desde las historias de vida de maestros:

Entonces, ser profesional en educación cobra gran trascendencia en la transformación de sociedad, y esto implica que además de tener un saber pedagógico y disciplinar, debemos reconocer nuestra verdad sobre ser maestros, lo que ha traspasado nuestro ser y nos ha transformado en nuestra forma de ver y actuar como docentes ante la sociedad. Es la continua reflexión sobre nuestra práctica en diálogo con las teorías que nos ofrece la academia la que nos permite la consolidación de una postura que orienta y le da sentido a nuestra labor. (Robayo, S., comunicación personal, 24 de agosto de 2019)

Respecto al aspecto de convivencia y diálogo, se propusieron preguntas que permitieran el recorrido por las tres temporalidades y que posibilitaran entrecruzamientos con los dos momentos anteriores. Así, en la primera parte se trabajó, a propósito del sentido de la educación, acerca de estas cuestiones: ¿cuál es el sentido que, como maestro, otorgo a la educación? Y ¿por qué es importante construir un relato sobre el sentido de la educación? Al respecto, Esperanza señala en su relato cómo la pregunta por el sentido de la educación —como sustantivo y como acción de educar— implica interrogantes en torno a la existencia misma que, en su intento por desentrañar, establece, invariablemente, relaciones con los otros (sus estudiantes y el orden social): “El sentido es conciencia del hecho de que existe una relación entre las varias experiencias” (Berger y Luckmann, 1997, p. 4).

y esa relación te convoca a ciertas posturas frente a la existencia misma, elecciones, acciones, frustraciones algunas veces. Por el sentido optamos y por el sentido desechamos. A quienes estamos en el mundo de la educación, nos compete encontrar en él sentido o corremos el riesgo de llegar a clase como vasijas deshabitadas, trasmisoras de discursos vacíos. (Navarrete, E., comunicación personal, 26 de agosto de 2019)

Como hemos señalado, la reconfiguración del sentido y la reorientación de la práctica tuvo un lugar en el ejercicio mismo de la escritura propiciado, a su vez, por el encuentro con autores relevantes en el campo de la educación, quienes a partir de sus planteamientos interrogan el quehacer del maestro:

Quizá sea por ello que encontrar a Meirieu ha sido, para mí, como encontrarme de frente con una verdad que ha estado ahí, tácita o explícitamente, según sea el caso; pero que en este mundo de las relatividades corre el riesgo de perderse: “educar es, precisamente, promover lo humano y construir humanidad” (2001, p. 30). Y ese es el sentido de la educación, por lo menos el que yo descubro. No educamos para llenar de conocimientos, si bien el saber es la excusa, no solo necesaria, sino también enriquecida, para ir más allá. La educación es la posibilidad para la construcción de sociedades más democráticas, más “humanas”, donde la voz de todos tenga un lugar. La escuela es el espacio para generar conexiones comunes que, sin desdibujar individualidades, teja lazos que nos permitan vernos los unos a los otros como parte de un colectivo en el cual cada uno aporta y enriquece al otro, como ejercicio ineludible de la propia recreación personal. No somos sin los otros, los otros no son sin nosotros. (Navarrete, E., comunicación personal, 26 de agosto de 2019)

Para Esperanza la pregunta por el sentido no se resuelve de manera definitiva, sino que dialoga constantemente con condiciones que se muestran como estructurales y con otras situadas en la contingencia del contexto histórico, con sus variables sociales y políticas:

La educación es, por tanto, “subversiva”, en el mejor de los sentidos. Le compete el rol de escandalizar al mundo centrado en el poder del más

fuerte, en el poder de los mercados, en el poder de la politiquería y la violencia. Porque las relaciones más justas; el respeto y la interconexión con el otro que me interpela, que me sacude; la búsqueda continua y desde la multiplicidad de sabedores de las verdades, de esas verdades a la que todos pueden acceder, que todos pueden enriquecer y que a todos hacen más humanos, más críticos, menos manipulables, más democráticos, subvierte necesariamente el orden establecido en el cual el individuo es solo una pieza del tablero de ajedrez, no su razón de ser.

Cuando escribo este texto el país pasa por un nuevo momento de polarización, jefes guerrilleros se han retirado del proceso de paz, sin saberse si alguna vez estuvieron realmente presentes. Y los amantes de la guerra, que eso son para mí, saltan a la palestra para reclamar retirar los acuerdos de la Constitución, terminar la JEP,<sup>5</sup> desconocer la posibilidad de encontrarnos como colombianos. Me pregunto, entonces, ¿cuál es el sentido de la escuela en este contexto? Construir espacios de paz, es mi certeza. Lugares donde podamos vernos sin resquemores; oasis donde los niños y jóvenes, también los mayores que vuelven a la escuela descubran el valor del diálogo, de lo estético, de la pregunta que moviliza; ámbitos donde la opinión distinta sea vista como una posibilidad de enriquecimiento mutuo y no como una amenaza; lugares donde podamos ser y donde el error tenga un lugar para rehacerse. (Navarrete, E, comunicación personal, 26 de agosto de 2019)

En las palabras de Esperanza, la pregunta por el sentido abarca cuestionamientos de índole ética, política e incluso estética. En estos elementos se ponen en juego formas de ser y estar en el mundo con los otros. Se reconoce, así, la importancia de construir sentidos para ponerlos a circular en la esfera pública de modo que se encuentren con otros y sea posible la construcción de sentidos colectivos:

No es fácil. Muchas veces, la tranquilidad de no entrar en conflicto con lo ya establecido, lo que "siempre se ha hecho así" o la visión estática de las instituciones y de algunos de sus miembros, nos anquilosa, nos aparta de los propios sentidos. Las presiones de los entes oficiales, los conflictos sociales, los cursos de más de 40 estudiantes, las horas de trabajo y la no valoración social del rol del maestro parecen ser el artificio de los poderes reinantes para descentrarnos, cosificarnos. De ahí, la importancia de retomar la búsqueda de lo significativo. Hacerlo colectivamente es imperativo; porque si bien las búsquedas personales enriquecen, son las colectivas las que pueden sembrar transformaciones palpables. Ello requiere la práctica de lo democrático entre nosotros los docentes; ceder el protagonismo a la esencia de nuestra tarea: "humanizar" y ello empieza por humanizarnos nosotros mismos en la escucha creativa y la construcción común, de quienes queremos ser como maestros y cuáles son nuestros sentidos profundos. (Navarrete, E, comunicación personal, 26 de agosto de 2019)

Luego, en consideración de las inquietudes de algunos profesores respecto a la política de la inclusión en las instituciones escolares y su impacto (o la ausencia de este) en la práctica pedagógica, se trabajó alrededor de la pregunta por la otredad y por la diferencia. Los aportes de Skliar (2002) y de Giuliano (2016) resultaron claves a la hora de situar críticas al modelo de inclusión propuesto por la política pública que, en su aplicación en las escuelas, redundó en la producción de formas —a veces soterradas, a veces tan evidentes que golpean a la cara de los maestros y de los estudiantes— de exclusión. En relación con los aportes de estos dos autores, los profesores construyeron reflexiones como las que se presentan a continuación, en las cuales exhortan la ponderación de la diferencia en el orden de aproximarse a lo común, por encima de la idea de diversidad en la cual todos resultan tan distintos que no hay cabida para el encuentro con el otro:

Los seres humanos, habitamos espacios comunes y la escuela es el lugar de encuentro, por excelencia, en donde todos y cada uno, somos diferentes, porque todo aquel que no soy yo, es alguien diferente para mí, de igual manera, que yo soy el diferente para los otros. Para tratar la diferencia en la escuela se emplea la palabra “inclusión”. Bajo esta connotación, se da por sentado que, con base en el derecho a la igualdad, la escuela debe asumir los niños que tienen una “condición diferente”, para brindarles el servicio educativo. Pero estas políticas de inclusión distan en ofrecer la atención que ellos requieren y por lo general, si no se cuenta con un servicio de apoyo especial, al interior de las instituciones y dentro de las aulas cuando se requiere, estos estudiantes pasan a ser excluidos del resto de la clase, por lo tanto, muchos de ellos quedan abandonados a su suerte. De ahí que, el trato que se le da a la llamada diversidad al interior de la escuela tiende a ser una de las prácticas que maltratan a quienes la habitan. (González, M. L, comunicación personal, 28 de agosto de 2019)

Cabe anotar que una de las maneras de relacionarme con el otro es vincularme con él desde lo que yo soy y considerando que el otro es lo que yo no soy; el otro es un verdadero yo, no un yo reflejado. [...] Por términos de política pública y educativa se reconoce la multiculturalidad pero lo diverso es tanto, son tantas las minorías que no hay espacio para lo común. En común tenemos lo humano. Debemos empezar a cuestionar formas que permitan reconocer la diferencia y la alteridad en nuestras aulas de clase, pensar en el otro como lo que es, como sujeto, como persona. Pensar en el otro sin etiquetar. Pensar en que yo soy diferente, mi estudiante es diferente, el otro es diferente, somos diferentes, pero podemos encontrar puntos en común. Así, considero que se debe repensar una [...] no solo para la cuota de inclusión. (Romero A. G, comunicación personal, 29 de agosto de 2019)

Finalmente, con el propósito de realizar una aproximación a los elementos que involucra el encuentro con el otro en lo común (o para la construcción de lo común) se debatió acerca del lugar del diálogo, la conversación y el silencio en la escuela. La propuesta de Gadamer —la cual revisitamos desde la lectura que

de este autor hace Aguilar (2003)— respecto de la conversación, comprendida como “la fusión de horizontes de sentido”, permitió a los maestros interrogarse por la relación entre la educación y la conversación en el escenario escolar:

Si vamos al trasfondo de la poca importancia que se le da a la conversación, debemos preguntarnos sobre el porqué la cultura le resta importancia al otro, ese otro que forma parte de la conversación, al que se debe escuchar y comprender. Una acción nada fácil, que requiere todo nuestro esfuerzo para, en primer lugar, desligarnos de la ideología del placer individual y la competitividad que nos bombardea a cada instante, y hace que veamos la conversación como algo trivial e improductivo, y que, a nuestro sistema educativo instrumentalizado, no le interesa porque no se puede medir, cuantificar y controlar. Si se ve que un grupo de estudiantes o un docente están generando conversación, esto es sospechoso. [...] Conviene entonces, introducir y naturalizar la conversación en la escuela, claro está, con la claridad de sus bondades para la construcción del saber que configura la formación humana, fin último de la educación. Ya no como algo espontáneo, producto del azar, sino como un recurso pedagógico fundamental en el proceso formativo, con una intencionalidad establecida con anterioridad, que permita el reconocimiento pedagógico de espacios destinados para tal fin. (Robayo, S, comunicación personal, 31 de agosto de 2019)

Vale la pena resaltar que la lectura de referentes teóricos y conceptuales y de textos literarios, así como el análisis de materiales audiovisuales, fueron determinantes en los tres momentos de trabajo. Lo que permitió reconocer el trabajo autobiográfico y la interpelación del propio hacer como un dispositivo fundamental para fortalecer la relación entre teoría y práctica, y cuestionar las ideas desatinadas que prevalecen sobre lo teórico como academicismo en el ámbito de la formación de maestros y mucho más en el de la formación de maestros en ejercicio.

De ahí que, en el curso también tomara fuerza la pregunta por la formación de maestros centrada en la práctica y sus implicaciones: ¿la formación se debilita, se fortalece? ¿Cuáles son posibilidades y limitaciones de este diálogo entre la teoría y la práctica en contexto de un proceso formativo? Cuestionamientos como estos hicieron de la representación del maestro un asunto transversal en el curso, acogiendo la apuesta macro del proceso de formación de la ECDF:

Un maestro posicionado de su oficio acude a la profundización de sus inquietudes, utilizando los conceptos y teorías pedagógicas como herramientas para la comprensión de lo que acontece en el aula y en la institución escolar. Cuando su práctica pedagógica la ve con otros ojos, a través de la reflexión, es porque ha logrado nuevas relaciones e integraciones de aspectos de su práctica, convirtiéndola en experiencia pedagógica susceptible de socializar a sus pares. El maestro comprometido con la reflexión, comunicación y debate de su práctica no asume ésta de manera fragmentada, sino que la relaciona con todas las dimensiones en ella concernidas. Al apropiarse de una mirada más integral, se pregunta



por el propósito de la escuela y el sentido de ser maestro, proyectando su acción hacia la búsqueda de relaciones productivas con el conocimiento en sus estudiantes y a interacciones que permitan construirse como sujetos que promueven una vida en comunidad respetuosa de los derechos humanos. Un maestro comprometido con su práctica y su oficio busca interlocutores entre sus pares y en la comunidad académica, buscando escenarios de socialización, intercambio de experiencias y vinculación a reflexiones colectivas. Este maestro propende por transformaciones de aula e institucionales y busca arraigo en redes y comunidades pedagógicas y académicas. (Universidad Pedagógica Nacional, 2015)

Evidentemente, en esta consideración del maestro se sumió una entrada que reconoce la teoría “como herramienta” para comprender lo que acontece en el aula, para reflexionarla y pensarla con otros ojos, más allá del sentido común de la reproducción. De esta manera, entendida la relación teoría-práctica, fue relativamente sencillo situar la práctica pedagógica en la perspectiva de la experiencia reflexionada, interrogada y teorizada, susceptible de análisis y de mejoramiento continuo, desde el lugar de un sujeto posicionado gracias a su propia trayectoria profesional.

En estas líneas es posible advertir que al tiempo que se posicionó la práctica pedagógica como centro del proceso de formación, se contrapunteó la falsa idea de que la teoría no es importante y en ese sentido fueron oportunos los análisis sobre los riesgos de caer en la dicotomía. Por un lado, según la teoría a secas, el riesgo de ahondar “la brecha entre las teorías proclamadas y las teorías en uso [provoca la] adquisición y reproducción de conocimientos que no cuajan en modos profesionales considerados satisfactorios” (Pérez, 2015, p. 24), que no producen cambios en las prácticas y que dejan desprovistos de saberes necesarios a los graduados. Por otro lado, el riesgo del “pragmatismo acrítico de las prácticas” que ha fortalecido la corriente *Teach for America*, que ha reforzado la idea según la cual “cualquier profesional sin formación pedagógica y profesional específica [...] puede ir a la escuela y enseñar” (Pérez, 2015, p. 24).

De este particular, se evidencia la pertinencia de preguntar en el contexto de la formación de maestros en ejercicio: ¿qué entendemos por teoría? ¿Cuál ha sido su lugar en las experiencias de formación de maestros? Cuestionamientos frente a los que Cárdenas (2018b), apoyada en Vasques (2015) y Garant y Bourque (2015), aportan una idea para alimentar la discusión.

Las experiencias exitosas de formación continua de maestros son aquellas que han logrado cierto equilibrio entre el reconocimiento de la práctica pedagógica y su teorización. En particular, experiencias que guardan estrecha relación con las iniciativas de formación de maestros para maestros y sus escuelas, en cercanía con lo que se denomina formación en servicio, es decir, en la modalidad que no se aparta a los maestros de sus salones de clase (Vasques, 2015) y donde se prioriza la autonomía y confianza en su profesionalismo.

La última frase aporta a la pregunta por la representación que tenemos del maestro —o por lo que técnicamente se denomina “perfil”—. Cuestiones que, al ser respondidas desde la afirmación del maestro como profesional autónomo, posibilitan asumir la formación en ejercicio desde el reconocimiento de su trayectoria académica y laboral como parte de una biografía dinámica y dispuesta a enriquecerse en el diálogo con sus pares y con la producción y acumulado de la comunidad académica (la universidad), manteniendo el justo lugar de la práctica pedagógica:

Antes se privilegiaba la teoría y la conceptualización en los procesos formativos, ahora debe considerarse la práctica del maestro como parte estructural del mismo, en procesos de reflexividad “sobre” y “en” la práctica. Lo anterior significa que la novedad consiste en que los conceptos, concepciones y teorías educativas y pedagógicas entrarán en diálogo con las prácticas pedagógicas del maestro desde el inicio del proceso formativo. (Universidad Pedagógica Nacional, 2015)

Ahora bien, la relación teoría-práctica, también es un argumento para señalar que desde la experiencia no se indisciplina la práctica pedagógica, sino que se le reconoce desde la amplitud y densidad del saber pedagógico, que representa una línea de fuerza que restituye el lugar del maestro como sujeto político.

## La narrativa (auto) biográfica y la restitución del maestro como sujeto político

Hablar de saber pedagógico desde la experiencia no es negar la concepción de una pedagogía constituida como disciplina, con reglas de juego, con autonomía teórica y metodológica, inscrita en un mundo social, vinculada con la modernidad, sino abrir la posibilidad de que los educadores dialoguen con ella desde sus propios saberes. Al mismo tiempo, un saber pedagógico que se construye desde la experiencia permite pensar la relación entre saber y poder, entender la producción de saber, como un proceso enmarcado en líneas de autoridad, organizado con una lógica de centro, así como desplazarse de una visión tradicional del currículo como programa, como oferta, hacia un sistema de vínculos, sujetos, diálogos, conversaciones, significados significantes que forman una trama compleja y densa.

GRACIELA MESSINA

Orientar y propiciar la reflexión de las prácticas pedagógicas a través de relatos autobiográficos permitió reconocer el lugar del maestro como sujeto de saber, pues es una subjetividad producida en el cuestionamiento constante sobre la práctica pedagógica. De esta manera, las narrativas posibilitaron restituir la reflexión sobre la dimensión política del maestro en tanto trabajador e intelectual de la cultura, posicionado desde la particularidad del saber pedagógico.

Restituir esta reflexión permitió volver a la discusión de lo que autores como Marco Raúl Mejía (2005) han denominado la *despedagogización* y la *desprofesionalización docente*. La primera, referida a la reducción de la reflexión pedagógica en las escuelas, al dar prioridad a un discurso marcado por las preocupaciones técnicas, las competencias y los estándares. La segunda, asociada al intento de destitución de la formación y la práctica pedagógica como especificidades del estatus profesional del maestro y como condiciones para el ejercicio de la docencia escolar, desde la enunciación y apertura del campo de desempeño a cualquier profesional con instrucción en ciertas técnicas pedagógicas, independientemente de su formación de base. Una discusión que posibilitó el reencuentro con algunos “principios” de la práctica pedagógica, es decir, el cruce con ideas que permiten deslindar propiedades esenciales del hacer del maestro y su práctica pedagógica como:

*Condición de posibilidad para crear nuevas formas de organización, nuevas formas de resistencia* a las lógicas homogeneizantes y tecnicistas que imperan en la actualidad en el campo de la educación y la pedagogía. Asimismo, como condición de posibilidad para asumir el ejercicio investigativo del maestro en el aula a partir de lógicas locales, descentradas, autónomas y horizontales.

*Superficie de apuesta e incidencia en la configuración de la imagen del maestro y la escuela*, en calidad de profesional e institución ligadas a la singularidad y posibilidad de un sujeto en contexto y condiciones objetivas, en momentos en que sus representaciones sociales tienden a desvanecerse por la niebla producida por la suposición de un mundo en crisis y el ideario que la educación, la escuela y el maestro son los llamados a “redimirnos, a romper las cadenas que nos unen al atraso, a salvarnos de la adversidad, a empujarnos a un futuro de felicidad y bienestar” (Gentili, 2015, p. 135).

*Fuerza de sentido y antítesis a las lógicas de la gestión escolar* como fórmula de la calidad de la educación y, de este modo, como fuerza de resistencia al discurso “experto” de la escuela como empresa, del maestro como funcionario y del formato como fórmula de eficacia, en el sentido expresado por Zambrano:

Para poner a funcionar la gestión se inventaron y diseñaron los formatos. Esta invención estratégica viene del norte, de ese lugar donde nació el neoliberalismo. La función del formato es organizar los procesos y evaluar los resultados de la gestión escolar [...] El formato se pone por encima del pensamiento del profesorado, lo controla, lo coloniza, lo administra, lo domina, lo esclaviza, lo convierte en un perno más de la gran máquina. (2017, p. 43)

*Invite de pensamiento, esperanza y transformación* en relación directa con las comunidades, por la apropiación de discursos en torno a la educación, la pedagogía, la resistencia y la cultura misma, o las reflexiones acerca de otras prácticas posibles en la escuela y la configuración de tejidos con el territorio y sus saberes, como lo expresa un maestro en su texto autobiográfico:

Considero que una de las fortalezas de mi práctica educativa es la de conocer el territorio sus problemas, la deuda social, los pasivos ambientales. En ocasiones tenemos un pesimismo apocalíptico por que las transformaciones no se ven a corto tiempo, construimos en medio de la desesperanza porque sabemos que es un proceso inacabado, de esfuerzos, de crisis, pero de mucha fuerza y optimismo por cambiar las cosas [...] Dentro de mi experiencia pedagógica he ido encontrando que la escuela más allá de estar sujeta a mecanismos de control que rebasan sus fronteras, es un espacio donde se generan un conjunto de acciones y formas de pensamiento que se pueden configurar como contestación, resistencia y posibilidad de cambio real de la sociedad, pero para esto tienen que ser potenciada por una pedagogía que sea capaz de concebir su propia naturaleza política, y que contribuya tanto a la lectura crítica de la realidad, como la develación de las contradicciones sociales por parte de los estudiantes, y el entendimiento de estos como sujetos históricos capaces de la transformación de la realidad. En ese orden de ideas Paulo Freire nos invita a exponer dentro de la experiencia pedagógica los lenguajes, sueños, valores y encuentros que constituyen las vidas de aquellos cuyas historias son, con frecuencia, activamente silenciadas. (Rivera, 2019, p. 6)

*Opción de vida que da sentido al conocimiento y prácticas disciplinares* como posibilidades de incidencia en el mundo y de transformación de sí, desde la enseñanza. Opción y sentido por los que la formación de maestros debe ofrecer la posibilidad de reflexionar en torno a la enseñanza, la educación y la pedagogía como lugares de ejercicios de saber-poder y resistencia; alrededor de la pedagogía como saber no subalterno a la ciencia y la tecnología que se correlacione con las líneas de fuerza de la cultura y las experiencias de movilización física y de pensamiento de los maestros (Saldarriaga, 2006).

*Síntesis de compromiso social* y respuesta ante las problemáticas del contexto social y escolar que afectan las dinámicas educativas y las vidas de los niños y jóvenes que llegan al aula.

*Plataforma de concreción de otras formas de ser maestro* y nuevos modos de encuentro con las nuevas generaciones que construyen sus propias experiencias de vida.

*Punto de encuentro de las preocupaciones locales, sociales y macro sociales*, que reivindican el maestro en tanto sujeto está "indisolublemente" atado a lugares locales y extralocales, "a través de lo que podemos llamar redes" y construcciones locales de intercambio (Escobar, 2005, p. 162).

Principios que, en las narrativas autobiográficas, permitieron asumir la formación de los maestros como sujetos políticos, desde una condición de nómadas en su propia experiencia. Lo que les permitió, de un lado, desplazarse de la lógica de personas sujetadas por el sistema y la estructura institucional al terreno de la elección, el albedrío, la subjetividad, la fuga y la oportunidad gracias

a los horizontes de expectativa de la trama biográfica; de otro, dialogar con los contenidos académicos, teorías y conceptos para orientarse, desorientarse y posicionarse en los análisis y discusiones en torno al acto de educar y la profesión del maestro.

Las ideas expuestas en torno a la práctica pedagógica coadyuaron a evidenciar la disposición y el deseo de los maestros por significarse como actores sociales en el sentido propuesto por Touraine en su obra *¿Podremos vivir juntos?*:

El deseo de ser Sujeto puede transformarse en capacidad de ser un actor social a partir del sufrimiento del individuo desgarrado y de la relación entre sujetos. El sujeto ya no se forma, como ocurría en el modelo clásico, al asumir roles sociales y conquistar derechos y medios de participación; se construye imponiendo a la sociedad instrumentalizada, mercantil y técnica, principios de organización y límites conformes a su deseo de libertad y a su voluntad de crear formas de vida social favorables a la afirmación de sí mismo y al reconocimiento del otro como Sujeto. (2006, pp. 89-90)

Una lógica en la que el actor es reconocido desde la voluntad, pero también desde la implicación y la responsabilidad con el otro, lo que abrió miradas a componentes como el currículo y la evaluación, desde la afirmación de sí mismo en relación con un otro, difícilmente descifrable en un número o una calificación. Al respecto, el trabajo *La evaluación: un espacio de reflexión, retroalimentación y sistematización que posibilita el saber pedagógico y didáctico* recoge un valioso planteamiento:

vemos la posibilidad de apostar por una evaluación desde la experiencia reconociendo y valorando al estudiante desde sus diferentes dimensiones y sus interacciones mediadas por los diferentes entornos: familiar, social, cultural y escolar, [...] crear un proceso de evaluación que propenda por la transformación social, [...] y la formación de sujetos más reflexivos y críticos que puedan aportar de una manera más significativa a la sociedad. (Márquez, Romero y Wilches, 2019, p. 2)

Finalmente, la entrada a la práctica pedagógica por la vía de la narrativa fue un dispositivo que sirvió a los maestros para volver al lenguaje como posibilidad de producción de la experiencia, de lectura, transformación e invención de lo posible en la tarea de educar:

Por lo tanto, es necesario incluir en mi práctica pedagógica un lenguaje de un mundo de posibilidades, más amplio, tolerante, innovador, que permita dialogar, escuchar al otro, fortalecer la esencia humana por el amor a la vida, la solidaridad, defensa de los derechos humanos, propiciar un lenguaje que trabaje sobre lo que nos une, por encima de lo que nos separa, un lenguaje que no naturalice la pobreza, la injusticia, la desigualdad, la violencia, el delito, la corrupción; al contrario, la necesidad de institucionalizar un lenguaje que valide la negociación, la paz y la reconciliación, porque muy bien lo dicen Giroux y McLaren (1998) "el

lenguaje que empleamos para leer el mundo determina lo que nosotros pensamos y actuamos en él y sobre el mundo". (Pulgarín, M. E., comunicación personal, 2019)

## Referencias

- Aguilar, L. A. (2003). Conversar para aprender. Gadamer y la educación. *Sinéctica*, 23, 11-18.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. Fondo de Cultura Económica.
- Cabal, G. (2003). *Toby*. Norma.
- Cárdenas, Y. (2018a). *Experiencias de infancia. Niños, memorias y subjetividades (Colombia, 1930-1950)*. La Carreta, Universidad Pedagógica Nacional.
- Cárdenas, Y. (2018b). La práctica pedagógica en la formación continua de maestros: apuntes para analizar la experiencia de la Universidad Pedagógica Nacional en el curso de nivelación EDCF. En R. Barrantes. (Comp.). *Práctica pedagógica y formación de maestros*, (pp. 13-29).
- Cifuentes, J. (2019). *La pregunta como herramienta pedagógica: reflexiones y decisiones didácticas para el mejoramiento de mi práctica en el área de filosofía*. Proyecto Pedagógico Curso EDCF-II. Universidad Pedagógica Nacional.
- Contreras, J. (2019). *Organizadores gráficos y resolución de problemas en matemáticas: enseñar, aprender y evaluar desde la representación de los procesos de pensamiento de los estudiantes*. Proyecto Pedagógico Curso EDCF-II. Universidad Pedagógica Nacional.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación: figuras del individuo-proyecto*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Delory-Momberger, C. (2015a). El relato de sí como hecho antropológico. (G. J. Murillo Arango, comp.). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*, (pp. 57-68). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Delory-Momberger, C. (2015b). Experiencia y formación: biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 695-710.
- Dominicé, P. (2003). *L'histoire de vie comme processus de formation*. L'Harmattan.

- Escobar, A. (2005). *Más allá del tercer mundo: globalización y diferencia*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Universidad del Cauca.
- Feixa, C. (2003). La imaginación autobiográfica. *Nómadas*, 18, 80-93.
- Garant, C. y Bourque, C. (2015). El desarrollo profesional del docente en Quebec a través de la formación continua. En C. Hirmas. (Coord.). *Formación continua y desarrollo profesional docente. Ponencias del seminario internacional* (pp. 99-115). Organización de Estados Americanos.
- Gentili, P. (2015). *América Latina, entre la desigualdad y la esperanza. Crónicas sobre educación, infancia y discriminación*. Siglo XXI Editores.
- González, M. (2019). *Hacia el desarrollo de prácticas de modelación matemática desde una perspectiva socio crítica: una propuesta para resignificar la enseñanza y el aprendizaje en el aula*. Proyecto Pedagógico Curso ECDF-II. Universidad Pedagógica Nacional.
- Giuliano, F. (2016). La educación, entre la mismidad y la alteridad: un breve relato, dos reflexiones cuidadosas y tres gestos mínimos para repensar nuestras relaciones pedagógicas. *Voces y silencios: Revista latinoamericana de educación*, 7(2) 4-18.
- González, F. (1995). *Viaje a pie de dos filósofos aficionados. Señas de identidad*. Universidad de Antioquia.
- González-Montegudo, J. (2009). Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 207-232.
- Jiménez, C. (2019). *La experimentación como herramienta de transformación de la práctica pedagógica*. Proyecto Pedagógico Curso ECDF-II, Universidad Pedagógica Nacional.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Márquez, D. P., Romero A. G., Wilches A. R. (2019). *La evaluación: un espacio de reflexión, retroalimentación y sistematización que posibilita el saber pedagógico y didáctico*. Proyecto Curso ECDF. Universidad Pedagógica Nacional
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Octaedro.
- Mejía, M. R. (2005). La despedagogización y la desprofesionalización: parte de la propuesta. *Revista Educación y Cultura*, 08.
- Navarrete, E. (2019). *Reconociéndonos en la voz de los mayores*. Proyecto Pedagógico Curso ECDF-II. Universidad Pedagógica Nacional.

- Pérez, A. (2015). ¿Qué docente? ¿Para qué escuela? La formación del pensamiento práctico. En C. Hirmas (Coord.). *Formación continua y desarrollo profesional docente. Ponencias del seminario internacional* (pp. 12-33). Organización de Estados Americanos.
- Pineau, G. (2009). Las historias de vida como artes formadoras de la existencia. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 247-265.
- Pulgarín, M. E. (2019). *Las prácticas pedagógicas en perspectiva de la formación de ciudadanía*. Proyecto Pedagógico Curso ECD-III. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ricoeur, P. (2008). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Rivera, L. (2019). *Tejer relaciones con el territorio y la comunidad desde los saberes eco-pedagógicos, un reto para el maestro y la escuela*. Proyecto Pedagógico Curso ECD-III. Universidad Pedagógica Nacional.
- Robayo, S. (2019). *Formación en lectura literaria para los docentes; una propuesta para generar y contagiar el gusto por la lectura literaria a nuestros estudiantes*. Proyecto Pedagógico Curso ECD-III. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ruiz, A. (2014). *La tinta indeleble. Escuela y sociedad en el espacio autobiográfico*. Aula de humanidades.
- Saldarriaga, O. (2006). Pedagogía, conocimiento y experiencia: notas arqueológicas sobre una subalternización. *Revista Nómadas*, 25, 98-108.
- Sklar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. O... ¿y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*, 23(79), 85-123.
- Teller, J. (2011). *Nada*. Barcelona: Seix Barral
- Touraine, A. (2006). *¿Podremos Vivir Juntos?* Fondo de Cultura Económica.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2015). Convenio Interadministrativo 1253 de 2015. MEN-UPN. Entregable 6 y 7. (Parte III. Orientaciones conceptuales y metodológicas para la formación en servicio de los maestros. 1. Arquitectura para la oferta, pp. 6-20).
- Vasques, G. (2015). Una experiencia exitosa de formación de profesores en Minas de Gerais, Brasil: el proyecto Veredas. En C. Hirmas. (Coord.). *Formación continua y desarrollo profesional docente. Ponencias del seminario internacional* (pp. 76-87). Organización de Estados Americanos.
- Zambrano, A. (2019). Naturaleza y diferenciación del saber pedagógico y didáctico. *Pedagogía y Saberes*, 50, 75-84. <https://doi.org/10.17227/pys.num50-9500>







# La práctica pedagógica como ética magisterial\*

Jhon Henry Orozco Tabares

---

\* Este documento es el resultado de una larga conversación con el profesor Alberto Martínez Boom con quien comparto oficina desde ya casi 14 años. La inquietud por la ética del maestro y por su afirmación pedagógica se remonta a la década de los años 80, al tiempo del Movimiento Pedagógico Colombiano y sus preguntas reiteradas acerca de ¿quiénes somos los maestros?, ¿otra manera de ser maestro? (Martínez-Boom, 1984).



Fueron necesarias varias sesiones entre educadores de la ciudad para entender que el maestro no es simplemente alguien o que su práctica es simplemente algo. Nombrar la práctica pedagógica en estos tiempos de predominio del aprendizaje suscita inquietudes que señalan el carácter ético de la pregunta por el maestro actual, es decir, la posibilidad que tenemos de abordar las inquietudes por su actualidad desde una ética de sí mismo, desde un pensamiento ético y desde una ética de su escritura.

Insistir en esta valoración tiene que ver con un intento vital por comprender lo que hacen los maestros, sus respuestas más auténticas, las salidas efectivas ante los problemas y las maneras como logran transformarse a sí mismos. El interés por la ética no pasa por indicar la manera como nos corresponde actuar como educadores, no se trata de un código de conducta, todo lo contrario, la respuesta ética interesa porque actualiza la relación que el maestro tiene consigo mismo, es decir, una cierta distancia y proximidad que le permite ganar en serenidad, placer, e incluso, embriaguez afirmativa.

Cabe advertir además la dificultad de instalarse en el tiempo presente, tiempo que no es cualquier tiempo, sino que dice dar cuenta de lo contemporáneo. ¿Qué es esta época que nos ha tocado vivir? Por lo pronto digamos que no podemos estar por fuera de este tiempo, y que no hay razones para añorar el pasado o para anticipar el futuro, sino que conviene esforzarnos en descifrar algunos de los acontecimientos de nuestra época. Digamos también que lo contemporáneo no es precisamente lo más actual —con ello me refiero a que no se trata de lo vigente en términos de las noticias, de la última información de la web o de la moda—, sino de una actualidad reflexiva que encuadra lo contemporáneo en un diagnóstico del presente. Por supuesto que hacerlo no es una tarea sencilla o evidente, sino profundamente desestabilizadora. La densidad de la pregunta por el presente indica que los acontecimientos que nos atraviesan, a pesar de ser difíciles de precisar, parecen instalar unas racionalidades capaces de afectar la manera como hoy se realiza el conocimiento y, por supuesto, los modos de educar. Tal vez por eso el límite del diagnóstico muestra la urgencia de problematizar, interrogar, llamar la atención e incitar a estar alerta.

## Escribir sobre sí mismo

Provocar la escritura es una de las experiencias más potenciadoras de la educación. De esta idea general se deriva la apuesta por una escritura magisterial novedosa y abierta, cuyo enfoque conceptual poco se restringe a sus componentes técnicos, sino que aspira a ponerse en relación con el horizonte cultural de los maestros, de las escuelas, sus territorios y comunidades. Requerimos, por tanto, un enfoque fresco, legítimo y polémico; capaz de atender tanto las expectativas de quienes gobiernan la educación como de ponderar la voz de los educadores que, al haber transitado por experiencias investigativas, tendrían mucho por decir e interrogar.

Pensamos que la escritura aporta apertura a lo universal y lentitud para reflexionar, es decir, tiempo y formación. Es por eso que la escritura como provocación aborda una buena parte de lo impensado que tendría la educación. Tanto la experiencia pedagógica como la práctica pedagógica de los maestros se constituyen en actos de pensamiento que incorporan campos de saber y conocimiento que pasan por lo científico, lo social y lo cultural; su escritura supone ejercitación técnica (el paso de la escritura natural a la escritura investigativa). Escritura, reescritura, lectura y pensamiento ponen en relación al que escribe con lo estético y posibilita un despliegue que pasa por una conceptualización del acto de escribir entendido como experiencia exigente, minuciosa, paciente, cuidadosa y rumiante.

Vista como ambiente dialógico y como experiencia, reclamaron del curso multidireccionalidad y apertura. Sin pretender ser exhaustivos vislumbramos trabajar y acompañar escrituras: identitarias, sentipensantes, narrativas, experienciales, críticas, etnográficas, con sello de territorio y región, decoloniales, insubordinables, feministas, explorativas, creativas, resilientes, mágicas, inesperadas, etc. Toda una dificultad irresoluble cuando solo se apunta a resultados puntuales o al desciframiento de códigos semánticos o simbólicos. Dificultad de las palabras en su silencio y en su risa, en su invención y fantasía, en su instinto y en su capacidad creadora.

Pasar por la provocación, atravesarla, salir de ella, evoca el papel del educador; o mejor, su intensidad, su experiencia, su propia manera de donar el pensamiento. Tal vez sea Carlos Skliar quien haya descrito con mayor finura la posibilidad de escribir como viaje y travesía.

El maestro debería viajar. E invitar a viajar. Dejar pasar lo que ya sabe. Atravesar lo que no sabe. Pasar un signo, una palabra, que pueda atravesar a quien lo reciba. Salirse de sí. Irse de excursión al mundo. Dar un signo de ese mundo. Pasarlo. Pasearlo. Construir la travesía del educar. Que el tiempo no pase como pasa el tiempo. Educar es el tiempo de la detención, de lo que se detiene para escuchar, para mirar, para escribir, para leer, para pensar. Donde unos y otros salen a conocer y desconocer qué es lo que les pasa. (Skliar, 2011, p. 359)

Uno de los ejes escriturales recogidos implicó transitar las metáforas sobre lo que significa el viaje, la travesía, la fotografía y la pintura. Si escribir es trabajar se hace necesario abrir un espectro de intimidad, deseo e imaginación, apertura que pone en entredicho el hedonismo y la poca intensidad del lector convencional. En este punto valdría la pena incorporar la lectura permanente de "narrativas cortas" de excelentes escritores del mundo, una forma de poner en relación nuestras historias con las historias que hemos leído u oído. Por eso la escritura se constituye en signo de experimentación. Es decir, insistir en sumergirse en estos trabajos de la escritura como punto nodal de cualquier posibilidad auténtica de educación. Tomarse en serio la lengua materna es una exigencia educativa que

indica a las nuevas generaciones que es posible no hundirse en la complacencia sino permanecer alerta. No es una cuestión solo para educadores, lectura y escritura son una cuestión pública, una cuestión que nos afecta a todos.

Ahora bien, consideramos oportuno aprovechar la amplitud de experiencias de *escrituras magisteriales* que se han adelantado en nuestro país y utilizar en todo momento los aportes aprendidos. Entre el Movimiento Pedagógico de los años 80 y la Expedición Pedagógica de finales del siglo anterior nos quedó una escritura magisterial reconocible que aún circula tanto en la *Revista Educación y Cultura* como en la revista *Nodos y Nudos*, ambas publicaciones conservan una vocación de escritura de maestros significativa. Ambas perspectivas interrogan, a su manera, lo que ocurre en educación y no sería descabellado articular una parte de la producción de los maestros a estas publicaciones.

Una segunda franja de producción escritural se conecta con la etnografía. Desde su definición más sencilla como descripción del modo de vida de un grupo de individuos (Woods, 1987), la etnografía educativa privilegió lo narrativo y optó por una forma de construcción del conocimiento que utilizaba procedimientos cualitativos en el aula de clase y fuera de ella. Importaba explorar los sucesos cotidianos de las instituciones educativas que aportaron datos descriptivos acerca de los sujetos implicados en la educación, sus comportamientos y métodos. Entre sus principales impulsoras en el continente tenemos a Elsie Rockwell. Desde la perspectiva etnográfica, la construcción social de la escuela exige un esfuerzo reflexivo de vinculación entre lo cotidiano y lo histórico, es decir, se mueve en la frontera de una investigación que es al tiempo empírica e histórica.

La observación etnográfica muestra que, en la especificidad de cada lugar, las relaciones son más conflictivas y tensas. El propio Apple lo reconoce cuando dice que:

estos estudios etnográficos ayudan a mostrar con claridad que no existe ningún proceso mecánico por el cual las presiones externas de la economía o del Estado inexorablemente moldeen las escuelas y los alumnos de acuerdo con los procesos de la legitimación y la acumulación del capital cultural y económico. (1981, p. 35)

Cabe resaltar que Rockwell no hablaba de método etnográfico, sino de perspectiva etnográfica<sup>1</sup>; de ahí que podamos considerar sus trabajos en diálogo con otros, por ejemplo, con las investigaciones de Araceli de Tezanos: "Escuela y comunidad" (Tezanos et ál., 1983) y "Maestros artesanos intelectuales" (Tezanos, 1985); los trabajos de Francisco Parra, Leonor Zubieta y César Vera, que han dotado a los maestros de instrumentos cualitativos que les permiten dar

1 En medios educativos tiende a considerarse [la etnografía] como un método: en cambio pocos antropólogos la describirían como un método. Los antropólogos se han tenido que definir frente a otras disciplinas, lo cual ha llevado a debates metodológicos internos (Rockwell, 1986, p. 2).

cuenta de su experiencia en el aula; los análisis metodológicos de Carla Ciavaglia sobre las descripciones etnográficas de Paul Willis, entre otros.

Un tercer referente que consideramos interesante se asocia al trabajo que la Universidad Pedagógica Nacional realizó en el año 2006 con el Proyecto de Implementación de Programas de Investigación (PI) vinculados al Instituto Nacional Superior de Pedagogía, experiencia que los llevó a proponer la idea de “pedagogías del borde” con la que tejieron escrituras magisteriales vinculadas a equipos de maestros en escuelas normales, facultades de educación y programas de posgrado del país. Pensar en *pedagogías del borde* posibilita un puente afirmativo de lo tradicional con las culturas propias, es decir, un puente para la escritura. Frente a las narrativas hegemónicas, en especial las relacionadas con la escritura investigativa, lo propio requiere representación singular y emerger en la escritura, sin impostura, des-ocultándose, visibilizándose, otorgando a lo escrito un sello de territorio y región.

el trabajo implicó medida, pero también osadías, en tanto la investigación nos fue presentando problemas de manera intempestiva -intempus-, que fueron rompiendo las grietas por las que intentábamos colarnos, y a su vez las utopías, las metas, los grandes metarrelatos, el asalto al cielo que propuso la pedagogía sistemática, y en fin, todos aquellos que podemos llamar discursos objetivadores que han operado sobre el maestro, sobre la infancia, y que han indicado los caminos que debe recorrer ese maestro, unos alumnos, la educación, la escuela. La medida, entonces, la usamos para romper cuidadosa, pero decididamente, las bases con las que partíamos; la osadía fue, más bien, para quedarnos sin verdades. (Martínez-Boom, 2006, p. 12)

Estas experiencias nombran unos instantes sugestivos para exhortarnos a escribir y a leer. No faltará quienes intenten convertir la lectura esforzada en una teoría de la lectura o en novedosas estrategias didácticas. Estas opciones apuntarían a leer como ejercicio menor y convencional, es decir, el uso de textos minuciosamente seleccionados por criterios de esclarecimiento y dispuestos a una determinada instrucción. Se trata, en todo caso de no aspirar a simples medianías: palabrerías que exoneran del habla, lecturas ligeras que exoneran de la experiencia de la lectura, formatos escriturales que postergan la dificultad de escribirnos a nosotros mismos.

## Insistir en la afirmación del maestro

Una segunda insistencia tiene que ver con introducir en el trabajo la afirmación y la inmanencia, en franca contrastación con los defensores de la trascendencia, es decir, con discursos y posturas que hablan desde la identidad magisterial o desde la condición docente (Tenti-Fanfani, 2005). Lo inmanente significa que podemos abandonar pretensiones del siguiente tenor: develar la identidad del

maestro del siglo XXI, perfilar su rol funcional y profesional, identificar su condición para seguir condicionándolo. Estos objetivos funcionan como campos de saber y de negociación que se proponen objetivar y capturar al maestro, desde un procedimiento que lo coloca en un plano que termina siendo útil para dirigirlo y gobernarlo, pero al mismo tiempo lo empobrece al momento de traer a escena sus propias preocupaciones como educadores. Anunciar un modelo del maestro que la sociedad necesita es útil si se pretende diseñar una política o decidir acciones de gobierno, pero aplaza la afirmación y la realización del maestro en las condiciones en las que se mueve en el orden de lo real (en la institución y en sus prácticas cotidianas). Esta evidencia la sabemos de tiempo atrás, desde los efectos consumados por muchos humanismos que se especializaban en anunciar el hombre nuevo y el hombre del mañana, al tiempo que ese anuncio trascendental impedía, aplazaba y postergaba cualquier realización de hombre actual. Esta forma de proceder se nos antoja francamente perversa.

Acudir a la trascendencia introduce un cierto nivel de desdibujamiento respecto de la pregunta por nosotros mismos, confusión que ha favorecido históricamente para que otros delimiten y decidan lo que nos compete hacer como educadores, y de definir quiénes somos o deberíamos ser (decir que debemos ser algo que no somos actualmente subvalora nuestro ser actual). Si la pregunta es por nosotros mismos no conviene asociarla con la búsqueda de identidad, lo idéntico concuerda siempre con lo mismo, una externalidad sin arraigo, lo que interesa de nosotros mismos son las afirmaciones susceptibles de potenciación práctica. En ese sentido nuestras principales preocupaciones no tienen que concordar necesariamente con las preocupaciones del sistema educativo, de las políticas públicas, de los agenciamientos internacionales y nacionales con las demandas de la sociedad, del Estado o de los expertos, ni siquiera con lo que quieren los estudiantes, por eso nos urge: ganar en inmanencia.

Proceder de modo inmanente significa indagar por nuestros cuerpos concretos y específicos, ubicados en instituciones singulares, en prácticas y rutinas cotidianas y en una ciudad que, por supuesto, no se parece a otras: Bogotá. No se trata de lo que son los maestros para las instituciones o para el Estado, sino de afirmar nuevas formas de subjetividad magisterial. Las que nos interesan como individuos y como colectividades que actúan aquí y ahora. Dicho de otra manera, no existe un modelo de maestro al cual apuntar, sino cuerpos magisteriales específicos, con problemas, acciones y decisiones que son interesantes en su propia multiplicidad y materialidad. La cuestión de la inmanencia interroga por este tipo de efectos algunos de los cuales vale la pena enfatizar: lejos de las salidas fáciles y globales, nos compete ubicarnos en el centro de las preguntas y de los problemas.

Muy seguramente el hecho de mantenernos pendiente de las demandas que otros hacen al educador nos ha llevado a rechazar y olvidar lo que somos. Esa reiteración constituye un problema que es a la vez político, ético, social y filosófico. La inmanencia de nosotros mismos enseña que si vamos a olvidar lo que



hemos sido es porque en ese olvido opera una especie de afirmación de nuevas formas de ser contemporáneas que exigen liberarnos del tipo de individualización que sobre el maestro ejercen los saberes, los expertos y las instituciones. Disponerse a nuevas aperturas es un signo afirmativo de libertad. Ganar en inmanencia coincide con ganar en libertad.

Una vida es por, sobre todo, en todos los momentos que atraviesa tal o cual sujeto viviente, y que mide tales objetos vividos: vida inmanente arrastrando los acontecimientos o singularidades que no hacen más que actualizarse en los sujetos y los objetos. Esta vida indefinida no tiene momentos en sí misma, por cercanos que sean estos los unos de los otros, sino solamente unos entre-tiempos, unos entre-momentos. Ella no sobrevive ni sucede, sino que presenta la inmensidad del tiempo vacío donde se ve el acontecimiento aun por venir, y el que ya ha llegado, en el absoluto de una conciencia inmediata. (Deleuze, 2005, p. 13)

Por supuesto que no podemos desconocer que sobre los maestros operan condicionamientos de todo orden, pero focalizar la mirada en los condicionamientos anula las posibilidades de lo incondicional. Mejor dicho, sabemos que estamos sometidos al avasallamiento de los dispositivos evaluativos capaces de monitorear permanentemente, e incluso invasivamente, la mayoría de las acciones que ahora se nos asigna como educadores contemporáneos y multiusos (digo multiusos porque se espera haga al mismo tiempo: investigación, innovación, emprendimiento, es asertivo y flexible, hace trabajo colaborativo, se compromete con el aprendizaje, gestiona y se autogestiona, en fin, la lista es larga). Entre los motivos que lo condicionan y los gestos que lo afirman podemos traer a escena algunas de las acciones vitales, que no son precisamente acciones pasivas, sino las que nos llevan a aceptar o rechazar determinadas reglas, discursos y formas de asumirnos, por eso lo que veo es la posibilidad de instaurar ahí una respuesta ética.

## Conectar acción pedagógica con construcción de ciudad

Una tercera insistencia articula al maestro con la construcción de ciudad. Para quienes juzguen el énfasis en la inmanencia como una cuestión que podría caer en el individualismo magisterial, quisiera recordarles una vieja sentencia helénica: los griegos tenían la convicción de que solo quien cuida de sí mismo puede disponerse a cuidar la ciudad. Una sentencia milenaria actualizable en sus implicaciones éticas, estéticas y educativas. El nudo maestro y ciudad no es algo exclusivo de esta época, su valor estratégico procede del hecho de que la escuela es un invento de la ciudad, y desde este punto de vista histórico el

maestro público tiene un origen urbano, es decir, que los sujetos de la educación no se localizan exclusivamente en el espacio escolar, sino también tras los muros de la escuela.

Que el maestro sepa de la ciudad y pueda vivirla significa que tendría la habilidad de relacionarse con sus espacios y con los afectos que estos producen, al tiempo que lo predispone a cuidarla, preservar su memoria, valorar su patrimonio, defenderla y conocerla. Esto es una inmanencia. Preguntas como la siguiente: ¿qué se requiere para conectar las instituciones educativas y sus rutinas con las posibilidades que brinda una ciudad como Bogotá? Parecen lanzarnos a una agenda compartida entre las escuelas y la ciudad. Tanto una como otra pueden abrirse sin obviar el hecho de que conviene no confundirlas. La escuela no es la ciudad y su *pathos* singular la obliga a ir más allá de los propósitos informativos y comunicativos de la ciudad, es decir, la escuela agrega lectura, comprensión y conversación respecto de los motivos educativos de la propia ciudad.

Un ejemplo local puede servir de referencia. Bogotá es, junto a Medellín, una de las ciudades con mayor número de museos y de casas museo que tiene el país. Más allá de visitarlos y conocerlos interesa construir una doble relación entre esos lugares de memoria, monumento y patrimonio, y lo que pueden hacer las instituciones educativas cuando se relacionan con ellos. Imaginar una doble relación va más allá de asumir una actitud simplemente pasiva. Podemos servirnos del Museo de Arte Colonial o de la Quinta de Simón Bolívar convertir su experiencia institucional en un motivo de creación y producción simbólica, pedagógica y cultural a la medida de cada institución educativa y de cada maestro. Lo que estaría en juego es una impronta relacionada con Bogotá como espacio valorativo que puede explicar algunos de los motivos de mayor reconocimiento y celebración de la cultura cachaca: su perspicacia, su atención, su cosmopolitismo.

Además de su importancia cultural, la ciudad interesa como espacio social y como lugar políticamente isonómico. Es decir, desbordar la idea de un espacio piramidal y jerárquico para mirarlo como un espacio plano y horizontal. Si es plano lo que existe realmente es un centro que establece direcciones con las periferias; o mejor, la relación es en doble dirección: ida y vuelta, periferias y centro, periferias y otras periferias. En ese sentido, la escuela establece demandas a la ciudad y la ciudad hace lo mismo con la escuela. De ahí que tanto la ciudad como la escuela demanden del maestro un papel activo en la construcción de la ciudad.

Vivir la ciudad exige hacer consciente su memoria, sus narrativas fantasmales y silenciosas. La ciudad no está dada como instancia exterior, es una construcción educativa. Un maestro que vive y pulsa la ciudad pone en escena tiempos y espacios distintos, se nos ocurre, por ejemplo, rutas históricas de Bogotá, mapas parlantes de la ciudad, sus lugares asociados a personalidades como la Casa

de Poesía Silva, la historia hecha arquitectura, los vestigios de la ciudad como impulsora de los procesos de industrialización, en fin, maestro y ciudad anudan la importancia cultural de vivir estética y éticamente la ciudad.

## Afrontar las exigencias de las tecnologías cibernéticas

De manera muy esquemática podríamos perfilar dos tendencias aparentemente contrapuestas entre los educadores actuales: en la primera ubicaría un grupo importante de maestros que han acogido con entusiasmo las herramientas digitales, muy seguramente ven en ellas la ocasión de innovar y mejorar sus trabajos, ese entusiasmo delata un alto grado de deslumbramiento con cada nueva plataforma, aplicación o software que ponen a funcionar, además del hecho de tener motivos suficientes para percibirse a sí mismos como ubicados en la vanguardia de lo actual. La segunda tendencia estaría menos influenciada por estos dispositivos, recogería a los maestros que no sentirían particularmente dispuestos a las mutaciones tecnológicas, ya sea que poco les interese o les resulte indiferente, o que tengan una mirada crítica acerca de sus peligros, o que intuyan que es mayor lo que se pierde que lo que se gana; en fin, quienes trabajan de modo mucho más tradicional, lo que significa que van a otra velocidad.

Para poder sumergirnos en esta división, vale la pena recordar que una tecnología es mucho más que equipos y técnicas, se trata de un acoplamiento de relaciones sociales y humanas en la que los equipos y las técnicas son tan solo un elemento. Según Nikolas Rose una tecnología alude a un conjunto “estructurado por una racionalidad práctica gobernada por un objetivo más o menos consciente; es decir, ensambles híbridos de conocimientos, instrumentos, personas, sistemas de juicio, edificios y espacios, sustentados por niveles programáticos” (2012, p. 48). Esta definición es suficientemente abarcadora y tiene como característica que no confunde la tecnología con los aparatos, es decir, que para analizar la tecnología conviene separar la tecnología material de la tecnología social.

Algo similar a esta distinción la encontramos en Deleuze, para quien “la tecnología permanece incomprensible en sí misma, es decir que la historia de las herramientas y de las máquinas no existe por sí misma [...] Toda técnica material presupone una técnica social” (2014, pp. 164-165). Lo que interesa de las nuevas tecnologías es analizar la manera y los efectos derivados de introducir mayor velocidad en lo que hacemos. Es la velocidad la que requirió el uso de los aparatos y no al revés. Cabe preguntar: ¿qué hacer con la velocidad cuando la asociamos a la educación?

Sabemos que escuelas de medio mundo se esfuerzan por introducir ordenadores, tabletas, pizarras interactivas y otros prodigios tecnológicos, sin embargo,

la mayoría de los gurús digitales crían a sus hijos sin pantallas, por lo menos hasta que llegan a secundaria. El porqué de esa decisión puede ser juzgado de contundente: en una entrevista a *The New York Times* de 2010, Steve Jobs, creador de Apple, aseguró que prohibía a sus hijos utilizar su recién creado *iPad*. La razón: “en la escala entre los caramelos y el crack, esto está más cerca del crack”; además de la dependencia otros fabricantes de tecnología afirman:

si haces un círculo perfecto con un ordenador, pierdes al ser humano tratando de lograr esa perfección. Lo que detona el aprendizaje es la emoción, y son los humanos los que producen esa emoción, no las máquinas. La creatividad es algo esencialmente humana. Si le pones una pantalla a un niño pequeño limitas sus habilidades motoras, su tendencia a expandirse, su capacidad de concentración. (Guimón, 2019)

Estas expresiones calificadas y expertas llaman la atención sobre una parte del problema: ¿qué perdemos y qué ganamos con las nuevas tecnologías? Será que ¿ganar en velocidad y optimizar rendimientos y competencias se justifica en detrimento de perder el espacio, el cuerpo, el tacto, la memoria, la formación y la experiencia? Por supuesto que las nuevas tecnologías indican que ya no conocemos igual, y más allá de plantear el debate sobre su ingreso y el límite conveniente en su utilización convendría advertir hasta qué punto las nuevas tecnologías están allí para potenciarnos o no como educadores. Si su función es ampliar nuestros sentidos y construir una ventana al mundo, hay razones para el uso, pero si están ahí para disminuir esfuerzos, consumir datos y eliminar la voz del enseñante, conviene ser precavidos. Entre tradición e innovación, entre lentitud y velocidad se ponen en juego un conjunto sofisticado de fenómeno-tecnologías que tratan de conjurar en la realidad, por medios tecnológicos, lo que ya estaba conjurado en el pensamiento. En el fondo estos instrumentos no son más que teorías materializadas que conforman un léxico usado por los maestros, que describe sus prácticas y sus rutinas.

En educación, algunas innovaciones transformaron radicalmente el paisaje de la escuela y de sus prácticas, por ejemplo, la invención del cuaderno de papel, antes de su implementación masiva las escuelas empleaban pizarras individuales de tiza donde los alumnos escribían y como tenían que borrar era necesario aprenderse las lecciones de memoria. Un invento tan sencillo como el cuaderno de papel transformó radicalmente la función que desempeñaba la memorización en la educación, el cuaderno se convirtió en una extensión de la clase que permitía volver a ella para recordarla. Es innegable la manera como este instrumento afectó y consolidó la maquinaria educativa moderna.

En un mundo saturado de información y con tecnologías como ordenadores, *smartphones* y redes de navegación virtual abiertas, nos urge interrogar: ¿Cómo trabajar el lenguaje, el habla, la lectura y la escritura en tiempos de códigos digitales? ¿Cómo procesamos el mundo y dialogamos con él ahora que nos apoyamos en dispositivos de inteligencia artificial? Un analista de lo extremo,

como es el caso de Baudrillard, da una respuesta categórica: “tantas memorias, tantos archivos, tantas documentaciones que no llegan a parir una idea; tantos planes, tantos programas, tantas decisiones que no llegan a parir un acontecimiento” (1991, p. 39).

Otros analistas más ponderados, dirán que la ventana al mundo con que se asoció a la web en los años 90 alimentó la esperanza de que estas herramientas hicieran real el acceso ilimitado a la cultura y a la información, lo que contribuyó a una democracia de mayor calidad. Sin embargo, el hecho de estar conectados al océano de información que encarna *internet* no significa una relación con la información más veraz. No somos los curadores de la información que consumimos, este rol hoy lo cumplen los algoritmos.

Norbert Wiener temía ya, en 1952, que la cibernética, de la que es uno de sus inventores junto a Alan Turing y Claude Shannon, pudiera convertirse en una amenaza para la democracia [...] se puede llegar a un control total de las poblaciones utilizando la informática y la robótica, sin la garantía política que se impone. Recordemos que la cibernética —del griego *kubernana*: ‘dirigir’— trata de procesos de mando y comunicación entre los hombres y las máquinas. Estas dos poblaciones, la de los seres vivientes y la de los objetos técnicos, pueden, pues, entrar en conflicto, y son precisamente aquellos que ponen en marcha a los autómatas de la primera cibernética los que alertan a la opinión pública sobre los riesgos políticos encubiertos. (Virilio, 1997, pp. 34-35)

Nuestra potestad actual parece limitarse a la versión que damos a la red de lo que somos y de lo que hacemos, este perfil configura el menú que se nos ofrece. Era Baudrillard quien decía que “antes vivíamos en el imaginario del espejo, del desdoblamiento y la escena, de la alteridad y la alienación, hoy vivimos en el de la pantalla, la interfaz, la contigüidad y la red” (1991, p. 61). Para que este tipo de operaciones se realice en este nuevo espacio se requiere, por supuesto, la fluidez propia de las sociedades de la información, lo que constituye una nueva hegemonía.

## El aprendizaje como foco de mutación

Desde hace varias décadas asistimos al replanteamiento del ejercicio docente, aspecto que se traduce en variaciones que afectan los propósitos educativos, los tiempos y espacios de su trabajo y, por supuesto, las técnicas y los procedimientos de intervención (la función que le designan). La función docente actual ya no reclama un lugar privilegiado de autoridad pedagógica, sino que conmina al educador a centralizar su mirada en los estudiantes con el propósito de elevar al máximo los niveles de aprendizaje, motivación y rendimiento; aspectos centrales sobre los cuales giran los sistemas educativos del mundo, y que se suelen recoger en la expresión: derechos básicos y necesidad básicas de aprendizaje.

Apuntar a la construcción de sociedades del aprendizaje pone en escena un paisaje docente reconstituido que insiste en consolidar su rol como facilitador de aprendizajes, motivador y *coaching*.<sup>2</sup> Desde los preceptos de la modernización educativa la función docente se armoniza cada vez más con estas racionalidades específicas dirigidas a consolidar sistemas educativos eficaces que se autogestionan en dirección a lograr mejores resultados. Estas variaciones introducen cambios en los procesos de formación del educador y plantean como punto central “el uso de nuevos métodos y técnicas para la gestión del aprendizaje”. Técnicas como aprendizajes electrónicos, aprendizajes colaborativos, aprendizajes profundos, tele aprendizaje, e-learning, edu-entretenimiento, entre muchos otros, describen una variación sustantiva del tiempo y del espacio en el que contemporáneamente se realiza la labor magisterial.

Optimizar el trabajo del educador en dirección a consolidar disposiciones para que los alumnos “aprenden a aprender” pone en el orden del día los asuntos de la cognición, las emociones, la autogestión y la inteligencia. No hay que ser un experto para develar la insistencia que se hace en estos asuntos y que los convierte en la industria y en la política del aprendizaje actual. Aprender a aprender guarda analogía con el funcionamiento de las máquinas que aprenden y de las empresas que aprenden, es decir, que desbordan los límites del aprendizaje escolar al reubicarlo como el punto nodal de la inteligencia humana y artificial, de la creatividad, de la flexibilidad y otras acciones que interesan en tanto se relacionen con el ritmo y el flujo de lo permanente.

Para el educador, el compromiso consiste en alinearse con el aprendizaje permanente que pone en escena la urgencia de vislumbrar individuos auto-responsables, autogestores y emprendedores de sí mismos. Alinearse con el aprendizaje significa que para que los alumnos aprendan a aprender es necesario que los maestros dejen de enseñar o que enseñen menos. Desde hace medio siglo se viene insistiendo en esto. Edgar Faure et ál. lo plantearon en un documento de la Unesco: “en el hecho educativo, el acto de enseñar cede paso al acto de aprender. Sin cesar de ser enseñado, el individuo es cada vez menos objeto y cada vez más sujeto” (1973).

- 
- 2 Hay muchos autores que identifican el *coaching* con el aprendizaje de una forma casi inseparable. Desde ese punto de vista, nos parece muy interesante destacar el matiz de que en *coaching* no se trata de aprender conocimientos o información, sino que se trata de hacer un viaje hacia el conocimiento de uno mismo y de la realidad que nos rodea, para crear un nuevo estado de conexión con las propias acciones, ansiedades, relaciones, creencias, sueños, etc. [...] Quizás el *coaching* no tenga tanto que ver con la imagen del maestro que enseña, pero sí con la del que ayuda a descubrir. No es un guía que sabe el camino, sino que ayuda al otro a encontrar su propio camino. No es un consejero, porque no va a utilizar su experiencia, ya que cada persona es única, pero sí acompañará al otro en sus retos y dilemas. El *coach* es un facilitador del aprendizaje. No es un experto que da respuestas (López y Valls, 2013, p. 43).

Estudios como el realizado por la Fundación Compartir (2014) bajo el título “Tras la excelencia docente”, indican que la cuestión ya no pasa por profesionalizar: el asunto novedoso sugiere encaminarse hacia cánones de excelencia magisterial en cuya ambivalencia se hace explícito el contraste entre los maestros que tenemos y los futuros héroes que se requieren. Mirar el sistema educativo solo a través de estándares internacionales, validar experiencias exógenas sin el más mínimo interés por lo propio indica que —para estos expertos— estamos como estamos por los maestros que tenemos, incluso que es improductivo el trabajo que realizan diariamente en las escuelas.

El aprendizaje es una categoría estudiada, confrontada y revisada por un amplio espectro de investigaciones, en especial las que cuentan con mayor financiación. Los estudios internacionales comparados facilitan a los países la ocasión de analizar su propia eficiencia educativa. Suministran las pruebas y los cuestionarios que suelen ser utilizados para redactar los informes nacionales, focalizados casi siempre en las diferencias entre niños y niñas, población urbana y rural, escuelas innovadoras y tradicionales.

El protagonismo alcanzado por la investigación del aprendizaje no se agota en lo estratégico de maximizar el rendimiento escolar. Sus efectos individuales reiteran la retórica sobre el éxito personal que pone en escena una educación ligada al triunfo de los más competitivos. En el momento en que el aprendizaje ha adquirido una gran preeminencia en nuestras formas de existencia no debe sorprendernos que una respuesta consista en disciplinar sus dificultades, encontrar algoritmos que permitan arbitrar sus desfases, estandarizar procedimientos para tomar decisiones. De esta manera las cuestiones problemáticas del aprendizaje se transforman en asuntos técnicos de este tipo: seguir procedimientos adecuados, revisar resultados, evaluar sus variables, gestionar sus detalles, etc., que se han convertido en cierta obsesión innovadora centrada en prácticas en las que los aprendizajes existen como objeto, objetivo e interés en disputa.

No es extraño, entonces, que proliferen investigaciones encargadas de posicionar la verdad del aprendizaje. Se investiga el logro y el rendimiento académico, los estilos de aprendizaje, las escuelas eficaces, la evaluación del aprendizaje, la innovación educativa, el desarrollo cognitivo, los modelos de aprendizaje, la mente, la cooperación entre cerebros, las competencias, etc. Las nuevas disciplinas incorporadas al campo de la investigación del aprendizaje ya no se limitan a la psicología; ahora entran en escena la economía, la neurociencia, la matemática, los análisis metalingüístico y sociolingüístico. La idea es darle forma a nuestros cuerpos y a nuestras subjetividades conforme a las necesidades de aprendizaje.

El maestro que trabaja en dirección a las competencias de sus alumnos dirige su energía a este funcionamiento hasta el punto de que lo único que importa son los resultados cuantificables en las pruebas. Entre el monitoreo permanente del desempeño docente y los resultados estudiantiles en las pruebas se edifica un

dispositivo de desconfianza respecto del trabajo del profesor; se reducen las posibilidades de cualquier labor intelectual al tiempo que se multiplican los formatos evaluativos y de control de evidencias, sometiéndolo a un activismo desenfrenado.

## Los motivos tras el malestar docente

La expresión malestar docente es intencionalmente ambigua y se refiere a la llamada crisis contemporánea de la profesión docente (Esteve, 1994, p. 12). Con esta denominación se pretende describir los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia. Muchas de las marcas que se incorporan a la degradación de la figura del maestro son provistas por las representaciones que los llamados especialistas han determinado como características del oficio de enseñar. Algunos de los problemas más frecuentes hablan de:

1) dificultades para adaptar los contenidos de la enseñanza a niños con niveles diferentes y una motivación y capacidad de abstracción heterogéneas, 2) dificultades para flexibilizar la enseñanza utilizando metodologías y recursos complementarios, 3) dificultades para identificar los objetivos adecuados a la edad y al nivel escolar de los alumnos, abandonando los textos y el discurso académico, hasta lograr una reordenación de los contenidos y los materiales jerarquizada en función de criterios de aprendizaje de los alumnos, 4) dificultades para integrar los elementos de motivación pertenecientes al ámbito de intereses reales de sus alumnos, 5) dificultades para atender peculiaridades específicas de niños problemáticos en el terreno de la conducta o en el campo del aprendizaje, sin descuidar la marcha general del grupo, 6) dificultades para organizar su propio trabajo como profesores de forma productiva, sin acumular esfuerzos innecesarios o un ritmo de actividad agotador y, en sí mismo ansiógeno, 7) dificultades para contactar con los padres de los alumnos y con los propios colegas; en parte por falta de seguridad en sí mismos y, además, por sus prevenciones para reconocer que tiene problemas en la enseñanza. (Esteve, 1994, pp. 146-147)

Un cuadro general de dificultades que apuntan a nuevos requerimientos como la insistencia en desarrollar capacidades de reflexión, percepción de la novedad, trabajo en equipo, gestión a distancia, elaboración y ejecución de proyectos, se hacen cada vez más frecuentes y, como lo expresa Meirieu (2016), van "delineando un nuevo oficio", cuyos rasgos hegemónizan el aprendizaje y supeditan a este otros rasgos del trabajo docente, tales como: el incremento de los requerimientos profesionales, la ampliación y diversificación de tareas; la necesidad de trabajo en colectivos como un requerimiento de la organización institucional; el impacto de la expansión del conocimiento en general; el desarrollo



y diversificación de los enfoques de aprendizaje; la incorporación de nuevos temas de agenda cultural y tecnológica, entre otras.

No se trata de hallar una respuesta que nos aleje de los motivos y de las respuestas más insistentes ante el malestar. La simple conversación entre educadores ofrece pistas de aperturas que nos son posibles, por ejemplo: la importancia de ser escuchado y reconocido por otros colegas, el vitalismo de los compromisos con la escuela y con los estudiantes, el asombro frente a trabajos ordenados y rigurosos que invitan la emulación.

Finalmente, cada uno de los segmentos que conforman este documento fueron celebrados con singular alegría e interrogación por Andrea Milena, Helver Andrey, Javier Enrique, Jhobana Omaira, Luz Ángela, Maritza, Natalia, Richard Giuseppe y Zamira Iveth. Cada uno de estos rostros puso en la escritura su estilo, sus inquietudes y su tremenda disposición a abrirse y seguir intentando como si en esa actitud residiera el secreto de un ethos magisterial que se sabe incompleto y perfectible. Hay que imaginarse a estos profesores dichosos.

## Referencias

- Apple, M. W. (1981). Reproduction, contestation and curriculum: An essay in self-criticism. *Interchange*, 12(2-3), 27-47.
- Baudrillard, J. (1991). *La transparencia del mal: ensayo sobre fenómenos extremos*. Anagrama.
- Deleuze, G. (2014). *El poder: curso sobre Foucault. Tomo 2*. Cactus.
- Deleuze, G. (2005). La inmanencia: una vida. En: J. Toro (comp.), *Pensamiento y experimentación* (pp. 11-15). Carpe Diem.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Paidós.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnama, M. y Ward, F. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. (C. Paredes, trad.). Alianza. Unesco.
- Guimón, P. (2019, 24 de marzo). Los gurús digitales crían a sus hijos sin pantallas. *El país*. [https://elpais.com/sociedad/2019/03/20/actualidad/1553105010\\_527764.html](https://elpais.com/sociedad/2019/03/20/actualidad/1553105010_527764.html)
- Hargreaves, A. (2003). *Replantar el cambio educativo. Un enfoque innovador*. Amorrortu.
- López, C. y Valls, C. (2013). *Coaching educativo. Las emociones, al servicio del aprendizaje*. SM.

- Martínez-Boom, A. (2006). Entrada. En R. Pulido (coord.), *Los bordes de la pedagogía: Del modelo a la ruptura* (pp. 9-31). Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez-Boom, A. (1984). Movimiento pedagógico: otra escuela, otros maestros. *Educación y Cultura*, 1, 4-12.
- Meirieu, F. (2016). *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Rockwell, E. (1986). *La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela*. Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación, Bogotá, Colombia. Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Rose, N. (2012). *Políticas de la vida. Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*. Unipe.
- Skliar, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Miño y Dávila.
- Stiglitz, J. E. y Greenwald, B. C. (2015). *La creación de una sociedad del aprendizaje*. Planeta.
- Tenti-Fanfani, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Siglo XXI*.
- Tezanos, A. (1985). *Maestros artesanos intelectuales*. CIUP.
- Tezanos, A.; Romero, E.; Muñoz, G. (1983). *Escuela y comunidad. Un problema de sentido*. CIUP.
- Virilio, P. (1997). *El ciber mundo, la política de lo peor*. Cátedra.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.





# Forma y estilo pedagógico de escrituras perdidas

Freddy Diego Salgado Martínez



Todo curso o proceso de formación de docentes en servicio implica que el material para la reflexión se constituya por la propia experiencia del maestro. Asimismo, que los productos, bien sean artículos, tesis sistematizaciones, proyectos o cualquier otro resultado, se asuman como opciones de visibilización de ese trabajo que en esencia sucede en el espacio cerrado y privado del aula, aunque puede ser comprendido como abierto y público, dado el carácter social de la educación y del grupo o grupos de estudiantes que se asigna a cada maestro.

En este artículo, los productos de un curso de la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa (ECDf), cohorte II, son analizados bajo la noción de texto; no de texto pedagógico, que es reconocido por su función guía y marco general para la acción y la labor docente, como “enunciados previos que intervienen en el contexto pedagógico” (Díaz, 1990, p. 27). En su lugar, se valorará como uno que parte también de la práctica pedagógica y no solo contempla la prescripción, sino que amplía las opciones de operación cognoscitiva hacia la reflexión, investigación, registro, rememoración o cualquier otra; para establecer dicha diferencia se denominan escritos pedagógicos. De manera que la reflexión y elaboración de cada docente alrededor de su práctica pedagógica se concretó en un escrito pedagógico; lo cual se llevó a cabo en un ambiente de diálogo entre pares académicos, que junto el acompañamiento tutorial, condujo a enfocar la experiencia profesional como base reflexiva de la fundamentación conceptual y la elaboración textual.

Se solicitó delimitar la experiencia profesional con arreglo a un problema o problematización, ello implicó analizar, seleccionar y reconstruir hechos, eventos o actividades en las que se pudiera observar las acciones, los contenidos de la comunicación y las interacciones en el aula desde una óptica que permitiera hacer cortes temporales sobre la práctica con arreglo a intereses, deseos, conceptos o cualquier otro tipo de apropiación o arraigo subjetivo. Esto es propio de la conversión de la experiencia en texto, es decir, de la autoría; así se trate de algo ampliamente conocido, del error o la verificación.

La elaboración de los escritos pedagógicos requirió unas condiciones y un proceso de producción e interpretación que fueron proveídas por el curso a manera de delimitación de un objeto de reflexión común, pero vivido y realizado de manera individual. La práctica pedagógica como actividad profesional se constituye como un discurso que prohíbe y permite, prescribe maneras de hacer y decir, desautoriza o legitima lo que sucede bajo el seguimiento y adecuación a múltiples textos de diferentes enfoques, disciplinas y discursos; incluso completamente contradictorios entre sí, pero que guardan unidad en su función. Por ello, escribir fue justamente una apertura interpretativa sobre el trabajo de cada uno.

A esa cantidad de discursos y posibilidades interpretativas se suma el legado de la modernidad como proyecto cultural, que concentra en las instituciones educativas la promoción y realización en las nuevas generaciones, del sentido de nación, ciudadanía y conceptos conexos. Al tiempo, establece el discurso

pedagógico oficial, el funcionamiento y regulación del campo educativo, así como la profesión docente. Todo ello a cargo de agencias estatales que orientan y controlan los referentes y límites del sistema educativo a través de un número amplio de textos (leyes, manuales, acuerdos, etc.) que demandan un posicionamiento intelectual de los sujetos, sobre todo de aquellos que escriben; pues sea cual fuere el tema, estos bordes están siempre presentes.

El proceso de producción textual contó con un amplísimo margen de opciones de realización, pues fue promovido cualquier medio distinto al texto escrito: vídeo, oralidad, gráfico o audio; cualquier género: artículo, ensayo o crónica, pero ningún maestro quiso elaborar su trabajo en modo distinto. De hecho, las dificultades, tanto en la organización del material como en la escritura misma, se hicieron evidentes y, asimismo, se notó la facilidad en aquellos docentes que habían escrito sus tesis de maestría y de los que habían participado o estaban participando en redes académicas. Esta amplitud cultural del marco de elaboración contrastó con los límites que impone la pedagogía, pues si bien la experiencia subjetiva del ser docente constituía el punto de partida para la elaboración del escrito, no todo era pertinente. Se requería un acto de pensamiento que pusiera en juego un objeto de saber para ser compartido y discutido inicialmente con los colegas del curso, pero realmente supone una comunidad académica o profesional a quién va dirigido dicho acto comunicativo y de pensamiento.

La comunicación en el aula ganó así la centralidad que se merece como escenario de la recontextualización, no solo en el curso, sino en la configuración de aquello que podía ser objeto de reflexión del docente y autor del escrito. Dicho objeto fue adquiriendo matices, consolidaciones, improntas y cambios con arreglo a referentes que permitieron reconocer la ausencia de un discurso único, y más verdadero que los otros, a la hora de pensar la práctica pedagógica como un acto comunicativo.

En ese sentido, otro concepto recontextualizado fue el de escuela tensional (Barrantes et ál., 2000), el cual sitúa la acción del maestro en medio de tensiones constitutivas, es decir, fuerzas opuestas en torno a tres ejes categoriales: el saber, la función social y las condiciones. Así, entre el saber pedagógico y el saber relativo a las disciplinas del conocimiento; entre la función masificante e individualizante que implica la formación de sujetos-ciudadanos y entre las condiciones globales con que se observa desde la política educativa, y las condiciones locales de la institución se logran pensar los actos de significación, comunicativos y de interacción que suceden en las aulas, con arreglo a categorías susceptibles de ser observadas en la experiencia profesional del docente si se fundamentan conceptualmente.

El curso se puede resumir como activación de la capacidad comunicativa textual del maestro sobre su práctica pedagógica. De los 31 escritos pedagógicos finales, se seleccionaron 11 para un análisis semiótico porque la elaboración que alcanzaron fue superior a los demás, según criterios de coherencia, pertinencia, consistencia y claridad en la exposición narrativa o conceptual, de

forma que pudieran ser publicado en el ámbito profesional de la pedagogía. Sin embargo, aunque la publicación fuese hipotética<sup>1</sup>, marca el sentido de la intención comunicativa, pues tal como acaba de ser presentado en el contexto del curso, la práctica pedagógica contemplaría una reflexividad inmensa, abierta y, por ende, cultural.

## Una mirada semiótica

Todo análisis semiótico es cultural porque establece relaciones y estructuras de signos que configuran sistema. Para Yuri Lotman (2000), dicho sistema: la cultura, organiza estructuralmente el mundo que rodea a la humanidad, una socio-esfera que hace posible la vida en un nicho de relaciones que la sostiene y reproduce, en calidad de mecanismo (memoria, comportamiento, programa, proyección) no hereditaria de cada grupo o colectividad humana. Esto se realiza en el pensamiento y el comportamiento a través de sistemas de reglas semióticas, como la lengua (idiomas y dialectos), los lenguajes especializados (literatura, medicina, matemáticas, etc.) y los textos (conjuntos de signos con unidad de estructura y función).

La reproducción cultural funciona como algo connatural a la humanidad, pues hablar, pensar, aprender, expresar, etc., son funciones propias de la vida, no requieren hacer conciencia del mecanismo que las permite. Es allí donde el análisis semiótico se introduce, pues posibilita detener el flujo constante de signos de la vida psíquica y social, para observar categorías, objetos o textos que dan cuenta de la cultura en diferentes niveles y relaciones de profundidad o estructura. De esta manera, en la superficie de los escritos pedagógicos se pueden ver asuntos relacionados con la sintaxis, el género, el estilo narrativo; en el nivel profundo, estructuras semánticas y pragmáticas, modelizaciones y proyecciones.

Además de lo cultural en los escritos, se hace visible la comunicación pedagógica en dos instancias: la que se realiza a través de la escritura y la que realizan los docentes con sus estudiantes en las prácticas pedagógicas, las cuales describen y analizan a través de los escritos pedagógicos. El análisis de estos textos implica comprender dichas instancias de cualidades culturales, así como pedagógicas para develar el contenido y el trasfondo que hace de los docentes autores, autoobservadores de las prácticas, y actores de la enseñanza, el currículo, el aprendizaje, la pedagogía o cualquier otra idea o concepto educativo.

Detrás del lenguaje y el discurso, en el nivel profundo del análisis textual, lo cultural y lo pedagógico comparten cualidades comunicativas, sociológicas y

---

1 Los organizadores del curso por parte de la Universidad Pedagógica Nacional consideraron la posibilidad de publicar algunos de los escritos pedagógicos, lo cual al momento de la escritura del presente texto no se supo si se realizaría o no.



lingüísticas, las cuales abarca la semiótica de la cultura de Yuri Lotman, que permite desarrollar una mirada analítica sobre las posibilidades de cualificación, participación e incidencia profesional, al tiempo que genera la producción de discurso escrito de los docentes en servicio. Esta teoría semiótica tiene como eje de la reproducción cultural al texto, bien sea para el cambio, la innovación o la continuidad, en todos los campos, dimensiones o aspectos de la vida humana.

El texto, además de constituir el elemento dinamizador de la función de significación (semiótica), produce estructuralidad, es decir, da forma a relaciones estructurales entre sujetos, comunidades y sociedades, a la vez que configura un modelo de organización y funcionamiento del mundo. Para Lotman (1979), la cultura configura una totalidad que se alimenta en el uso de la lengua —habla cotidiana— y los lenguajes —especializados, artísticos, científicos, etc.—, pues la comunicación y la transmisión de la experiencia humana genera una orden concéntrica de estructuras evidentes y coherentes, y uno periférico de estructuras no evidentes y desconocidas, pero que están presentes en las situaciones sígnico comunicativas cotidianas, las cuales se hacen visibles exclusivamente en la dimensión analítica.

Dicho orden es concéntrico al sujeto, porque parte de los procesos subjetivos y singulares con que los individuos usan el lenguaje, se hace colectivo, comunitario o plural entre quienes comparten los códigos lingüísticos o comunicativos, y regresa para situar o localizar en su contexto a los hablantes de una misma lengua o miembros de una cultura. A dichos procesos, Lotman (1982) los denomina sistemas de modelización. Distingue unos primarios, en los que los textos circulan en un lenguaje natural, como en el habla cotidiana; de otros secundarios, en los que se articulan dos o más lenguajes. En ambos tipos de sistemas, la producción y reproducción textual genera especialización y sentido comunitario entre quienes se comunican. Como en los escritos pedagógicos, donde la interacción entre estudiantes y docentes implica diferentes lenguajes y textos (orales, corporales, visuales, etc.), que se condensa en un texto escrito desde un punto de vista singular, el cual contiene de forma tácita una idea que abarca de cultura o totalidad.

En este orden de ideas, el presente análisis debería precisar a qué idea de totalidad cultural o modelo de mundo hacen referencia los docentes en sus escritos pedagógicos, lo cual solo podría ser respondido parcialmente, porque la institucionalidad educativa se constituye mediante un discurso único, al cual se subordinan todas las instancias y actores educativos. Luego habría que analizar el discurso institucional o sus textos (eso sería un estudio diferente a este); sin embargo, la misma limitación unívoca, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) justifica indagar en otros textos, bajo el presupuesto de que algo en la práctica pedagógica escapa a lo prescrito en los textos pedagógicos y el discurso oficial.

Aquello que escapa es justamente el sentido cultural, innegable dentro de la misma práctica pedagógica y la comunicación que allí tiene lugar, pero intangible

para quienes la realizan, pues se hallan inmersos en el sistema educativo, el cual ofrece todos los significados en torno a su experiencia profesional, vital y cotidiana coartando así la necesidad de reflexión, de análisis semiótico y mucho menos de elaboración textual o escritural. Se constituye entonces una totalidad, un sistema que controla los significados, incluso si se trata de la clase de Artes, los docentes no observan elaboraciones culturales propias, sino evidencias, indicadores o resultados, que en un momento específico solicita la coordinación y dirección de la institución; la cual depende de una instancia jerárquica a nivel general, o sea, del sistema educativo o de la institucionalidad educativa.

La semántica de Lotman (1999) se hace especialmente pertinente en casos como estos, pues señala que la cultura vista desde la semiótica, adquiere niveles y dimensiones cambiantes, puede aparecer como texto, como fragmento o como conjunto de textos. Así, en una esfera estaría el discurso institucional del MEN, sus textos, voceros y agentes oficiales; en otra esfera, estarían los escritos pedagógicos, sin que esto implique relación directa u obligatoria, a no ser que el análisis lo cobre como efecto. De esta manera, el análisis semiótico de la cultura permite comprender distintos niveles de la producción y reproducción simbólica que, con arreglo a los efectos de significación que produzcan los textos o la interpretación de estos, puede abarcar esferas o dimensiones amplias o pequeñas.

Nociones finitas de significación como un lenguaje o un escrito pedagógico generan ordenamientos sígnicos infinitos, abiertos a las relaciones y referencias entre distintos ámbitos, campos o sistemas de sentido. Por ello, la cultura constituye una totalidad compleja, el conjunto de sistemas sígnicos que intervienen de forma concéntrica en el lenguaje, pero que vinculan en las estructuras de los textos distintos tipos ordenamientos, internos y externos, distintos sistemas de sentido, distintos tipos de objetos físicos y simbólicos y otros textos. Sin embargo, la cultura nunca representa un conjunto universal, sino un nivel de organización del sentido que localiza una base social realizando trazos distintivos que la definen.

“La cultura se afirma sobre el trasfondo de la no cultura”, afirma Lotman (1979, p. 68), para mostrar cómo la misma adopta la oposición semántica para articular y realizar su función de transmisión adecuada de significados y generación de nuevos. De manera que la significación y análisis de un texto implica identificar oposiciones de sentido, bien sean implícitas o explícitas; independiente del tipo de texto (científico, literario, periodístico, etc.), del lenguaje (visual, oral, textual), de la extensión o temporalidad del mismo; aunque se trate de uno que se proyecte en el futuro, de otro sucedido en el pasado o de otro en presente, un texto delimita un sistema de significación que expresa un contenido, bien sea narrando, argumentando, que describe o explica, configura relaciones entre estructuras de pensamiento que producen y reproducen modelos o estereotipos.

Justamente así el texto adquiere el carácter estructurador de la cultura en dos ámbitos: uno, el de circulación y reproducción; y otro, el de registro y condensación de la experiencia. En ambos, el texto produce sistematicidad y organización desde el punto de vista de un sujeto, independientemente de si se trata de

un autor —colectivo o individual, conocido o desconocido—. Lo que cuenta es su unidad, su estructura, su capacidad de producir sentido y comunicar. Claro, cuando se trata de observar los efectos que puede o no generar un texto o un grupo de textos, en un período y un contexto determinado.

## Docente-autor

Los docentes en los escritos condensan el sentido de la experiencia y la formación, describen la práctica pedagógica individual en lenguaje académico, utilizan estrategias discursivas, explicativas y narrativas con las cuales realizan una mirada retrospectiva sobre sí mismos. Esto comprende dos estrategias en una, pues la práctica pedagógica implica una estrategia discursiva como forma de realización de la comunicación en el aula, y otra en el acto de escritura, la cual explicita un punto de vista particular mediante una estrategia discursiva adecuada a la escritura como medio comunicativo. La primera, en el aula, corresponde a lo que se busca comunicar; la segunda, en la escritura, a la forma y el estilo de la misma.

Estrategia discursiva y recontextualización significan cosas similares, procesan información en forma parecida, refieren a formas específicas de realizar interacción y comunicación entre emisores y receptores, hablantes y oyentes, o escritores y lectores. Consisten básicamente en controlar los aspectos intervinientes en dicho proceso, de manera que sea posible mantenerlos desempeñando las funciones correspondientes a su naturaleza intrínseca, en calidad de textos, sujetos, objetos, reglas, contexto o condiciones comunicativas. Luego, las estrategias discursivas escritas son otra recontextualización de lo ya recontextualizado en las aulas por los 11 docentes autores.

Pero ambas estrategias se sobreponen, matizan y entretajan, se hace difícil diferenciar una de otra; pues, en la práctica pedagógica el docente actúa en función de producir sentido mediante una comunicación oral, performativa e interactiva con sus estudiantes, en tiempo presente; la cual es descrita por el docente-autor otra vez mediante una producción de sentido, con forma y estilo particular, pedagógico, en tiempo presente o pasado, que genera unidad a partir de articular significados heterogéneos, es decir: datos, recuerdos, componentes temporales o espaciales, imágenes, conceptos, registros de clases, trabajos, etc., y con estos configura una estructura o sistema de significación, es decir, un texto de autor y por tanto único.

La singularidad de los 11 escritos pedagógicos se puede observar en las marcadas diferencias temáticas, las cuales contrastan con la comunicación textual que realizan, dado que configuran sentido colectivo o de comunidad a partir de los actos comunes de lectura, escritura, enunciación e interpretación que contienen de forma tácita y explícita, y del posicionamiento pedagógico, frente a conceptos, textos, objetos e infinidad de problemas educativos, cognitivos,

culturales, disciplinarios y múltiples demandas de información, de responsabilidad y de realización de actividades, los cuales constituyen un objeto común tratado en forma y estilo no homogéneo.

Veamos los títulos y autores:

<b>Código</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>
A.	Ensayo reflexivo experiencia de lectura: formación del lector autónomo	Jenny Paola Arias Garzón
B.	Uso y manejo de recursos digitales: una oportunidad para fortalecer la capacidad de búsqueda y selección de información en la web	Massiel Santos
C.	Resignificación de la memoria vital en los territorios: una experiencia cartográfica	Claudia Helena Martínez
D.	El inacabamiento, la capacidad creadora y el mundo interior: relato de una experiencia	Evelyn Beltrán Wilches
E.	Fotografía social: una estrategia para dignificar el trabajo en la vida familiar	Tania M. Mateus
F.	El laboratorio del pensamiento e historias itinerantes	Harold Fajardo
G.	El juguete como objeto mediador para el fortalecimiento de la expresión oral. Una experiencia en educación inicial	Diana Patricia Contento
H.	Determinación del estado nutricional de los estudiantes: una estrategia para modificar los hábitos alimenticios desde la educación física	Germán Escobar Cardozo
I.	El abordaje de problemas globales contemporáneos como desafío para la enseñanza en básica secundaria	Giovani Calderón Rojas
J.	Crónica: Fortaleciendo el aprendizaje de las ciencias naturales a través del uso de una página web	Ana María Cepeda Hernández
K.	Implementación del montaje teatral como experiencia significativa que fortalece las habilidades comunicativas en el proceso enseñanza-aprendizaje del inglés	Sandra Milena Morera Gutiérrez

En la heterogeneidad de los escritos se anudan rasgos distintivos de la formación, la experiencia y el gusto personal, sin que riñan con lineamientos, restricciones y disposiciones propias de la institucionalidad educativa, o dispositivo

pedagógico, luego la creatividad y diversidad con que los docentes comunican la realización de prácticas pedagógicas son reflejo de la potencialidad interpretativa a los múltiples textos que recontextualizan en su trabajo, y también su descripción y análisis. Al respecto, Díaz menciona que:

El estudio de las prácticas pedagógicas en estos niveles enfrenta la imposibilidad de reconocer un orden en el conjunto heteróclito de sus realizaciones (o modalidades) las cuales aparecen como si fueran animadas por sujetos autónomos que supuestamente crean sus propias prácticas pedagógicas. En este sentido el lenguaje pedagógico no es el lenguaje de la ciencia, ni el lenguaje de las disciplinas y mucho menos las realizaciones particulares o singulares de cada pedagogo como protagonista aislado. (1990, p. 20)

Cabe aclarar que el análisis de este artículo se lleva a cabo sobre los textos realizados por los autores docentes, lo cual implica reconocer las perspectivas y conceptos con que ellos convierten en objeto de análisis sus propias prácticas pedagógicas. Ellos no las crean, las interpretan a través del uso de un discurso en lenguaje pedagógico; esto quiere decir que el mismo, como todo lenguaje, permite realizaciones individuales, textos específicos en cada contexto. De acuerdo con Díaz (2019), el lenguaje se constituye por un conjunto de reglas signílicas que de forma tácita actúan sobre la comunicación en el aula; o sea, una gramática unidireccional independiente de la intención o la inflexión del sujeto. Como discurso, adquiere dos connotaciones: una, dado el carácter de categoría plural, capaz de agrupar diversidad de objetos y perspectivas teóricas que propugnan por un campo disciplinar; otra, como medio para la realización de formas de conciencia, verdad e identidad.

Los docentes autores crean, configuran y elaboran textos que enfocan su propia práctica pedagógica. En ese sentido, hay inversión de trabajo intelectual, pues introducen inflexiones, modulaciones y transformaciones de sentido con las cuales configuran nuevas unidades culturales; es decir, que resignifican la comunicación en el aula y, por supuesto, la práctica pedagógica la reelaboran como producto cultural, un texto que contiene el posicionamiento subjetivo de un docente en servicio en un contexto específico, lugar y tiempo determinado. Por ello, la significación del texto con relación al contexto no es obvia, no basta con nombrar la palabra, pues el sentido de dicha relación es implícito, de ahí la pertinencia de la mirada semiótica. En el orden cultural siempre que se produce un texto en el marco de unas condiciones formales para su reconocimiento como tal, se genera de manera implícita o autoproducida, una relación del autor consigo mismo, con otras personas a quienes va dirigida la comunicación que realiza el texto, y con el mundo, es decir, con la totalidad de aspectos que constituyen el mundo en la interpretación particular del autor.

De esta manera, el texto escrito constituye el eje de las dos estrategias discursivas utilizadas por los docentes autores, las condensa en capas de sentido que

envuelven la práctica pedagógica, las cuales es posible rastrear para configurar categorías analíticas. En esta mirada semiótica aparecen tres: docente autor, búsqueda intelectual y diálogo cultural; bajo las cuales es posible agrupar la descripción y el análisis de los escritos pedagógicos.

El acto de escritura da forma al texto y al autor, pues él mismo se reconoce en aquello que comunica; por ello, el efecto que pretende alcanzar en el lector se genera primero con otros matices en el escritor. Antes de escribir, el docente reconstruye su práctica pedagógica, la reelabora, pues la misma ya ha sido realizada y posteriormente organizada para ser comunicada, bien sea como relato o como argumentación; lo cual admite infinidad de cambios hasta que, finalmente, en ejercicio de su voluntad, el autor de un texto toma las decisiones que considera efectivas para comunicar aquello que desea. Este proceso subjetivo implica confrontación consigo mismo, con las conjeturas que se hace sobre lo que los lectores esperan, entre ellos, los colegas del curso y el tutor acompañante, esto hace que se autoreconozca como pensador de unos asuntos problemáticos, disciplinares, específicos o profesionales, que espera explicar por medio del texto. Lo que significa que implícitamente se hace actor retórico, enunciador de un discurso propio frente a otros discursos y otros actores, en calidad de docentes autores.

Así se genera una noción espacial entre unos y otros, donde cada uno tiene algo que decir porque lo ha pensado, fundamentado en autores y la autoobservación de su práctica, pero expresarlo por escrito requiere de un proceso que reta a demostrar la cualificación alcanzada, no solo en la interacción que provee el curso, sino en la experiencia pedagógica de otros tipos y en la formación académica. Lo común y lo diferente adquiere matices y consolidaciones individuales que se dispersan e invisibilizan en la comunicación que cada docente autor pretende alcanzar por vía textual, sin embargo, en conjunto configuran comunidad disciplinar, que trasciende incluso el grupo del curso porque comparten códigos comunicativos, lingüísticos y semióticos relacionados con aspectos visibles y no visibles de la experiencia educativa, donde la cotidianidad de la instituciones educativas o del dispositivo pedagógico, obliga de forma tácita o explícita a realizar búsquedas personales para mejorar o reflexionar el objeto de su ejercicio profesional, o simplemente para resolver problemas surgidos espontáneamente.

## Búsqueda intelectual

Para escribir sobre la práctica pedagógica propia, un aspecto o un periodo de la misma, se requiere un ejercicio intelectual elaborado o en proceso de cualificación, un conjunto de decisiones de autor motivadas en la intención comunicativa, el diálogo interno e interpretativo y el contexto de recepción textual

donde serán acogidas o interpeladas dichas decisiones. Deben existir opciones diferentes para elegir, lo cual implica búsquedas intelectuales de distinto tenor para autoproverse de ellas. Por ejemplo, en torno a la posición teórica, disciplinar o profesional propia, a la estructura de partes y componentes del texto, al sistema de significación que distingue el núcleo de lo periférico, así como el género y estilo discursivo, que finalmente definen la singularidad personal. En igual medida, contar o explicar las particularidades y detalles de la experiencia en la práctica pedagógica, que son absolutamente únicos, requiere intensos ejercicios intelectuales, técnicas de investigación y sistematización que permitan la reconstrucción o reelaboración de la misma.

Enfocar una práctica pedagógica, reconstruir su planeación, realización y sus impactos educativos con miras a describirla o explicarla implica representar en el pensamiento sus aspectos constitutivos a través de conceptos, categorías y problemas conocidos o apropiados como efecto de la búsqueda autorreflexiva por alcanzar una estructura de componentes textuales que permitan impactar la subjetividad del lector. Implica recrear las estrategias discursivas utilizadas en el aula de clase como mecanismos de realización e interpretación de textos recontextualizados o llevados allí mediante actividades comunicativas.

Dichas actividades comunicativas son la esencia de las prácticas pedagógicas, implican para los docentes complejas actividades intelectuales y creativas que se realizan con elementos tangibles e intangibles. Ellas, en conjunto, permiten un diálogo con cada uno de los sujetos involucrados; reconocen sus particularidades subjetivas y cuidan, seducen, persuaden, convencen para alcanzar los objetivos propuestos de enseñanza, didácticos, actitudinales, o de aprendizaje, entre otros. Sin embargo, esto contempla infinidad de matices, cambios de rumbo y transformaciones, lo cual no quiere decir que el docente evada las disposiciones institucionales relativas al ciclo, el grado, el currículo, la convivencia, la evaluación, etc.; sino que justamente en la realización de dichas disposiciones se ve obligado a recurrir a infinidad de textos, estrategias y medios.

En el ejercicio de la práctica pedagógica y sus problemas a veces espontáneos, a veces consuetudinarios surgen entonces necesidades y posibilidades de respuesta intelectuales, así como culturales, que el docente acoge a manera de búsquedas subjetivas y hacen de ellas, en algunos casos, proyectos de aula, proyectos compartidos con colegas (redes) o iniciativas individuales de lectura e investigación documental que nutren el diálogo interno alrededor de intereses temáticos, investigativos, preferencias de formación y experiencias académicas o culturales. Esto les da a las 11 búsquedas intelectuales diversidad en los tejidos textuales, estilos y dimensiones, que atraviesan las singularidades con trazos distintivos de un colectivo profesional.

Dichos trazos colectivos hacen referencia a actividades igualmente intelectuales, que dibujan un objeto común de lenguaje disciplinar heterogéneo, por lo cual su estudio, definición y enfoque se realiza de múltiples maneras y se constituye por las acciones del docente como otra dimensión de la búsqueda,

centrada en lo que se promueve suceda en el aula, se permite, se prohíbe o se controla para que produzca el sentido requerido, pertinente y acorde con lo planeado. Esto incluye todo lo que se dice, se comunica y se significa en otros lenguajes al interior del aula, como eje de la estrategia docente para vincular o comprometer la subjetividad de sus estudiantes, pues la comprensión y apropiación de los receptores de la estrategia, es la razón de ser de la misma.

En cada uno de los escritos pedagógicos se describen actividades que cada docente realiza como parte de su estrategia comunicativa en el aula. Con ella se realiza una inflexión, un gesto por aproximarse a la estatura o a la realidad, a los gustos o a la edad de los estudiantes para comunicarse cara a cara con ellos, plenamente; además de escucharlos, se generan condiciones para que expresen, para que dichas expresiones adquieran el reconocimiento a los sujetos de las mismas, no solo en G, A, D y F, que tienen como eje el lenguaje, la comunicación y la literatura en preescolar, primaria y secundaria, respectivamente; sino en B, I y J, escritos donde de paso se apropia y piensa el uso del internet para el aprendizaje de ciencias sociales y naturales; en C y E se genera reconocimiento de la territorialidad en que se debate el sentido de ser joven y en H, el único que afirma explícitamente realizar una estrategia. Cabe aclarar que el uso de la palabra estrategia dentro de los escritos no cambia el sentido de aquello que el docente hace para comunicarse con sus estudiantes.

Este último, es decir H, contiene una particularidad respecto de las demás. Consiste en el uso de un lenguaje técnico en tercera persona, una estructura estándar de artículo científico (IMRYD: introducción, métodos, resultados y conclusiones) y el análisis cuantitativo de datos como aspecto formal; sin embargo, el contexto educativo institucional, sumado el ejercicio profesional desde el área de la educación física, hace que no pueda dejar de implicarse a los estudiantes, más allá de como muestra (datos), como receptores del análisis de la información, lo cual se convierte en la esencia de la estrategia para motivar un cambio en los hábitos alimenticios los estudiantes. Esto ratifica la importancia de las acciones como motor de la narrativa que faculta la conversión de la experiencia educativa en texto.

En efecto, se evidencia que las acciones no son solo físicas, sino que implican cognitivamente a los sujetos; bien sea en la planeación, el diseño, la realización, la evaluación o la reconstrucción de acto educativo, comportan un pensamiento especializado, una racionalidad que trabaja sobre objetos de la comunicación y la cultura de forma velada o implícita, pues lo tangible son los significados educativos en términos de contenidos, temas, recursos, propósitos, actividades y su correlato, las acciones. Por ello, la mirada semiótica de estos escritos pedagógicos identifica un trasfondo actancial al estilo de Greimas (1971), en la que los protagonistas actúan con arreglo a disposiciones profesionales, a intereses personales que se expresan simbólicamente en búsquedas y preferencias conscientes e inconscientes, se valen de un lenguaje y estilo propio para alcanzar su objeto: enseñar, educar, aprender o reflexionar.



El objeto común a los 11 textos también se deja ver como un relato donde los docentes autores estructuran y expresan el ser encargados, responsables y educadores de un grupo específico de estudiantes, sobre quienes actúan comunicativamente mediante estrategias de persuasión, seducción, juego, interpretación o reflexión. Con el curso de las acciones de la estrategia van tejiendo un sistema de significación que delimita lo interno al aula y al relato, de lo externo y extrasistémico, de manera que el núcleo interno de significados se asocia a respuestas o recepciones afectivas, participativas, contundentes, elaboradas y cognitivas por parte de los estudiantes, mientras en la periferia van quedando las oposiciones semánticas y opositores, conformada de manera tácita, por docentes que no piensan lo que hacen, no utilizan estrategias, no dialogan, no se asocian con sus colegas, no diseñan materiales y guías, no reconocen la particularidad de los mundos de sus estudiantes, etc.

De manera que la búsqueda intelectual se realiza en el transcurso de los relatos, ejercicios comunicativos o acciones cognitivas implicadas en actividades y estrategias controladas y alimentadas por textos, contenidos o propósitos que en conjunto permitieron transformar la experiencia en escrito. Lo cual significó procesos semióticos de análisis, codificación, decodificación y transcodificación, de diversos textos (especializados, pedagógicos, didácticos), distintos tipos de textos (lingüísticos y no lingüísticos) y entre los distintos lenguajes, (visual, oral, escrito, plástico, audiovisual, literario, etc.). A ello se suma que estas operaciones intelectuales implícitas en la comunicación pedagógica (enseñanza o aprendizaje) comportan igualmente otras dimensiones subjetivas que involucran el placer, el afecto, el gusto y sus opuestos, por lo cual movilizan o inmovilizan la voluntad de los sujetos.

## Diálogo Cultural

Otro aspecto común a los 11 escritos pedagógicos es que al constituirse como objetos culturales, (textos) condensan significados y los ponen en relación con otros, impulsando así diálogos y relaciones entre distintos ámbitos, órdenes o niveles, dado que al contener búsquedas intelectuales describen, elaboran o abordan asuntos, temas y problemas que es posible comprender bajo la exposición singular de un autor. Dado que dicho autor es un docente en servicio en un contexto institucional específico, donde todo lo que se comunica está controlado, enmarcado y tipificado, se requiere aclarar que los escritos pedagógicos son otra cosa, porque el análisis de los mismos genera lugar, espacio y tiempo para el reconocimiento de un sujeto discursivo, autoobservador de su práctica pedagógica, quien al describirla se construye a sí mismo, al explicarla configura un objeto discursivo, el cual conlleva su posicionamiento subjetivo frente al mismo, o sea, su implicación intelectual.

Aunque los escritos pedagógicos contienen un posicionamiento discursivo de cada uno de los docentes, no alcanzan a vincularse en el orden de algún discurso pedagógico o teoría constituida y consolidada, pues no buscan explicar la totalidad de elementos concernientes al acto educativo ni a la reflexión pedagógica. Son ejercicios reflexivos del subcampo de la formación en servicio, o de la actualización; sin embargo, al constituirse como unidades de significación (textos escritos), que dada esta condición buscan comunicar observaciones y experiencias en torno a un objeto específico, definen tácitamente un público, un tipo de lector propio del campo pedagógico.

En este orden de ideas, los efectos dialógicos y discursivos son hipotéticos, parten de suponer que la comunicación textual se realiza, y, en consecuencia, produce el sentido intencionado por el escritor. Por eso se trata de un impulso a diálogos sobre conceptualizaciones y problemas globales en un orden vertical, relacionados con asuntos, actores y problemáticas locales en el orden horizontal, a partir de relatos y explicaciones del ámbito de la recontextualización. La escritura de los textos, además de búsqueda, es realización intelectual, autoobservación situada que explora problemas y alternativas en torno a la práctica pedagógica. La cual, en tanto objeto común a un grupo de sujetos, configura niveles de especialización del pensamiento, que, llevados a un texto, (conjunto de signos con unidad de estructura y función) reafirma el carácter cultural (memoria, comportamiento, programa, proyección) en el seno de la comunicación que da forma a un colectivo, pero esto también es hipotético. Sin embargo, no deja de ejercer impulso dialógico en el fondo de los textos.

En A, D y G (primera infancia), las estrategias comunicativas que narran las docentes incluyen una búsqueda por recontextualizar el concepto infancia (derechos) con cuidadores, padres y madres de familia; lo cual implica diseñar, evaluar y desarrollar múltiples actividades que dependen de la capacidad de recepción comunicativa de aquellos, es decir, del contexto sociocultural y las particularidades poblacionales del territorio en que se encuentran las instituciones. Esto significa que las estrategias profundizan el diálogo con los agentes locales (cuidadores padres y madres) logran hacerlos entrar al aula, en el sentido de que sus interacciones con los niños y niñas busquen ampliar el sentido educativo y comunicativo que promueve la estrategia.

En K y F, las estrategias logran crear sintonía con aquellos contenidos que a los jóvenes atrapan por sus características interactivas y dinámicas, que les permite dialogar con autores del teatro y la literatura universal mediante adaptaciones, reinterpretaciones o reescrituras de textos, que hacen visibles las particularidades de los sujetos y sus contextos de significación, gustos, narrativas e historias de vida. Lo interesante aquí es que el contexto de recepción de dichos textos se hace visible al grupo de estudiantes en tanto reconocen su propia subjetividad en la experiencia cultural compartida, situación que marca en la memoria de esos jóvenes un significado que se agrega a lo educativo.

El reconocimiento a los sujetos y las subjetividades no es intencionado explícitamente por las estrategias comunicativas de las prácticas pedagógicas. Es un efecto de la interpretación semiótica en otras dimensiones de lo educativo, y, por supuesto, de la reflexión y la escritura de los docentes, que permite agregar y superponer capas de sentido; por ejemplo, en F, la ciudad adiciona formas particulares de existencia, estilos audiovisuales y narrativas urbanas como el rap y el graffiti, que resignifican el ser joven en medio de unas coordenadas locales, luego se leen y se escriben textos literarios, que cruzan simbólicamente las fronteras del tiempo y el espacio educativo institucional.

En C, las puertas del aula y el escrito dan paso a significados de la vivencia territorial de los jóvenes, quienes en fotografías y narrativas reconstruyen memoria del habitar en un sector marginal. En E, fotografías de padres trabajando en labores manuales o informales se convierten en detonante de resignificación del trabajo, en una zona donde la expansión desordenada de la ciudad marca fuertes diferencias sociales entre habitantes de conjuntos y barrios nuevos, y habitantes tradicionales y rurales. Estas estrategias provocan el reconocimiento a condiciones económicas, sociales y culturales de los jóvenes estudiantes; lo cual despierta opiniones, al tiempo que posicionamientos subjetivos que generan un ambiente propicio para dialogar sobre conceptos y contenidos propios del área de ciencias sociales.

En los anteriores ejemplos, las estrategias comunicativas incorporan significados tanto en el aula como en la escritura de los textos, provenientes de las condiciones y situaciones propias de los entornos socioculturales y territoriales que en un orden horizontal incluyen también las demás instancias y actores de los contextos educativos locales. Lo particular aquí es que las prácticas pedagógicas vistas desde adentro, es decir, autoobservadas, convierten las situaciones, condiciones o tensiones de las aulas en aspectos culturales visibles en tanto contextos de recepción cultural y comunicativa de textos tomados de un lugar y puestos en otro, lo cual pasa por reconocer a los estudiantes como sujetos con preferencias, intereses y posicionamientos locales y globales.

El docente autor en tanto realiza búsquedas intelectuales pone en juego sus gustos e inclinaciones culturales, así sean científicas y sirvan para justificar las acciones de la estrategia comunicativa en el discurso climático, ambiental, médico, ético, etcétera. Su estrategia comunicativa consiste en generar diálogo entre la escuela y la sociedad. En palabras textuales:

a partir del abordaje de problemas globales contemporáneos, que nos conciernen a todos como ciudadanos de un mundo cada vez más globalizado. Aportando en la construcción de ciudadanía en donde la generación o apertura de espacios de reflexión y discusión sobre cuestiones socio científicas permitan a los estudiantes enriquecer sus estructuras cognitivas al tomar posición sobre temas controversiales. [Calderón-Rojas, G., comunicación personal, 15 de agosto de 2019]

En B, la estrategia comunicativa realiza un diálogo entre autores, estudiantes, colegas docentes de la institución, y reclama un posicionamiento intelectual respecto al problema de la pedagogía relacionado con el nuevo ambiente tecnológico de mercado. Según la docente autora:

en la escuela de hoy se genera una confluencia compleja de culturas audiovisuales, digitales y electrónicas que se articulan con lógicas orales y lecto-escriturales, ante esta realidad, hay una necesidad creciente de educar a las personas para realizar una recepción activa y crítica de los mensajes masivos y no meramente la de incidir en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como nuevos instrumentos educativos o en el uso de los medios como herramientas didácticas. (Santos, M., comunicación personal, 13 de agosto de 2019)

Cuando la intención dialógica es explícita como en estos últimos, el diálogo cultural e intelectual se realiza, hace entrar al juego de los objetos discursivos, la elaboración y el posicionamiento propio, luego se evidencian las relaciones de ordenamiento vertical como asuntos abstractos, disciplinares o epistemológicos y horizontales relacionados con el contexto de recepción cultural y comunicativa de los grupos de personas involucrados directa e indirectamente en la estrategia del docente autor. Esto significa que las estrategias comunicativas utilizadas en los escritos pedagógicos producen y reproducen significados provenientes del ordenamiento vertical y horizontal de la pedagogía, en tanto discurso alrededor de un objeto común, la práctica pedagógica (Bernstein, 2000). Al constituirse como textos u objetos culturales, aceptan o adoptan las reglas de análisis, circulación, trascendencia u olvido propias del campo cultural. Con ello se posibilita definir significados del campo específico de la pedagogía y su juego como textos en el campo de la cultura.

La producción y reproducción de significados articulados en textos es la esencia del funcionamiento del campo cultural. La difusión, el diálogo e interacción a partir de los mismos, es un efecto esperable, sin embargo, al ser analizado en la lógica vertical y horizontal del discurso pedagógico, tiene implicaciones diferenciadas y muchas imposibilidades, por el sentido colectivo asociado, aunque sea hipotéticamente. En el orden vertical, los diálogos tendrían lugar con actores y agencias discursivas consolidadas o con miras a consolidarse en el campo pedagógico, lo cual implicaría que institucionalmente existieran intereses y recursos para proyectos que promovieran y acompañaran la producción textual de docentes en servicio, de tal forma que les permitiera posicionarse como docentes investigadores.

En el orden horizontal, los diálogos tendrían lugar con instancias y actores institucionales, comunitarios o territoriales, es decir, de los contextos locales, pero la circulación de textos a este nivel es precaria y esporádica, por lo que se puede afirmar que es muy incipiente el campo discursivo de recontextualización. Para su existencia se requeriría que los actores pusieran en circulación sus discursos y

textos, y, con ello, se configuraran cercanías, distancias, jerarquías, pertenencias o independencias frente a posiciones e intereses locales. Esto no está indicando que no existan dichos actores e intereses, sino que poco dialogan y menos por medio de una comunicación textual, de contenido pedagógico.

## Escrituras Perdidas

La imposibilidad de realizar diálogos y reflexión pedagógica basada en la producción textual, tipo escritos pedagógicos, tanto en el orden vertical como horizontal, hace referencia a problemas de funcionamiento y concepción del sistema educativo, pues desde la cúpula de la estructura piramidal se diseña y se controla toda comunicación pública o privada que provenga de actores educativos; así, todos sus textos y discursos; o son institucionales, o se invisibilizan. De esta forma, el significado cultural de la producción textual, y los efectos de sentido colectivo para las personas que se implican en los procesos de comunicación pedagógica, tanto como productores o receptores de los escritos pedagógicos, son precarios.


Ni en el orden horizontal ni en el orden vertical existen condiciones que favorezcan la producción textual de los docentes en servicio, aunque se produzcan gran cantidad de tesis de especializaciones, maestrías y doctorados, los textos no circulan, no trascienden el aula o no hay los mecanismos para dialogar ni vincular institucionalmente los desarrollos conceptuales, o simplemente no interesan a los directivos. De manera que no impactan el orden horizontal del discurso pedagógico, de igual forma existen instituciones excepcionales, donde los docentes inciden y desarrollan con sus producciones textuales el discurso institucional, pero no trascienden el nivel de diálogo local. Así se pierden las iniciativas, los esfuerzos y los textos escritos, y por escribir.

## Referencias

- Barrantes, E., Bustamante, G., Noguera, C., Rodríguez, S. Y Sánchez, M. (2000). *Tensiones Constitutivas de la Escuela*. Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Bernstein, B. (2000). *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Editorial Magisterio
- Díaz, M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Pedagogía y Saberes*, 1, 14-27.
- Díaz, M. (2019). ¿Qué es eso llamado Pedagogía? *Pedagogía y Saberes*, 50, 11-28.

- Greimas, J. (1971). *Semántica Estructural*. Gredos.
- Lotman, Y. (1999). *Cultura Y Explosión*. Gedisa.
- Lotman, Y. (1979). *Semiótica de la Cultura*. Cátedra.
- Lotman, Y. (1982). *Estructura del Texto Artístico*. Istmo.
- Lotman, Y. (2000). *Semiosfera I* (Vol. 1). Ediciones Cátedra.





# El saber de la experiencia de los maestros: un horizonte posible para comprender las prácticas

Jenny Johana Castro B., Sandra Marcela Durán Ch.,  
Jenny Maritza Pulido G.





En este capítulo se intenta, en primera instancia, brindar algunas comprensiones acerca del sentido de la formación permanente del maestro en ejercicio y, en segunda lugar, reconocer algunas posibilidades para el acercamiento a los saberes experienciales de los maestros, a partir de sus propias construcciones y reflexiones que permiten movilizar las comprensiones sobre su práctica.

## El sentido de la formación permanente del maestro en ejercicio

Los referentes primordiales en los que se ubica el desarrollo de este apartado se enfocan en procesos de investigación que sustentan teórica y conceptualmente el asunto de la formación permanente de profesores en servicio, sus dinámicas y características, el cual se ha venido consolidando desde hace varias décadas. Estas construcciones investigativas han sido fundamentales para enriquecer los debates y análisis que dan lugar a propuestas de formación del profesorado y el desarrollo profesional en el marco de propuestas nacionales e internacionales.

Para entrar en materia, es necesario explicitar qué se entiende por formación permanente de profesores en ejercicio y qué aspectos la caracterizan. La formación inicial del profesorado brinda al futuro maestro elementos fundamentales para el ingreso al ejercicio de la docencia, mientras que la formación permanente promueve la reflexión y transformación de la práctica del maestro en ejercicio y se relaciona directamente con las posibilidades de movilización de la educación y de la escuela.

La formación permanente ha estado asociada a diferentes conceptos de formación para adultos y en el campo de formación profesional se ha relacionado con procesos de formación continua, en ejercicio, perfeccionamientos, entre otros. Al respecto, se puede precisar que la formación permanente del profesorado se relaciona con el desarrollo y reflexión desde su campo profesional (Imbernón, 1994).

En razón a lo anterior, centra su interés en las prácticas de los maestros y en los conocimientos que ha de desarrollar o profundizar y que están relacionados específicamente con los contextos de acción y reflexión profesional. En este marco, la experiencia y los saberes que circulan en la práctica del maestro adquieren un lugar protagónico en las construcciones conceptuales y en las dinámicas de formación, al ser considerado más que pretextos de diálogo, textos susceptibles de lectura y análisis. Al respecto, Marcelo (citando a Clift, Houston, y Pugach, 1990; Tabachnick y Zeichner, 1991) resalta: “pero la práctica, para que sea fuente de conocimiento, para que se constituya en epistemología ha de conllevar análisis y reflexión en y sobre la propia acción” (1999, p. 15).

Concebir la práctica como elemento central del proceso de formación permanente del profesorado y reconocer la importancia del encuentro con los otros a través del diálogo, del trabajo colectivo en el que se analiza y se potencian acciones reflexivas, críticas y movilizadoras son aspectos que deben caracterizar cualquier programa de formación.

La práctica, entonces, se convierte en bastión de los procesos de formación permanente. En ella se cimientan y reconfiguran experiencias y saberes que se orientan al desarrollo profesional del maestro. Imbernón (1994), destaca tres grandes líneas en la formación permanente del profesorado que la diferencian de la otra formación inicial: la reflexión sobre la propia práctica, el intercambio de experiencias y el desarrollo profesional.

En otro sentido, la formación permanente está estrechamente ligada con condiciones de perfeccionamiento del quehacer docente, como una de las principales apuestas para lograr transformaciones en la educación que den respuesta a las necesidades y condiciones sociales, culturales, políticas y económicas actuales.

Es necesario considerar la formación permanente del profesorado como un subsistema específico, dirigido al perfeccionamiento del profesorado en su tarea docente, para que asuma un mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno. (Imbernón, 1994, p.13)

Esta idea resalta la importancia de la formación permanente del profesorado para el fortalecimiento de su propia práctica, la adaptación de la escuela a los cambios que así lo exigen y el desarrollo personal y profesional de los maestros al favorecer escenarios enriquecidos en los que les es posible reflexionar sobre su quehacer y tener mayor posibilidad de diálogo sobre su saber y su experiencia. Los procesos de formación permanente no solo atienden a condiciones de formación, titulación y movilidad social, sino que comportan transformaciones, así como reconstrucciones que involucran agentes y escenarios a partir de los cuales se apuesta por la transformación a partir de la formación, es decir, la capacidad de generar nuevas identidades, actitudes y formas de ser y estar en el mundo que impulsan acciones que modifican prácticas y contextos normativos.

## Acercamiento a los saberes experienciales de los maestros a partir de sus propias construcciones y reflexiones

En la Universidad Pedagógica Nacional se han adelantado programas de formación permanente para profesores de distintos lugares del país a través de convenios con Escuelas Normales, principalmente. Estas experiencias han suscitado

una reflexión permanente sobre el lugar del contexto en la profesionalización y formación permanente de maestros, pero también, con relación a las construcciones simbólicas que en los territorios tienen lugar e interpelan las acciones humanas. Particularmente desde la Licenciatura en Educación Infantil se han desarrollado proyectos de formación permanente al profesorado de los departamentos de Nariño, Boyacá, Arauca, Putumayo, Meta, Casanare, Cauca, Valle del Cauca, Cundinamarca y Bogotá D.C.

Los procesos de formación mencionados están basados, por una parte, en el reconocimiento del saber y la experiencia de los maestros en ejercicio; y, por otra parte, en la contextualización del conocimiento y de la práctica de acuerdo con la diversidad de los territorios y sus intereses formativos. La experiencia ha permitido reconocer la práctica como fuente de preguntas y reflexiones más allá del escenario de intervención, comprender las problemáticas que afrontan los maestros en sus instituciones para reconfigurar escenarios de posibilidad desde el reconocimiento de su ser y su saber, y pensar los procesos de formación permanente como posibilidades de desarrollo profesional.

## Reconocer el saber del maestro desde la propia experiencia

Las diferentes propuestas de formación permanente del profesorado reconocen como pilar fundamental el saber del maestro desde su experiencia de vida tanto personal como profesional. Tardif (2004), señala que el saber de los maestros se relaciona con sus historias, con las interacciones que establece y con su experiencia profesional; sin embargo, el meollo del asunto es cómo generar procesos genuinos para reconocer la experiencia del maestro y lograr que no se quede en la mera conversación de un colectivo, sino que trascienda y logre ser inspiración para las prácticas y reflexiones de otros profesores.

Desde este punto de vista, el saber de la experiencia se instituye en categoría conceptual relacionada con el conocimiento que un profesor logra consolidar para, justamente, ser maestro; pues se asume que este emerge consustancial a los individuos, a su historia, a lo vivido, a sus relaciones, afectos y vínculos. En tal sentido, el conocimiento de un docente también es el resultado interiorizado de la experiencia individual.

Ese saber que se genera y cobra protagonismo en la vida cotidiana de la escuela ha sido nombrado también por Anna Piussi como “saber que se sabe” (2013, p. 32), por medio de la cual se designa “la consciencia de un saber’ que se produce recurrentemente al interrogarse por el sentido de sí, por la propia acción y por el sentido del mundo” (Piussi, 2013, p. 33). En esta vía, Contreras y Pérez retoman a Hannah Arendt, afirman que no es posible pensar sin experiencia personal. Es la experiencia la que pone en marcha el proceso de pensamiento. “Pensamos porque algo nos ocurre; pensamos como producto de las

cosas que nos pasan, a partir de lo que vivimos, como consecuencia del mundo que nos rodea, que experimentados como propio, afectados por lo que nos pasa" (2010, p.21).

Los autores en mención proponen también que se tome el saber sobre la escuela y producto de ella, como un saber de la experiencia que aporta a la investigación educativa (Blanco, 2015; Orozco Martínez y Gabbarini, 2014). El saber de la escuela al ser un saber en movimiento, dinámico y enriquecido por múltiples variables, que reconoce sus vicisitudes, acoge aspectos expulsados del campo de la ciencia y, por ello, puede aportar a nuevos avances y comprensiones sobre la complejidad del quehacer pedagógico. El saber de la experiencia, así como el pedagógico son saberes en primera persona, que actúan desde quien se es y no en representación de quien no se es y acogen los acontecimientos que nos suceden dentro y fuera del aula.

En ese marco, después de muchos ires y venires, se ha encontrado que entre muchos caminos, el relato es una condición de posibilidad para la reconstrucción de los sentidos atribuidos a la experiencia, pues le permite al maestro reconocer, por ejemplo, la historia de cómo llegó a ser maestro. Desde allí, sus preguntas, intereses, retos y desafíos de su práctica, el relato permite al maestro comprender la importancia de la escritura como posibilidad de encuentro, de diálogo, de reflexión, discusión. La conversación desde la propia producción del maestro y no solo a partir de lo que producen otros es muy importante para reconocer que el maestro en la escuela tiene mucho por contar, que sus experiencias se pueden convertir en narrativas que den cuenta de los problemas de la enseñanza, de la didáctica o del currículo.

Construir un itinerario desde el relato también se convierte en posibilidad para diseñar y desarrollar proyectos pedagógicos a partir de preguntas que surgen de la práctica, de la cotidianidad de las aulas y de sus intereses como profesional. La pregunta desde de la historia personal del maestro permite reconocer que estas no surgen por generación espontánea, sino, por el contrario, las inquietudes de los maestros tienen vínculos importantes con la propia historia, con la práctica y con el contexto.

El diálogo a propósito de los relatos brinda elementos para ubicar asuntos neurálgicos de la práctica sobre todo aquellos relacionados con el cómo, que no es una pregunta menor, sino que tiene relaciones con el qué se enseña y el para qué se enseña; que implica preguntar por los sujetos, los contextos, las realidades, y que conlleva también a revisar con filigrana todo lo relacionado con estrategias pedagógicas, su génesis, el sentido de cada una, las más usadas por los maestros y cómo se desarrollan. Como lo indica Suárez:

si pudiéramos compilar y organizar de alguna manera el conjunto de relatos de todos los docentes, seguramente obtendríamos una historia del currículum distinta de la que conocemos, de la que habitualmente se

escribe y leemos en los sistemas escolares, de la que llegó a ser texto, documento o libro, de la que se considera pública, verdadera, oficial. (2011, p. 102)

Los relatos que pueden ser uno de los ejes del proceso de formación permanente permiten ubicar las trayectorias del maestro, las preguntas e intereses que han movilizado sus prácticas y se convierten en oportunidades para dialogar con otros sobre el sentido del saber de la experiencia de los maestros, aunque circule la idea con mucha fuerza de que la experiencia y el saber que surge de la misma es un asunto de menor valía. También se constituyen en un potente recurso para entender el devenir de la escuela más allá de los preceptos oficiales. Son una manera de conocer la escuela desde el interior de esta y la voz de sus protagonistas. Voces que cristalizan sentidos y significados que se han elaborado en marcos más amplios que requieren ser estudiados y comunicados.

Al respecto, Contreras y Pérez (2010) llaman la atención e invitan a dejarse sorprender, abrirse a los interrogantes de los maestros, atender y escuchar de manera genuina sus realidades y a explorar los sentidos atribuidos por cada maestro a lo que hacen a la experiencia. Estos mismos autores resaltan que la educación es una experiencia particular, subjetiva, desestabilizante, que depende siempre del encuentro real de las personas, necesita de otro y de la inspiración de otras maneras de conocer, de preguntarse, de atender a la realidad.

El meollo del asunto, que se convierte incluso en condición de posibilidad para el debate con los maestros es la pregunta por cuál es el saber necesario de la educación como aquel que se estructura desde lo vivido y pensado, que actúa como faro e inspiración en el vivir del maestro. Desde la perspectiva de Contreras y Pérez (2010), la propia investigación se convierte en una experiencia de conocer, de aprender y de preguntarse por el sentido de lo educativo, lo pedagógico, lo didáctico, lo curricular, lo disciplinar.

Poner en diálogo los escritos de los maestros sobre sus experiencias con los de autores que escriben sobre el saber que está en la experiencia del maestro es fundamental para reconocer la importancia de volver sobre sus trayectorias, para repensar la práctica pedagógica y para animarse a comunicar su práctica. Al tiempo, constituye en redes y conforma colectivos o grupos de estudio que pueden reflexionar y producir proyectos o escritos sobre preguntas o problemas que emergen de su práctica.

Escribir sobre la propia experiencia permite a los maestros reconceptualizar su práctica y situarse en un rol protagónico en el que pueden hablar sobre los que les pasa, lo que les preocupa o lo que les interesa, y empezar a pensar su práctica como un acontecimiento que merece ser estudiado, analizado y reflexionado. Lo verdaderamente importante de centrar un proceso de formación permanente en experiencia es que permite, además, disminuir la brecha existente entre el maestro y su práctica pedagógica.

Al leer o analizar la práctica pedagógica como algo ajeno al maestro, que puede estar prediseñado o que puede determinarse, se pierde el sentido de muchas de las acciones que se realizan en la escuela. Sin embargo, cuando se reflexiona la práctica en clave de un contexto, de unas prácticas, de una propuesta curricular que apuesta por vincularse con la realidad social, resulta enriquecedor para los maestros porque reconocen lo significativo y potencial de su trabajo, así como el sentido que otorgan a sus prácticas.

Acompañar a los maestros en los procesos de formación permanente a pensar su práctica y reflexionarla implica hilar fino desde la escucha genuina al maestro, a su vida, a su cotidianidad, a sus rituales. En palabras de Tardif:

El maestro 'no piensa sólo con la cabeza', sino 'con la vida', con lo que ha sido, con lo que ha vivido, con lo que ha acumulado en términos de experiencia vital, en términos de bagaje de certezas. En suma, piensa a partir de su historia vital, no sólo intelectual, en el sentido riguroso del término, sino también emocional afectiva, personal e interpersonal. (2004, p. 38)

## La práctica del maestro como oportunidad para dialogar y reflexionar con otros

El diálogo a propósito de la práctica del maestro permite compartir con los otros, miradas, lecturas, reflexiones sobre educación, pedagogía, didáctica, posibilita volver sobre sus propias acciones para analizarlas desde distintas perspectivas, asumir posturas críticas y reflexivas, consolidar o transitar hacia nuevos saberes, entre otros aspectos. El saber se moviliza a través de preguntas y de la búsqueda incansable de nuevos caminos y mayores comprensiones en torno a la práctica misma.

Para Tardif (2004), el saber de los maestros es social, pues surge de un contexto, de unas maneras particulares de asumir la educación, la enseñanza, el aprendizaje. Es precisamente en el diálogo y la reflexión que el saber del maestro circula, trasciende y se transforma a través de la palabra, del escrito o de otros sistemas simbólicos que le brinden posibilidades de sacar a flote esas historias sobre cómo llega a ser maestro, para poder encontrarse y dialogar con otros sobre las preguntas que emergen de la práctica y que para nada son banales, por el contrario esas preguntas son las que le permiten entender sus propias maneras de ser maestro desde cada realidad.

El diálogo requiere de ciertas condiciones. Se dialoga en torno a un interés compartido, usualmente hay algo que lo genera, por ejemplo, un escrito, una pregunta, una imagen. En el caso de los procesos de formación permanente centrar el diálogo de los maestros en relatos sobre las experiencias derivadas de las prácticas y sobre las maneras como cada uno ha construido sus propios lugares,

posibilita intercambios, interlocuciones que permiten volver una y otra vez sobre lo escrito para complementar, ajustar, precisar el proceso de diálogo de saberes a partir de relatos genera también desafíos importantes en los maestros, pues empiezan a pensar que su práctica merece ser contada a otros colegas y a sentir la necesidad de forjar memorias que dejen huella pedagógica para que otros las continúen dejando sus propios rastros.

Encontrarse y reconocerse desde sus relatos brinda posibilidades para el diálogo, para compartir puntos en común desde las historias sobre lo que significa ser maestro, para preguntar o debatir algunos asuntos sobre el sistema, el contexto, la evaluación, el estatus y el reconocimiento social del maestro y para descubrir rutas posibles a los problemas que enfrenta en el día a día el maestro. Cada relato permite sumergirse en la práctica del maestro, así como en las diferentes maneras de enseñar en cada uno de los niveles del sistema educativos y desde diferentes disciplinas, pues la cotidianidad se convierte en oportunidad para la reflexión y el análisis de aquellos asuntos neurálgicos para el maestro que se van dejando de lado, porque en el día a día no hay tiempo a veces sino para el saludo y la conversación pequeña en los momentos de café. Al respecto, Schön señala que:

el hecho de volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento en la acción nos lleva a la experimentación in situ y a pensar más allá, y esto afecta a lo que hacemos, tanto en situación inmediata quizás también en otras que juzgaremos similares. (1992, p. 28)

Por tanto, dar relevancia en los procesos de formación permanente a las rutinas y rituales que hacen parte del maestro es importante para que lo cotidiano deje de ser lo menos trascendental y se convierta en el punto de partida o en el nicho para la reflexión, la discusión y el debate; incluso para construir proyectos que pueden surgir desde una escucha genuina frente a la vida en las aulas y lo que acontece en la escuela misma.

El diálogo desde las propias narrativas del maestro ha sido fundamental para pensar y repensar su práctica, pues al escribir y reescribir sus propios textos, descubren y fortalecen su lugar como maestros. Asimismo, se encuentran con sus estudiantes, se aproximan al problema de la investigación en el aula, a la producción de los niños y jóvenes, al tipo de textos que pueden producir los maestros para darle vida y movimiento a la práctica, para comprender lo que se hace y cómo se hace y para reconocer aciertos, desaciertos, logros y avances.

Entonces, la relación de los maestros con sus saberes no se reduce a la transmisión de conocimientos, sino fundamental al reconocimiento de los diferentes saberes que circulan en su práctica, los cuales se ponen en diálogo con otros y se comparten, pues solo cuando entra en relación con una experiencia colectiva el saber tiene sentido. Con lo anterior, se concluye que el saber docente no es un conjunto de contenidos definidos, sino una construcción social a lo largo de un recorrido profesional.



Es imposible comprender la naturaleza del saber de los educadores sin ponerlo en íntima relación con lo que son, hacen, piensan y dicen en los espacios cotidianos de trabajo. Tardif (2004) afirma que el saber del docente es profundamente social, y es de los actores que lo poseen y lo incorporan a su práctica profesional adaptándolo y transformándolo.

Un problema que inquieta al maestro y que inspira el diálogo está centrado en la interdisciplinaridad y de qué manera las estrategias pedagógicas pueden servir de puentes para las conexiones y articulaciones ente las diferentes disciplinas. En tal sentido, los proyectos son formas de trabajo que implican pensar la relación enseñanza-aprendizaje diferente, el lugar de maestro y el estudiante y las interacciones y relaciones con el conocimiento.

Los proyectos implican tomar riesgos relacionados con el contexto, con el currículo, con la evaluación, pues ello tiene que ver con despojarse de contenidos rígidos para dar paso al conocimiento derivado de las preguntas de los estudiantes en relación con las del maestro. Tiene que ver con implicarse en construir rutas para sumergirse en ejercicios de indagación e investigación que demandan el diálogo con otros colegas para reconocer en otros campos posibilidades de abordaje. Sobre este particular, Mercado manifiesta que:

Los maestros se apropian de los saberes necesarios para la enseñanza durante su trabajo en el aula, en interacción con los adolescentes, los materiales curriculares, con sus colegas, con los padres y con toda noticia o información que les llega desde la escuela y fuera de ella relacionada con la enseñanza. (2002, p. 14)

## Reconocimiento del docente en ejercicio

El asunto del reconocimiento del saber y de la experiencia del maestro pasa primero por conocer las dificultades de su trabajo, las condiciones que los apremian y las dinámicas que posibilitan u obstaculizan su práctica. En muchas ocasiones, los maestros manifiestan sentimientos de imposibilidad de acción y transformación como consecuencia de la relación establecida con sus instituciones, caracterizada, a veces, por relaciones jerárquicas y condicionamientos de poder.

El sistema educativo y las estructuras lineales de muchas instituciones en ocasiones limitan al maestro, que en el día a día enfrenta luchas en torno al reconocimiento como profesional de la educación y alrededor de lo que debe enseñar y cómo enseñarlo. Hay presiones desde muchos lugares para imponer al maestro una serie de lógicas que van en contra, incluso, de sus mismos estudiantes, pero hay muy pocos lugares para reconocer quién es el maestro y cómo se la juega cada día con su práctica para acercar a los estudiantes al conocimiento propio del contexto y de los contenidos que son necesarios para cada nivel educativo.

Este panorama implica pensar que continuar dichas lógicas jerárquicas y presentar los programas y propuestas de formación basados en el déficit y en la carencia que, aparentemente, tienen los maestros no logra impactar el trabajo de ellos; por el contrario, generan condiciones de resistencia claramente comprensibles. Las lógicas de formación permanente del profesorado basadas en la presentación de temáticas descontextualizadas de la vida del maestro, en la solicitud propuestas y “tareas” para implementar en el aula y a prueba de contextos y estudiantes, así como el hecho de ubicarse en el lugar de expertos, no movilizan acciones transformadoras en el maestro. Se hace necesario establecer un puente de comunicación entre pares, a partir del cual el maestro en ejercicio sea reconocido, escuchado, valorado desde su ser y su saber, y, desde allí, se sienta seguro de plantear preguntas y reflexiones que enriquezcan sus prácticas.

En este escenario de reconocimiento del maestro en ejercicio, su quehacer es comprendido como el trabajo práctico y reflexivo. No es solo una ocupación, sino que hace referencia a aquello que produce intelectualmente, que motiva desde su saber profesional, da lugar a propuestas y cuestionamientos sobre aquello que realiza, sobre aquello que lo hace pensar y que configura su experiencia. Al respecto, Tardif menciona que:

Los saberes experienciales son el conjunto de saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión; estos no vienen de la institución de formación ni de los currículos. Estos saberes no están sistematizados en teorías. Son prácticos, lo que permite integrar y ser parte de ella en cuanto a la práctica docente; para formar un conjunto de representaciones a partir de las cuales los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y práctica cotidiana en todas sus dimensiones. (2004, p. 37)

El mismo autor también hace referencia a algunas características sobre *el saber experiencial*. Afirmo que este está ligado a las ocupaciones de los maestros, se adquiere y moviliza a partir de las rutinas o rituales y de la experiencia; es un saber práctico, ya que se adecua a las diferentes situaciones y a los problemas propios del profesor y del aula. Esto implica pensarlo como un saber interactivo, así como social, construido a partir de las interacciones entre el docente y otros actores educativos, desde diversas fuentes sociales de conocimientos, provenientes de la cultura, lo cual lleva a los maestros a situarse ante otros conocimientos y a jerarquizarlos en función de su trabajo.

## El desarrollo profesional

La formación permanente del profesorado da lugar al desarrollo profesional desde el autorreconocimiento del docente como sujeto social y político, desde las creencias frente a las prácticas y desde los saberes que moviliza a partir de

la experiencia. No obstante, el desarrollo profesional no se queda en el reconocimiento de sí mismo, sino que avanza hacia las posibilidades de trabajo en colectivo a partir del cual logra transformaciones que se coordinan y se apoyan en sus equipos. Esto permite comprender que el desarrollo profesional se vincula con las posibilidades de desarrollo personal y trabajo colectivo que enriquecen los procesos de formación.

Es importante resaltar que los procesos de formación permanente dinamizan el desarrollo profesional, pero no es la única vía. Orientarse hacia el desarrollo profesional hace referencia a la convergencia de múltiples factores, entre los que están las condiciones salariales, el clima laboral, las estructuras organizacionales y las relaciones laborales, el acceso, la promoción y la permanencia en carrera docente, así como en programas de formación.

El desarrollo profesional integra entonces, múltiples factores individuales y sociales que movilizan la acción del maestro hacia nuevas posibilidades de transformación de sí mismo, de los otros y de las comunidades. Así, podemos comprender el desarrollo profesional como un fenómeno que supera las visiones reduccionistas frente a conceptos de avance, extensión o progreso, para transitar a miradas que cuenta de transformaciones sustantivas que consolidan en los docentes una visión enriquecida sobre sí mismos y sobre su práctica, en la que se vincula su experiencia y sus capacidades.

En la misma línea Day (1998, 33) manifiesta que es importante definir el desarrollo profesional como multi-dimensional, como una interacción dinámica entre las diferentes etapas del profesorado en las que caben sus experiencias biográficas, factores ambientales, carrera profesional, vida y fases de aprendizaje a lo largo de la vida. (Nemiña, 2009)

Estos aspectos de la vida del docente nos permiten comprender la relación entre desarrollo profesional y formación permanente a través de la cual los profesores pueden alcanzar condiciones concretas de mejora en su profesión y de crecimiento personal evidenciado en la satisfacción que comporta la transformación de su práctica, de sus condiciones laborales y de su identidad como maestro.

El mismo autor resalta que el saber de los docentes no puede separarse de las otras dimensiones de la enseñanza, ni del estudio del trabajo realizado a diario por los maestros profesionales. Esto le permite resaltar que, al hablar de saber, no se puede hablar de una categoría autónoma y separada de las demás realidades sociales, organizativas y humanas en las que se encuentran inmersos los educadores, por el contrario, se trata de una categoría compleja en la que confluyen la vida y la profesión.

Los saberes del docente son una realidad materializada dada por la formación, la historia y trayectorias del maestro y la experiencia. Por esto es importante aproximarse a la relación del saber con diferentes aspectos que acompañan el crecimiento del maestro como profesional, a partir del reconocimiento de la

relación del maestro con la escuela y en el aula, el cual es atravesado por relaciones y vínculos que hacen de su saber, un saber plural, diverso que proviene de distintos, contextos y realidades, y, sobre todo, que esté mediado por sus propios recorridos.


En un proceso de formación permanente es importante reconocer el espacio y tiempo que dan origen a los saberes. Estos no se pueden estudiar y comprender por fuera de un contexto histórico, social y cultural que da origen a una historia de vida y a unas realidades y tiempos que marcan las trayectorias de los maestros, en las que también entran en juego los conocimientos construidos de manera formal e informal por los docentes: valores, ideologías, actitudes, prácticas, derivadas de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se fortalecen y permanecen en la vida del maestro.

Para concluir, será pertinente reconocer que los procesos de formación permanente del profesorado deben tener en cuenta la relación entre la práctica y la reflexión a partir del saber acumulado desde la formación, la historia de cada maestra y las experiencias que se configuran en la cotidianidad de cada aula e institución. En síntesis, los procesos de formación permanente del profesorado deben situarse en promover el desarrollo de capacidades que les permiten mejorar, sustancialmente, sus prácticas a través de un análisis reflexivo sobre los contextos, su quehacer y las realidades a las que interpelan su cotidianidad.

## Referencias

- Blanco, N. (2015). Reconocer autoridad femenina en la educación: los saberes de las maestras. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 28, 11-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5031693>
- Contreras, J. y Pérez, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Paidós.
- Marcelo, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. EUB.
- Mercado, R. M. (2002). *Los Saberes Docentes como Construcción Social: La Enseñanza Centrada en los Niños*. Fondo de Cultura Económica.
- Nemiña, R., García, H. y Montero, L. Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(2), 1-13. <http://www.redalyc.org/como-citar.oa?id=56711798016>

- Orozco, S. y Gabbarini, P. A. (2014). Claves pedagógicas que guían la práctica educativa de una maestra. En J. M. Sancho, J. M. Correa, X. Giró y L. Fraga (coords.) *Aprender a ser docente en un mundo en cambio*, (pp. 275-281). Simposio internacional, Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona
- Piussi, A. (2013). Volver a empezar. Entre vida, política y Educación: prácticas de libertad y conflictos fecundos. *DUODA: Estudis de la Diferència Sexual*, 45, 22-35. <http://www.raco.cat/index.php/DUODA/article/view/271403/359032>.
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.



# Análisis psicológico sobre la formación de maestros en servicio

María F. Castañeda, Oscar G. Hernández



La formación de maestros es un tema recurrente en las ciencias de la educación y sobre el cual existen bastantes controversias. Por ejemplo, una maestra expresó recientemente: “nunca tuve tantos recursos, nunca hice tantos cursos de capacitación, y sin embargo, nunca tuve tantas dificultades como las que tengo ahora para enseñar” (Alliaud, 2017, p. 59). Se trata de una opinión que muestra la paradoja entre la profusión de iniciativas oficiales y privadas para mejorar la actividad de los maestros y su poca incidencia en la vida cotidiana de las aulas. ¿Por qué se presenta esta situación? ¿Cómo saber lo que necesitan los maestros para mejorar su trabajo? En este capítulo se argumentan algunas respuestas con base en la teoría de la psicología histórico-cultural y en la experiencia de un curso de formación de maestros en servicio llevado a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia en 2019.

Las tres dicotomías tradicionales respecto a la formación de maestros son las siguientes: a. Teoría versus práctica, b. Disciplina específica versus conocimiento pedagógico y c. Enseñanza como ciencia versus enseñanza como arte. Dicho de otra manera, ¿es mejor maestro quien domina las teorías sobre la enseñanza que quien tiene más experiencia en las aulas o viceversa?, ¿se enseña mejor si se conocen, por ejemplo, las matemáticas, que si se conoce la didáctica de las matemáticas o viceversa? Y ¿pueden aplicarse los principios de la ciencia para formar maestros, o se trata de una vocación que debe afinarse? Si se observa con detenimiento, el común denominador de estas dicotomías consiste en la escisión entre saberes y actividades.

Un saber es el conocimiento más o menos específico sobre alguna materia o fenómeno. La actividad es un conjunto de acciones concatenadas con un propósito, también más o menos concreto. La especificidad de ambos se encuentra condicionada al grado de dominio en cada una, de tal manera que entre más abundante es el conocimiento y más claro es un propósito, tanto el saber como la actividad están más fundamentadas, e incluso relacionadas. Aquello que sabe un maestro y aquello que hace en su actividad profesional constituyen dos aspectos que se potencian mutuamente. Lo realmente importante es que los maestros aprendan a tener consciencia de una eventual relación entre las dos dimensiones.

Esta aparente escisión entre el saber y la actividad constituye la base del análisis psicológico que se expone. Se defenderá una idea según la cual, dicha ruptura es una ilusión que provoca más dificultades que beneficios; una ilusión inducida por la falsa creencia de que las ideas son más importantes que las acciones. Para esto, el capítulo se divide en tres secciones. En la primera, se describen los conceptos derivados de la perspectiva histórico-cultural de la psicología que pueden usarse para pensar la formación de maestros en servicio; en la segunda, se explica la experiencia empírica de formación señalada antes y en la tercera, se examinan conceptualmente los resultados de dicha experiencia con el objetivo de mostrar sus aciertos y debilidades. La dimensión psicológica aquí presente es la explicación e interpretación de la manera en que los maestros en ejercicio pueden mejorar su actividad pedagógica mutuamente.



## Conceptos de la psicología histórico-cultural aplicables a la formación de maestros

Como suele suceder, entre más se populariza una teoría, menos se conocen sus fundamentos. Esto ocurre principalmente porque requiere menos esfuerzo concentrarse en sus consecuencias prácticas que en estudiar sus principios epistemológicos. La perspectiva histórico-cultural de la psicología, cuyo autor original es L. S. Vygotsky, es un excelente ejemplo. Casi siempre se cita la zona de desarrollo próximo o la ley genética cultural, en donde se argumenta el origen social de los procesos psicológicos humanos. A esto se añade la explicación de la interiorización o apropiación de dichos procesos protagonizada por cada individuo.

Aunque esto es cierto, y en la actualidad existen ampliaciones muy interesantes, hay por lo menos dos conceptos imprescindibles —que casi siempre pasan desapercibidos— para comprender con cierta profundidad la teoría psicológica histórico-cultural. Uno es la dialéctica y otro, la unidad de análisis. Más allá de sus trivializaciones, que consisten en reducirlos a versiones filosóficas de la división derivada del pensamiento judeocristiano entre alma y cuerpo, ambos conceptos permiten analizar varios elementos de modo simultáneo. Esto puede resultar problemático si se tiene en cuenta que en las ciencias sociales se promueve la segmentación abstracta de los fenómenos, así como su distancia con la descripción cultural de las acciones humanas.

En otras palabras, y para el caso de la formación de maestros, las tres dicotomías enunciadas arriba están tan naturalizadas, aún entre los intelectuales, que existe dificultad en pensarlas como unidades. También podría existir cierta resistencia. De todas maneras, es importante recordar que las ciencias sociales determinan el carácter de sus objetos de estudio, por lo que en realidad no existen fenómenos en sí mismos psicológicos, o pedagógicos, o sociológicos, etc.; sino que son explícitos según la perspectiva teórica del investigador que los estudia (Lahire, 2004). La teoría de la enseñanza contra la práctica de enseñanza, la disciplina que se enseña contra la forma de enseñarla y la ciencia de la enseñanza contra el arte de la enseñanza, son oposiciones analíticas que en realidad se funden entre sí.

Si bien esta última frase es comúnmente asociada a la dialéctica, la que, a su vez, se asocia a la obra de G. W. Hegel, poco se conoce acerca de sus orígenes en las ideas de Heráclito en la antigua Grecia hace 25 siglos, en donde reside su núcleo. Su máxima “la contradicción no paraliza sino dinamiza”, con el tiempo se convirtió en la base de complejos sistemas epistemológicos como los de S. Moimon y J. G. Fichte, en el siglo XVIII, y las del propio Hegel en el pensamiento alemán. La dialéctica es un concepto y un método de producción de pensamiento.

En la psicología histórico-cultural la dialéctica ocupa un sitio preponderante. Por medio de ella Vygotsky planteó interacciones abstractas fundamentales para

la explicación de la psicología humana. Piénsese en la superación de las contradicciones entre individuo y sociedad, y entre razón y afecto. Al respecto, en un análisis bastante exhaustivo, M. Georgoudi (1984) resaltó ocho supuestos de la perspectiva dialéctica para las ciencias sociales:

1. La dialéctica no reivindica los primeros principios ontológicos.
2. La dialéctica es una forma de mediación.
3. Las relaciones dialécticas se fundan en la negación.
4. La negación proporciona las principales bases para la transformación.
5. Las transformaciones son procesuales.
6. Los procesos se caracterizan por una orientación teleológica.
7. Las relaciones dialécticas deben interpretarse como experiencias concretas y no como abstracciones producto de la reflexión.
8. La tarea científica de generar comprensión está históricamente situada y es relacional.

Un ejercicio mental inicial que puede realizarse en este momento es usar cada uno de estos principios para examinar la formación de maestros en servicio. Aunque esto se presentará con detalle en la última sección del capítulo, vale la pena resaltar la constante posibilidad de construir ideas fundamentadas (teorías) en virtud de las acciones (práctica). Cuando una profesora piensa sobre su experiencia cotidiana en el aula está realizando varias operaciones al mismo tiempo: genera ideas, las conecta con su entorno y prefigura sus próximas actividades.

Dichas operaciones se explican a través de la mediación y la procesualidad, ambas cualidades de la dialéctica. La mediación significa que toda actividad humana está enmarcada en relaciones sociales colmadas de significados o elementos semióticos que las regulan. Tales significados inciden sobre las acciones. En ese sentido, los significados de la enseñanza para los mismos maestros adquieren relevancia para analizar su actividad, por ejemplo: ¿qué tan importante es para un profesor lo que enseña? E incluso, ¿cómo se ve a sí mismo como maestro? Lo interesante es que, según la teoría histórico-cultural, cuando el ser humano crea esos significados o los incorpora a su sistema de acciones y de pensamiento, está simultáneamente transformándose a sí mismo.

Desde luego, se trata de una transformación simbólica que incide tanto en sus actividades como en los motivos para realizarla. Es una transformación que implica la procesualidad o la concatenación de eventos que la explican. ¿Por qué y cómo cambia un significado? Esencialmente a partir de la experiencia, entendida no simplemente como una acumulación de hechos, sino como la capacidad para pensar sobre esos hechos. De ese modo, y desde el punto de vista social, un significado cambia para una persona según los eventos que

afronta sumados a su capacidad para analizarlos. Para corroborarlo basta con comparar lo que significa la docencia para un maestro novel y para uno con varios años de ejercicio profesional.

El análisis de experiencias, tal como se está presentando, involucra aspectos afectivos y racionales; sociales e individuales. En la psicología histórico-cultural es posible afrontar estas aparentes contradicciones mediante el concepto de unidad de análisis. Con ella, Vygotsky acentuó la cualidad más que la cantidad de los fenómenos psicológicos humanos. Fragmentar dichos fenómenos equivale a descomponerlos provocando la pérdida de su naturaleza:

La psicología, en la medida en que desee estudiar totalidades complejas debe cambiar los métodos de análisis en elementos, por el método analítico que revela las partes de la unidad. Debe encontrar los rasgos indivisibles que persisten, característicos del todo dado como unidad, o unidades dentro de los cuales estos rasgos están representados en formas mutuamente opuestas. (Vygotsky, 1982, p. 12)

Estudiar la actividad docente como teoría contra práctica, y en función de las otras dos contradicciones señaladas, constituyen formas de empobrecerla. La unidad de análisis es un concepto que aprehende o captura la riqueza de los fenómenos que espera examinar. Una unidad de análisis apropiada para los fenómenos educativos, incluyendo la docencia, podría ser la noción de experiencia, que se ha problematizado en obras como la de J. Dewey.

Con la unidad de análisis se promueven estudios más amplios sobre los fenómenos psicológicos, entre otras razones, porque estos no se fragmentan entre los elementos que los componen. Aquí puede considerarse el creciente interés de los investigadores por incorporar una teoría de la afectividad para comprender o explicar los procesos educativos, así como los asuntos de la pedagogía (Zembylas, 2019). En la formación de maestros, ya sea inicial o en servicio, cada vez adquiere más relevancia el examen de los aspectos emocionales, no solo porque son parte de la condición humana, sino por la incidencia de las respuestas afectivas de profesores y estudiantes sobre las actividades escolares.

Por estas razones, la formación docente en servicio desde esta perspectiva incluye actividades que resaltan los procesos de construcción y reconstrucción subjetiva de los maestros en relación con su entorno. Por ejemplo, Camargo y Celani (2005) asumen la formación docente como una acción permanente y que permite la reestructuración por parte de los mismos maestros de sus representaciones disciplinares y su rol docente. Esto se traduce en ejercicios de discusiones entre maestros sobre tres aspectos esenciales: (a) la naturaleza social del aprendizaje y el papel de los otros en el aprendizaje, (b) los procesos de internalización y externalización y (c) la relación entre conceptos espontáneos y científicos.

Otros ejemplos tienen que ver con ejercicios para analizar acciones en grupo por medio de videgrabaciones de clases, complementados con lecturas de textos teóricos sobre la enseñanza (Boshell, 2002); de ejercicios donde los

maestros analizan un cambio hipotético del colegio, o entornos donde trabajan, escribiendo diarios o documentos focalizados (Johnson y Golombek, 2002). En ambos casos se pretende explicitar aquello que los maestros han aprendido durante su labor, acompañado de situaciones de análisis conjunto derivadas de esas experiencias. Aquí vale resaltar que fundamentalmente se trata de actividades grupales que están sustentadas en otros principios de la psicología histórico-cultural; en particular, la conocida zona de desarrollo próximo y el aprendizaje entre pares.

Tanto la dialéctica como la unidad de análisis permiten fundamentar teóricamente algunas actividades concretas para programas o cursos de formación de maestros en servicio. Más que capacitaciones de expertos que, por lo general, están tan alejados de la vida cotidiana de la escuela como de sus problemas más acentuados; se trata de fomentar espacios tutorados donde los maestros usen sus conocimientos para analizar sus actividades docentes. Esto incluye el diseño de ejercicios donde simultáneamente se piense la teoría y la práctica, la disciplina que se enseña y la pedagogía general, y el uso de la ciencia y la experiencia en el trabajo docente. Desde esta perspectiva se resalta el carácter psicológico de la enseñanza y el aprendizaje.

## Estructura del curso de formación de maestros en servicio realizado

Entre junio y septiembre de 2019, tuvo lugar la segunda edición del curso para participantes de la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa, Cohorte II (en adelante ECD-FII) en distintas universidades colombianas, incluida la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Este curso es ofrecido a un grupo limitado de profesores del sector público que se presentan a la evaluación para el ascenso y reubicación salarial realizado por el Ministerio de Educación Nacional y que por pocos puntos no logran el porcentaje requerido para su promoción en el escalafón docente. La UPN lideró el diseño de un espacio de formación que permitiera a los profesores reflexionar acerca de los aspectos señalados por la evaluación y, a partir de allí, emprender proyectos de mejoramiento de sus prácticas.

El curso ECD-FII realizado por la UPN se diferencia sustancialmente a nivel metodológico de los abordajes hechos por otras universidades que también asumen la formación de los profesores pendientes de ascenso, ya que apuesta por una relación respetuosa con el saber docente y promueve su acción reflexiva (Perrenoud, 2011). Vale la pena señalar que estos objetivos se materializaron de forma diversa en los grupos de maestros en los que se organizó el curso de la UPN, en función del perfil de los tutores que los acompañaron y las dinámicas que surgieron en cada grupo. Por esta razón se enlazarán los conceptos anteriormente presentados con la experiencia particular de los autores como tutores.

La estructura del curso se definió según los lineamientos para la formación en el contexto de la evaluación docente propuestos por la UPN, que adaptan los cuatro criterios de la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa desde la resolución 15 711 del 2015, expedida por el Ministerio de Educación Nacional. En esta se determinan las actividades y los criterios del proceso de Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa de los docentes de colegios públicos con fines de ascenso de grado o reubicación salarial.

Allí se estableció que el curso se desarrollara en sesiones presenciales, con un soporte virtual en la plataforma Moodle. Antes de los encuentros con el grupo, los tutores enviaban un texto enmarcado en alguna de las ciencias de la educación y dos preguntas que pretendían establecer un puente entre lo leído y la experiencia cotidiana de los docentes. Estos elementos se convirtieron en mediadores de la participación, debate y conclusiones alcanzadas en las sesiones, puesto que sirvieron de referentes comunes para acercar a los profesores entre sí, a pesar de la diversidad de contextos de trabajo y posturas frente a su labor.

Las preguntas propuestas para el trabajo independiente, así como otras más que orientaban la discusión presencial, se diseñaron con el propósito de abordar los cuatro criterios de la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa especificados en la Resolución 15 711 de 2015 y sus componentes, agrupadas en: (a) contexto, currículo y pedagogía, (b) praxis pedagógica y (c) convivencia y diálogo. Todos los criterios de evaluación recibieron la misma atención, al margen de los resultados particulares de cada docente, pero constantemente se invitó a los maestros a cuestionar sus prácticas en función de las temáticas que se revisaban en el curso.

Un segundo componente definitorio del curso ECD<sup>FI</sup> fue la construcción de un proyecto pedagógico. Este se organizó en tres partes, cuya escritura fue acompañada en espacios de tutoría: (a) problematización, donde el maestro reconoce y cuestiona un elemento de su práctica; (b) actualización, fase donde se ubican nuevos referentes teóricos para repensar la práctica pedagógica; y (c) reorientación, que apunta a plantear formas de modificar los aspectos problematizados como resultado del proceso reflexivo. Si bien la ejecución de esta intervención no era un requisito para considerar el proyecto como finalizado, es necesario recalcar que, aunque se invitó a realizar estos proyectos en grupo, fueron más bien pocos los docentes que decidieron asociarse con otro u otros dos para formular su propuesta. No obstante, la elaboración del proyecto pedagógico fue mediada por el grupo, el tutor, los textos sugeridos o encontrados por los propios profesores y, en menor medida, los resultados de la ECD<sup>F</sup> que los llevaron a participar en el curso de formación.

En dicha mediación el diálogo tuvo un carácter preponderante, puesto que el intercambio comunicativo ocurrió bajo dos supuestos explícitos: el reconocimiento

de que tanto docentes como tutores eran interlocutores válidos unos de otros, al margen de sus títulos académicos y años de experiencia; y aceptar que el saber construido en la práctica es una fuente legítima de conocimiento y es susceptible de ponerse en relación con la teoría pedagógica y demás disciplinas que podían aportar a la reflexión docente y a la reorientación de su quehacer.

Entre las preguntas planteadas por los participantes del curso EDCF-II es posible identificar varios tipos. Un grupo de proyectos se centró en aspectos didácticos, donde se buscaba diseñar o seleccionar herramientas para la enseñanza que respondieran a una demanda específica del aula (por ejemplo, cómo el laboratorio contribuye al aprendizaje significativo de las ciencias naturales y cuál es el aporte de los círculos de lectura como medio de desarrollo de habilidades sociales en clase de inglés). En otro sentido, algunos docentes se interesaron más en encontrar y utilizar instrumentos conceptuales para analizar su práctica pedagógica (como qué nivel de apropiación del modelo pedagógico crítico social se tiene en la experiencia de un docente particular y qué aspectos del conocimiento didáctico de contenido y el conocimiento tecnológico-didáctico del contenido se identifican dentro de una unidad didáctica).

También se realizaron proyectos que abordaron problemáticas más amplias en cuanto dependían menos de una experiencia de aula específica e involucraban variables institucionales. Este fue el caso de preguntas centradas en la revisión de aspectos relacionados con el currículo (¿cómo repensar y abordar la clase de educación religiosa en el siglo XXI?, ¿cuáles son las implicaciones en el contexto escolar de distintas formas de evaluar?).

Otra temática que concentró bastante del interés de este grupo de maestros fue la educación inclusiva y los retos que esta trae a la práctica, lo que generó preguntas que cubren desde la búsqueda de comprensión de los roles de los distintos actores en ella cuando se trata de inclusión de discapacidad, hasta la creación de propuestas de inclusión de poblaciones migrantes en las escuelas. Sumado a lo anterior, un conjunto de proyectos pedagógicos giró en torno a la relación educación-cuerpo y salud (preguntas por el papel de la educación física y problematizaciones de experiencias de enseñanza de la danza, sexualidad y de prevención de consumo de sustancias psicoactivas).

Es importante agregar que la preocupación por la convivencia y la elaboración de propuestas para su fortalecimiento estuvo presente en proyectos de distinta naturaleza, pero unos pocos se centraron allí (por ejemplo, la reflexión acerca del "Golombiao", una estrategia de fortalecimiento de habilidades de resolución de conflictos a través del fútbol). Finalmente, se destacó una pregunta por el estatus de la práctica pedagógica, que fue analizada en términos de vocación y de profesión, entendiendo estos como opuestos.

## Análisis conceptual y de la experiencia de formación de maestros en servicio

Las actividades que conformaron el curso de formación de maestros en servicio estaban orientadas a fomentar una discusión argumentada sobre temas específicos y a intercambiar experiencias de manera analítica. Tanto las preguntas que se resolvían individualmente como los talleres grupales, y el escrito final, tuvieron esa connotación. Existían dos objetivos principales: que cada maestro analizara conceptualmente una experiencia significativa de su actividad laboral y que se intercambiaran opiniones provenientes de contextos distintos.

Sobre este último propósito debe mencionarse que la heterogeneidad de trayectorias docentes y de pertenencia a entornos socioculturales fue fundamental. El curso estuvo compuesto por profesores de química, artes, ciencias sociales, tecnología, etc. de distintos niveles: primaria y bachillerato, y de distintas zonas de la ciudad. Durante las sesiones, cada participante compartía opiniones situadas que favorecían los análisis de los demás, de tal manera, que los contrastes entre actividades y sentidos abrían nuevas posibilidades de pensamiento.

Lo más llamativo de esta iniciativa consistió en que la mayoría de los maestros manifestaron no tener esa posibilidad en sus propios colegios. Todo indica que cada uno se dedica a sus propias labores sin importar las de sus colegas. La cantidad de responsabilidades pedagógicas y administrativas les impide a los profesores trabajar, o por lo menos compartir, ideas relativas a su trabajo. De cierto modo, en la estructura organizacional de los colegios hay menos espacios destinados a dicho intercambio, lo cual impide el enriquecimiento intelectual mutuo.

Pero, ¿por qué ese intercambio es tan importante?, ¿por qué se insiste tanto en él? En primer lugar, porque conocer ideas y experiencias distintas sobre una misma actividad tiene como efecto la apertura de nuevas opciones analíticas. Conocer a una persona que resuelve de modo distinto las mismas responsabilidades que uno tiene ayuda a construir nuevas formas de resolución, sin que eso implique reproducir formas de actuar. En el curso, algunos maestros establecieron lazos de colaboración más allá de lo solicitado. El interés mutuo en la forma de trabajar estuvo muy presente en la mayoría de ellos.

En segundo lugar, porque el intercambio de experiencias fomenta el afianzamiento de las ideas propias y promueve su mejor argumentación. Esto funciona en dos sentidos. Uno, cuando el maestro interlocutor coincide conmigo y, por lo tanto, hay una sensación de que lo realizado es correcto; dos, porque al no encontrar coincidencia con el interlocutor yo debo explicar con detalle lo realizado. En ambos casos existe una argumentación de las acciones que en definitiva fortalece el análisis de los participantes en el intercambio.

Además de la naturaleza específica del habla como elemento de transformación del pensamiento, las actividades de discusión entre personas provocan

cambios de puntos de vista sobre sus acciones. Esto aplica aún más entre los maestros quienes sustentan sus prácticas en algunos sistemas personales de convicciones y principios:

Es frecuente que un individuo tenga, de los aspectos de la teoría formal, solo una comprensión esquemática o parcial, y que no sea consiente con exactitud de lo que comprende. En el curso de una discusión o de un diálogo, el individuo tiene la oportunidad de verbalizar tanto lo que ha comprendido correctamente cuanto lo que ha comprendido incorrectamente. El proceso de expresar ideas mediante palabras le permite al individuo tomar conciencia tanto de lo uno como de lo otro. Así pues, una vez que se los ha hecho explícitos, los conceptos que una persona tiene quedan abiertos a procesos discursivos que pueden promover su reorganización y su depuración. (Au, 1990, p. 315)

El intercambio de ideas y experiencias que se desarrolló durante el curso permitió la reorganización de algunos sistemas de pensamiento de los maestros. No debe olvidarse que todas las actividades se centraron en analizar aspectos prácticos de la enseñanza, en los que se manifestaban explicaciones personales sobre la vida cotidiana en la escuela.

Estos ejercicios de discusión son formas específicas de situaciones dialécticas, entendidas desde la perspectiva histórico-cultural de la psicología, como un proceso de transformación ¿Cómo cambiar las creencias de un maestro sobre la forma como enseña? Básicamente, cuando contrasta, discute, dialoga, etc., de su experiencia con pares, no con expertos en la enseñanza o con personas que no la han ejercido. De allí que, probablemente, las iniciativas de capacitación de maestros que se reducen a la escucha de conferencias no tengan el efecto esperado.

Cada una de las dicotomías tradiciones respecto a la formación de maestros pierde relevancia cuando un docente específico relata y analiza su experiencia. La teoría y la práctica se funden, así como la disciplina específica con las nociones de pedagogía y la ciencia con el arte de la enseñanza; por ejemplo, el profesor de tecnología hablaba al tiempo de su forma de enseñar, como de acciones cotidianas para lidiar con los estudiantes. Esto, a su vez, era comentado por otro docente que también compartía su experiencia y así sucesivamente.

Un aspecto importante en estos ejercicios consistía en su conexión con conceptos científicos de la educación, de lo contrario, solo quedarían reducidos al nivel de las anécdotas. Como se mencionó, cada sesión de trabajo grupal era organizada por docentes universitarios, cuyo papel fundamental era orientar las discusiones y conectarlas con los conceptos derivados de las lecturas o textos académicos sugeridos. Esta es una labor supremamente difícil, que exige una conexión permanente entre aspectos abstractos de las ciencias de la educación y la vida cotidiana de las escuelas.

En ese sentido, en la experiencia del curso poco a poco se fueron discutiendo cada vez más elementos emocionales de los maestros. De cierta manera,



los aspectos más formales propuestos por la legislación, como el contexto, el currículo y la pedagogía, la praxis pedagógica y la convivencia tuvieron como columna vertebral la experiencia subjetiva de los participantes. Esto era esperable si se tiene en cuenta que al fin de cuentas los maestros son quienes encarnan toda la legislación gubernamental mediante su actividad laboral en las escuelas.

Adicionalmente, esto muestra que no puede omitirse el estudio de las emociones en la práctica de los maestros. Su inclusión mediante la unidad de análisis que las incorpora a elementos más racionales implica recurrir a una teoría de la afectividad lo suficientemente robusta como para conectarla con todo el cúmulo del conocimiento sobre la pedagogía. Estas emociones no solo se asocian con el conocido estrés docente, sino que abarcan algunas asociadas con el bienestar emocional. Tampoco se restringen a la interacción con los estudiantes, sino incluyen las interacciones profesionales con los demás colegas.

Un elemento destacado en este ámbito fue la explicación de motivos para elegir una práctica significativa de su cotidianidad laboral. En todos los casos los maestros aludieron a opiniones o sentimientos particulares para dicha elección. La maestra de química, que estaba frustrada porque varios de sus estudiantes ingresaban a su aula bajo los efectos del consumo de sustancias psicoactivas, o los maestros que estaban interesados en analizar la convivencia de su escuela debido a la recepción de inmigrantes, fueron algunos ejemplos.

De igual manera fue evidente la incorporación de los aspectos emocionales durante el desarrollo teórico del curso. Todo indica que los maestros tienden a articular los conceptos pedagógicos y educativos con situaciones de su práctica laboral. Esto es esperable, pues desde su óptica, las abstracciones teóricas sobre los procesos educativos solo adquieren relevancia cuando capturan, representan o explican, parte de su vida cotidiana en la escuela. No hay duda de que cualquier iniciativa de formación de maestros debe propender por esa articulación.

Otro elemento destacado respecto al ámbito emocional fue el cambio grupal presentado. Mientras que al principio la mayoría de los maestros expresaron sentimientos cercanos a la frustración y al enojo —recuérdese que tomaban el curso quienes no obtenían los puntajes mínimos en una evaluación gubernamental—, al final manifestaron emociones asociadas a la gratitud y a la satisfacción. Esto se debió al alto grado de participación con el cual se desarrollaron las sesiones, comenzando por el reconocimiento de sus ideas sobre el trabajo de la enseñanza, así como sus análisis respecto al cuerpo de textos teóricos que se emplearon.

La transformación emocional y cognitiva de los maestros participantes del curso fue un proceso que estuvo mediado por los demás, incluyendo sus experiencias y opiniones. Como marco general de acción, se prepararon preguntas cuyas respuestas presuponian análisis conceptuales y experienciales de cada participante. Estos son algunos ejemplos:

- » ¿Cómo podría caracterizarse la relación entre los docentes y su entorno socioeducativo?

- » ¿Qué tan necesario es comprender las necesidades de los estudiantes para la actividad docente? ¿Por qué las familias no están tan interesadas como antes en apoyar la educación escolar de los niños y jóvenes?
- » ¿Qué es lo mejor y lo peor del trabajo de enseñanza?
- » ¿Cuál es el sentido actual del Proyecto Educativo Institucional (PEI) en los colegios?
- » ¿Cómo podrían articularse los planes educativos de los colegios con los contenidos de las clases?

Estas preguntas invitaban a pensar sobre hechos en situaciones concretas. El intercambio de respuestas, análisis y opiniones, poco a poco fue transformando incluso la imagen de la enseñanza que la mayoría de los maestros había construido. Lo más destacado fue la producción final de ideas respecto a estos temas, lo cual provocó cierto adelanto intelectual de todo el grupo.

Como conclusión general puede afirmarse que una vez más se confirma que la práctica de los maestros es pedagogía (Herrera y Martínez, 2008). No debe olvidarse que el desarrollo del conocimiento práctico de la enseñanza es un proceso que exige mucho trabajo intelectual. Subvalorar la práctica de los maestros con relación a las teorías que pretenden explicarla o comprenderla es producto de una representación moderna de la práctica, casi siempre reducida al "saber-hacer". Lo que los maestros piensan de su trabajo es una fuente inmejorable para construir teoría educativa y pedagógica.

Un análisis psicológico sobre la formación de maestros en servicio muestra que esta consiste en un proceso de cambios conceptuales asociados a cambios de elementos subjetivos, en particular, de las emociones y las creencias sobre la práctica cotidiana de la enseñanza. Dicho proceso es impulsado por la mediación de pares desde una perspectiva dialéctica. La unidad de análisis utilizada es la síntesis entre razón y emoción, individuo y sociedad, teoría y práctica. Al parecer, ser maestro es cada vez más difícil porque se le asignan mayores responsabilidades en las aulas y fuera de ellas.

## Referencias

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Au, K. (1990). Una maestra cambia su punto de vista sobre la enseñanza comprensiva de la interacción. En L. Moll (Comp.) *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación* (pp. 250-265). Aique.

- Boshell, M. (2002). What I learned from giving quiet children space. In K. Johnson, y P. Golombek (Eds.). *Teachers' narrative inquiry as professional development* (pp. 180-184). Cambridge University Press.
- Camargo, M., y Celani, M. (2005). Reflective sessions: a tool for teacher empowerment. *Revista Brasileira de lingüística aplicada*, 5(1), 135-160. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982005000100008>
- Georgoudi (1984). Modern dialectics in social psychology. En K. Gergen y M. Gergen. (Eds.). *Historical social psychology* (pp. 83-101). Erlbaum.
- Herrera, J. y Martínez, A. (2018). El saber pedagógico como saber práctico. *Pedagogía y Saberes*, 49, 9-26.
- Johnson, K. y Golombek, P. (2002). *Teachers' narrative inquiry as professional development*. Cambridge University Press.
- Lahire, B. (2004). *El Hombre Plural. Los resortes de la acción*. Bellaterra.
- Perrenoud, Ph. (2011). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Magisterio Editorial.
- Vygotsky, L. (1982): El significado histórico de la crisis de la psicología. *Obras escogidas. Tomo I*. Visor.
- Zembylas, M. (2019). Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía: contribuciones del giro afectivo. *Revista Propuesta Educativa*, 28(51) 15-29.



# Cultura escolar y práctica pedagógica: condiciones de posibilidad

William Orlando Rincón Oñate



La práctica pedagógica como categoría analítica ha posibilitado la reflexión y articulación de experiencias y experticias diversas que pretenden ostentar un saber situado y construido históricamente. En efecto, autores con miradas distintas, como Shulman (2005), Tardif (2004) o Garrido Pimenta (2013), establecen al respecto un sustrato general que conecta el conocimiento pedagógico, el saber curricular, la experiencia y la fundamentación teórico disciplinar que van tensionándose, enriqueciéndose o complejizándose al amparo de la investigación, de las discusiones, de los hallazgos en las reflexiones cotidianas.

Así, acercarse a la práctica pedagógica resulta de especial complejidad porque esta se imbrica en relaciones intrincadas y dialécticas propias de lazos intersubjetivos en contextos socioculturales y políticos que pretenden articularse con un sentido al interior de las instituciones. Desde esta perspectiva, como afirma Tamayo (2017), los límites de la práctica en general son grises, su definición no es exclusiva y sus márgenes se amplían o se restringen de acuerdo con las diversas tendencias, hallazgos o aportes derivados de investigaciones frecuentes.

Este asunto no es menor. El asidero claroscuro desde el que se puede abordar la práctica está franqueado por sinergias o distancias con asuntos en movimiento dentro y fuera de las escuelas que configuran microcosmos en relación, aspecto que se ha hecho natural o incluso inercial, en tanto se tiende a superarlo para adelantar análisis o propuestas puntuales de incidencia en dinámicas particulares. No obstante, al parecer termina manifestándose no la narrativa propia de una cultura escolar exclusiva, sino la gramática heterogénea de la vida escolar cotidiana (Rockwell, 2018).

En este rumbo, resulta primordial precisar un par de asuntos preliminares. Por un lado, las distintas referencias a la práctica pedagógica se circunscriben en un momento histórico; esto es, van fortaleciendo diálogos con las tradiciones o tendencias que la estudian, pero, a su vez, van superándose en calidad de discontinuidades en los imaginarios de la escuela admitiendo la emergencia de otros sentidos en el presente. Por otro, la práctica supone un piso valórico, un sistema de creencias circulante, presuntamente articulador, de representaciones colectivas que aparecen análogas a la hora de tratar disciplinas y metodológicas en las escuelas.

Esto resulta esencial para darle preámbulo a varios asuntos discutidos con profesores del sector oficial que participaron en el pasado curso ECDF al cierre de 2019. No solo varias reflexiones hicieron parte de los encuentros, sino que aparecen algunas referencias concretas a ello, recopiladas de los proyectos pedagógicos elaborados por la población docente.<sup>1</sup> A lo largo del texto, se realizarán otras consideraciones de diferente índole que no pretenden mantener las polarizaciones habituales, sino descentrarlas en ruta de situar perspectivas desligadas del intercambio de experiencias conjuntas en este trabajo.

1 Los apartados extractados se publican con el aval firmado de varios colegas que estuvieron en el proceso. Sus nombres aparecerán a medida que la exposición del documento lo habilite.

## A propósito de las disyuntivas

La práctica pedagógica no deviene de un trabajo deductivo, es decir, no se resuelve aplicando principios y consideraciones generales de carácter disciplinar a problemáticas particulares, lo que la reduce a un cuerpo de técnicas, instrumentos o estrategias ponderadas en términos de eficiencia y eficacia. Leerla desde aquí fortalece un marco de comprensión constreñido que la subordina a un corpus teórico no dialogante con el contexto o las condiciones concretas, materiales de su posibilidad. Esta *racionalidad técnica*, como la denominan Herrera y Martínez (2017), tendría preliminarmente algunas expresiones relevantes interactuando.

La primera de estas considera que la investigación no se construye en el lugar de la práctica o, en su defecto, no es llevada a cabo por sus protagonistas. Las múltiples exigencias que se le hacen a la sociedad en general y a la escuela en particular a partir del último tercio del siglo xx en la *sociedad del conocimiento* (Drucker, 1973) y en la *sociedad del riesgo* (Beck, 1998) de cara a la *tercera ola* (Toffler, 1994), dan cuenta, entre otros aspectos, del protagonismo de la ciencia y la tecnología en las prácticas culturales. También, de las nuevas formas de organizar el trabajo y del fortalecimiento que han tenido referentes de calidad como teleología de varios procesos y procedimientos estructurales que apremian, para el caso, la acción docente, desbordándola en tiempos y prioridades consuetudinarias definidas ocasionalmente extramuros de las instituciones.

Así, lo que se estaría prefigurando al parecer es un tipo de docente que, atiborrado por este mundo de la vida, no le alcanza su energía vital y sus momentos de dedicación a pensar e indagar sobre su práctica pedagógica, de tal manera que deben ser otros —portadores de un saber sofisticado, validados por las Instituciones de Educación Superior y por el Ministerio público— quienes son los llamados a decirle qué hacer. Al respecto, escriben los Profesores Martínez y Unda:

Sin duda, esta ha sido la posición más recurrente en los últimos años. Centrada en una buena voluntad que le coloca al maestro un sinnúmero de deberes, termina identificándose por otra vía con la posición contraria, la de aquellos que han insistido en el permanente cuestionamiento a la acción y a la figura misma del maestro. Exigirle el cumplimiento de obligaciones sociales, morales, civiles, afectivas y científicas para que resuelva en la escuela lo que la sociedad y la cultura no ha podido resolver, es lo mismo que colocarlo entre dos extremos “contradictorios”: lo que debe ser, es decir, el “asalto al cielo” y por otro lado, las condiciones materiales y culturales en las que efectivamente se debate. Como se ve impedido para cumplir ese conjunto de obligaciones, lo que se instala de hecho es el látigo. Debe ser y no ha sido, debe hacer y no ha hecho, debe conocer y no sabe. (2015, p. 93)

Empero, este panorama abre una complejidad asociada de aristas que fueron emergiendo en el diálogo con los docentes y, como se verá, conforman un escenario con otras distinciones. En efecto, grupos de profesores con niveles de escolaridad significativos sienten que su práctica pedagógica se entrapa en una suerte de activismo y contingencia que solo es resoluble cuando ellos se ponen en contacto con otras agendas académicas ofrecidas por el sector educativo; a saber: cursos libres, diplomaturas, conferencias, etcétera. Lo que da a entender que las problemáticas incidentes en la práctica se resuelven general o de manera exclusiva desde el conocimiento acumulado.

A modo de correlato, colectivos de expertos ocasionalmente sin contacto recurrente con el día a día de las escuelas orientan en su quehacer a los docentes, reiteran discursivamente esa razón instrumental de la que hablara Horkheimer (1969) en clave de una teleología que desborda física y simbólicamente el *topos* de la escuela. Aquí, al parecer, los preceptos van por un camino diferente a los acontecimientos diarios en el ámbito escolar.

Un asunto adicional. La concepción ligera de la didáctica —a modo de conjunto de procedimientos o caja de herramientas— no contribuye a la sistematización de un saber, reduciéndose así a la operatividad; es decir, a un sumario de técnicas, modos, estrategias resolubles en la inmediatez del trabajo pedagógico. En suma, una didáctica ordinaria (De Camilloni, 2007) que pretende medir desde sus objetivaciones la naturaleza de la práctica. Lo anterior no configura un estado, no se puede afirmar que sea la condición que da trama o repisa a la práctica pedagógica y sus protagonistas. Sin embargo, en este orden de ideas, este *fenómeno andando* genera relaciones asimétricas o subordinantes en el campo educativo que alimentan marcos valorativos y, por consiguiente, imaginarios que hacen carrera en las comunidades educativas.

La segunda incidencia, asociada a la anterior, se instala en la brecha que surge entre lo que acontece en las instituciones, las interpretaciones de eso que acontece y lo que la construcción teórica indica. Ya en el 2001, el profesor Zemelman nos precisaba, a propósito de esta brecha, que existía un desfase entre la realidad y la teoría, que la realidad presuntamente clara, inequívoca no se podía abordar sencillamente construyendo conceptos en tanto el ritmo de la realidad no es el ritmo de la construcción conceptual. Escribe en esta dirección el autor:

Esto tiene evidentemente consecuencias de orden práctico, porque si no supiéramos construir un pensamiento sobre la realidad que tenemos por delante, y esa realidad la definimos en función de exigencias conceptuales que pueden no tener pertinencia para el momento histórico, entonces significa que estamos organizando, no sólo el pensamiento, sino el conocimiento dentro de marcos que no son los propios de esa realidad que se quiere conocer. (Zemelman, 2001, p. 1)



Se observa aquí que los procesos formativos y de actualización docente en clave de su responsabilidad con grupos de estudiantes reiteran en la necesidad de apropiarse, incorporar o devenir repertorios propios de una lógica técnica instrumental que no permiten una crítica; esto es, un conocimiento de esta que deje desenmascarar sus dinámicas e *inercialidades*, distanciándose de ella para leerla en otros sentidos que no estén en lo dado. Lo mencionado resulta especialmente básico, pero no procedente cuando la consigna reside en situar la teoría como requisito exclusivo de la práctica con el propósito de hacerla operativa. Esta ruta olvida, como lo asevera la profesora Patiño, que:

El punto de partida para la teoría educativa es la práctica, la propia acción que se reconstruye y teoriza. Se intenta, así, construir un soporte para la transformación de la práctica pedagógica. La reflexión implica volver sobre la acción, es decir, la inmersión consciente del docente que reconstruye sus acciones, las reestructura y reelabora. (2006)

Una tercera incidencia articulada con el entramado precedente está en la problematización que los docentes ubican frente a estas concepciones técnicas dominantes, óbice para su saber y su historia. Como correlato de lo anterior, se han abierto aquellas consideraciones del maestro al mando de su pericia para hacer referencia a la práctica. No es un dato reciente ni es un asunto de anécdota. Esta inflexión recuerda las palabras de Freire (1981) sobre la conciencia asociada a la acción sobre el mundo que requiere *trascender los límites impuestos por el mismo mundo* dando paso al vínculo compromiso profesional-sociedad. Los análisis de Herrera y Martínez, en este sentido, plantean que:

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. (2018, p. 16)

## El perímetro de la práctica: asunto de la cultura escolar

La cultura escolar como categoría analítica tiene diferentes acepciones que pretenden dar cuenta de la manera en que las instituciones educativas dan tránsito a sistemas de creencias, valoraciones, tradiciones, tendencias en el pensamiento, actuaciones, etcétera; en torno a los saberes que allí circulan, sus tendencias y sus protagonistas.

De esta manera, no es posible indicar que la cultura escolar tenga una significación homogénea en todas las escuelas y que sus concepciones son extrapolables a otros contextos. De forma semejante no tiene expresiones tan distantes y excepcionales para evitar puntos de encuentro entre estos a pesar de las condiciones que le conforman.

Una cultura escolar que pretenda marcar una impronta en sus participantes promueve sistemas de significados dominantes, con una organización fuerte y un liderazgo que circula en los ámbitos institucionales. Síntomas de ello se perciben en las maneras de organización estandarizadas que regulan los espacios en la transmisión axiológica, en la acepción impasible que tiene el rol del docente, etcétera.

No obstante, hay culturas escolares de otra índole en las que su sentido se infiere de las interacciones sociales y, por consiguiente, de sus aspectos expresivos y simbólicos. Esta concepción entiende que la cultura escolar está anclada a un momento histórico “con el conjunto de las culturas que le son contemporáneas: cultura religiosa, cultura política o cultura popular” (Julia, 1995). Por tanto, es muy relevante comprender que la cultura escolar resulta siendo el polo a tierra, la condición de posibilidad para la práctica pedagógica y esta, a su vez, la que va localizando con el concurso de varios agentes de la comunidad educativa sus retos.

La cultura escolar logra un protagonismo tal, que ha logrado un abordaje analítico a partir de producciones académicas en diferentes momentos e instituciones educativas de formación docente. Estos manejos y comprensiones han precisado su fundamentación desde la historia de la educación con investigadores como Terrence Deal, Kent Peterson o Dominique Julia (arriba referenciada), o desde la escuela como lugar vibrante de transformaciones socioculturales, con autores como Michell Fullan, Andy Hargreaves, Lahire Bernard, Emilio Tenti o Seymour Sarason, por señalar algunos oportunos y considerables en los últimos 30 años.

Si bien en América Latina los aportes han abrevado de esta última tradición en textos destacados de Elsie Rockwell (2007), María Bertely (2000) o Aracely de Tezanos (2007), las reflexiones en torno a la cultura escolar han mostrado mayores desarrollos inscritos a la administración y gestión educativa en tanto comprenden la incidencia de saberes curriculares e indicaciones normativas en las dinámicas institucionales. Al respecto, se pueden ver los trabajos de José Joaquín Brunner (1986), Dogmar Raczynski (2005), Inés Aguerrondo (2007), Margarita Poggi (2007) o Claudia Romero (2008).

Es particular que en el año 1997 se hizo reconocido, primero en España y luego en América, un texto de Rafael Porlán y José Martín intitulado “El diario de un profesor”. En su introducción, los autores plantearon de manera preliminar, pero trascendente, un asunto que al pasar de los años lograría mayor visibilidad y pistas para su resignificación:

La enseñanza es una actividad que tiene lugar en un contexto institucional, jerarquizado y con diferentes niveles de decisión: el aula, el centro y el conjunto del sistema educativo. En este contexto, que refleja valores, creencias y formas de actuación prototípicas del sistema social, los profesores suelen interiorizar, de manera no reflexionada, unas determinadas conductas profesionales mayoritarias que se resumen básicamente en lo siguiente: mantener el orden en la clase, explicar verbalmente contenidos, calificar a los alumnos y utilizar el libro de texto como recurso didáctico. (Porlán y Martín, 1997, p. 7)

La resignificación antes mencionada fue posible por varios sucesos que posteriormente definirían asuntos clave en la cultura escolar. Uno de estos, muchas veces invisible, radica en que las acciones y determinaciones institucionales dependen significativamente de un sistema de creencias que muestra ángulos de mirada centrados en el docente. Ello sucedía por la sujeción de esto con la premisa de la universalización de la educación, a propósito de la transmisión de una cultura prototípica heredada del proyecto de la modernidad, superándose en distintos momentos y expresiones en un contexto diverso y polifónico como el nuestro.

Aquí las acciones afirmativas y los cambios posicionados por relaciones conflictivas proclives en la sociedad han puesto preguntas sobre la resistencia, la dominación, la ideologización, etcétera, que, como se dijo arriba, superaron miradas funcionales de la escuela. Así, afirmar que esta funge de puente entre la cultura dominante y la "otra", que se pone en juego dentro de las instituciones, relega la escuela a un papel intrascendente y reproductor, como si la cultura escolar no fuese más que un dato trivial homogéneo transferible que responde a las consignas de una sociedad atravesada por asimetrías sociales.

Émile Durkheim, en "Naturaleza y Método de la Pedagogía", muy a propósito sostenía esto:

En el curso de nuestras historias se ha ido constituyendo todo un conjunto de ideas sobre la naturaleza humana, sobre la importancia respectiva de nuestras diferentes facultades, sobre el derecho y sobre el deber, sobre la sociedad, sobre el individuo, sobre el progreso, sobre la ciencia, sobre el arte, etc., que están en la base misma de nuestro espíritu nacional. Toda la educación, tanto la del rico como la del pobre, tanto la que conduce a las carreras liberales como la que prepara para las funciones industriales, tiene la finalidad de fijar esas ideas en la conciencia. (2012, p. 28)

Y continúa más adelante para dar por definitiva la discusión sobre los imperativos morales que debe cumplir la educación, la cultura, la escuela. Escribe el sociólogo:

De estos hechos se deduce que cada sociedad se forma en determinado ideal de hombre, de qué es lo que tiene que ser tanto desde el punto de vista intelectual como desde el físico y moral; que este ideal es en cierta

medida el mismo para todos los ciudadanos; que a partir de cierto punto, ese ideal se va diferenciando según los ambientes particulares que comprende en su seno cualquier sociedad. Este ideal, que es al mismo tiempo uno y diverso, es el que constituye el polo de la educación. Así pues, ésta tiene como función suscitar en el niño: 1. cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que pertenece considera que no deben estar ausentes en ninguno de sus miembros; 2. Ciertas condiciones físicas y mentales que el grupo social particular (casta, clase, familia, profesión) considera igualmente que deben encontrarse en todos aquellos que lo constituyen. De esta manera, es la sociedad en su conjunto y cada uno de los ambientes sociales en particular quienes determinan este ideal que la educación tiene que realizar. (Durkheim, 2012, p. 32)

Otras maneras de la cultura escolar hoy presentes pretenden generar una red valórica que den continuidad a una acepción diferente de la ciudadanía de cara a las exigencias del siglo **xxi**. Una ciudadanía que muestra matices en las formas de concebir y de actuar dependiendo de una configuración biográfica cultural, de relacionamientos al interior de los grupos sociales, de una construcción simbólica quizá controvertida, de capitales culturales con acentos disímiles, etcétera.

Esta nueva comprensión de la cultura ha tenido consecuencias importantes. Por ejemplo, ha permitido repensar la noción de socialización. Dos aspectos de este proceso se han matizado. Por una parte, se ha reducido el peso determinante atribuido a la socialización primaria en la formación de identidades y la homogenización de comportamientos y, por otra, se ha eliminado la verticalidad que caracterizaba la concepción centrada en las acciones de transmisión cultural de una generación a otra. (Rockwell, 2018)

Se podrá percibir entonces, que la cultura escolar dista en el hoy por hoy de una homogeneización abstracta y se ve interpelada por una heterogeneidad de relaciones, prácticas, acciones de las escuelas reales que transitan entre conocimientos, saberes, tensiones, contradicciones, subjetividades, etcétera. Muchas son las alternativas que logra la práctica pedagógica cuando la cultura escolar le habilita afrontar situaciones particulares y muchas veces inéditas ahora soportadas en la experiencia reflexionada de los maestros. Dimensionar esta coyuntura significa que la sinergia es flexible, fluctúa y es susceptible de problematizarse generando otras maneras de acercarse y de situarse en relación con todo este entramado.

## Diálogo con los aportes en proyectos pedagógicos

Como se expresó inicialmente, es indispensable poder establecer un diálogo entre los análisis previos y otros datos derivados de los textos elaborados por los docentes del curso. Para ello se traeran fragmentos breves de los documentos

producidos en el perímetro de su ejercicio y leer su progresión o tránsito en la propuesta. Por temas de extensión se hará referencia a algunos proyectos escogidos aleatoriamente —de esto no se sigue que sean los más representativos— con comentarios muy concisos en el entretanto.

Así, este ejercicio se recogerá en tres momentos específicos, a saber:

## 1- La recuperación de la práctica pedagógica en ruta de las apuestas vitales que tienen los docentes.

Metodológicamente se consideró esencial iniciar el curso con la reconstrucción de la práctica y su reflexión en el presente. No se agotó en un ejercicio anecdótico recogido por los colegas en un marco narrativo, sino que permitió entrever las tensiones y experiencias relevantes que se descifraron en el despliegue diacrónico de la práctica; tensiones y experiencias que ahora logran otra comprensión para potenciarse en un proyecto.

En efecto, esta recuperación posibilitó de manera significativa colocar la práctica de cara al presente para comprender su vínculo en la propuesta pedagógica. La profesora Diana Angélica Muñoz Contreras<sup>2</sup> egresada de la Licenciatura en Educación Física en 2008, plantea lo siguiente:

Siempre me generó inquietud cómo el deporte siendo tan diversamente potencial por más que se quisiera, ya sea por la misma sociedad, por el maestro, por la escuela o por los mismos practicantes; se resumía en lo más básico del mismo: la competencia. Esos resultados que parecen ser el epicentro y la finalidad de una práctica deportiva no muestran el camino recorrido para llegar allí. Cuando tuve la oportunidad de hacer mis prácticas en la universidad y posteriormente cuando me vincule laboralmente en algunas instituciones educativas de índole privada, mis reflexiones aumentaban pues dentro de mi experiencia en el deporte —algunas veces de manera explícita vividas personalmente o viendo cómo el sistema deportivo arremetía con mis compañeras o compañeros que no alcanzaban los estándares o lo que se supone se debe llegar a ser— inmediatamente pensaba en algunos grupos de estudiantes que en el ámbito escolar se ven abocados a la misma situación. Irónicamente presenciaba de otra manera en la escuela lo que viví por muchos años en un ámbito diferente, “la escuela ha vuelto a rechazar a los más débiles, a los más pobres, a los diferentes.

Durante mi paso por la experiencia en los colegios me preguntaba: ¿qué se puede hacer por aquellas personas que no lograban esos estándares? Y como reto personal poco a poco aquellos a quienes les costaba

2 Docente vinculada al sector oficial desde el año 2012. Actualmente trabaja en el Colegio Nacional Nicolás Esguerra. La profesora Muñoz es una gimnasta reconocida por representar a la ciudad y al país en competencias nacionales e internacionales.

más se convertían para mí en el centro de atención, las veía como un reto. Considero que el reto de un maestro es recibir ese estudiante tal vez de forma “rocosa” y poderlo acompañar para que este consiga brillar como un “diamante” con sus diferencias, sus aciertos y dificultades. Sin embargo, la historia era constante pues, así como en el rendimiento deportivo aquel que era diferente o aquel que se le dificultaba más alguna destreza era descartado. (D. A. Muñoz, comunicación personal, septiembre 2 de 2019, reflexión escrita)

La propuesta pedagógica que ella presentó centraba su mirada en la convivencia. Su objetivo general proyecta *Incidir en los procesos convivenciales de los estudiantes de grado 10 ° y 11 (ciclo 5) del colegio Nacional Nicolás Esguerra a través de la danza como posibilitador del encuentro con el otro desde el respeto.*

Se percibe a lo largo de todo el texto (de 35 páginas) que hay un movimiento de las acciones soportado en un marco valorativo que circunscribe en su práctica pedagógica la preocupación por modificar condiciones apremiantes para algunos sectores de la sociedad. No se construye la práctica desde su abordaje teórico para saber cómo desdoblarla deductivamente en la escuela. Se trata en este caso de identificar su incursión en otras dimensiones de la vida escolar posicionando otras categorías analíticas que habiliten distintas maneras de relacionarla con los saberes y sujetos que allí circulan.

La profesora Rosa Montes Serna,<sup>3</sup> antropóloga y licenciada en Ciencias Sociales, inquieta por la educación y la formación política de raigambre freireana, rescata su práctica rememorando la importancia de esta desde el componente organizativo y comunitario. Escribe en las primeras páginas:

Estudí Antropología en la Universidad Nacional de Colombia y en los últimos semestres empecé a vincularme a trabajar en Ciudad Bolívar con el propósito de apoyar las campañas de alfabetización popular en los años 1982 al 1984 en educación para adultos. Se enseña a leer y escribir para que las personas tuvieran herramientas para conocer y transformar su realidad.

El trabajo además consistió en trabajar con las juntas comunales, jardines comunitarios, mujeres, jóvenes y niños en la conformación de la casa de la cultura de Ciudad Bolívar, es así como se trabajó el cine en los colegios, con periódicos populares, festivales de Ciudad Bolívar y cine de Bogotá.

De manera posterior, hago parte del proyecto educativo en la localidad llamado **Pioneros del Saber**, proceso desarrollado durante diez años, tiempo en el cual se trabajó con varias organizaciones comunitaria Y ONGS externas en aspectos sociales, comunitarios y ambientales que tenían que ver con la localidad de 19. Esta experiencia con el trabajo

3 Docente del INEM Santiago Pérez a partir del año 2005.

popular, con la comunidad de Ciudad Bolívar marcó mi proyecto de vida ya que estuve viviendo durante más de 10 años, formando mi familia, mi proyecto como maestra y conociendo personas y grupos comprometidos con las comunidades.

Ya en el año 2005 con su nombramiento en la institución trabaja con niños y niñas encontrando sinergias entre la práctica pedagógica y la memoria para acercar esta población al conocimiento de la historia. Si bien este grupo etario recibe influjos de variados factores asociados, esta práctica posibilita ligar su proceso de aprendizaje con el contexto cercano.

La práctica pedagógica ha girado sobre la necesidad de enseñar historia en la escuela para los niños promoviendo el día del abuelo. Este trabajo recoge testimonios donde los abuelos son invitados al aula para contar su vida y sus experiencias. También se ha trabajado el cine como herramienta para acercar a los estudiantes a la historia reciente de Colombia y las necesidades de hablar de la construcción de la paz. Es así como desde la escuela pública sigo insistiendo en el trabajo en Ciencias Sociales y la necesidad de implementar la enseñanza de la historia en la escuela además he participado en el grupo de memoria e historia oral realizando ponencias y escritos sobre la temática. (R. Montes, comunicación personal, octubre 3 de 2019, reflexión escrita)

En su documento de 21 páginas pretende *Diseñar un proyecto de aula para la enseñanza de la historia reciente de Colombia a partir de la historia familiar*; precisa que tal enseñanza necesita plantearse desde las historias de vida que conforman narrativas de sentido para las comunidades en donde se inserta la relación pedagógica. Se trataría entonces de circular las historias que van disponiendo las biografías colectivas sobre las cuales se puede tener una lectura o una percepción de lo que acontece.

## 2- Los alcances de la práctica pedagógica *in situ*

Todos los proyectos pedagógicos formulados no solo ostentaban una historización, sino que necesitaron un polo a tierra, esto es, un anclaje en la cultura escolar sin perder el propósito de dinamizar consuetudinariamente la práctica para que tuviese unas expresiones concretas. No se trata de formular una propuesta que rondara lo especulativo, más bien, de un trabajo que le hiciese preguntas a tal cultura desde sus delimitaciones y posibilidades.

En este orden de ideas se puede referenciar la propuesta de trabajo elaborada por el profesor Jeisson Charris:<sup>4</sup>

El panorama [refiriéndose a la condición de la lectura, la escritura y la oralidad] fue recurrente al paso por otras IED como lo fueron el colegio

4 Docente en el área del Lenguaje de la IED Toscana a partir de 2007.

Alexander Fleming de la Localidad de Rafael Uribe Uribe, donde destaco que las problemáticas sociales superan a las prácticas del aula, ya que los niveles de violencia entre estudiantes, eran tan altos, que avanzar en las temáticas planeadas para la clase, era un reto. Modifique y adapte mi práctica al contexto que ahora vivenciaba, y sólo aborde temas que eran posibles facilitar. Allí fue importante el apoyo de muchos maestros, que a través de la unión y en conjunto, tratábamos de buscar opciones pedagógicas, que flexibilizaron las prácticas de aula frente al contexto violento que afrontamos. (J. F. Charris, comunicación personal, septiembre 2 de 2019, reflexión escrita)

Más adelante, en el planteamiento del problema escribe lo siguiente, haciendo referencia a su sitio actual de práctica:

La mayoría de estudiantes pertenecen a los estratos uno y dos, sus familias monoparentales maternas y paternas, estas personas se dedican a oficios como Guardas, ayudantes de construcción, oficios varios en casas de familia, amas de casa, vendedores ambulantes, no hay una fuente de empleo fija. No son familias adineradas, sus bajos recursos hacen que la alimentación sea complementada desde la escuela con el refrigerio escolar, por lo que deja deducir, que algunos estudiantes acuden a la escuela, para obtener un alimento diario y suplir la deficiencia alimentaria de la casa. Además, la falta de tiempo y acompañamiento de los padres de familia, impiden que se tenga buenos accesos culturales paralelos a la escuela, entonces el estudiante sólo reconoce lo que pueda ofrecerle la escuela, el barrio y los medios de comunicación. Es decir, hay pocas actividades extracurriculares que complementen los conocimientos impartidos en el aula. (J. F. Charris, comunicación personal, septiembre 2 de 2019, reflexión escrita)

El Profesor Charris tiene como pregunta problema de su proyecto pedagógico: *¿Cómo incide el contexto social en el desarrollo argumentativo de los estudiantes de grado 10° del colegio la Toscana - Lisboa?* Resulta relevante que este docente en el desarrollo de sus objetivos comprenda, entre otras herramientas, la emisora escolar para hacer extensivas las discusiones que se suscitan en sus clases y así elaborar libretos que también tienen escucha en las familias a través de un blog en franjas horarias determinadas.

Se observa a lo largo de 18 páginas que se mantiene la preocupación por fortalecer lazos comunicativos a través de la práctica pedagógica, en tanto estos lazos pueden ir mitigando usanzas naturalizadas de agresión colectiva. Aquí las acciones coordinadas entre estudiantes y docentes que se sostienen en un saber disciplinar pueden promover otro tipo de valoraciones proclives a la vida escolar, fortalecen redes a través de las cuales fluyen reflexiones pertinentes, despliegan creencias y rituales en torno al respeto, etcétera, muy al unísono de lo analizado por autores como Hargreaves (1996).



### 3- Cercanías de la formación disciplinar y la práctica pedagógica

Una problemática recurrente se desataba alrededor de este punto. Existe un conjunto de contenidos disciplinares que no se organizan *ex nihilo* para propiciar situaciones pedagógicas de enseñanza y aprendizaje acompañadas, entre otras, por el saber profesional del docente, sus habilidades y reflexiones periódicas sobre su quehacer. En suma, el saber disciplinar que consolida un docente en su formación académica no necesariamente le permite enfrentar el hecho pedagógico para acercar ese saber a sus estudiantes. Queda en suspenso una discusión que quizá conforme otras reflexiones a propósito de lo denominado *flipped classroom* y el papel del docente en ello.

La práctica pedagógica en este perímetro sin duda va consolidándose, pero, de manera semejante, va enfrentando retos que refieren a la formación académica y profesional de sus protagonistas. No es un asunto inesperado; sin embargo, exige capacidades periódicas en las comunidades educativas. La profesora Teresita del Pilar Valenzuela<sup>5</sup> en este entorno, muestra un panorama preliminar al inicio de su proyecto pedagógico. Escribe esto: *Estoy nombrada como docente de Ética y Valores, sin embargo, tengo a cargo la "Cátedra de Concepción Ciudadana". Esta se considera la "columna vertebral" de la institución pues en ella se concreta el perfil del estudiante. Y continúa:*

Los retos que he tenido que asumir al orientar esta área me han llevado a considerar las diferentes estrategias que empleo para cumplir con el objetivo que persigue. Inicialmente, en el año 2012 no existía Plan de Estudios del área para bachillerato y esto me convoca a consultar planes de estudios alternos orientados hacia democracia y estándares sobre competencias ciudadanas. En esta etapa: 2012 a 2014- el trabajo con estudiantes centra su atención en clases orientadas hacia el conocimiento de la Cátedra, la diversidad cultural del país, el conocimiento personal. Para ello, empleo como estrategia los análisis de caso, dinámicas de autococonocimiento y aproximación a esta cátedra con elaboración y análisis de mapas conceptuales y lectura de artículos de la constitución. Así mismo considero clave la lectura y análisis de textos informativos con noticias recientes. (2019, p. 4)

Este trabajo de acercarse a insumos teóricos y metodológicos para tramitar vacíos disciplinares o profesionales posiblemente le consienta generar una experticia sobre su práctica poniendo otro tono al respecto. Escribe en el planteamiento:

Mi práctica pedagógica va centrandose su atención en el trabajo en equipo de los estudiantes y el rol de mediación que realizo hacia el desarrollo de

5 Filósofa y Docente de la IED La Concepción, en la Localidad de Bosa en los últimos 8 años.

las temáticas; veo una transformación importante pues paso a ser interlocutora en el proceso de construcción del conocimiento que se realiza de manera conjunta con los saberes, inquietudes e intereses de mis estudiantes y los conocimientos específicos que apporto en el desarrollo de cada eje temático. Las experiencias en aula son dialógicas pues mi rol como docente se centra en generar preguntas, escuchar respuestas, reconocer e identificar puntos comunes, evidenciar las diferentes maneras de analizar una situación, generar consensos y analizar las posturas divergentes procurando procesos argumentativos que les den solidez. (2019, p. 5)

Lo anterior se puede observar en el esbozo de su proyecto pedagógico a lo largo de 30 páginas, pues pretende dar entradas o posibles respuestas a la pregunta: *¿Qué ajustes debo realizar en mi práctica pedagógica con los estudiantes de grado 6° del Colegio La Concepción IED que posibiliten didácticas acertadas para impactar favorablemente el ambiente de aula?*

Esta inquietud, guardando las distancias, es compartida por la profesora Nidia Esperanza González,<sup>6</sup> quien reflexiona en las primeras páginas de su texto:

Ser maestra en básica primaria se ha convertido en una oportunidad para poner en práctica mis saberes en relación con las distintas disciplinas, pero también para que se manifiesten vacíos conceptuales. Al respecto, he tenido que reaprender acerca de algún concepto o procedimiento y a partir de allí diseñar situaciones de aprendizaje que simplifiquen los conocimientos y que tengan en cuenta las particularidades y experiencias cotidianas de mis estudiantes. (2019, p. 5)

Con el ánimo de dar un contexto a su trabajo de aula, prosigue:

De manera concreta la enseñanza de la matemática genera diversos interrogantes frente a mi práctica —que está marcada por mi propia experiencia como estudiante—. Desde mi infancia lidié con el dominio de procedimientos y algoritmos matemáticos y ahora que soy maestra encuentro ese mismo efecto en muchos de mis estudiantes quienes presentan dificultades asociadas a la comprensión del lenguaje matemático o desidia por esta asignatura. Al respecto, la reflexión sobre mi propio hacer siempre está presente, me cuestiona acerca del uso de recursos y metodologías y me reta a cualificar mi práctica. Sin embargo, esas reflexiones e interrogantes no han movilizado transformaciones sustanciales que impacten en mi praxis pedagógica y por ende, en el aprendizaje de mis estudiantes. Diversos factores inciden en ello, el afán cotidiano por avanzar en los contenidos que el currículo establece, la falta de tiempo para sistematizar lo que ocurre en mi praxis y los interrogantes que de ella surgen en torno a los procesos de enseñanza —aprendizaje, en los que inevitablemente soy el elemento clave de transformación. (2019, p. 6)

<sup>6</sup> Licenciada de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica, actualmente docente de la IED Francisco Antonio Zea, de Usme.

La profesora González plantea la pregunta: *¿Cómo resignificar mi práctica en torno a la interacción pedagógica y los procesos didácticos de enseñanza aprendizaje de la matemática con estudiantes de grado 2° de primaria?* Asunto que le exige realizar una sistematización progresiva a través de algunas herramientas como el diario de campo o las valoraciones periódicas sobre el aprendizaje de sus estudiantes.

## Algunas conclusiones

A lo largo de esta segunda parte del artículo se ha podido mostrar desde algunas elaboraciones formales, las múltiples preocupaciones que irrumpen en los ambientes escolares que inciden en la práctica pedagógica; se insiste en que no hay una concepción insuperable o privilegiada de esta que evite reaccionar a las múltiples y disímiles condiciones en las que sucede el acto pedagógico. Ello, por demás, lleva a considerar que los entornos educativos, entre otros asuntos asociados a la cultura escolar, se desmarcan de su lugar habitual de referencia como aparatos ideológicos o ideologizantes, tal como lo consideran las teorías de la reproducción. Estas apuestas de las colegas mencionadas anteriormente dan cuenta que las escuelas *representan terrenos de impugnación* (Giroux, 1985) por sus disyuntivas entre lo que deben ser y lo que en situación son por asuntos de la realidad.


Finalmente, al parecer, existe un sustrato compartido de talante axiológico, desde el cual los docentes se preguntan por la pertinencia de su formación y de su quehacer profesional. Si bien las polifonías y mandatos son abrumantes, los espacios de encuentro para analizar la práctica pedagógica muestran que es imperativo leerla y comprenderla en atención a los escenarios y sujetos en los que transita.

## Referencias

- Aguerrondo, I. (2007). Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro. En I. Aguerrondo y S. Xifra, *La escuela del futuro I. Cómo piensan y qué hacen las escuelas que innovan (1)* (pp. 11-70). Papers Editores.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Brunner, J. (1986). La cultura autoritaria y la escuela. *Cuadernos políticos*, 46, 55-73.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós.
- Charris, J. (2019). *Proyecto pedagógico*. [No publicado].

- De Camilloni, A. (2007). Los profesores y el saber didáctico. En A. de Camilloni, E. Cols, L. Basabe y S. Feeney. *El saber didáctico* (pp. 43-60). [http://www.unter.org.ar/imagenes/023%20camilloni-alicia-capitulo-3-los-profesores-y-el-saber\\_0.pdf](http://www.unter.org.ar/imagenes/023%20camilloni-alicia-capitulo-3-los-profesores-y-el-saber_0.pdf)
- De Tezanos, A. (2007). Formación de profesores: Una reflexión y una propuesta. *Pensamiento educativo*, 41(2), 57-75.
- Drucker, P. (1973). La revolución educativa. En E. Amitai y E. Etzioni (comps.), *Los cambios sociales. Fuentes, tipos y consecuencias* (pp. 216-221). Fondo de Cultura Económica.
- Durkheim, É. (2012). *Educación y Sociología*. Ediciones Coyoacán.
- Freire, P. (1981). *Educación y cambio*. Búsqueda.
- Garrido Pimenta, S. (2013). Hacia una resignificación de la Didáctica — Ciencias de la Educación, Pedagogía y Didáctica —. Una revisión conceptual y una síntesis provisional. *Pedagogía y Saberes*, 39, 117-139. <https://doi.org/10.17227/01212494.39pys117.139>
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. En *Cuadernos políticos*, 44, 36-65.
- González, N. (2019). *Sistematización de la praxis en torno a la interacción pedagógica y la mediación didáctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la matemática con estudiantes de grado segundo de primaria*. [No publicado].
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata.
- Herrera, J. y Martínez, A. (2018). El saber pedagógico como saber práctico. *Pedagogía y saberes*, 49, 9-26. <https://doi.org/10.17227/pys.num49-8167>
- Horkheimer, M. (1969). *Crítica de la razón instrumental*. Sur.
- Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En E. González, *Historia de las Universidades modernas en Hispanoamérica*. (pp. 131-153). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Montes, R. (2019). *Proyecto pedagógico*. [No publicado].
- Muñoz, A. (2019). *Proyecto pedagógico*. [No publicado].
- Patiño, L. (2006). La observación de la práctica pedagógica en la formación de futuros docentes. *Pedagogía y Saberes*, 24, 27-31. <https://doi.org/10.17227/01212494.24pys27.31>
- Poggi, M. (2007). Política y gestión en educación básica, ¿es posible innovar? *Diálogos pedagógicos*, 9, 97-114.

- Porlán, R. y Martín, J. (1997). *El diario de un profesor*. Diada. <https://profesorailianartiles.files.wordpress.com/2013/03/diario-del-maestro.pdf>
- Raczynski, D. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo*. Nuestra riqueza.
- Rockwell, E. (2018). La dinámica cultural en la escuela. En A. Álvarez, *Hacia un currículo cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*, (pp. 21-38). Clacso.
- Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, 16, 175-212.
- Romero, C. (2004). *La escuela media en la sociedad del conocimiento*. Noveduc.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30.
- Tamayo, G. (2017). *La práctica pedagógica como categoría de análisis; acercamientos desde su construcción como objeto de investigación*. Congreso Nacional de Investigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1515.pdf>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea, S.A. Ediciones.
- Toffler, A. (1994). *La tercera ola*. Plaza y Janes.
- Unda, M. y Martínez A. (2015). El maestro y su formación: del devenir moderno al devenir contemporáneo. *Revista Educación y Ciudad*, 5, 86-99.
- Valenzuela, T. (2019). *Ética ciudadana desde la convivencia escolar*. [No publicado].
- Zemelman, H. (2001). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las Ciencias Sociales latinoamericanas*. Ipecal.



¿Qué profesor refleja la  
evaluación? Bases para  
una caracterización de los  
profesores participantes en  
la Evaluación con Carácter  
Diagnóstico Formativa

Isabel Cristina Calderón Palacio



Por qué no digo “yo sé que puedo enseñar”,  
¿no importa lo que ustedes digan?  
Al hacer esto pierdo la autoestima.

Yo me conozco, sé por qué puedo enseñar y  
no me gusta lo que está pasando.

No me gusta que ellos hagan esto y es triste, ¿no es verdad?

S. BALL, (2003, p. 95)

A la par de los procesos de profesionalización docente se plantea como una exigencia la evaluación, la cual en nuestros contextos está enmarcada en posturas políticas y económicas de rendición de cuentas ligadas a una concepción gerencial del Estado, que se caracteriza por crecientes procesos de estandarización, descentralización, individualización y por paulatinos procesos de privatización a través de mecanismos de evaluación y auditorías (Elliot, 2002). En este contexto se enmarca este escrito, el cual tiene como objetivo presentar una breve caracterización de los profesores que hicieron parte del curso para participantes de la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa (ECDFF, cohorte II, que se llevó a cabo en el año 2019 en la Universidad Pedagógica Nacional.

El sentido de este ejercicio, más que presentar datos acerca de los participantes, es profundizar sobre lo que estos datos indican en el marco de los procesos de formación y desempeño de los profesores; a su vez, busca problematizar la evaluación, como la vía más efectiva para el mejoramiento, que trae de fondo un interés por medir y estandarizar las prácticas sociales y en particular las pedagógicas. En esta dirección, lo que se pretende es plantear la defensa de la práctica pedagógica como algo inmensurable, lo cual no es igual a inmejorable o sin posibilidad de cualificar.

Como punto de partida es importante contextualizar esta reflexión, la cual se enmarca en la expedición del decreto 1657 de 2016, con el que se reglamentan los criterios de evaluación para ascenso y reubicación salarial en el año 2017, bajo los parámetros del artículo 35 del Decreto ley 1278 en material de evaluación de los docentes. Una vez dispuestos los elementos normativos, se emprendió el proceso de convocatoria en el cual participaron 45 388 docentes del país. De los resultados de la evaluación, solo el 12 % de los que no aprobaron estuvieron habilitados para hacer un curso que les permitía subsanar algunos de los elementos que aparecían mal evaluados y, en consecuencia, ascender. Este porcentaje equivalió a 5636 docentes habilitados a nivel nacional, de los cuales 4597 se inscribieron para realizar el curso.

Para el caso de la Universidad Pedagógica Nacional, se admitieron 172 profesores ubicados en Bogotá D.C y municipios cercanos, los cuales se organizaron en grupos de máximo 30 participantes y estuvieron acompañados por tres tutores adscritos a la Universidad. Con estas condiciones se emprende el proceso de formación, caracterizado por un especial acento en la práctica



pedagógica, el diálogo, la escritura y la reflexión como posibilidades para reconocer su práctica y las vías para mejorarla; en contraste con los resultados de la evaluación, que en ocasiones no refleja las realidades de las prácticas de los maestros. Por esta razón, en este artículo se busca profundizar, a partir de algunos datos de los participantes del curso, algunos rasgos problemáticos de la evaluación y de la lectura que se hace de la profesión, de la formación de maestros y de los efectos que los resultados de la evaluación generan en la percepción del maestro sobre sí mismo.

## ¿Qué imagen reflejan los resultados de la evaluación?

Desde el año 2002, con la expedición del decreto ley 1278, la evaluación docente constituye una de las alternativas para medir la calidad del sistema educativo y su mejoramiento. Este objetivo que caracteriza la reforma educativa se encuadra en los sistemas de rendición de cuentas, en los que la búsqueda del mejoramiento constante traza una dinámica que va entre el diagnóstico de la crisis y su posible resolución, lo que justifica la evaluación permanente. Para el caso del sistema educativo, mejorar se identifica con las prácticas de los maestros en relación con sus conocimientos, sus prácticas de aula y sus habilidades con los estudiantes, de tal manera que se genere un efecto en los resultados de los aprendizajes de los alumnos. Este carácter de los estados gerenciales (Ball, 2003), configura un lenguaje asociado a la efectividad y competitividad, ligado a los procesos evaluativos. En otras palabras, la efectividad existe cuando se puede medir y mostrar.

Así, la práctica pedagógica se torna medible y, por tanto, susceptible de estandarizar a través de los criterios de evaluación (Calderón, 2018). En este marco, la evaluación sirve para medir el desempeño individual y sus juicios significan y “representan la calidad o el valor de un individuo o una organización dentro de un ámbito evaluativo” (Ball, 2003, p. 90). Por la razón que se sostiene en este apartado, los resultados de la evaluación reflejan una imagen del profesor y de su práctica. De acuerdo con Ball, los resultados de la evaluación se publican, responden a indicadores, generan formas de comparación, una compulsión por nombrar y diferenciar; a esto se denomina performatividad (2003, p. 90). En consecuencia, los resultados de la evaluación de ascenso y reubicación salarial se convierten en un espejo que refleja una imagen de lo que es un buen docente y un desempeño óptimo, si se responde a sus indicadores.

Uno de los enunciados más frecuentemente escuchados y que circulan no solo en los ámbitos académicos, sino de divulgación en general, afirma que la enseñanza de calidad ofrece mejores resultados en el rendimiento de los estudiantes, los estudios sugieren que la eficacia de los maestros es uno de los

factores que explican dichos resultados (Martínez, 2013). Otra imagen que proyectan los sistemas de evaluación está relacionada con dar cuenta de lo que pasa en diferentes aspectos de la práctica docente dentro y fuera del aula; por ello, identifica los docentes con problemas para ayudarlos a mejorar en sus prácticas, procesos de enseñanza, relación con estudiantes. La cual, tiene diferentes usos en relación con sistemas de sanción, reconocimiento, definición de políticas educativas o identificación de prácticas “eficaces” para producir modelos de acción para otros docentes.

Finalmente, la práctica pedagógica es comprendida en varias dimensiones. A saber: a) en relación con la enseñanza, que se entiende como selección de contenidos y construcción didáctica; b) en relación con la formación dentro y fuera del aula, donde el profesor debe aportar en los comportamientos, rituales, manejo de clase, rutinas diarias, convivencia, entre otros; c) con lo comunitario, que implica el reconocimiento y la interacción con actores que rodean la escuela, tales como padres de familia o cuidadores, actores de la comunidad, entre otros; d) las relaciones entre maestros y estudiantes, donde se tienen en cuenta aspectos como el respeto, la motivación, el interés de los estudiantes y e) lo institucional, en tanto marco que delimita la acción del maestro con sus normas de funcionamiento.

La imagen del profesor que reflejan estos indicadores está relacionada con una amplitud de aspectos que exigen que este, además de ser un enseñante de una ciencia, un saber o un arte, sea líder comunitario y gestor escolar. Es decir, los resultados de la evaluación emiten la idea, tal vez imperativa, de un profesional que se despliega por varios ámbitos escolares y sociales en los que se exige un desempeño exitoso y productivo.

## Los profesores ante el espejo

Frente a este perfil que plantea la evaluación del “ideal” de profesor que se perfila con los indicadores establecidos para la medición y rendición de cuentas, se generan situaciones contradictorias, no solo en la dimensión individual de los profesores y su percepción subjetiva sobre su desempeño, sino en el ámbito de los códigos compartidos por la profesión y por el gremio.

Una primera reacción de los profesores es inconformismo ante los resultados de la evaluación por la distancia de estos con su realidad escolar y profesional. Expresiones como: “no entiendo estos resultados”, “esto que dice la evaluación no hace justicia sobre mi realidad”, “no sé qué pasó, hice todo bien”, “usé los conocimientos aprendidos en la maestría”, “yo siento que soy buen profesor”, son algunas de las respuestas más comunes. Esto expresa que los resultados de la evaluación no reflejan lo que son los maestros o su percepción subjetiva acerca de su desempeño.

Ante posibles objeciones que el sistema generalmente no acepta, el profesor no tiene más remedio que admitir los resultados y sus consecuencias, que van más allá de los salarial. En otras palabras, ante la performatividad, las circunstancias personales no son excusas aceptables para el incumplimiento de indicadores. De cara a los resultados, los profesores terminan siendo meros espectadores, reducidos al “cumplimiento reglas generadas de manera exógena, es decir, la práctica profesional se basa, en esta perspectiva, en el cumplimiento de requisitos impuestos desde afuera” (Ball, 2003, p. 89). Como consecuencia, la sensación creciente de frustración, impotencia y pérdida de reconocimiento en el contexto laboral impera en los profesores frente a los ejercicios evaluativos; lo cual, a la larga, muestra la pérdida de efectividad de la evaluación para lograr las imágenes antes citadas y el mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

En este punto, es preciso interrogar por otras imágenes de los profesores evaluados, sus preguntas, inquietudes, lecturas de contexto, lecturas de sus prácticas y su visión sobre su práctica pedagógica. Para esto se recurre a instrumentos de recolección de información contruidos en el marco del curso ECDF II, en la UPN, de los textos producidos por los maestros y los eventos propuestos para el desarrollo del proceso de formación.

## Imagen 1. El maestro ante el saber

Para medir la calidad del docente se implementa la noción de competencias docente (Reinolds 1999, citado por Martínez, 2013), la cual mide el conocimiento acerca de la asignatura que enseña y de la pedagogía. Otro componente tiene que ver con las habilidades, es decir, la capacidad de aplicar el conocimiento que se ha adquirido, la disposición y la práctica. El conjunto de estos elementos da cuenta de las competencias docentes y remite a diferentes instancias formativas de este. De manera que el conocimiento se constituye en una base fundamental para adquirir tal competencia, asociada a los procesos de formación inicial y avanzada.

Para el caso de los participantes del curso en la UPN, los primeros cuestionamientos se generan en relación con el saber adquirido y el dominio alcanzado por los profesores, lo cual está respaldado por la universidad de egreso y de los títulos alcanzados. Así se localiza en los instrumentos de recolección de la información que los participantes son licenciados, excepto dos, que son profesionales no licenciados.<sup>1</sup> El 70 % de los participantes egresaron de universidades públicas y el 73 % lo hicieron entre los años 2000 a 2019. Asimismo, el 72 % de los profesores cuentan con estudios de maestría; el 13 %, con especialización y el 15 % no cuenta con estudios de posgrado.

1 De los 172 participantes, solo 132 diligenciaron los instrumentos propuestos. Con base en esa muestra se toman los datos para hacer el presente análisis.

Estos datos pueden indicar que la preocupación por la adquisición de un conocimiento especializado, tanto en términos de la disciplina que se enseña como del saber pedagógico, es latente en los profesores; aunque existen estudios que muestran que, al estar directamente relacionados con los ascensos salariales, los posgrados pierden el sentido del mejoramiento de la práctica, con lo que podría problematizarse el interés por la formación avanzada. Adicionalmente, hay evidencia de que los programas de posgrados están desconectados de la realidad educativa y sus contenidos son demasiado abstractos y están diseñados en función de los intereses de los investigadores, más que de los maestros que se adhieren a estos Programas (Cárdenas, 2018).

Esta situación compleja y paradójica genera cuestionamientos a los profesores participantes del curso, pues independientemente de las motivaciones para estudiar los posgrados, se deposita una confianza en este proceso de formación como garantía para el alcance de mejores resultados en procesos evaluativos y por ende el logro del ascenso salarial. En consecuencia, la percepción se dirige a pensar que el esfuerzo y la exigencia de los pregrados y posgrados no se ve recompensado en los resultados. Además, el diseño de la ECDF no se centran en la medición de los conocimientos, sino en un modelo multidisciplinar que integra diferentes aspectos de la práctica docente<sup>2</sup> (Martínez, 2013). Sin embargo, la imagen del conocimiento como una herramienta suficiente para enfrentar la evaluación es una seguridad que en este modelo se quiebra y confronta el desempeño profesional de los profesores.

Otro elemento que es importante analizar, está asociado al año de egreso de los pregrados y posgrados de los profesores participantes del curso, el cual representa un 73 % y se sitúa entre los años 2000 a 2019; lo que permite suponer que su formación está enmarcada en las últimas reformas educativas, las cuales tienen aspectos interesantes que cabe resaltar, como son: la profesionalización de la carrera docente, la investigación, la práctica, la evaluación permanente, los procesos de acreditación que traen consigo estrategias de flexibilización, interdiscipliniedad, medición permanente de los procesos de los programas. Adicional, la política de la meritocracia impacta los procesos de ingreso al mundo laboral y moldea los intereses de los aspirantes a la carrera docente, esto por mencionar algunos elementos clave.

Ese contexto marca a una generación de profesores que ha estado permeada por ideales como el de la investigación desde su práctica, que tiene un interés por la formación posgradual, como casi la única vía para el ascenso salarial y por el interés en procesos formativos que van más allá de la aplicación

---

2 De acuerdo con Martínez (2013), el modelo multidimensional de la evaluación docente responde a la imposibilidad de agrupar en ciertos instrumentos la amplitud de la práctica docente; por esto, se plantea que la evaluación debe tener una amplia variedad de indicadores para que sea útil, pasando por la evaluación por competencias, las observaciones de clase, las encuestas y las autoevaluaciones.

de dispositivos y técnicas para la enseñanza, sino que se despliegan a otros escenarios como la ciudad, lo rural, entre otros. La congruencia de estos factores refleja la imagen de la profesionalización y la especialización a manera de requisitos para lograr un mejor desempeño (Cárdenas, 2018), al tiempo que, al compararse con la imagen de los resultados de la ECDF, producen una confrontación en esa idea del saber docente, asociado a la profesionalización.

Por supuesto, esta imagen es incompleta si no se tiene en consideración la relación que se establece con el gremio, el saber profesional que se forma en el desempeño profesional y las experiencias personales que han tenido que enfrentar los profesores en su trayectoria. Por esa razón es pertinente analizar otra imagen que se proyectó a propósito de los resultados de la evaluación.

## Imagen 2. El maestro ante la experiencia

Uno de los argumentos que probablemente ha generado el viraje hacia la evaluación de la práctica se localiza en conversaciones informales en las que se capta la idea de que la fortaleza de los maestros está en esta. Evaluar los conocimientos no es suficiente para saber la eficacia de los maestros en su desempeño profesional. La relación entre el saber disciplinar y el aprendizaje de los estudiantes no es clara; por ello, se concibió que el terreno de la práctica y de la experiencia era la garantía para la obtención de buenos resultados y, como consecuencia, ascender en el escalafón. Las negociaciones se centraron en el cambio del modelo de evaluación y no en otros elementos de fondo que restringían el ascenso y reubicación salarial.

Así, se ha identificado una similitud entre práctica y experiencia, entendidas como tiempo de permanencia en la carrera docente. En el caso de los participantes del curso en la UPN se registra que el 100 % cuentan con más de ocho años de experiencia; el 60 % de ellos lleva un rango de experiencia entre 8 y 16 años; el 10 %, entre 17 y 19 años; el 25 %, entre 20 y 30 años de servicio y el 5 %, de 30 a 40 años de experiencia. Hay elementos interesantes en estas cifras sobre las cuales vale la pena detenerse.

Durante muchos años se consideró el tiempo como un factor para el ascenso en el escalafón docente, para el estatuto docente 2277 de 1979 (Ministerio de Educación Nacional), el tiempo se ha considerado como un indicador suficiente para estimular el ascenso salarial. De fondo, está la concepción de que con el tiempo el profesor ha formado sus conceptos sobre cómo enseñar y formar; pues, en la medida en que sus acciones le han dado resultado, se consideran autorizados para realizar una comprensión más pertinente que otros actores de la realidad educativa, rediseñar o recomponer las políticas educativas que llegan a la escuela y resolver los problemas cotidianos de la vida en la escuela de manera más idónea que otros actores (Ávalos, 2006). Estas posiciones generan, incluso, distanciamientos con los diseñadores de la política educativa y con la academia, en la medida en que se asocia tiempo y experiencia con la pertinencia para actuar.

Esta idea se ve confrontada en los resultados de la evaluación, cuando en estos se declara que el maestro desconoce el contexto, que no es adecuada la relación con los estudiantes o que no se resuelve de manera idónea las situaciones de convivencia. Aquí no se pone en tela de juicio el saber, sino la capacidad para actuar que el maestro en sus años de experiencia ha desarrollado. Esta visión, genera inconformidad y deslegitima esa experticia desarrollada en los años de la práctica.

Esta imagen reduce las difíciles interacciones diarias que el maestro ha dedicado a construir en sus años de desempeño, al tiempo que disminuye a crudas representaciones de la riqueza de la interacción un dato (Ball, 2003). Los profesores se tornan inseguros respecto a lo que se tiene que hacer, a si es correcto lo que se hace, si es suficiente. Tanto los profesores en su práctica, como los profesores encargados de los procesos de formación continua se ven sometidos a la incertidumbre sobre cuál es el modo correcto de obrar, cuáles son las prácticas que se deben incorporar para “dar la talla”, es decir, encontrar el logro. Lo que queda de fondo con esta situación es que no se está completamente seguro sobre lo que se espera de nosotros y, en consecuencia, pensar los procesos formativos se hace más complejo, impreciso y volátil.

### Imagen 3. El maestro ante el cambio

Frente al espejo de la evaluación, el maestro puede ver, o no, su potencial para el cambio y la innovación de acuerdo con el cumplimiento de ciertos indicadores. Sin embargo, para profundizar en este punto, cabe anotar que el 94 % de los participantes en el curso de la UPN se desempeñan como docentes de aula; el 5 %, como docentes de apoyo y el 1 %, como directivos docentes. De estos, el 35 % participa en colectivos culturales y sociales; el 17 %, en redes de maestros; el 5.5 % pertenecen a grupos de investigación y el 28 % participa en otros grupos. Estos datos muestran que el 82,5 % de los participantes está involucrados en actividades culturales o académicas que van más allá de sus funciones en la escuela; por supuesto, esto impacta la manera como se relacionan con el saber, la cultura, los agentes sociales (estudiantes, maestros, directivos) y, además, refleja el deseo de saber, que va más allá de la titulación y de los reconocimientos en el desempeño profesional.

Los estudios sobre desarrollo profesional docente indican que los profesores que más oportunidades de desarrollar situaciones creativas y reflexivas a través de su participación en estudios, grupos de trabajos, redes, entre otros, tienen más capacidad de transformar su práctica (Marcelo, 2009); por esta razón, la participación de los profesores en diferentes redes, colectivos y grupos de investigación promueve esta capacidad reflexiva, alimenta el saber y el saber hacer, así como amplía las miradas sobre la formación a partir de los contactos con otras experiencias culturales y académicas. Esto permite concluir que, para los participantes en el curso, el trabajo en la escuela, no limita su formación. Su interés en participar en otros espacios formativos revela otra imagen que se

contrasta con los resultados de la evaluación, de ahí la sensación de inseguridad y de temor que enfrentan, puesto que se parte de la premisa que se está haciendo todo bien, se están generando procesos de formación continua, pero los resultados no son coherentes con estas vivencias.

En este punto, cabe preguntarse qué evalúa la evaluación; más allá de entrar en consideraciones técnicas y explicativas del modelo evaluativo, se trata de ir a los fines que esta agencia. De acuerdo con Martínez (2013), la funcionalidad de la evaluación se da en dos direcciones: por un lado, de los resultados de esta se derivan programas y estrategias para el desarrollo profesional; por el otro, se evalúa para regular los procesos de ascenso y retención del personal. En la antesala de estos objetivos se sitúan los procesos de calidad y eficacia docente ligados al cambio.

Los tradicionales modelos de formación docente, basados en la capacitación o actualización, donde un experto, generalmente alejado de las cuestiones escolares, provee una información al docente, se han traducido en resultados ineficientes para los profesores, pues los contenidos de estos procesos no tienen ninguna posibilidad de cambiar ni las creencias ni las prácticas docentes de los enseñantes. Joyce “encontró que las posibilidades de implantación de cambios en aplicación de este modelo eran del 15 %” (2001, citado por Marcelo, 2009, p. 48). Sin embargo, el incremento de mediciones a los sistemas escolares ha concluido con que la baja calidad en la enseñanza se traduce en bajos resultados de aprendizaje, como se ha argumentado antes. Por tal razón, generar sistemas efectivos de mejoramiento de los docentes es uno de los objetivos de los programas de desarrollo profesional que, en atención a esta consigna, buscan generar un mayor impacto en el cambio de las prácticas de los profesores.

Se subraya la palabra cambio, debido a que la baja calidad de la enseñanza solo se puede remediar ejecutando uno en estas prácticas. Así, se propone que los profesores deben aprender en la práctica, puesto que la enseñanza requiere improvisación, conjetura y experimentación (Marcelo, 2009, p. 48); para esto, los profesores deben comprender claramente qué es lo que deben aprender, es decir, cuáles son los verdaderos problemas de su práctica. Posiblemente la ECDF devuelva una impresión de esos elementos de la práctica que deben transformarse. Sin embargo, frente a lo antes descrito, el profesor se enfrenta un diagnóstico que no hace una realimentación real al profesor; tampoco a la imagen que él tiene de su desempeño.

Cambio, innovación, profesionalización se cruzan en la evaluación, pero se confrontan con las mismas prácticas que el docente ha venido construyendo. Sin embargo, esas prácticas y aprendizajes adquiridos no están en la misma línea de significación. A su manera, los profesores han construido sus espacios de formación, reflexión y transformación de prácticas, que van más allá de los indicadores de un instrumento de medición. Además, la política educativa configura los parámetros en otras sintonías y, por tanto, la imagen que se proyectó desde cada lugar es distinta.

Son pocos los maestros que de entrada admiten que pueden o deben mejorar algo de su práctica, pues el imperativo del cambio y la formación permanente rodean su desempeño profesional. Sería oportuno pensar la manera de crear una sincronía entre estas dos miradas, pues, como ya se anotó, el profesor está en involucrado en movimientos que lo invitan a la reflexión, que despliegan su trabajo más allá del aula y lo comprometen con fines y propósitos de sus contextos. Si bien el cambio se propone desde afuera como una exigencia, para muchos de los profesores participantes es una vivencia continua, como se observa:

Ser tan joven en ese momento me llevó a no tener ningún tipo de autoridad sobre los estudiantes de los grados superiores, y la falta de herramientas metodológicas, a que los estudiantes de los grados inferiores se aburrieran y no aprendieran lo que deberían haber aprendido en esas asignaturas que tenía a cargo. Ahí comprendí que para enseñar se requiere saber cómo hacerlo y teorizar al respecto y no simplemente ser poseedor de un saber disciplinar específico. Cada disciplina tiene sus peculiaridades y didáctica propia. (Cifuentes, 2019, p. 4)

La narración de uno de los profesores participantes en el curso permite constatar la manera en que la mirada autocrítica sobre el propio desempeño no viene desde afuera. La necesidad del cambio está relacionada con la lectura que los profesores hacen de sí mismos, con ayuda de otros o de los escenarios formativos; sin embargo, cuando el cambio viene como un mandato que está precedido por la evaluación genera resistencia y parálisis. Ante este relato, se puede analizar con base en lo que propone Ball, cuando plantea que, ante la ola reformista, se experimenta una especie de “esquizofrenia de valores en los profesores que luchan con autenticidad por mejorar su práctica, cuando se tiene que sacrificar el compromiso y la experiencia en favor del desempeño” (2003, p. 94).

## A modo de cierre

El proceso de formación de los profesores participantes en la ECDF II vivido en la UPN, muestra una serie de datos y elementos concretos a partir de los cuales es posible analizar los efectos del proceso evaluativo en la subjetividad de los profesores y en su desempeño. Comprender aspectos del desarrollo profesional de los participantes en relación con años de experiencia, nivel de formación, participación en colectivos y grupos de formación, nos permite visualizar otras imágenes de los profesores, más allá de los resultados de la evaluación que proyectan el déficit.

Los efectos de estos sistemas evaluativos van más allá de resultados sobre indicadores. Los profesores cumplen con los parámetros establecidos para calificarse como buenos docentes, es decir, tienen formación posgradual, se esfuerzan por reflexionar sobre sus prácticas, atienden a los procesos de formación continua que se presentan y en un porcentaje alto se organizan en colectivos



de trabajo. Así, los resultados de la EDCF hacen evidente una ruptura entre los propios juicios de los profesores sobre lo que es una buena práctica y las exigencias de su desempeño. En atención a Ball (2003), por efecto de la performatividad, los profesores experimentan una conciencia segmentada mientras tratan de conciliar sus creencias sobre lo correcto o no de lo que se hace y sus expectativas, que, en este caso, no logran conciliarse.

Esta situación pone al individuo en una crisis que lo lleva a cuestionarse permanentemente entre lo que percibe de sí mismo y lo que los resultados evidencia. Ante esto, el resultado puede generar estrés, enfermedad, fracaso (Ball, 2003). El reto que nos queda es pensar procesos de evaluación, de formación permanente del profesorado que permitan conciliar las expectativas de los profesores, de los estudiantes y de las necesidades del mejoramiento de la calidad educativa. Generar procesos de reconocimiento de la práctica pedagógica en la que los profesores descubran por sí mismos los aspectos a mejorar y, en consecuencia, crear sistemas de formación continua realmente efectivos, que impacten las prácticas y que se reflejen en los resultados del aprendizaje.

Finalmente, lo que se busca no es cuestionar la evaluación en sí misma, tampoco se busca hacer una defensa a ultranza de los profesores, desconociendo sus dificultades y a veces resistencias al mejoramiento. Se trata de problematizar, profundizar y desnaturalizar las políticas de la verdad imperantes, en función de reconocer otras prácticas, saberes y formas de hacer escuela que no caben en los indicadores. Se trata de situar el problema más allá de los resultados, el foco es que la evaluación nos plantea la pregunta por el mejoramiento, ¿pero de qué?, ¿cómo mejorar?, ¿hacia qué rutas dirigir la formación de los profesores? Ante esto, las preguntas quedan planteadas.

## Referencias

- Ávalos, B (2006) Currículo y desarrollo profesional docente. *Revista PRELAC*, 3.
- Ball, S. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(37), 87-104.
- Calderón-Palacio, I. C. (2018). La práctica pedagógica atrapada en un lente: análisis de la evaluación de desempeño docente. En R. Barrantes (comp.), *Práctica Pedagógica y formación de maestros* (pp. 33-43). Universidad Pedagógica Nacional.
- Cárdenas-Palermo, Y. (2018). La práctica pedagógica en la formación continua de maestros: apuntes para analizar la experiencia de la Universidad Pedagógica Nacional en el curso EDCF. En R. Barrantes (comp.), *Práctica Pedagógica y formación de maestros* (pp. 15-29). Universidad Pedagógica Nacional.

- Cifuentes, J. A. (2019). *La pregunta como herramienta pedagógica: reflexiones y decisiones didácticas para el mejoramiento de mi práctica en el área de filosofía*. [En edición].
- Elliot, J. (2002). La paradoja de la reforma educativa en el estado evaluador. *Perspectivas*, xxxii(3). <https://cutt.ly/qgGE4gk>
- Marcelo, C. (2009). La evaluación del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad. *Revista brasileira de formação de professores*, 1(1). <https://cutt.ly/rgGE5Yg>
- Martínez, J. F. (2013). Combinación de mediciones de la práctica y el desempeño docente: consideraciones técnicas y conceptuales para la evaluación docente. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(1).
- Ministerio de Educación Nacional. (1979, 14 de septiembre). Decreto 2277: por el cual se establece el estatuto docente. *Diario oficial*, 35 374.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Decreto 1278 de junio 19 de 2002: por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-86102\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-86102_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2016, 21 de octubre). Decreto 1657: por el cual se modifica el Decreto 1075 de 2015, en materia de evaluación para ascenso de grado y reubicación de nivel salarial de los docentes que se rigen por el Decreto Ley 1278 de 2002 y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*, 50 033.



# Autores

## Isabel Cristina Calderón Palacio

Profesora de la Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Integrante del grupo de investigación Historia de la Práctica Pedagógica, Magíster en Educación con énfasis en formación de maestros. iccalderonp@pedagogica.edu.co

## Raúl Barrantes C.

Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en desarrollo Educativo y social CINDE-UPN. rubarrantesc@pedagogica.edu.co

## David A. Rubio Gaviria

Profesor de la Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Integrante del Grupo de investigación Historia de la Práctica Pedagógica, Doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. drubio@pedagogica.edu.co

## Carlos E. Valenzuela Echeverri

Profesor de la Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Educación, cvalenzuela@pedagogica.edu.co

## María Isabel Heredia Duarte

Profesora de la Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Integrante del grupo de investigación Historia de la Práctica Pedagógica, Magíster en Historia. miheredia@pedagogica.edu.co

## Diana Paola Currea Triana

Profesora de la Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. dpcurrea@pedagogica.edu.co

## Carol Pertuz Bedoya

Profesora de la Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en estudios en infancia. cjpertuzb@pedagogica.edu.co

## Víctor Manuel Rodríguez Murcia

Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Educación. vrodriguez@pedagogica.edu.co

## Yeimy Cárdenas Palermo

Profesora de la Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Doctora en educación. ypalermo@pedagogica.edu.co

## Jhon Henry Orozco Tabares

Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Educación, Licenciado en Filosofía y Letras. Integrante del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. aulamundo@yahoo.com

## Freddy Diego Salgado Martínez

Magíster en Desarrollo Educativo y Social, UPN-CINDE. Candidato a Doctor en Educación de la Universidad de la Salle de Costa Rica. diegoffliper@gmail.com

## Jenny Johana Castro

Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Educación, Licenciada en Educación Preescolar. jjcastro@pedagogica.edu.co

## Sandra Marcela Durán

Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctora en Educación Social. Fundamentos y Metodología de la Universidad de Granada-España, magíster en Educación, especialista en Gerencia Social de la Educación. Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional. smduran@pedagogica.edu.co

## Jenny Maritza Pulido

Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctoranda en Educación, magíster en Educación. Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional. jepulido@pedagogica.edu.co

## María Fernanda Castañeda

Psicóloga y magíster en Psicología con énfasis en investigación en Educación, cognición y medios de la Universidad Nacional de Colombia. Profesora de la Pontificia Universidad Javeriana. mf\_castaneda@javeriana.edu.co

## Oscar G. Hernández

Profesor de la Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional, magíster en Ciencias Sociales. oghernandezs@pedagogica.edu.co

## William Orlando Rincón Oñate

Profesor de la Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. worincono@pedagogica.edu.co

## Blanca Inés Zamudio

Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional. Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Desarrollo Social y Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. bzamudio@pedagogica.edu.co







PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y FORMACIÓN DE MAESTROS.  
REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS EN TORNO AL EJERCICIO PROFESIONAL  
EDITADO POR LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL,  
E IMPRESO EN XPRESS ESTUDIO GRÁFICO Y DIGITAL S.A.S.  
XPRESS/KIMPRES

BOGOTÁ, COLOMBIA, 2021

En el marco del proceso de Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa, que ha derivado en procesos de formación centrados en la práctica, se ha hecho visible la importancia de la vida cotidiana en la escuela como factor a considerar en el desarrollo profesional. Al tiempo, se ha visto la necesidad de incorporar la cotidianidad en la construcción de propuestas formativas que acojan la preocupación de los maestros por hacer de su labor una vía de transformación de los esquemas que rigen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la presente edición, los lectores encontrarán diferentes posturas que analizan, a la vez que problematizan las relaciones existentes entre universidad y escuela, teoría y práctica, evaluación y formación en el proceso de desarrollo profesional de los maestros y su cualificación permanente. Así mismo, se resalta el papel de la escritura como mecanismos para pensar y transformar la práctica pedagógica.

Adicionalmente, los trabajos que se reúnen en esta obra invitan a la comunidad que hace parte del sector educativo a problematizar cualquier forma de dominación que no permita el diálogo, la construcción colectiva y el florecimiento de la pluralidad en los procesos de formación de los maestros o de la pedagogía como campo abierto y en permanente construcción.

ISBN: 978-958-5138-97-1



9 789585 138971