

Práctica pedagógica y formación de maestros

Raúl Barrantes Clavijo
Compilador

Isabel Cristina Calderón Palacio
Yeimy Cárdenas Palermo
Ana Cristina León Palencia
Dora Lilia Marín Díaz
Carlos Ernesto Noguera-Ramírez
Freddy Diego Salgado Martínez
Autores

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

Práctica pedagógica y formación de maestros

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Práctica pedagógica y formación de maestros

Raúl Barrantes Clavijo
Compilador

Isabel Cristina Calderón Palacio
Yeimy Cárdenas Palermo
Ana Cristina León Palencia
Dora Lilia Marín Díaz
Carlos Ernesto Noguera-Ramírez
Freddy Diego Salgado Martínez
Autores

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

Práctica pedagógica y formación de maestros / Yeimy Cárdenas Palermo [et.al]. – Universidad Pedagógica Nacional, 2018
108 páginas.

Incluye: Referencias bibliográficas
ISBN: 978-958-5416-65-9 (Impreso)
ISBN: 978-958-5416-66-6 (Digital)

1 Prácticas de la Enseñanza. 2. Capacitación Docente. 3. Educación – Investigaciones. 4. Escuelas de Educación. 5. Educación Superior – Métodos de Enseñanza. 6. Pedagogía. 7. Mediciones y Pruebas Educativas. 8. Reforma Educativa. 9. Formación Profesional de Maestros. 10. Evaluación Educativa. I. Cárdenas Palermo, Yeimy. II. Calderón Palacio, Isabel Cristina. III. Barrantes C., Raúl. IV. Marín Díaz, Dora Lilia. V. Noguera-Ramírez, Carlos Ernesto. VI. León Palencia, Ana Cristina. VII. Salgado Martínez, Freddy Diego.

378.12 cd. 21 ed.

Universidad Pedagógica Nacional

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

Leonardo Fabio Martínez Pérez
Rector

Lyda Constanza Mora Mendieta
Vicerrectora Académica

John Harold Córdoba Aldana
Vicerrector de Gestión Universitaria

Fernando Méndez Díaz
Vicerrector Administrativo y Financiero

Helberth Augusto Choachí González
Secretario General

- © Universidad Pedagógica Nacional
- © Raúl Barrantes Clavijo, Isabel Cristina Calderón Palacio, Yeimy Cárdenas Palermo, Ana Cristina León Palencia, Dora Lilia Marín Díaz, Carlos Ernesto Noguera-Ramírez, Freddy Diego Salgado Martínez.

ISBN: 978-958-5416-65-9 (Impreso)
ISBN: 978-958-5416-66-6 (Digital)

Primera edición, 2018

Preparación editorial

Universidad Pedagógica Nacional

Grupo Interno de Trabajo Editorial

Alba Lucía Bernal Cerquera
Coordinación

Maritza Ramírez Ramos
Edición y corrección de estilo

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

Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.S.
Impresión

Bogotá, D.C., 2018

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

Fecha de aprobación: 15-11-2017
Fechas de evaluación: 15-06-2018/16-07-2018

Se reservan los derechos de autor.

Contenido

Prólogo	7
Alejandro Álvarez Gallego	
Parte 1. Formación de maestros alrededor de la práctica pedagógica: relaciones y apuestas	11
La práctica pedagógica en la formación continua de maestros: apuntes para analizar la experiencia de la Universidad Pedagógica Nacional en el curso de nivelación ECDP	13
Yeimy Cárdenas Palermo	
La práctica pedagógica atrapada en un lente: análisis de la evaluación de desempeño docente	31
Isabel Cristina Calderón Palacio	
Proyectos pedagógicos y formación de maestros en ejercicio	43
Raúl Barrantes Clavijo	
Parte 2. La práctica pedagógica: derivaciones analíticas a propósito de un proceso formativo	53
La práctica pedagógica como núcleo de experiencia: herramienta conceptual para su caracterización	55
Dora Lilia Marín Díaz	
Práctica pedagógica y matrices normativas	65
Carlos Ernesto Noguera-Ramírez	
Subjetivación y práctica pedagógica	79
Ana Cristina León Palencia	
Aproximación al planteamiento de un sistema autorreflexivo a partir del análisis de las prácticas pedagógicas en un curso de nivelación, ECDP	93
Freddy Diego Salgado Martínez	

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Prólogo

En el año 2015, cuando Fecode inició el paro indefinido, una de sus principales reivindicaciones fue la evaluación del desempeño que se había establecido en el decreto 1278 de 2002 y que, en general, pocos maestros aprobaban.

Habían pasado casi quince años y el problema se agravaba para los maestros, pues quienes habían ingresado a la carrera docente desde el año 2002 no podían ascender en el escalafón, dado que aprobar la evaluación del desempeño era un requisito para pasar de una categoría a otra.

La posición de Fecode parecía utópica, pues aspiraban a que dicha evaluación, según sus palabras, no fuera punitiva; es decir, que no implicara sanciones para quienes no la pasaran, dado que el fenómeno de la pérdida (que llegaba casi al ochenta por ciento 80 %) era por sí misma una sanción.

El gobierno estaba aplicando una prueba de competencias que contrató con un grupo de expertos en psicometría de la facultad de economía de la Universidad Nacional de Colombia, MEN. En varias ocasiones habíamos tenido la oportunidad de plantearle al Ministerio de Educación y a instancias de Fecode que dicha prueba tenía muchas falencias y que era urgente revisarla en su forma y en su contenido.

Pues bien, el paro indefinido del año 2015 que duró quince días sirvió, entre otras cosas, para que el gobierno accediera a crear una mesa de trabajo en la que se trabajaría el diseño de una nueva prueba. A dicha mesa fue llamado el profesor Adolfo León Atehortúa Cruz, actual rector de la Universidad Pedagógica Nacional, UPN, quien aportó importantes elementos para estructurar la propuesta que finalmente se adoptó: la llamada Evaluación Diagnóstico Formativa. En realidad, se trató de una propuesta absolutamente novedosa, casi podríamos decir insólita, en la que se matizó en gran medida la cuantificación de preguntas de contenido y se pasó a trabajar con rúbricas que indagaban sobre lo que el maestro hace en relación con el contexto en el que realiza su práctica, la praxis pedagógica, el currículo y la convivencia.

Una vez acordada la nueva prueba quedaba el problema de los cursos de formación que se les ofrecería a aquellos maestros quienes no la aprobaran. Dichos cursos debían cambiar el esquema tradicional basado en la transmisión de información, dado que la prueba preguntaba por su práctica y no por contenidos. Tal desafío fue encargado también a la UPN, y tuve la oportunidad de coordinar un grupo muy cualificado de profesionales para diseñar la propuesta que, en todo caso, tuvo que ser negociada todo el tiempo con el MEN y Fecode.

Una vez aprobada la propuesta de cursos se hizo una convocatoria para que las universidades los ofrecieran en la que la UPN también participó. Es así como este libro da cuenta de reflexiones que los profesores de la UPN hicieron después de haber implementado, con un grupo de docentes de varias regiones, la estrategia formativa que nosotros mismos diseñamos. No fue nada fácil lograr que los mismos profesores de la Universidad entendieran el giro radical que se le había dado a los cursos que se ofertaban; esto porque la academia está enseñada a dictar cursos, pero poco a acompañar reflexiones que se hacen desde la práctica para cualificarla. Por eso resulta interesante mirar cómo han sistematizado y teorizado su experiencia en este ejercicio.

En primer lugar, hay que decir que en efecto los autores de este libro han logrado hacer valiosos aportes acerca de lo que significa pensar la práctica. Este desafío es paradójicamente un asunto teórico, claro, no obstante, en el contexto de los cursos que se desarrollaron, dicha teoría debía dialogar estrechamente con la práctica misma de los maestros.

Los aportes de Noguera, por ejemplo, sobre la antropotécnica, son fundamentales para entender cómo se constituyen los sujetos (estudiantes y maestros) en una institución como la escuela; lo que deja claro es que, en tanto dispositivo, la escuela crea a dichos sujetos. El problema que le queda a los maestros es desdoblarse para intervenir sobre sí mismos, pues si quieren transformar las prácticas, deben transformarse ellos por ser parte constitutiva de la máquina escolar, no sus conductores.

Salgado introduce la noción de *sistema reflexivo* como propuesta para que el maestro pueda pensarse como objeto y transformarse. Le apostó a involucrar a los maestros en la construcción de un sistema que los observara, y que les permitiera observarse a sí mismos. El mecanismo del video se convirtió en parte fundamental de la estrategia que regula el sistema: ¿quiénes observan?, ¿qué se observa?, ¿para qué se observa?, ¿qué efectos produce la observación? Estas preguntas surgieron como resultado del ejercicio, con su análisis lograron afinar la mirada y proyectar mejor su práctica.

Marín mostró cómo la práctica pedagógica trasciende el quehacer mismo de un sujeto (el maestro) y se complejiza por su singularidad, marcada por las condiciones históricas en las que se localiza; dichas condiciones estarían relacionadas con el cruce entre un *telos* y unas técnicas que determinan la práctica. Esto significa que su transformación escapa a la voluntad del individuo, por más que reflexione sobre ella. Para intentarlo sugiere que el individuo se asuma como sujeto colectivo y actúe desde una dimensión ética y política más que epistémica.

Calderón advierte sobre el peligro de poner el lente en la práctica del maestro cuando se trata de hacer visible ante evaluadores, formadores, pares, estudiantes, entre otros, aquello que le pertenece a su fuero profesional. Esto, señala la autora, significa que se está cuestionando la profesión, pues se deriva de tal intención una serie de preguntas que la dejan en entredicho: ¿quién la ejerce?,

¿en qué condiciones?, ¿quién la vigila? ¿quién la valora?, y ¿cuál es el grado de autonomía que tendría?; en un esfuerzo por cuidar al máximo la humanidad del maestro, la autora formula esta otra pregunta: ¿qué implicaciones tiene todo este ejercicio evaluativo sobre su vida emocional? Constató, en el proceso del curso, que la evaluación en su conjunto les generó inseguridad y los introdujo en una lógica competitiva que no les ayuda. La evaluación misma sería una forma de gobierno que conduce la práctica misma de los maestros ¿cómo zafarse de ello? ¿se trataría de jugar con ello? En conclusión, el curso les habría ayudado a los maestros a comprender el dispositivo en el que se han visto envueltos y las posibilidades de usarlo en su favor, más allá de otros efectos que los debilitan.

Para Barrantes el desafío de estos cursos fue posicionar la reflexión sobre la práctica en un nivel que permitiera configurar colectivos de maestros capaces de conducir proyectos pedagógicos que, con algún grado de autonomía, cualificaran su ejercicio profesional. No en el sentido que denuncia Calderón, sino en tanto colectivo que se apropia de su destino. Para ello, insiste en que es el mismo maestro en el encuentro con el otro —colega— que puede hacer visible la práctica y apropiarse de los códigos que la rigen, más allá de teorías y conceptos que pretenden definirla desde horizontes exógenos. En ese momento puede avanzar, en colectivo, con un proyecto que estará siempre en construcción, como la institución y la práctica mismas en su singularidad. De lo que se trataría sería entonces de aportarle a los maestros elementos que les permita volver a la escuela y reconocerla en medio de sus múltiples tensiones, para descifrarse en ellos y apropiarlos creativamente.

En un sentido similar, Cárdenas plantea cómo la propuesta del curso le apuesta a darle la palabra a los maestros para que signifiquen desde su biografía, con su narrativa y el relato de sus experiencias, en el diálogo y la conversación un nuevo lugar para sus prácticas pedagógicas. Después de hacer un repaso crítico de lo que han sido las políticas de formación inicial, posgradual y continuada de maestros, muestra cómo resulta estratégico alcanzar un equilibrio entre quienes abogan por la formación en la práctica y quienes insisten en la formación teórica (propia de las universidades). En el desarrollo del curso valora la forma como los maestros lograron expresar libremente sus temores, sus emociones, sus debilidades, sus fortalezas y el impacto que en ellos produjo hacer parte de este proceso de evaluación de su desempeño. Con esto, considera la autora, se logró avanzar en la configuración de un sujeto colectivo, capaz de preguntarse, más allá de su cotidianidad, por la profesión, por la escuela y por la pedagogía.

Finalmente, León aporta una mirada en torno a los procesos de subjetivación que configuran al maestro en medio de unas tecnologías de sí y unos fines formativos que define la sociedad. En dicho proceso se configuraría la relación pedagógica, contingente e histórica, inmersa en paradojas, que define lo que le es propio al oficio de los maestros: la enseñanza.

La lectura de los proyectos finales con los que los maestros aprobaron los cursos es en parte reseñada a través de los artículos recogidos en este libro, lo cual es un insumo totalmente valioso para valorar la experiencia y derivar de allí aportes para continuar con la implementación de estos cursos y de la evaluación diagnóstica formativa misma. No obstante, lo que sería más interesante aun, si hubiera recursos para ello, es hacer seguimiento a la manera como los maestros continuaron realizando sus prácticas educativas después de haber sustentado sus propuestas de mejoramiento. Y lo más importante, indagar sobre qué tanto dichos maestros fortalecieron, o no, su capacidad para continuar realizando su oficio de una manera más reflexiva, menos mecánica, más creativa, menos reproductiva.

Otra pregunta que queda abierta, a partir de los aportes de los profesores, es sobre la legitimidad, la validez y los efectos que ha tenido en la macro-política educativa. Como lo señala una de las autoras, con la estrategia de la evaluación también se corre el riesgo de responsabilizar a los maestros de los problemas de la calidad de la educación, excusando al Estado y a otros actores sociales de la responsabilidad que tienen en ello.

Estos asuntos han de seguir preocupando a la Universidad Pedagógica Nacional, esperamos que propuestas como estas, con la vinculación de muchos más profesores universitarios, le permita acercarse más a la realidad de la escuela, entendida como escenario cultural donde se produce también la sociedad.

Alejandro Álvarez Gallego

Profesor Universidad Pedagógica Nacional
Director Instituto Pedagógico Nacional
2014 - 2018



Parte 1.

Formación de maestros alrededor de la práctica pedagógica: relaciones y apuestas

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256



La práctica pedagógica en la formación continua de maestros: apuntes para analizar la experiencia de la Universidad Pedagógica Nacional en el curso de nivelación ECDF

Yeimy Cárdenas Palermo¹

¹ Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Directora del grupo de investigación Educación y Cultura Política y coordinadora de la línea de investigación Infancia, Cultura y Educación. Correo electrónico: ypalermo@pedagogica.edu.co

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

El presente escrito surge de la experiencia en el curso de formación de educadores participantes en la Evaluación con Carácter Diagnóstico-Formativo, ECDF, en la versión adelantada el primer semestre de 2017, en la Universidad Pedagógica Nacional.

Con el propósito de presentar la propuesta de formación asumida en el curso y los aportes que esta permite para repensar las relaciones y tensiones con la formación inicial y permanente de maestros, a continuación se presenta: en primer lugar, un análisis sobre el lugar de la práctica pedagógica en la formación pregradual y posgradual de maestros en el seno de las políticas recientes del país; en segundo lugar, algunas precisiones, enfoques y problematizaciones en torno a la formación continua de maestros y, en tercer lugar, algunas generalidades de la experiencia de la UPN en el curso de formación ECDF.

En este último apartado se expone cómo el proceso de formación se centró en el análisis, la problematización y la reflexión de las prácticas pedagógicas de los maestros, asumiendo que estas pasan de ser “el lugar de la aplicación de propuestas” a ser la “materia prima de la formación” (Álvarez, 2015). En el mismo apartado, además de realzar la perspectiva que orientó el curso desde la misma estructuración UPN+MEN, interesa revalidar los aspectos y dinámicas que se fueron configurando como definitivos para asentar la práctica pedagógica como centro de la apuesta formativa: la biografía y la restitución en el relato de la opción de educar; la narración de la “experiencia” de los profesores como referente para identificar malestares y repensar necesidades y posibilidades de mejora del que-hacer en el aula y el encuentro colegiado de maestros como posibilidad de concurrencia, conversación y análisis de las prácticas pedagógicas.

El lugar de la práctica pedagógica en la formación pregradual y posgradual de maestros en el seno de las políticas recientes

Una mirada rápida a las tendencias de formación de profesores en el seno de las políticas recientes del país deja ver algunas contradicciones que tocan de manera particular el sentido y el valor de las prácticas pedagógicas: procesos de formación inicial centrados en una lógica instrumental de las prácticas pedagógicas y procesos de formación posgradual que no dialogan con la realidad del aula, de la escuela, ni con las prácticas pedagógicas de los maestros.

En cuanto a los procesos de formación inicial, el mejoramiento de la calidad de los programas ha evidenciado la tendencia a homogeneizar las propuestas de formación promoviendo la práctica y la investigación pedagógica. De manera muy cercana a las recomendaciones del documento conocido

como el “Informe Compartir”,² la homogeneización se dio vía revisión y actualización de los estándares de Acreditación de Alta Calidad, AAC, para todos los programas de licenciatura, que simultáneamente constituyó la modificación de los requisitos del registro calificado (Fundación Compartir, 2014).

En esta perspectiva, tanto el Decreto 2450 de 2015 “Por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación”, como la Resolución 2041 de 2016³ “Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado”, situaron el énfasis de formación basada en la práctica pedagógica, enfatizando en la creación de “convenios de cooperación con instituciones educativas, públicas o privadas, y con entidades gubernamentales o empresas privadas (...) para asegurar el tránsito de estudiantes en el sistema educativo y su inserción en el sistema productivo” (MEN, 2015, pp. 4 y 5). El sentido laboral de la práctica pedagógica y de la apuesta formativa de profesores se concreta con mayor claridad en la Resolución 2041 de 2016, donde se precisa que “los programas de licenciatura deberán asegurar que los estudiantes adquieran preparación en la práctica pedagógica” y donde se explicita que es “en ella” (p. 6), donde

los estudiantes de licenciatura deben comprender y apropiar las dinámicas del aula y su contexto, reconocer las diferencias y modalidades de formación de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, y asociarla con la disciplina que se enseña y con las situaciones, eventos o fenómenos que dicha disciplina conlleva. (p. 6).

En un sentido concreto, el énfasis laboral alude a la formación relativa al trabajo, en su aspecto económico, jurídico y social y permite comprender el horizonte anhelado para las propuestas formativas, en tanto se expresa que el diseño de los currículos de las licenciaturas debe garantizar

que sus egresados, una vez estén en el ejercicio de su profesión como licenciados, tengan la capacidad de garantizar la pertinencia y el logro de los procesos educativos a partir de la apropiación de los Estándares Básicos de Competencias, lineamientos curriculares y referentes de calidad, con el fin de fortalecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes. (MEN, 2016, p. 4).

El interés en la práctica pedagógica como horizonte de los procesos de formación inicial de maestros, y la estrecha relación con la idea de la instrucción en terreno y de las posibilidades que permite para formar en valores, en competencias profesionales y “en la utilización de buenas prácticas en la enseñanza

2 El nombre oficial del documento es *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*.

3 Derogada por la Resolución 18583, del 15 de septiembre de 2017.

de las disciplinas” explica la alta asignación de créditos (cincuenta créditos presenciales del programa a lo largo de la carrera) y su ubicación en el currículo (“antes de que el estudiante complete los primeros cincuenta (50) créditos del programa de licenciatura”) (MEN, 2016, p. 5 y 7). Dichos lineamientos de formación inicial de maestros fueron cuestionados por restar autonomía a las Instituciones de Educación Superior en la estructuración de los currículos de sus programas de formación y, en particular, por el horizonte de sentido de la práctica, por la escasa relación con los múltiples escenarios de prácticas en que se forman los licenciados y por el escaso o ambiguo reconocimiento de la práctica de la enseñanza del maestro o educador y de la institución u organización que abre sus puertas para realizar los procesos de formación. En este desconocimiento se vislumbra una idea confusa en tanto se plantea que el estudiante de licenciatura —un sujeto que está en proyecto de ser maestro—, debe ser “protagonista de una reflexión sistemática sobre su propia práctica para mejorarla y garantizar su aprendizaje” (MEN, 2016, p. 7), pasando por alto el valor de la formación predominantemente práctica que parte de reconocer, por un lado, a los profesores en ejercicio como los profesionales que tienen la experiencia y el saber para formar a los profesionales que aspiran a ser docentes y, por otro, el ritual de la escuela como el universo para formarse en la particularidad de la relación pedagógica de un sujeto que enseña y un sujeto que se educa, en un espacio-tiempo institucional específico.

Ante las críticas a los Lineamientos, la Resolución 2041 fue derogada por la Resolución 18583, del 15 de septiembre de 2017 “por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado”. En esta norma, uno de los aspectos más ajustados fue el componente práctico, ratificando su importancia en los procesos de formación de maestros. En esta nueva resolución se pasó a diferenciar la práctica pedagógica y educativa, se disminuyeron los créditos obligatorios a 40, se quitó la indicación acerca del momento de la carrera en que debe desarrollarse la práctica y se hicieron precisiones sobre: el sentido de la práctica como experiencia formativa; la articulación a los contenidos curriculares o componentes de fundamentos generales, de saberes específicos y disciplinares, de pedagogía y de didáctica de las disciplinas; los convenios con “instituciones educativas (...) escenarios propios para el desarrollo de dichas prácticas; vale decir, escuelas, colegios o institutos adscritos a las universidades como espacios formativos pertinentes y relacionados con el futuro desempeño profesional y laboral de los licenciados” y los tipos de práctica (Artículo 2, punto 3.2). Es decir, se mantuvo el énfasis en la práctica pedagógica como componente central de la formación inicial de profesores, dando más fuerza a la fundamentación pedagógica y didáctica, así como a los escenarios escolares y educativos, pero sin moverse de la idea de un estudiante “protagonista” de su práctica y sin reconocer a los maestros en ejercicio, como formadores, que acogen en sus aulas e instituciones a los futuros maestros.

Frente a la exaltación de la práctica pedagógica en el nivel de formación inicial, vale la pena incorporar el análisis de lo que acontece en el nivel de formación posgradual de maestros, a la luz de las políticas locales. Herrera y Vega (2015), en una investigación que ahonda en los logros de los procesos de formación agenciados por políticas de la Secretaría de Educación del Distrito, evidencian que las universidades tienden a aspirar a la formación en investigación, aun cuando no cuentan en su planta docente con “expertos en educación, preescolar, básica, primaria y secundaria, que conozcan de primera mano las realidades escolares, tengan trayectoria investigativa específicamente en estos niveles y puedan encontrar puentes entre esas realidades y el mundo académico que agencia cada Universidad” (p. 208). Identifican también la “falta de coherencia entre la rigurosidad de los procesos de selección y la correspondencia de las asignaturas teóricas, los espacios de formación en investigación y las electivas, con las necesidades de formación de los estudiantes”, es decir, falta de relación entre “las inclinaciones y capacidades que han desarrollado los docentes (...) y los contenidos o énfasis” (p. 209).

Cuestiones que evidencian tensiones con las prácticas pedagógicas de los maestros, así como con la formación en investigación, en tanto se pone de presente que los profesores que cursan los posgrados advierten que los programas no ofrecen “mayores elementos respecto de los problemas y métodos en investigación pedagógica y educativa o dedican muy poco tiempo a este tema”; faltan “expertos y seminarios dedicados a la didáctica de las disciplinas”; hay “debilidad por parte de los posgrados en la resolución de problemas referentes a prácticas efectivas de aula”; y en suma, se privilegia el conocimiento “abstracto (...) en relación con problemas específicos” (Herrera y Vega, 2015, p. 209).

Más aún, se hace referencia a que “...los docentes enseñantes se preocupan porque las preguntas de investigación sean tan ligadas con la enseñanza práctica porque ‘en el nivel de posgrado se requiere ir un poco más allá’”. Una cuestión que se explica, en parte, porqué los docentes universitarios “son investigadores de lo educativo (políticas, teorías de desempeño y desarrollo, conceptos clave en la educación), pero no propiamente del ejercicio docente en los niveles a los que responden los participantes” (Herrera y Vega, 2015, pp. 209-210).

Aunque el estudio de Herrera y Vega (2015) permite reconocer la importancia que tiene la investigación en la formación posgradual de los maestros, en tanto puede posibilitar la mirada crítica del propio hacer y el distanciamiento del rol de aplicador, también deja ver que persisten líneas y perspectivas de investigación que no permiten la discusión de las problemáticas que enfrentan los docentes en sus prácticas pedagógicas, la capitalización del conocimiento de los maestros, ni el trabajo colegiado en torno a la práctica pedagógica, aun cuando se reconoce que hay posturas diferentes: “algunas universidades parten de ese saber, otras abogan por que se explicita y lo incorporan a las reflexiones y otras lo desconocen e incluso lo vetan un poco” (p. 211).

En cuanto a los métodos y estrategias de formación, Herrera y Vega (2015) exaltan la “predominancia de procesos de investigación desde la perspectiva cualitativa” y de estrategias que “están relacionadas con la lectura crítica de artículos de investigación, el diseño de materiales, la sistematización y registro de las prácticas y el fortalecimiento de los procesos de escritura” (p. 48), al tiempo que identifican

tres focos de reflexión: el poco trabajo colectivo con docentes de la misma institución o de otras; el desarrollo de trabajos de grado que parecieran responder más a los intereses investigativos de las líneas de investigación que de los maestros en formación; y el bajo abordaje de temas centrales en el marco de la política pública para el desarrollo de los trabajos de grado. (p. 48).

Además de interrogar la oferta de formación posgradual para maestros, por la falta o debilidad de las relaciones con la cotidianidad escolar y con los acumulados y preguntas de los propios maestros en torno a su quehacer, Herrera y Vega (2015) problematizan la valoración misma del maestro, pues el énfasis en investigación en los posgrados suele articularse a la exaltación de las “debilidades que traen los docentes desde su pregrado en lo que se requiere para investigar” (p. 211): los profesores no leen, no escriben y requieren aperturas en el plano cultural.

A estos análisis se suman las consideraciones de quienes advierten la falta de sentido que tienen los posgrados para el mejoramiento de la práctica pedagógica, porque “al estar directamente relacionados (...) con ascensos, incentivos y salarios en la carrera docente, ocasionan que se pierda su sentido social y educativo” (Parra, 2012, citado por Martínez, Calvo, Martínez Boom, Soler y Prada, 2015, p. 26).

Esta valoración aplica de manera genérica para lo que se denomina formación continua de maestros o formación permanente, y en el contexto colombiano ha empeorado con la regulación establecida en el Estatuto Docente donde, de la mano de la idea de la “función docente”, se coloca la evaluación como condicionante de la “capacitación, actualización y perfeccionamiento”, con miras a la “profesionalización y especialización para lograr un mejor desempeño, mediante la actualización de conocimientos relacionados con su formación profesional, así como la adquisición de nuevas técnicas y medios que signifiquen un mejor cumplimiento de sus funciones” (MEN, 2002, p. 9).

Así, entonces, se plantea que lo permanente ya no es la formación, sino la evaluación —“evaluación permanente” como se especifica en el artículo 26 del Decreto 1278 de 2002— cuyo primer objetivo es “estimular el compromiso del educador con su desarrollo profesional, su rendimiento y la capacitación continua, en búsqueda del mejoramiento de la calidad de la educación” (MEN, 2002, p. 7).

La subordinación de la formación de maestros a la evaluación se explicita en el documento *Construyendo el Plan Territorial de formación docente. Guía para su elaboración* (MEN, 2011), donde se menciona:

La formación docente es un proceso complejo, que requiere del esfuerzo sistemático y continuo de caracterización y evaluación para el mejoramiento de la calidad educativa. Este proceso debe establecer y diagnosticar las necesidades de formación docente, elaborar el plan territorial, operacionalizarlo y diseñar los mecanismos de evaluación y seguimiento que permitan superar las necesidades de manera permanente, desarrollando el balance entre logros y posibilidades. (p. 16).

Sin embargo, una apuesta que ha sido debatida por la ausencia de los maestros “en la deliberación de las ofertas que se les brindan para su formación continua, incluida la posgradual” (Martínez et al., 2015, p. 24).

No obstante, una perspectiva que vale la pena analizar en el marco de algunas consideraciones sobre la formación continua y las implicaciones de diferentes enfoques y programas para el reconocimiento del maestro y su saber.

Algunas precisiones, enfoques y problematizaciones en torno a la formación continua de maestros

La formación de maestros en ejercicio ha sido nominada como formación continua, permanente o en servicio. Aunque pareciera una cosa menor, el uso indistinto tiene implicaciones, en tanto se trata de apuesta formativa con propósitos y consideraciones particulares sobre los sujetos implicados.

Pérez (2000) ofrece algunos elementos para diferenciar y comprender los sentidos de la formación continua y permanente, al referirse a la “educación continua” y “educación permanente”. La primera, se considera como una modalidad educativa derivada de la educación permanente que, entre los años sesenta y noventa, responde al fenómeno de la vinculación universidad e industria. En este sentido, para la educación continua es una alternativa para “ofrecer profesionalización, actualización, capacitación y adiestramiento al personal del sector productivo, quienes demandan en corto plazo actualizar sus conocimientos e incrementar sus habilidades ante el vértigo provocado por los desarrollos tecnológicos” (p. 72).

Para la autora la educación continua responde al reconocimiento de que los egresados de las universidades “y muy particularmente las latinoamericanas”, están restringidos a “funciones tradicionales con poca experiencia en prácticas

innovadoras y proactivas que lo posibiliten a enfrentar con éxito e independencia los retos del mercado laboral” (p. 72), por ende, esta modalidad educativa responde al propósito de

dar continuidad al proceso previo de aprendizaje que ofrece la educación formal, vinculando al profesional o al estudiante en formación, con la experiencia y con programas académicos flexibles, abiertos, llenando en muchos casos los vacíos que dejan las estructuras curriculares formales. (p. 72).

En este sentido, la formación de los graduados de pregrado y posgrado, exige reconocer la importancia de los “entrenamientos” y “cursos de actualización”, que vale decir, se diferencian de los diplomados, especializaciones y maestrías. Esta lógica obedece al reconocimiento de que la “educación superior de calidad reclama un balance entre la actividad académica, la actividad investigativa, con el desarrollo de habilidades profesionales prácticas con el entorno real, donde el estudiante, una vez graduado, trabajaría para desempeñarse con autonomía y eficacia” (Pérez, 2000, p. 73).

En cuanto a la educación permanente, dice Pérez, está atravesada por el sentido de “la educación integral que abarca toda la vida y todas las posibilidades del ser humano (Salvat, 1975); el principio pedagógico por medio del cual se indica que el proceso educativo es continuo a lo largo de la vida de los individuos y en todas las circunstancias (Fonseca, L. 1984)” para “no sólo poseer los conocimientos y las técnicas que nos permitan desempeñarnos eficientemente en el mundo en que vivimos, sino fundamentalmente, estar capacitados para aprender, reaprender y desaprender permanentemente (Escotet, 1991)” (Pérez, 2000, pp. 73-74).

En coherencia con lo anterior la educación continua apunta a procesos no formales de educación que contribuyen a “ampliar, actualizar, renovar conocimientos ya adquiridos con la finalidad de enfrentar nuevas exigencias del mercado laboral y profesional (...) en el corto plazo, ofrece generalmente al adulto, un acceso rápido al conocimiento y aplicación de una técnica o metodología, en el marco de un oficio o profesión”; “constituye una modalidad educativa básicamente no escolarizada, destinada fundamentalmente al reciclaje permanente de los profesionales y a su actualización periódica, es una modalidad no conducente a título, la capacitación y adiestramiento son funciones que se expresan a través de esta modalidad educativa”, y “el currículum que acompaña a la educación continua es poco estructurado y flexible” (Pérez, 2000, p. 75).

La educación permanente “responde a procesos de la educación formal y no-formal; considerando todos los niveles de la educación, las actividades extraescolares, laborales y profesionales; multiplica el quehacer educativo a través de procesos formales y extra escolares dirigidos a comunidades específicas o población en general” y “su alcance puede extenderse al hecho cultural, artístico y científico” (Pérez, 2000, p. 76).

En un análisis más específico sobre la formación permanente de profesores Miranda y Rivera (2009) señalan que este concepto “suele considerarse como sinónimo de formación en servicio, perfeccionamiento, reciclaje, entre otros” y que el uso de uno u otro término obedece “al origen político-ideológico del contexto en el cual se utiliza” (p. 158). De fondo, lo importante son los “enfoques epistémicos que condicionan la gestión de los procesos formativos asociados a los docentes. Por un lado, el enfoque del déficit y, por otro, el de desarrollo profesional docente” (Avalos, 2008, citado por Miranda y Rivera, 2009, p. 158).

El enfoque del déficit, parte de la idea de un “docente que adolece de ciertas competencias”, por lo que es necesario capacitarlo o habilitarlo para su desempeño adecuado, mientras que el enfoque del desarrollo profesional, reconoce a los docentes como “portadores de saberes y experiencias previas y en continuo aprendizaje profesional”. Para Miranda y Rivera este último enfoque, coincide con el sentido de la formación permanente como “la oportunidad de aprendizaje durante toda la vida” (2009, p. 158). Esta última idea es importante, pues enfatiza en descolocar la formación de aspectos condicionantes, en particular, de la evaluación.

En lo que respecta a la formación continua en Iberoamérica, Blanco (2013) señala que es la vía para que los maestros “adquieran las competencias propias de una buena práctica que se renueva y se ajusta a los contextos particulares” y está sujeta a “instrumentos jurídicos que establecen el derecho de los profesionales a la formación continua y la obligación del Estado a coordinar los programas que para este efecto se determinen” (p. 50).

Desde la perspectiva de la autora coexisten dos tipos de programas, unos centrados en la oferta del Estado y otros centrados en la demanda de las escuelas y los docentes. Los primeros por ser ofertados de arriba hacia abajo, se caracterizan por ser masivos y por “promover agendas educativas nacionales”; los segundos, son diseñados por los mismos profesores a partir de las necesidades de su proyecto educativo y, por ende, son flexibles y de carácter local (Blanco, 2009).

De acuerdo a los propósitos de formación, estos dos modelos de programas evidencian tres tendencias: actualización a través de actividades y programas a cargo de instituciones y actores internos del ministerios de educación; especialización y cualificación profesional, a través de cursos de larga duración, diplomados, maestrías y doctorados ofertados por agentes externos o internos los ministerios de educación, con apoyos parciales o totales en los costos;⁴ y formación centrada

4 En los casos de Chile, Colombia, España y Nicaragua se transfieren los costos parciales considerando que los “docentes tendrían incentivos para financiar por cuenta propia la realización de programas, ya que la formación continua suele estar asociada a programas de incentivos de escalafón y salariales” (Blanco, 2015, p.157).

en la escuela o entre pares, aun cuando se señala que es un tipo de formación “incipiente” y que “tiene escasa cobertura porque suele ser más costosa y difícil de implementar a gran escala” (Blanco, 2015, p. 157).

Ya sea desde el enfoque del déficit del maestro o del desarrollo profesoral; desde las modalidades de programas de arriba hacia abajo o de abajo hacia arriba y desde los propósitos de la formación en la perspectiva de actualizar, especializar o trabajar entre pares, la problematización de la formación continua es parecida, pues los autores coinciden en destacar la desarticulación de la práctica pedagógica y el énfasis teórico o las dificultades para establecer una interlocución equilibrada (Blanco, 2015; Pérez, 2015), cuestión que para algunos analistas explica que se acuda poco a las universidades.⁵ Más aún, como se presenta en el primer apartado, se trata de una problematización que transviesa la formación inicial y continua de maestros.

En este sentido, como señala Ángel Pérez (2015), el balance de la formación de maestros evidencia lo riesgoso, tanto del academicísimo que desde la universidad ha “ahondado la brecha entre las teorías proclamadas y las teorías en uso”, provocando la “adquisición y reproducción de conocimientos que no cuajan en modos profesionales considerados satisfactorios”, que no producen cambios en las prácticas y que dejan desprovistos de saberes necesarios a los

5 Garant y Bourque (2015) refieren que en Quebec, la formación continua de profesores, se enfoca en el desarrollo profesional y en la responsabilidad y autonomía del profesor. En esta lógica el compromiso de los docentes y de los equipos directivos de las escuelas se despliega de diferentes maneras: van a participar en actividades específicas organizadas por comisiones escolares con intervención de consejeros pedagógicos, recurren a consultores privados para profundizar algunos temas de acuerdo a las necesidades de la escuela; pero “acuden poco a las universidades ya que las ofertas de formación continua de estas les parecen demasiado teóricas, piensan que no responden a las necesidades que surgen de la práctica y, sobre todo, creen que existe una inversión muy a largo plazo, como la obtención de un grado académico, por ejemplo”. Más aún, dado que la Convención Colectiva Nacional, estableció en 2002 la escala salarial única, se evidenció que los profesores “comenzaron a desertar de la formación continua acreditada que ofrecían las universidades, prefiriendo los programas de formación que ofrecían las propias comisiones escolares. La comisión escolar, a través de las direcciones y de sus consejeros pedagógicos: agrupa las diferentes necesidades; planifica y ofrece formación “continua en terreno durante las jornadas pedagógicas (20 días al año sin los alumnos de acuerdo al convenio de gestión de cada escuela”. Las jornadas pueden llevarse a cabo a través de talleres, participación en producciones pedagógicas, conferencias, congresos, etc. Las comisiones escolares son entidades administrativas que coordinan las actividades de las escuelas y centros de formación profesional de adultos, de una región geográfica; y es administrada por comisarios elegidos por los ciudadanos y es dirigida por una dirección general asistida por direcciones de servicios (recursos educativos, recursos humanos, recursos materiales). Estas comisiones trabajan con las direcciones de las escuelas y agrupan consejeros pedagógicos por disciplinas, para ofrecer programas de formación (pp. 105-106).

graduados; como del “pragmatismo acrítico de las de las prácticas” que ha fortalecido la corriente *Teach for America*, desde la que “cualquier profesional sin formación pedagógica y profesional específica (...) puede ir a la escuela y enseñar” (p. 24).

Sin duda, 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 (Garant y Bourque, 2015).

Curso de formación de educadores participantes en la Evaluación con Carácter Diagnóstico-Formativo, ECDF: reflexiones sobre la apuesta de formación asumida por un la UPN

El Curso de formación de educadores participantes en la Evaluación con Carácter Diagnóstico-Formativo, ECDF, fue asumido desde el análisis, la problematización y la reflexión de las prácticas pedagógicas de los maestros como “materia prima de la formación” (Álvarez, 2015).

La perspectiva fue propuesta desde la estructuración del curso entre la Universidad Pedagógica Nacional y el Ministerio de Educación Nacional, asumiendo un tipo de formación continuada que partía del reconocimiento de la dinámica de las prácticas pedagógicas mismas y se distanciaba de las propuestas formativas que se traducen en cursos convencionales de conocimientos.

La indicación general para quienes asumieron los cursos fue posibilitar un trabajo teórico-práctico para hacer de la práctica pedagógica el objeto de estudio, de manera que la teoría proporcionara elementos de análisis y de comprensión de lo que acontece en el espacio natural de trabajo y en la institución escolar.

Frente a esta perspectiva, los tutores asignados por la Universidad Pedagógica Nacional ensayaron diferentes alternativas dentro de la flexibilidad permitida, aunque persistió la tendencia de cursos teóricos que aportaran al análisis, reconstrucción y comprensión de las fortalezas y debilidades de la práctica pedagógica de los maestros, que evidenciaron la dificultad para hacer las cosas de modo distinto a como se asume la formación inicial de maestros.

El desarrollo del curso intensificó la pregunta sobre lo que particulariza los procesos de formación inicial y continua y, de este modo, exigió interrogar

los sentidos que se atribuyen a la práctica pedagógica en la formación de maestros, develando (como se presentó en los apartados anteriores del texto) que, al tiempo que se ha intensificado la exaltación de la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros, se ha precipitado el desconocimiento del lugar enseñante y al tiempo que se ha buscado “cualificar” al docente en ejercicio se le ha exhortado a desconocer sus necesidades, preocupaciones y *sufrimiento profesional* (Blanchard, 1996).

La reflexión sobre el qué y el cómo de la formación de maestros en ejercicio,⁶ en un colectivo de tutores asignados por la UPN, conllevó a atender las exigencias de formación (los cuatro criterios de la evaluación de carácter diagnóstico formativo establecidos en la Resolución 15711 de 2015, como los componentes y los aspectos que se buscaba fortalecer: contexto, currículo, praxis pedagógica y convivencia), desde la pregunta por el sujeto maestro, en lo que respecta a su opción de educar y su experiencia. Para ello, el insumo de formación fue el relato oral y escrito, en diálogo con textos y materiales con los que se pretendía animar el análisis y discusión en torno a las caracterizaciones de las prácticas pedagógicas construidas por los mismos profesores.

La entrada teórico-práctica desde la pregunta por la opción de educar, retomando aportes específicos de Philippe Meirieu, fue un detonante significativo, pues permitió la escritura y el diálogo desde elaboraciones íntimas que contribuyeron a la identificación de preocupaciones, temores, profundos malestares frente a la evaluación que conllevaba a la realización del curso, pero también, a la identificación de convicciones y aspiraciones en torno a la docencia y la enseñanza de las áreas específicas.

El reconocimiento del profesor con “un pasado, una historia en la que enraíza su proyecto profesional” (Meirieu, 2001, p. 23), lanzó preguntas sutiles pero principales —¿qué constituye su práctica pedagógica?; ¿qué es lo que más valora de su práctica pedagógica?; ¿qué es lo que más le cuestiona de su práctica pedagógica?— que coadyuvaron a reconstruir en la escritura posturas personales y que, en la puesta en común, permitieron evidenciar la diversidad de sentidos que se atribuyen a la práctica pedagógica y las estrechas relaciones que guardan con las apuestas sociales y políticas frente al saber y los estudiantes. De ahí, la fuerza de las satisfacciones profesionales al referir los logros de algunos estudiantes que transitaban por las escuelas, pero también la fuerza de las tensiones con un presente en el que las distancias generacionales parecen ensancharse de manera acelerada.

⁶ Las reflexiones y aspectos que se presentan en adelante dan cuenta de la ruta formativa propuesta por el equipo de tutores de la UPN, integrado por Ruth Cepeda, William Rincón y Yeimy Cárdenas.

La perspectiva biográfica para la caracterización, análisis y proyección de oportunidades de mejora del quehacer con los estudiantes en la escuela fue configurándose paulatinamente, aunque la escritura en primera persona, para muchos profesores, no fue sencilla e incluso, en algunos casos, se descartó.

Evidentemente, se trató de los efectos de trabajar, como dice Blanchard (1996), no con la realidad, sino con las formas como los profesores “nos lo dan en su relato” (p. 52). En todo caso, en primera o tercera persona lo valioso del ejercicio fue la posibilidad de que cada docente reconstruyera “la firma profesional, que es precisamente la manera en la que él se relaciona con el saber y el lugar, o los lugares, en los que pone al alumno” (p. 62).

Dada la complejidad de esta “organización topológica singular” propia de los profesores, incluso, podría pensarse que el análisis juicioso del discurso que los profesores tienen sobre su práctica podría focalizar un proceso de formación, aun cuando para ello sería fundamental el trabajo interdisciplinar que permitiese reconocer al profesor como un “sujeto sometido a presiones institucionales, a condiciones del contrato didáctico y también a su inconsciente” (Blanchard, 1996, p. 80). Cuestión, por demás, fundamental para entender que si bien, en una institución de enseñanza, el docente está obligado a acompañar a los alumnos a relacionarse con el saber, “no relacionarse es una forma de relacionarse” y que en el “vínculo que el docente establece con los alumnos para relacionarlos con el saber” es posible “revelar su propia relación con el saber que enseña” (p. 81).

Escribir y compartir los textos en el colectivo de maestros, permitió cifrar posturas y preguntas comunes frente a sus prácticas pedagógicas y advertir relaciones particulares y muy sensibles con los textos propuestos. Así, por ejemplo, les permitió encontrarse al dialogar sobre el malestar que generan los procesos administrativos y la normativa escolar debido a los impactos que ha generado en la práctica pedagógica, en tanto han tendido a saturar el quehacer cotidiano con protocolos y formatos que ocupan tiempo y adjudican responsabilidades que van más allá de lo escolar o, incluso, que dejan fuera lo escolar y las exigencias de la enseñanza, la preparación de clase y el diálogo entre colegas.

De ahí el valor que los profesores otorgaron al encuentro colegiado que posibilitó el curso y la ruta de formación asumida. Un encuentro que, valga decir, se valoró positivamente por los profesores en términos profesionales y vitales porque en el diálogo sobre la cotidianidad en el aula y la escuela, fue valorándose recíprocamente su saber acumulado, sus experiencias, sus ensayos, sus logros y sus renunciaciones. Compartir entre colegas preocupaciones por la enseñanza y el aprendizaje, pero en especial intercambiar ideas sobre las formas de asumir el quehacer docente, fue una de las dinámicas más destacadas por los profesores, en tanto les posibilitó comprender la complejidad de la práctica pedagógica y mapear la multiplicidad de aspectos constitutivos y las posibilidades diferenciales de acción o incidencia del profesor.

En este sentido, fue muy importante el papel que jugó la teorización de la práctica pedagógica, pues ante los relatos que hablaban de lo desbordante de las condiciones sociales y económicas de los estudiantes o de la cantidad de funciones que se le atribuyen desde fuera al docente, fue necesario apelar a referentes para intentar deslindar la práctica pedagógica como concepto y como acontecimiento, signado por la relación con otro mediante el saber que transforma a quien aprende y a quien enseña.

Como arqueo de la apuesta de formación asumida en la UPN, puede decirse que el aprendizaje más importante para la formación continua de profesores es la importancia del encuentro colegiado de maestros desde el enfoque biográfico, en tanto incide en la posibilidad de analizar y problematizar la propia experiencia, retroalimentar la experiencia del otro e intercambiar ideas en torno a las iniciativas de mejoramiento del quehacer en el aula.

El encuentro colegiado, así encauzado, permite considerar lo urgente que es para los maestros hacer de las comunidades pedagógicas una realidad que posibilite la formación —sin adjetivos— y, de este modo, el encuentro, el análisis y la búsqueda de alternativas de enseñanza desde el reconocimiento de sí mismo, de las formas en que los profesores asumen sus realidades escolares y sus actores; que permita la superación de las lecturas comunes frente a los maestros y los estudiantes —el déficit, la impotencia y la omnipotencia—, así como los aspectos por mejorar en la práctica pedagógica, y finalmente, que radicalice la pregunta por la enseñanza, la escuela y la profesión, en la particularidad de la matriz cultural e histórica en que se instala la relación pedagógica.

Referencias

- Álvarez, A. (Coord.). (2015). *Orientaciones para el diseño de cursos de formación para educadores participantes de la evaluación diagnóstica formativa* (Vol. 3). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Ministerio de Educación Nacional.
- Blanchard-Laville, C. (1996). *Saber y relación pedagógica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Blanco, R. (2013). Formación continua en la comunidad iberoamericana. En C. Hirmas (Coord.), *Formación continua y desarrollo profesional docente. Ponencias del seminario internacional* (pp. 51-74). Santiago: Organización de Estados Iberoamericanos.
- 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), Santiago: Organización de Estados Iberoamericanos.

Fundación Compartir. (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá: Puntoaparte Bookvertising.

Herrera, J. y Vega, V. (2015). *El lugar de la investigación en la formación posgradual de los docentes del distrito en la Bogotá Humana*. Bogotá: Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico, Alcaldía Mayor de Bogotá. Recuperado de <http://biblioteca.idep.edu.co/multimedia/10000569.pdf>

Martínez, M., Calvo, G., Martínez, A., Soler, C. y Prada, M. (2015). *Pensar la formación de maestros hoy. Una propuesta desde la experiencia pedagógica*. Bogotá: Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico, Alcaldía Mayor de Bogotá. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20151029061130/Pensar-la-Formacion-Docente.pdf>

Miranda, Ch. y Rivera, P. (2009). Formación permanente de profesores: ¿quién es el formador de formadores? *Estudios Pedagógicos*, XXXV(1), 155-169.

Meirieu, P. (2001) *La Opción de Educar*. Barcelona: Octaedro.

Pérez, A. (2015). ¿Qué docente? ¿Para qué escuela? La formación del pensamiento práctico. En *Formación continua y desarrollo profesional docente. Ponencias del seminario internacional* (pp. 12-33). Santiago: Organización de Estados Iberoamericanos.

Pérez, T. (2000). Educación Permanente y Educación Continua: Más que una Diferenciación Terminológica. *Revista Electrónica de Investigación Científica, Humanística y Tecnológica*, 1(3), 71-79. Recuperado de <http://revistadip.una.edu.ve/volumen1/educacion1/perezeducacion.pdf>

Vasques, G. (2015). Una experiencia exitosa de formación de profesores en Minas Gerais, Brasil: el proyecto Veredas. En *Formación continua y desarrollo profesional docente. Ponencias del seminario internacional* (pp. 76-87). Santiago: Organización de Estados Iberoamericanos.

Normatividad citada

Presidencia de la República de Colombia. (2002, 19 de junio). *Decreto 1278 de 2002: por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-86102_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2015, 17 de diciembre). *Decreto 2450 de 2015: Por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación, y se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-357048_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2015, 24 de septiembre). *Resolución 15711 de 2015: por la cual se establece el cronograma de actividades para el proceso de evaluación de carácter diagnóstica formativa de los educadores oficiales regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002, que no han logrado ascenso de grado o reubicación de nivel salarial y se fijan los criterios para su aplicación*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/normatividad/1753/articulos-354017_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017, 03 de febrero). *Resolución 2041 de 2016: Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-356982_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017, 15 de septiembre). *Resolución 18583 de 2017: Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016*. Recuperado de <http://universidad.edu.co/images/cmlopera/descargables/Resolucion18583de2017.pdf>

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256



La práctica pedagógica atrapada en un lente: análisis de la evaluación de desempeño docente

Isabel Cristina Calderón Palacio¹

¹ Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Educación con énfasis en Formación de maestros de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: iccalderonp@pedagogica.edu.co, cristinaeco@gmail.com

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Las cosas se hacen transparentes cuando se expresan en la dimensión del precio y se despojan de su singularidad.

La sociedad de la transparencia es un infierno de lo igual.

BYUNG-CHUL HAN, 2013

(...) El futuro del análisis organizativo de las escuelas, está en el ámbito de lo que no sabemos sobre las escuelas, en particular en la comprensión de la micropolítica de la vida escolar".

STEPHEN BALL, 1987

La estrategia del Estado evaluador (Elliot, 2002) que paulatinamente se ha instalado en Colombia, ya sea mediante el mecanismo de las auditorías en las que se vigila la calidad del funcionamiento de las instituciones, o por medio de las denominadas evaluaciones de desempeño, configuran un modo de funcionamiento de la educación y de la escuela, que, por supuesto, tiene efectos en los modos de comportamiento de los maestros, estudiantes y demás actores que hacen parte de la organización educativa. Este acento en la evaluación afecta el significado de la enseñanza, del profesionalismo y de la carrera docente, lo cual repercute profundamente en la imagen que el profesor tiene de sí mismo.

Es en este contexto en el que se problematiza el proceso de evaluación de docentes en Colombia, concretamente el referido a la evaluación diagnóstico-formativa, que se regula transitoriamente a través del decreto 15711 de 2015, con la cual se busca garantizar que la docencia sea ejercida por profesionales idóneos y para esto se enfoca en la revisión de la práctica. Con este antecedente conviene interrogar ¿Qué implica evaluar la práctica pedagógica de los docentes? ¿Cuáles son los efectos en la vida emocional de los docentes y en la micro-política de la escuela esta forma de evaluación?

Para llevar a cabo este análisis se tomaron como muestra los testimonios de algunos de los maestros que participaron en el curso de formación para la Evaluación con Carácter Diagnóstico-Formativo, que ofreció la Universidad Pedagógica Nacional, durante el primer semestre de 2017. A partir de unas entrevistas y de unas encuestas, además de los comentarios, narraciones y conversaciones que se propusieron a través del curso, se tomaron los insumos para realizar el texto que aquí se presenta. Es de anotar que estas notas apenas son el inicio de un estudio más exhaustivo que requeriría hacerse para ahondar en algunas de los argumentos que este informe ofrece.

En la primera parte se hace una contextualización que ilustra el marco en el que se inserta el problema a estudiar y posteriormente, a partir, de unas categorías de análisis, se hace el cruce con información recolectada en el diálogo con los maestros, para sustentar los argumentos que se esgrimen, cabe reiterar, que apenas son unos insumos que abren la posibilidad de seguir avanzando en esta comprensión de lo que le pasa a los maestros en el contexto de estas prubeas.

El punto de partida

El Decreto Ley 1278 de 2002 que regula las relaciones entre los docentes, directivos docentes² y el Estado, consagra la evaluación de competencias como un mecanismo que mide el desempeño y la actuación de educadores, y por esta vía regula su ascenso en el escalafón (MEN, 2016). Desde el año 2015, se presenta una nueva normatividad en la cual se propone una estrategia de evaluación centrada en la revisión de la práctica pedagógica, educativa y de aula de los docentes y directivos docentes del país. Esta propuesta quedó reglamentada con el Decreto 15711 de 2015, y modifica transitoriamente el apartado de la evaluación docente propuesto en el 1278. La evaluación de desempeño se propone con carácter diagnóstico-formativo y, como ya se dijo, pone su acento en la revisión de la práctica (MEN, 2015).³

Para cumplir con este proceso los docentes o directivos docentes que deciden participar, deben dar cuenta de su práctica a partir de un video que registre una de sus actividades cotidianas, su evaluación anual de desempeño, una autoevaluación y una encuesta por parte de los estudiantes o la población con quien realice su labor. El Decreto 1757 de 2015, plantea seguidamente que quienes no superan la evaluación diagnóstica-formativa deben realizar un curso formación, con el fin de solucionar las falencias detectadas en este proceso.

Para hacer efectiva esta disposición, en el año 2017 algunas universidades acreditadas del país ofrecieron estos cursos a los docentes que no lograron superar la citada evaluación. Los cursos fueron diseñados para hacer una caracterización de la práctica, a partir de la cual se construyen unos proyectos pedagógicos que se constituyen en evidencia para dar cuenta de cómo se han superado las falencias detectadas.

Hasta aquí se puede ver cómo el proceso de evaluación no solo establece unos criterios para detectar algunas falencias en las prácticas de los docentes, sino que ejerce una retroalimentación. Lo interesante de este sistema es que la práctica debe encajar con una rúbrica que preestablece los criterios de lo que sería lo bueno o lo ideal en el desempeño docente, lo cual no es un asunto menor, sino que empieza a prefigurar lo que antes era difícil de describir, de visibilizar, lo que no era tan transparente, no por oculto, sino porque se limitaba a la intimidad de la relación profesor-alumno y que se enmarcaba en un contexto

2 Que mediante el Decreto Ley 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.

3 Confróntese, Decreto 1075 de 2015.

especial: el aula. En el sistema actual, la práctica queda atrapada en un lente que hace manifiesto, público y al arbitrio de todos lo que los docentes y alumnos viven en la cotidianidad de su vida escolar.

La micropolítica de la evaluación

(...) Creía que mis estrategias en el aula eran muy buenas. Sentía que mis clases motivaban a mis estudiantes, pero con estos comentarios (los del video) no sé qué actitud tomar y qué mejores estrategias utilizar.

Maestro participante, curso de formación ECDF

Hasta este punto, se han esbozado brevemente las características de la evaluación diagnóstica-formativa y sus finalidades. Es necesario interrogar qué implica evaluar la práctica de los docentes y cuáles son algunos de estos efectos en su vida emocional, en la mirada que se tiene sobre la profesión y en la imagen que el profesor tiene de sí mismo. Para dar respuesta a estos interrogantes, en el marco del curso, se realizaron varias entrevistas y una encuesta que nos permitieron hacernos a una imagen aproximada de los efectos de este proceso de evaluación. Con esto interrogar hasta qué punto estos procesos permiten efectivamente mejorar la práctica educativa, la selección de los profesionales idóneos o por el contrario conllevan a implantar un sistema competitivo que llena de incertidumbre y desconfianza en sí mismos a los profesores.

Para llevar a cabo este análisis se retoman las ideas y perspectivas de los profesores como marco de referencia para comprender los modos como se organizan las escuelas y la educación en general, insumos que en términos de Ball (1987) han contribuido a la construcción de una teoría sobre las organizaciones educativas, desde la denominada micro-política escolar, categoría que permite dar cuenta de la escuela desde su interioridad, no solo como un eco de las políticas educativas, que llevaría a pensarla desde una perspectiva macro, sino desde los efectos que las políticas, la sociedad y los saberes que circulan en las instituciones producen en las maneras de ser y de actuar en la cotidianidad educativa, tal como lo presenta Ball (2015).

Mi tesis principal señala que las interrelaciones de los tipos de política pública se refieren y permiten una reforma del profesorado y están transformando profundamente las formas de enseñanza y el significado del profesionalismo y de lo que significa ser docente. Estas políticas no solo ejercen su influencia sobre la forma como los sujetos trabajan (...), sino también sobre la autoimagen de los maestros. (p. 117).

Dentro de estas políticas públicas en Colombia, podemos señalar la de la evaluación,⁴ la cual se vislumbra como una forma de gobierno en la que el Estado cada vez delega en los ciudadanos la responsabilidad de la gestión de la vida, así la función de este se restringe a la evaluación (Elliot, 2002). En este caso la evaluación de desempeño, categoría que proviene de la administración y que se ha instalado en las maneras de pensar la formación de docentes, en tanto con esta se mide la idoneidad de estos profesionales para llevar a cabo su labor en un momento histórico, en el que sobre la educación recae la responsabilidad del mejoramiento de la sociedad. Sin embargo, siguiendo a Ball (2015) el análisis de la noción de desempeño no solo permite dar cuenta de la forma en que los individuos realizan su labor, sino el papel que los sistemas administrativos ejercen en nuestras subjetividades

El desempeño invita y nos motiva a que nos convirtamos en unos profesionales más efectivos, que logremos más de nosotros mismos hacia nuestro automejoramiento, y también, nos hace sentir culpables o inadecuados si nosotros no logramos dicha meta. Pero este concepto también opera dentro de un marco de referencia de juicio dentro del cual el mejoramiento nos es impuesto, indicado y exigido a los individuos como medidas de calidad y de productividad. (p. 118).

En el proceso de evaluación de desempeño, precisamente se muestra cómo esta categoría está enfocada hacia metas de mejoramiento constante, en la que se advierte una lógica del éxito a la cual no se puede acceder fácilmente, puesto que hay que mostrar el déficit y centrarse en este para garantizar la lógica del mejoramiento constante. El desempeño así descrito, hace que se tenga incertidumbre y desconfianza sobre lo que se hace y cómo se hace. Como lo menciona el epígrafe de este apartado, la evaluación del desempeño hace que se dude de lo que se creía y se instaure un miedo al fracaso, porque además esta noción está acompañada de un sistema de reconocimientos asociado al “buen” desempeño, lo que hace que se genere un sentimiento de ambivalencia entre el deseo de ser reconocido y valorado y a su vez un temor a enfrentar la tiranía cuando se fracasa. Este sentimiento de ambivalencia se puede constatar en algunas voces de los participantes:

Tal vez, la realización del curso fue producto, inicialmente, de la frustración y la impotencia (hablo por mí) por los resultados de las pruebas de ascenso.

(...) el proceso de evaluación nos ha llevado a un examen de conciencia, el cual permite que nos miremos.

4 Sobre este tema, hoy se registran varias investigaciones que muestran cómo cada vez la naturaleza del Estado colombiano cambia de un Estado social de derecho a un Estado gerencial, en la que la evaluación se constituye en una estrategia para el gobierno de la población, véase Bolívar y Cadavid (2009), y Aguilar, Calderón y Ospina (2008).

Hay docentes que creen que por haber aprobado la evaluación son los mejores y pisotean la labor de otros. (Maestros participantes del curso de formación ECDF).

Como se observa, la evaluación de desempeño insta un sistema de competitividad en el equipo docente que hace que todos aspiren a los beneficios del reconocimiento que esto genera, pero que tiraniza a quienes no acceden a estos. A consecuencia de esto, los maestros participantes plantean que el proceso ha generado dudas frente a la práctica cotidiana, que es supuestamente el terreno que ellos consideraban más sólido y el cual se hacía más difícil refutar por un sistema de medición, como lo plantean algunos participantes, generando desconfianza en lo que se hace e incertidumbre frente a lo que puede o no ser correcto en el desarrollo de su práctica y en relación con futuros procesos de medición. Al respecto algunos maestros participantes plantean:

Al parecer mi forma de enseñar no es la correcta.

No es fácil aceptar que en el colegio soy la única que no ha podido ascender y esto me hace sentir mal porque creo que lo se hace no está bien.

Cuando salieron los resultados de la evaluación, estuvieron los comentarios en boca de mis compañeros como diciendo ¿tú no pasaste? Qué extraño si hablas y escribes bien, esto me ha generado lamentos y culpas. (Maestros participantes del curso de formación ECDF).

La evaluación sobre la práctica trae como consecuencia que la responsabilidad del mejoramiento de la educación recaiga sobre los individuos, en este caso los maestros quienes deben mejorar sus prácticas y así proyectar estos avances en sus estudiantes, en la institución educativa y en el sistema en general. Así se justifica el papel borroso del Estado, quien desplaza su responsabilidad a los individuos y con esto excusa muchas de las acciones estructurales que deberían provenir de la macro-política para mejorar la calidad de la educación. De esta manera, los docentes y las instituciones educativas adquieren visibilidad y el imperativo de ser más y hacer más coloniza las vidas privadas de los docentes, que, ahora enfrentados a la culpabilidad por no rendir los resultados esperados, se enfrentan a la auto-exigencia, a la búsqueda de la aprobación externa y a la insatisfacción porque sus pequeñas acciones no son "valoradas" en un sistema de eficacia y eficiencia, como se observa:

Este tipo de evaluación es un mecanismo de coacción que no pretende elevar las cualidades del docente. Vulnera la libertad de cátedra porque exige que todos actúen de la misma manera.

Siento que esta evaluación demerita mi trabajo como maestra. (Encuesta a maestros del curso de formación ECDF)

Por lo menos a mí me encanta el trabajo con los padres de familia y la comunidad, también me interesa participar en las actividades de la Institución, no solo me centro en dar mi clase, yo me quedo en horas extra clase y sin pago porque dirijo el grupo de danzas, pero en el video estas actividades no se logran mostrar. (Conversación con maestra del curso de formación ECDF).

Estas afirmaciones son un ejemplo que constata como el sistema de evaluación de desempeño no solo estandariza, sino que además limita las acciones de los profesores y restringe otras que se vienen dando en algunas instituciones educativas. En diálogo con algunos participantes del ECDF se hace presente como para algunos profesores su fuerte es la relación con la comunidad, las actividades de integración de padres de familia con el proceso de escolarización, las danzas, la cultura o el deporte; actividades que no tienen suficiente cabida en las rúbricas de la evaluación y que tampoco logran potenciarse en el diseño de los cursos que, al igual que el sistema de evaluación, replican un modelo de formación inoperante para la práctica cotidiana de los profesores, así el profesor queda atrapado en un lente que encierra su práctica a un único modo de ser y en un sistema académico que replica un ideal de formación para académicos e investigadores que no responde a las demandas reales de los profesores en ejercicio.

La evaluación, así entendida, desata toda una serie de estrategias vinculadas con el control del desempeño que se centra en el déficit, haciendo que el profesorado reduzca su labor a una función prefigurada por agentes externos y por demandas que lo fragmentan en su vida profesional, y también en su vida emocional, en tanto esta se convierte en una categoría moral que premia a quienes cumplen con lo esperado y sanciona como irresponsables a quienes no alcanzan los logros. Un sistema que muchas veces es autoimpuesto y que genera, como brevemente se ha mostrado, una tensión interior entre quienes están inmersos en los procesos de medición, lo cual genera desmotivación hacia la profesión y un debilitamiento de la mirada del profesor como intelectual o trabajador de la cultura, en esta estrategia es solo un funcionario que se limita a seguir unas instrucciones.

Con esta mirada no se pretende hacer una apología del magisterio que borre su responsabilidad como profesionales idóneos y de alta calidad intelectual y ética, tampoco hacer una crítica dogmática al proceso de evaluación (que por demás es necesario y saludable). Lo que se pretende es analizar las implicaciones de la evaluación de la práctica pedagógica y los efectos en otros aspectos de la vida cotidiana de las instituciones educativas, advirtiendo la potencia que la gestión y la evaluación, como elementos constitutivos de la medición de la calidad de la educación, poseen para constituirse en mecanismos de gobierno de las sociedades contemporáneas, en las cuales los Estados gerenciales dan paso a los individuos para la autogestión de sus vidas.

Finalmente, en este breve comentario de la lectura sobre la evaluación docente, se puede constatar que la evaluación de la práctica se constituye en un tema problemático porque se entra a la intimidad de la relación profesor-alumno,

la relación del profesor con la enseñanza y con el conocimiento, y en esta intromisión se corre el riesgo de reducir la práctica a una única manera de ser y, por ende, de valorar una única manera de ser docente, desconociendo la multiplicidad de las prácticas que se construyen en la cotidianidad y la multiplicidad de estrategias formativas que se gestan para responder a las demandas de una sociedad plural como la nuestra.

Por otro lado, como se planteó al principio de este texto, interrogarse por los efectos de esta evaluación, más allá de lo que dicen los documentos oficiales: que se pretende una mejoría de la educación y potenciar la excelencia docente, implica pensar cómo esta se instala en la vida privada de los profesores,⁵ generando consecuencias que no pueden ignorarse y que es necesario tratar en este y otros documentos que problematicen el estado evaluador. Como se observa, los maestros participantes sienten una ambivalencia, en la que afirman que el video con el que fueron evaluados no da suficiente cuenta de lo que es su práctica, pero a su vez se sienten sancionados por los resultados que se obtuvieron, esto genera culpabilidad, incertidumbre y desconfianza en lo que se hace. Como producto de esto, se puede vislumbrar un debilitamiento de la profesión docente en términos de la creatividad y de las múltiples experiencias que se pueden configurar para dar respuesta a la pluralidad de problemáticas a las cuales se enfrentan los profesores en sus vidas cotidianas. Probablemente lleguen a cumplir con los estándares, pero con el riesgo de pensar que hacen todo bien y, a la vez, sin sentirse bien con lo que hacen. Por estas razones conviene usar la categoría de micro-política para este análisis.

Referencias

Aguilar, D. A., Calderón, I. C., y Ospina, J. C. (2008). *El maestro colombiano entre las demandas sociales, políticas y pedagógicas, otros modos de ser maestro (1994-2007)*. (Trabajo de grado, Maestría en Educación). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

5 Además de lo expuesto, en las conversaciones con profesores se evidencia que sienten cómo la evaluación mediante el video los intimida, les genera temor por ser grabados, incluso algunos llevaron a cabo varios ensayos sin conseguir con éxito terminarlos porque el temor a ser grabados los inmovilizó (pánico escénico, decían algunos). Por otro lado, aunque el MEN ofreció apoyo técnico para la grabación, muchos maestros no lograron acceder a esta y tuvieron que pagar, además del PIN para participar, el valor de la grabación y de la edición, con el fin de cumplir con las especificaciones técnicas; entre otros, quienes están en zonas apartadas y sin acceso a internet quienes tuvieron que movilizarse para cumplir con este requisito. Estos casos, dan cuenta de cómo el desempeño tiene efectos, no solo en la vida profesional, sino en la vida privada de los profesores.

- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Ball, S. J. (2015). El desempeño, la privatización, los profesionales de la educación y el Estado. *Revista Educación y Ciudad*, 14, 115-137.
- Bolívar, R. M., y Cadavid, A. M. (2009). *Del Estado docente al Estado evaluador: las políticas curriculares en las reformas educativas en Colombia y sus implicaciones en la formación de maestros. 1994-2006*. (Trabajo de grado, Maestría en Educación). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Elliott, J. (2002). La paradoja de la reforma educativa en el estado evaluador: consecuencias para la formación docente. *Perspectivas*, 3, 4-20.
- Han, B. C. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder Editorial.
- Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata.

Normatividad citada

- Presidencia de la República de Colombia. (2002, 19 de junio). *Decreto 1278 de 2002: por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2015, 24 de septiembre). *Resolución 15711 de 2015: por la cual se establece el cronograma de actividades para el proceso de evaluación de carácter diagnóstica formativa de los educadores oficiales regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002, que no han logrado ascenso de grado o reubicación de nivel salarial y se fijan los criterios para su aplicación*. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/normatividad/1753/articles-354017_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2015, 1 de septiembre). *Decreto 1757 de 2015: "Por el cual se adiciona el Decreto 1075 de 2015 y se reglamenta parcial y transitoriamente el Decreto Ley 1278 de 2002, en materia de evaluación para ascenso de grado y reubicación de nivel salarial que se aplicará a los educadores que participaron en alguna de las evaluaciones de competencias desarrolladas entre los años 2010 y 2014 Y no lograron el ascenso o la reubicación salarial en cualquiera de los grados del Escalafón Docente*. Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-353929.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2015, 26 de mayo). *Decreto 1075 de 2015: por medio del cual se expide el Decreto Unico Reglamentario del Sector Educación*. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=62510>

Ministerio de Educación Nacional. (2016, 11 de noviembre). *Resolución 21292 de 2016: por la cual se establece el cronograma de actividades para el proceso de evaluación de que trata el artículo 35 y el numeral 2 del artículo 36 del Decreto-Ley 1278 de 2002 para el ascenso de grado o la reubicación a nivel salarial de los educadores oficiales regidos por dicha norma, y se dictan otras disposiciones*. Recuperado de: https://www.fecode.edu.co/images/ecdf/RESOLUCION_21292_EVALUACION_DOCENTES.pdf

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256



Proyectos pedagógicos y formación de maestros en ejercicio

Raúl Barrantes Clavijo¹

¹ Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Desarrollo Educativo y Social CINDE-UPN. Correo electrónico: raulbarrantesc@gmail.com

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

En la propuesta de la Universidad Pedagógica Nacional para conducir los cursos de nivelación en el marco de la Evaluación con Carácter Diagnóstica Formativa, ECDF, se propuso como parte del proceso, y al mismo tiempo como finalidad, la construcción de experiencias de aula o institucionales por parte de los maestros, las cuales se concretarían como proyectos pedagógicos. Bajo esta denominación pretendíamos que se acopiaran los análisis, problematizaciones e iniciativas a que diera lugar la reflexión de la práctica pedagógica. La propuesta formativa se centró en la práctica pedagógica, tomándola como punto de partida y punto de llegada. De este modo las características del proyecto pedagógico se derivan de la propuesta formativa. Sin embargo, construir un proyecto siempre tiene una buena dosis de incertidumbre. Uno de los interrogantes que surgen es referido al tiempo que requiere la construcción del mismo. Al respecto no puede haber una única respuesta.

La concreción de proyectos va a depender de varios factores, entre estos podemos señalar que el tiempo para construir y desarrollar un proyecto pertinente estará en relación con la heterogeneidad de componentes que se quiera relacionar e integrar, las condiciones institucionales adversas o propicias con las que se cuente, la complejidad del objeto de intervención elegido y la cantidad de actores implicados, entre otros. Al pretender impulsar experiencias pedagógicas, bajo el presupuesto de que la reflexión convertida en experiencia contribuye a otorgar sentido a la práctica, equivale a invitar a integrar aspectos dispersos de la práctica del maestro, que a su vez conecta con su formación previa y sus expectativas.

Podríamos intentar hacer un acopio exhaustivo de elementos, componentes y factores que intervienen en la construcción de un proyecto pedagógico y, sin embargo, sospechamos que siempre quedaremos limitados. Las circunstancias y condiciones van modelando las posibilidades de realización. Por ello, pretendemos en este texto hacer énfasis solo en unos aspectos que pueden servir de clave para ir dando forma a un proyecto. Destacamos, entonces, la necesidad de comunicar la práctica, es decir, que la voz del maestro quede expuesta en la superficie para que aquello que hace y reflexiona sea objeto de conversación con sus pares. También resaltamos algunas características de la construcción de un proyecto pedagógico: un proyecto inicia por un aspecto, dimensión, o componente, que se quiere reflexionar y modificar para contribuir a un modo de ser maestro y una manera de hacer escuela y progresivamente puede ir abarcando más aspectos; el proyecto no lo constituye la actividad que despliega, sino el sentido inspirador de dichas actividades; los proyectos son una vía para la construcción de autonomía de los maestros; y, finalmente, para que perdure un proyecto es necesario un arraigo institucional.

El escenario de la formación en ejercicio

Cuando hablamos de formación en ejercicio del maestro, nos encontramos con un maestro ya formado. En este sentido, la formación es más que la incorporación de nuevos conocimientos y disposiciones en tanto que toda propuesta formativa entra en juego —o en diálogo— con conocimientos que el maestro mantiene vigentes en su práctica y porque el ejercicio de su oficio le ha procurado unas formas determinadas de entender la educación y la pedagogía.

De acuerdo a esto, la formación continua es un conjunto plural y heterogéneo de prácticas y saberes en búsqueda de nuevos consensos para promover o, retener y reorganizar, elementos que se consideran pertinentes para el ejercicio de su práctica pedagógica. En tanto la formación conlleva a abordar el sentido de lo que se hace, involucra diálogo de saberes; razón por la cual el proceso formativo es un intercambio entre teoría y práctica y excluye propuestas exclusivamente teóricas o prácticas. Sin embargo, quizá es difícil alcanzar dosis equilibradas entre estas dos dimensiones y no necesariamente es el ideal de un encuentro formativo. El ideal de formación está en otra parte.

La formación en ejercicio parte de la premisa según la cual el ejercicio docente es capaz de modificar o afinar, de proponer nuevas iniciativas o de ascender a nuevos niveles. Entrar en relación con un proceso formativo en ejercicio es aceptar el doble juego de decir y escuchar, de propiciar transformaciones, de aceptar que algo se puede modificar bajo determinadas condiciones y, en cualquier caso, aceptar que el objeto de intervención es la práctica del maestro.

Mediante el intercambio de saberes y la enunciación de preguntas, o la formulación de problemáticas de la práctica, es viable pensar que nos concedemos nuevas comprensiones, y que estas pueden conducir a la posibilidad de reorientar la acción del maestro que, si además es ampliada con una reflexión pertinente, contribuirá a construir un punto de vista sobre lo que hace en la escuela. Concomitante con este ideal de la formación es la construcción de colectivos de maestros para sacar el ejercicio docente de la soledad (Rickenmann, 2014), es decir, para construir y alimentar la comunidad pedagógica como el colectivo propio de intercambio de prácticas y saberes entre maestros.

Si todo proceso formativo en ejercicio apunta hacia la práctica —no todos parten de la práctica—, sostenemos que una vía para avanzar hacia el ideal de la formación expuesto es la de favorecer la construcción de proyectos pedagógicos (Álvarez, 2015), especialmente en aquellos procesos que consideren la práctica como objeto central de intervención y que, al mismo tiempo, consideren la práctica como punto de partida de la formación. Pero con la condición de que la práctica se comunique como requisito previo para reflexionarla e intervenirla.

Comunicar la práctica

Para entender la práctica se requiere que esta emerja, que algo o alguien propicie su irrupción a la vista de otros, que se le otorguen los códigos que permitan su comunicación, se requiere expresarla para que irrumpa, en el escenario formativo, la voz del maestro. Y para expresar la práctica a su vez es necesario desentrañar y elegir lo que se quiere comunicar.

Por la escuela pasan y emergen, vertiginosos, diferentes lenguajes y mensajes, continuas interpelaciones, diversidad de enunciados; todos estos en distintos niveles, con prioridades disímiles, afectando en menor o mayor medida lo que se hace en este espacio. El devenir incesante de mensajes y enunciados, no siempre da tiempo de reflexionar lo que significan plenamente. Detenerse implica una pausa para la observación. Detenerse contribuye a retener el sentido de las cosas que discurren en la actividad escolar. De la práctica se comunican eventos y el sentido de éstos. El sentido se expresa en afectos, opiniones, narraciones y, quizá, conceptos y concepciones de acuerdo como nos relacionamos con los acontecimientos escolares. Si no dejáramos pasar tan fácilmente expresiones como, por ejemplo, *construir pensamiento crítico, trabajar con enfoque constructivista, estimular la creatividad y la autonomía*, etc., podríamos retener con mayor propiedad el sentido de lo que se hace en la escuela.

Lo que conduzca a abreviar una conversación es sospechoso; muchas veces se hace notorio el afán por “ponerse de acuerdo”. La aspiración de llegar a consensos de manera ágil deja en el camino muchas cosas, afirmaciones, enunciados que valen la pena dilucidar. La conversación sirve para buscar lo que hay detrás de lo que cada uno dice que hace, de las interpretaciones que hacemos de la práctica. Pasar rápido de un tema a otro contribuye a apilar información, conceptos, enfoques, teorías, metodologías, pero sin suficiente asimilación. Conversar con los colegas permite entrelazar claves para expresar la práctica. La práctica no se acumula por sí misma, requiere de exigencias internas que el maestro asume ante desafíos que detecta y de exigencias producidas en la interrelación con la comunidad con la que se relaciona.

Si la formación contribuye a pautar los acumulados que tiene el maestro, se requiere como requisito previo que este exprese su práctica. ¿Cuáles son los intereses y preguntas que surgen de la práctica, desde el lugar del ejercicio docente? El diálogo no es solo con el del lado, también hay que conversar con otros, incluso con los que no están de acuerdo; diferentes interlocutores favorecen la ampliación de la mirada; el diálogo ayuda a ubicar problemáticas comunes. Creemos que las respuestas se van construyendo en el diálogo con los colegas, pero también con otros interlocutores más allá de la escuela, por ejemplo con la comunidad académica que reside en las universidades. Uno de estos escenarios de diálogo para el intercambio de saberes es la formación de maestros en ejercicio.

Si al expresar la práctica se ubican preguntas o se divisa por dónde se pretende trabajar, entonces se puede iniciar la construcción de un proyecto pedagógico. El proyecto implica alinear los elementos de la práctica de otra manera para que ganen significado, implica estar atento al curso de los acontecimientos para alimentarlos con reflexiones pedagógicas. Para allanar este camino necesitamos desarmar y rearmar componentes de la práctica para situarla en condición de reconstrucción como proyecto pedagógico. No hay fórmulas para llegar allí, pero podemos aproximarnos señalando algunos atributos que recogemos de las experiencias de maestros emprendidas en las últimas décadas.²

Algunas características de los proyectos pedagógicos

Un proyecto pedagógico no se ocupa de todo

Iniciar un proyecto pedagógico significa inicialmente renunciar a resolver todos los aspectos simultáneamente, porque son múltiples asuntos, temas o decisiones implicados en la escuela. Un proyecto pedagógico enfoca un conjunto de aspectos relevantes de la escuela para desde allí relacionarse con una forma de hacer escuela, lugar que permite construir un punto de vista para comprender el conjunto de lo que se significa hacer escuela. Cuando un proyecto pretende llegar a convertirse en el proyecto global de una escuela, en este caso se vuelve sinónimo de aquello que denominamos Proyecto Educativo Institucional, aunque generalmente son varios proyectos los que se conjugan para convertirse en la propuesta integral de una institución.

Podríamos postular los componentes de la práctica de forma entrelazada, pero en la medida en que toda práctica en la escuela es particular, relaciona dichos componentes de manera también particular, siempre a partir de uno o varios tópicos que se ubican de antemano. En un proyecto la totalidad de dimensiones y aspectos nunca están claros, por esto un proyecto se instala en su comienzo en un terreno conocido; los componentes pueden llegar a constituirse en sistema, pero siempre será un sistema inestable en tanto que las relaciones de los componentes de la práctica son movilizadas por sujetos concretos, puestos en un contexto determinado bajo condiciones variables.

En Álvarez (2015) encontramos algunos apuntes que nos advierten sobre la dificultad de las relaciones que se dan una práctica pedagógica.

2 El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP de Bogotá D. C., ha promovido y publicado un número importante de proyectos de maestros, que se constituye en una fuente obligada en este tema.

El maestro cobra perfil propio como mediador y recreador de la tradición; por ende, intérprete y complejizador, tanto de los saberes como de la mediación pedagógica. Cuando se habla de “praxis pedagógica” se evita la idea simplificadora de la pedagogía como una mera acción y se sugiere la idea complejizadora de la pedagogía como una dimensión integral de la vida social, en tanto atañe a la formación intelectual, ética y estética de los sujetos. (p. 29).

El maestro decide actividades, contenidos, acciones, orientaciones, evaluaciones, etc., y recurre a un abanico de posibilidades que lo conducen por una u otra dirección, que propician relaciones en torno a lo que busca proyectar en su práctica pedagógica. Por lo que parece apropiado decir que en el momento en que el maestro decide determinada selección y organización de saberes es “una forma de materializar la complejidad de su labor” (Álvarez, 2015, p. 26), pero no lo decide de una vez por todas, cada momento le exige materializaciones apropiadas. Constantemente tiene que estar tomando decisiones en torno a cada componente de la práctica y, en medio de estas, el maestro también decide cuáles estabiliza, es decir, cuáles rutiniza. En cierto modo, un proyecto pedagógico consiste en ir cuestionando las estabilizaciones asumidas acríticamente, es decir, empezar a recorrer un proceso por el cual va desrutinizando prácticas para dinamizarlas en aras de dotar de sentido las nuevas acciones emprendidas.

El proyecto pedagógico no es la actividad

Construir un proyecto pedagógico implica construir un planteamiento acerca de un tópico de la práctica a condición de que este pueda ser moldeable en la práctica misma. Son formulaciones y acciones o actividades, pero ninguna de las dos dimensiones por separado es el proyecto. De hecho, el maestro hace muchas cosas sin prerrequisito de proyecto. Solo cuando la actividad que realiza está encapsulada por un planteamiento, entonces allí sí habría un proyecto.

El sentido es esquivo en la práctica y en general en la escuela porque es difícil de expresar; casi siempre está implícito. Todo maestro quiere el bien para sus alumnos. En tanto que el sentido se expresa, entonces, pertenece a la esfera del lenguaje; concierne a cierta manera de hablar de lo que se hace. Es aquello con lo que se arroja la actividad del maestro, la acción se recubre con planteamientos que son proposiciones y, de acuerdo al interlocutor, se exigen unas u otras reglas.

Sin embargo, lo que usualmente sucede es que la actividad escolar se expresa con descripciones que tienden a dar cuenta de lo singular; si se pudiera dar cuenta de cada estudiante, de cada situación, de las circunstancias en que se socializa un saber, sería mejor, pues se considera que así se transmite con mayor fidelidad lo que discurre en la enseñanza, todo se impregna de vivencia y afecto. Pero lo que se hace poco se recubre de conceptos, éstos pertenecen a

una esfera más estática, de mayor estabilidad; al parecer pocas cosas son generalizables de la práctica. Así, por ejemplo, lo que ocurre en una experiencia determinada se resiste a ser transferible a otra institución.

En un proyecto pedagógico debe tener cabida un planteamiento que explicite para dónde quiere ir el maestro con una actividad, cuáles ideas lo conducen a tomar las decisiones por las que opta, cuál diálogo establece con otros planteamientos que circulan en la literatura pedagógica y, adicionalmente, cómo organiza aquello que pone en práctica para hacerlo comunicable a otros colegas.

Proyecto pedagógico e inserción institucional

Difícilmente existe un proyecto en una institución que involucre a todos, al menos en la educación oficial. Siempre al interior de la institución va a haber alguien, o que no esté de acuerdo o que no quiere incluirse en el trabajo propuesto, o que solo se involucra por inercia. Lo que garantiza que un trabajo pedagógico se proyecte hacia la institución es que cuente con un equipo base que lo aliente.

Para ganar la aceptación de su proyecto el maestro requiere de una lectura de las condiciones institucionales. Se podría pensar que las bondades propias de un proyecto son suficientes para su beneplácito, pero la escuela es un lugar que se mueve con diferentes lenguajes y lógicas simultáneamente. Hay varios intereses que se juegan al interior, hay diversidad de perfiles en las personas que configuran la comunidad pedagógica de la institución; más allá de los colegas están los padres de familia que hacen parte de la comunidad educativa. En estas comunidades hay relaciones de poder que deben descifrarse para conquistar sus avales. Y todo proyecto pedagógico entra en diálogo, de distintas maneras, con una comunidad que hace circular un discurso conceptual la cual denominamos comunidad académica.

Un proyecto pedagógico es una especie de desprendimiento de lo convencional, pero al mismo tiempo requiere de un arraigo institucional para mantenerse. La disyunción con lo convencional no se da como continuidad lógica del acumulado de la experiencia, ni de conclusiones del saber académico; es un salto hacia algo novedoso, es una ruptura con la continuidad; es un hacer y pensar distinto. Obviamente, se encontrará con múltiples obstáculos que deberá superar. La expresión que es usual encontrar es la de “no se puede”, porque lo más fácil es seguir haciendo lo que se hace repetitivamente. Es una exhortación a instaurar una novedad: “si un creador no se encuentra atenazado por un conjunto de imposibilidades, no es un creador” (Deleuze, 2014, p. 213).

Por esto, puede decirse que un proyecto pedagógico está motivado por algún tipo de insatisfacción de lo que se está haciendo, de tal modo que el salto que se da es efecto, antes que nada, de una decisión del maestro. Esta decisión consiste en apartarse de lo que se hace para proporcionarle nuevos significados, probando nuevas relaciones con aquella práctica que ya no le satisfacía.

Los proyectos pedagógicos contribuyen a la construcción de autonomía

Construir un proyecto pedagógico significa relacionarse con el oficio de maestro de una manera distinta. Esta manera de proceder tiende a salirse del molde convencional de hacer escuela. Es un combate permanente contra la ritualización de la actividad escolar. Adoptar nuevos procedimientos para salir de la inercia pedagógica significa acoger dinámicas más cercanas a la incertidumbre. En tanto todo no está resuelto, se necesita ir construyendo capacidad de adecuarse a las necesidades que vayan surgiendo.

Los proyectos pedagógicos se constituyen en un camino que exige un papel activo en el maestro, demanda una actitud abierta hacia nuevos aprendizajes; significa asumir el reto de establecer diálogo con textos y autores, con la comunidad pedagógica y, eventualmente, con políticas educativas. Esta es una disposición abierta con diferentes interlocutores. Un proyecto pedagógico conduce al establecimiento de redes con los colegas. Es una puerta de entrada para hacer parte de colectivos de maestros que se relacionan y cohesionan a partir de lo que es propio de su oficio. Y todo colectivo que agrupa intereses de un gremio es constructor de autonomía.

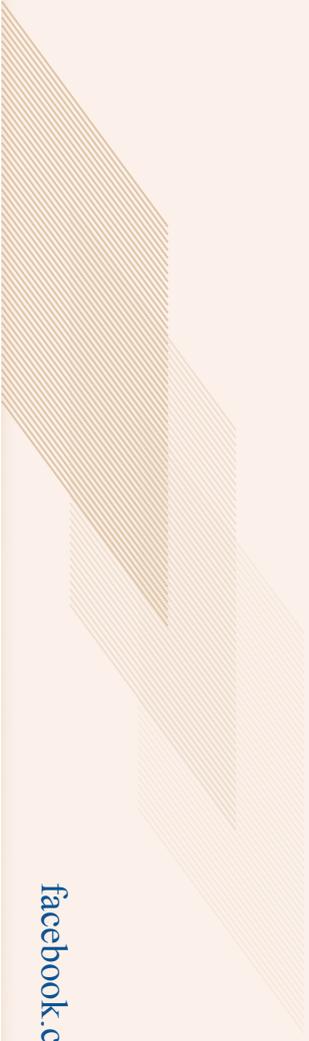
Construir colectivos de maestros es una característica constitutiva de otros modos de ser escuela y ser maestro. De unas prácticas o inquietudes aisladas a la formación de colectivos hay un paso que hace diferencia; hacer parte de un colectivo es llegar a un lugar privilegiado para la formación, en tanto que se da el paso hacia la autoformación.

En los lugares desde los cuales se habla de lo educativo hay distintas voces que se constituyen en puntos de vista sobre lo que se debe o no hacer en la escuela, y sobre lo que se debe decir y cómo decirlo. Cuando el maestro se aventura a construir un proyecto pedagógico lo que elige es una ruta para hacerse a un punto de vista, es decir, a una manera de ver su oficio. Consolidar esta mirada lo hace interlocutor con la comunidad académica y con quienes toman decisiones de la política educativa. El saber no está en un solo lugar, se construye en la conjunción de puntos de vista y es importante que el maestro ubique su voz en los distintos escenarios que le conciernen a su oficio.

Los proyectos pedagógicos lo que permiten, en síntesis, es una nueva relación del maestro con su práctica, y al relacionarse de forma distinta con lo que hace cambia de mirada. Cuando este cambio de mirada se pretende expresar, el maestro está abocado a construir un lenguaje para hacer comunicable su punto de vista, para hacer defendibles las lógicas desde las cuales construye su quehacer, para constituirse en una fuerza que hace valer su voz. De lo contrario seguirá haciendo lo que otros dicen y su voz seguirá silenciada.

Referencias

- Álvarez, A. (Coord.) (2015). *Subsistema de formación de educadores en servicio: Lineamientos para la formación en el contexto de la evaluación docente* (Vol. 2). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Ministerio de Educación Nacional.
- Deleuze, G. (2014). *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos.
- Rickenmann, R. (2014). Clínica de la didáctica: tras el rastro de la profesionalización docente. *Revista Internacional Magisterio*, 62, 10-15.



Parte 2.

La práctica pedagógica: derivaciones analíticas a propósito de un proceso formativo

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256



La práctica pedagógica como núcleo de experiencia: herramienta conceptual para su caracterización

Dora Lilia Marín Díaz¹

¹ Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctora en Educación e investigadora del grupo Historia de la Práctica Pedagógica. Correo electrónico: dmarind@pedagogica.edu.co

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

La práctica pedagógica es un concepto que se encuentra en el núcleo de muchas de las discusiones, explicaciones y justificaciones para orientar no solo la formación de los maestros, sino su evaluación. En otras palabras, la definición y uso de la práctica pedagógica como objeto de investigación, innovación, evaluación y formación en las últimas décadas expresa la centralidad que ella alcanzó en las políticas públicas nacionales e internacionales, y principalmente su condición de foco de experiencia y problematización contemporánea.² Es justamente esta última condición la que se explora en el presente texto para exponer la herramienta metodológica usada en la caracterización de la práctica pedagógica, por parte de los maestros que fueron sujetos de evaluación y posterior formación, en el curso de formación para la Evaluación con Carácter Diagnóstico-Formativo, ECDF, ofrecido para los grupos 1 y 2 de la Universidad Pedagógica Nacional.

* * *

La práctica pedagógica es entendida hoy como un elemento central de la educación escolar y el ejercicio profesional de los maestros. Para analizar la centralidad que alcanzó esta práctica, así como para describir y caracterizar las formas particulares que toma en la experiencia profesional de maestros concretos, en espacios y tiempos también concretos, es necesario preguntarse por lo que la caracteriza, por las técnicas que en ella se usan y por los fines que la orientan hoy. De esta forma, tal vez sea posible reconocer que no se trata de un simple hacer del maestro susceptible de ser evaluado por él mismo o por otros con un único instrumento (sea este un examen escrito, una prueba oral, un video, etc.); de uno entre otros elementos que debe ser atendido en sus procesos de formación continuada o posgradual; y mucho menos, de un criterio o la suma de criterios de formación que sea del mismo orden y características que el contexto, el currículo, la praxis, la convivencia y el diálogo, cualquiera que sea la forma como se defina cada uno de estos elementos (al respecto ver, Álvarez, 2015, p. 16).

La práctica pedagógica entendida como un núcleo de experiencia, como una problematización contemporánea, supone reconocer que ella adquiere visibilidad mayor en los discursos educativos recientes —de orden económico y político, principalmente— constituyéndose en objeto de debate y discusión porque, a través de ella, es posible intervenir modos individuales y colectivos de ser y estar. Se trata de una práctica que es compleja, no porque sea la sumatoria de una serie de elementos que pueden ser mejorados individualmente y por la voluntad de los sujetos,³

- 2 Se entiende aquí por experiencia no lo extraordinario, sino lo ordinario: la correlación dentro de una cultura entre campos de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad (Foucault, 2009). Por su parte la problematización se refiere a esa condición que hace de una práctica o un discurso un objeto visible y decible en un espacio tiempo específico (Foucault, 1984). Sobre el uso de esta perspectiva y el análisis de otras matrices de experiencia ver Marín-Díaz (2015a).
- 3 Como supone la evaluación formativa, al considerar que la práctica pedagógica es un lugar privilegiado para el desarrollo de propuestas formativas, en las cuales los maestros, a través de “procesos de reflexividad ‘sobre’ y ‘en’ la práctica” y gracias al diálogo de saberes venidos de su experiencia y de “conceptos, concepciones y teorías educativas y

sino porque en ella se articulan unas con otras por lo menos tres dimensiones fundamentales que son el resultado histórico de las formas como se practica la educación: “primero, las formas de un saber posible; segundo, las matrices normativas de comportamientos para los individuos y, por último, [los] modos de existencia virtuales para sujetos posibles” (Foucault, 2009, p. 19). La práctica pedagógica es entonces el resultado de la relación inmanente de estas tres dimensiones que, al mismo tiempo, se configuran como campos de análisis, a través de los cuales es posible la caracterización de una experiencia que es particular, histórica, social y culturalmente localizada.

En otras palabras, reconocer que la práctica pedagógica es una matriz de experiencia es reconocer que el ejercicio pedagógico del maestro es la superficie de emergencia de una relación tensa de elementos que escapan a la voluntad individual o, mejor aún, que configuran esa voluntad, sus modos de hacer y las reglas que orientan su experiencia profesional. Comprender esta práctica como una problematización contemporánea, por la cual el maestro se hace un sujeto susceptible de ser pensado, obliga a reconocer, por un lado, que se trata de una disposición que articula técnicas y fines que producen modos específicos de ser sujetos de ella. Por otro lado, permite analizar las formas como se configuró dicha práctica a través de acciones y modificaciones, fundamentalmente colectivas, que se derivan de esta y, al mismo tiempo, actualizan los modos de veridicción, subjetivación y normatización que la determinan.

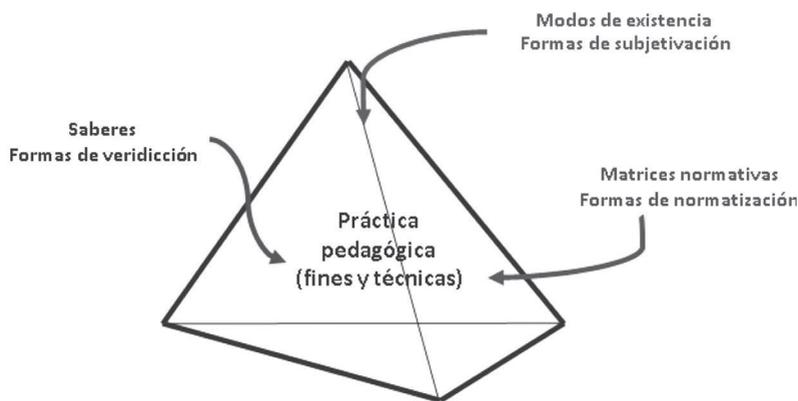


Figura 1: Matriz de análisis de la práctica pedagógica

Fuente: elaboración propia

pedagógicas” obtendrán una formación que se traduciría en el mejoramiento de práctica pedagógica y la emergencia de experiencias valiosas de los maestros siempre que se trabajen en su formación aspectos asociados al contexto, al currículo y la pedagogía, a la praxis pedagógica y a la convivencia y el dialogo (UPN, 2017, pp. 1-2).

La primera dimensión, la de los saberes o de las formas de veridicción, se refiere al campo tensional que se configura entre dos tipos de saber: el conocimiento y el saber común o de la gente (Marín, 2015b). La primera forma de saber se refiere al de los campos de conocimiento que cubren aspectos de diversa índole como: los mecanismos biológicos asociados a la conducta y domesticación estudiados por la antropología; las variantes individuales o sociales del comportamiento humano revisadas por la psicología, la sociología, entre otras disciplinas; las reflexiones sobre la educación, la conducción y la formación ofrecidas por las tradiciones pedagógicas y la filosofía, por ejemplo; las reflexiones sobre las formas de enseñanza derivados de las reflexiones sobre la didáctica (y las didácticas específicas), las metodologías, etc.

La segunda forma de saber es la de los saberes de la gente y los saberes comunes, se refiere al conjunto de construcciones explicativas e ideas particulares, o comunes que sin estar sistematizados en teorías, conceptos o disciplinas constituyen un saber práctico, aceptado y funcional derivado de la experiencia de vida y del ejercicio profesional de los maestros, y que configura un buen número de formas de practicar la enseñanza y la formación. En este caso, se trata de una serie de saberes más o menos homogéneos y reconocidos por los maestros y las comunidades académicas, a partir de los cuales se privilegian, aceptan y valoran (o no) el uso de determinadas técnicas, así como la posibilidad de establecer fines para la educación.

La dimensión de los saberes se configura entonces en un campo de tensiones en el cual están presentes estos dos tipos de saber y las múltiples relaciones que los maestros establecen entre ellos: saberes específicos y saberes pedagógicos.⁴ Los saberes específicos se derivan principalmente de la formación en disciplinas o áreas (las obligatorias del currículo) o de la formación para la atención de tipos de población particulares (por edades, por discapacidades, etc.). Los saberes pedagógicos, didácticos, de la enseñanza, de la escuela, se producen principalmente a través de la formación como normalistas y licenciados, aunque buena parte de ellos son argumentados desde la experiencia concreta, leída a través de conceptos o teorías retomados de cursos complementarios o de formación continuada, así como de los términos usados en las disposiciones legales, los lineamientos y las orientaciones producidos por las secretarías de educación y el Ministerio. La experiencia y la formación posgradual y continuada aparecen entonces, como los escenarios que validan y hacen verdaderos los saberes derivados del ejercicio profesional.

La segunda dimensión, la de las matrices normativas o formas de normatización, corresponde al conjunto de reglas y normas “en parte tradicionales, en parte nuevas, que se apoyan en instituciones religiosas, judiciales, pedagógicas, médicas” (Foucault, 1986, p. 7) y que orientan, limitan, restringen o autorizan

4 Al respecto diversos estudios se orientan a analizar las formas como se produjeron estos saberes, ver Ríos y Cerquera (2013).

determinados modos de conducción de sí mismo y de los otros. Se trata de un entramado de normas (reglas) que permiten recortar lo aceptable tanto en el ejercicio profesional del maestro, como en el comportamiento de los individuos que se vinculan a esa práctica como estudiantes, directivos, funcionarios, gerentes o representantes de las instituciones gubernamentales de orden local, distrital o nacional.

Estas matrices normativas son definidas en medio de la tensa relación que se establece entre los códigos y disposiciones explícitas —como las expedidas por los ministerios, las secretarías, los organismos internacionales, las instituciones educativas y cada vez más los estrados judiciales— y las reglas, principios y preceptos de compartimiento, casi nunca explícitos, que hacen visibles las “técnicas y los procedimientos por cuyo intermedio se pretende conducir la conducta de los otros” más allá de las disposiciones institucionales (Foucault, 2009, p. 20).

La dimensión de las formas de normatización se configura en un segundo campo de análisis en el que se reconoce la presencia de la institución escolar y sus reglas, los tiempos y espacios que en ella se definen para el cumplimiento de las normativas propias —manual de convivencia— o externas —lineamientos, orientaciones y disposiciones ministeriales y de las secretarías—. A este campo también pertenecen, aunque se invisibilizan la mayoría de veces, las reglas incorporadas, los hábitos, los principios y preceptos de comportamiento que definen lo aceptable o no para un maestro en su ejercicio profesional. En este campo hacen cuerpo las reglas que modulan la actividad profesional y que sirven para definir, valorar y orientar el actuar propio y de los otros (estudiantes, colegas, directivas, etc.).

Esta doble procedencia de las matrices normativas que orientan la práctica pedagógica se encuentra atravesada por un elemento nuevo y cada vez más determinante en la vida escolar: el derecho y la jurisprudencia. Ese nuevo actor, recompone y casi obliga el abandono de los fines formativos que se articulan a las reglas y normas escolares, conminando las decisiones de los maestros a fines de defensa y prevención ante posibles demandas, tutelas, derechos de petición, etc. De hecho, el uso del lenguaje legal en la determinación de la vida escolar viene modificando la práctica y de forma particular la relación pedagógica, eje fundamental de la acción educativa en la escuela.

La tercera dimensión, la de los modos de existencia o formas de subjetivación, se refiere a “la manera en que los individuos se ven llevados a dar sentido y valor a su conducta, a sus deberes, a sus placeres, a sus sentimientos y sensaciones, a sus sueños” (Foucault, 1986, p. 7) en el ejercicio de su práctica profesional. Se trata del reconocimiento y la aceptación de un modo de ser sujeto de esa práctica, o si se quiere, de la ocupación temporal de una posición de sujeto. Se trata de ver “cómo y a través de qué formas concretas de relación consigo mismo” (Foucault, 2009, p. 21), los individuos se ven compelidos a tornarse sujetos de la práctica pedagógica en la forma de maestro y estudiante, principalmente.

En esta dimensión es posible reconocer un conjunto de técnicas y tecnologías que definen la relación que cada individuo establece consigo mismo en tanto sujeto de esa práctica y que son determinantes en la relación con los otros y con el mundo. La práctica pedagógica exige que quien que tenga que ver con ella se torne sujeto y, en ese tornarse sujeto, asuma posiciones, actúe, hable, reciba reconocimiento, aceptación (o no) de su palabra, entre otras cosas. La posición de sujeto-maestro comporta criterios de competencia y saber, al tiempo vincula a cada persona a un sistema de diferencias y de relaciones con otros individuos y grupos, conforme al sistema de "reparto de las atribuciones, subordinación jerárquica, complementariedad funcional, demanda, transmisión e intercambio de informaciones" (Foucault, 1987, p. 83); pero también, conforme a un conjunto de rasgos y características que determinan su forma de actuar con relación a su grupo social, y que tienen que ver con "el papel que se le reconoce", la tarea u oficio que desempeñe específicamente, los espacios de intervención y de decisión que se le permiten en las diferentes situaciones, lo que se espera y por lo que se le califica en términos de "vigilante, guardián y garante" (p. 83) de la educación de un individuo o un grupo.

En esta perspectiva, el estatuto del maestro es una posición subjetiva curiosa y enrarecida. Se trata de una posición que, si no es reconocida y valorada, por lo menos es claramente diferenciada y visible. Aunque la palabra de quien ocupa este lugar comporta una cierta autoridad por el saber y por eso mismo no podría ser ocupada por cualquiera, es evidente que las transformaciones sociales y económicas actuales, junto con las políticas educativas orientadas a la definición de la formación profesional de los profesores y al acceso a la carrera docente en el sistema público de educación, permitieron que la posición de maestro se redefiniere y entrara a competir con la de "función docente" (Martínez, 2016), transformando así la práctica pedagógica.

Reconocer que ser maestro, profesor o docente significa posiciones de sujeto diferentes en la práctica pedagógica, implica aceptar que ella no es una práctica personal o individual, sino una práctica en la cual es posible ocupar una posición y que, aunque se ajusta en condiciones específicas, no es independiente de las matrices normativas y las formas de saber (veridicción) de un momento y sociedad determinada. Así, la formas de ser sujeto de una práctica, aunque se actualizan con la presencia y algunos modos concretos de actuar de los individuos, no dejan de estar regidas y definidas por las condiciones que la posibilitan y que se transforman con la participación de los individuos que se subjetivan con ella, independiente de su voluntad de transformación o cambio de sí mismos y de la propia práctica.

En términos generales, la práctica pedagógica es productora y define la experiencia particular de un individuo que se vincule o se torne sujeto de ella. Ahora bien, es pertinente reconocer que el carácter histórico de este tipo de práctica hace posible su análisis y estudio a través de cada una de las tres dimensiones, con el propósito de describir su procedencia y condiciones de

emergencia histórica como objeto de saber y poder contemporáneo. También es posible, como fue el caso en este proceso de formación de maestros, usar estas dimensiones para identificar los elementos que configuran un modo concreto de ser de esta práctica con gestos particulares.

En ese último sentido fue usada esta noción en el curso de formación, lo que hizo necesaria la reelaboración y la organización de unos conceptos y unos instrumentos de análisis que les permitiera a los maestros describir cada uno de los ejes, primero como dimensiones de una experiencia pedagógica particular, y después, en cuanto había que vincularlos unos con otros para caracterizar la práctica de la cual son sujetos. Al respecto, es clave señalar que describir en su complejidad la práctica pedagógica supone reconocer que la propia noción de práctica entraña una relación compleja entre técnicas y fines articulados o producidos en la relación inmanente de las dimensiones de la veridicción (saber), de la normatización (matrices normativas) y de la subjetivación (modos de existencia). Así, se trata de una relación que se sospecha no tan casual, pero sí inmanente y agonística. En otras palabras, la vinculación entre técnicas y *télos* define un modo de ser de la práctica pedagógica en una época, con gestos particulares en las experiencias individuales que no son totalmente independientes y que son menos voluntarios de lo que creemos o esperamos cuando se toma la práctica pedagógica como objeto de investigación, evaluación y formación.

La caracterización de la práctica pedagógica concreta de cada maestro supuso la construcción de un campo documental de narrativas, descripciones y textos que le permitiese a cada uno preguntarse por su actividad profesional, mirando a través del lente que ofrecían cada una de las dimensiones y con el propósito de establecer la presencia, la ausencia o la necesidad de técnicas y *télos*⁵ a las cuales ellas se articulan o que ellas producen en su acontecer. La práctica es entendida entonces, como aquello que los individuos “realmente hacen cuando hablan o cuando actúan”. Es decir, que no es una expresión de algo que esté ‘detrás’ de lo que se hace (el pensamiento, el inconsciente, la ideología o la mentalidad), sino que es siempre manifiesta; no remite a algo fuera de ella que la explique, sino que su sentido es *inmanente*. Es tanto lo que se dice como lo que se hace, es una *positividad*: siempre ‘están’ ‘en acto’ y nunca son engañosas” (Castro-Gómez, 2010, p. 28).

La práctica pedagógica de los maestros no es autónoma ni voluntaria, tampoco tan individual como quisiéramos. Ella es producto de la apropiación y enseñoramiento que el poder hace de determinadas técnicas tornándolas formas visibles y decibles en las prácticas de vida. En ese sentido, Nietzsche (1984)

5 El *télos* o *tele* son los fines, los puntos o el estado para o por los cuales se orienta una realidad: es la finalidad o el objetivo de algo. La técnica o *Techné* es el producto de *experiencias* individuales que se generaliza como conocimiento y que, al ser enseñable, se vuelve *techné*: un saber realizable, un *hacer del saber* (Agustín, 1949).

señaló que cuando analizamos prácticas (*télos* y *técnicas*), debemos tener en cuenta que las técnicas o procedimientos pueden ser utilizados, reajustados e interpretados para procedimientos radicalmente distintos, en razón de que todos los fines y utilidades son manifestaciones e indicios de que una voluntad de poder se apoderó, se enseñoreó de algo menos poderoso, imprimiéndole un sentido o una función particular. De ese modo, una determinada forma de la práctica pedagógica aparece en ciertos momentos en el cruce de *télos* y *técnicas*; y se inscriben en la trama de relaciones de poder, en la tensión de un juego de fuerzas que posibilita su aparición y, por eso mismo, ella, en su forma general y en la expresión particular de la experiencia de cada maestro, no es independiente de las fuerzas que la orientan a través de determinadas formas de saber, de ciertas matrices normativas y de la producción de modos de existencia específicos (Foucault, 2009).

Siguiendo esta comprensión de la práctica pedagógica el proceso de caracterización de la misma durante las primeras sesiones del curso, supuso la construcción y uso de las herramientas conceptuales que ayudaran a su caracterización por parte de cada maestro, produciendo, entre otras cosas, el extrañamiento y el distanciamiento del quehacer cotidiano, la identificación de elementos que podían ser potenciados, redefinidos, actualizados, ajustados, modulados, etc. Este insumo, de una construcción difícil y lenta, permitió en un segundo momento la construcción de una pregunta y la identificación de unos referentes conceptuales que ayudaron a su comprensión y a la elaboración de acciones que configuraron el proyecto de aplicación práctica con el cual terminó el curso. Un proyecto que sobretodo se orientó a reconocerse como sujeto de una práctica que puede y de hecho es actualizada por los modos concretos de practicarla.

Con este ejercicio pretendimos realizar una aproximación a la complejidad de la práctica pedagógica y así tomar distancia de la banalización que las políticas educativas y ciertos discursos pretendidamente pedagógicos hacen de ella. Reducir la práctica pedagógica a lo que acontece en el aula o en la escuela, considerar que la práctica pedagógica y su transformación dependen de la voluntad de los maestros es invisibilizar sus vínculos con el poder y el saber.⁶ Por el contrario, considerarla como foco o núcleo de experiencia, no como experiencia personal o individual, sino como experiencia colectiva, como experiencia de un "sujeto" y no de individuo, resultado de la articulación de esas tres dimensiones, es la condición para que, al ser sujetos de esa práctica, los maestros tomen posición y reconozcan los alcances y escenarios en los que se define su práctica profesional. En este sentido, complejizar la mirada sobre la práctica pedagógica no es un mero ejercicio académico, sino una apuesta ética y política por las formas y posibilidades de la educación hoy.

6 Para comprender mejor esta afirmación se puede consultar el texto de Ball (2013) que analiza las formas reguladoras que individualizan las prácticas educativas y las reducen a una especie de performance.

Referencias

- Agustín, M. (1949). *Etimologías griegas del español*. México D. F.: Esfinge.
- Álvarez, A. (Coord.) (2015). *Subsistema de formación de educadores en servicio: Lineamientos para la formación en el contexto de la evaluación docente*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Ministerio de Educación Nacional.
- Ball, S. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y saberes*, 38, 103-113.
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Universidad Santo Tomás.
- Foucault, F. (1984). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, F. (1986). *Historia de la sexualidad 2- el uso de los placeres*. México D. F.: Siglo XXI.
- Foucault, F. (1987). *Arqueología del Saber*. México D. F.: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros: Curso en el Collège de France 1982-1983*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Marín-Díaz, D. (2015a). *Autoajuda e educação. Genealogia de uma antropotécnica*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Marín-Díaz, D. (2015b). Una cartografía sobre los saberes escolares. En *Saberes, escuela y ciudad. Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del Distrito Capital* (pp. 13- 38). Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Martínez, A. (2016). Maestro, función docente y escolarización en Colombia. *Propuesta Educativa*, 1(45), 34-49.
- Nietzsche, F. (1984). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza.
- Ríos, R., y Cerquera, Y. (2013). Sobre la formación de maestros en Colombia: una mirada desde la relación entre conocimientos pedagógicos y disciplinares. *Pedagogía y saberes*, 39, 21-32.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2017). *Orientaciones conceptuales y metodológicas para la formación en servicio de los maestros* (Documento de trabajo). Bogotá, D. C., Colombia.



Práctica pedagógica y matrices normativas

Carlos Ernesto Noguera-Ramírez¹

¹ Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctor en educación de la Universidade Federal do Rio Grande Do Sul. Correo electrónico: cnoguera@pedagogica.edu.co

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

El presente ensayo tiene como propósito promover una reflexión acerca de la importancia de la norma en la práctica pedagógica. Para ello, en primer lugar, es necesario abandonar la concepción de la práctica pedagógica como aquello que hace el maestro o como lo que se hace en el aula y en la escuela; por el contrario, se propone pensar la práctica, en el sentido que el pensador francés Michel Foucault le otorgó, es decir, como aquello que hace que ciertas cosas se hagan o no: como un conjunto de reglas que rigen el hacer. En segundo lugar, es necesario replantear el carácter “represivo” de la norma y, por el contrario, percibirla en su sentido positivo, lo que significa rescatar su carácter productivo, incitador, posibilitador antes que simplemente coactivo. Se trata, en últimas, de complejizar la noción de práctica pedagógica dada su actual simplificación y reducción a simple variable o “factor asociado” (para los programas de evaluación masiva) o a simple acto de la voluntad del maestro.

La práctica pedagógica no es un hacer espontáneo ni voluntario, no se corresponde con lo que el maestro hace en sus clases, sin embargo, no es algo completamente ajeno a ello. Desde la perspectiva que hemos adoptado, las prácticas corresponden a “las formas de racionalidad que organizan las maneras de hacer” (Castro, 2011, p. 315), por tanto, lo que los maestros hacen en sus clases, es decir, su quehacer, pese a la diversidad y variedad individual, obedece a ciertas reglas comunes, implícitas y anónimas, que lo orientan.

¿De dónde provienen tales reglas? De la dinámica institucional. La práctica pedagógica (como cualquier otra práctica entendida en el sentido que le damos aquí) implica un marco institucional donde se despliega y a partir del cual cobra sentido. Si bien, toda institución obedece a una reglamentación jurídica explícita en donde se definen su estructura, funciones y propósitos, tales marcos normativos obedecen, a su vez, a saberes y maneras particulares de ejercicio del poder que no son evidentes, pero constituyen su condición de posibilidad. En esta dirección puede afirmarse que toda institución es la materialización de determinadas relaciones de saber y de poder. Por ello, la práctica pedagógica no puede ser transformada a voluntad del maestro, pues no depende de él modificar tales relaciones. El maestro es un sujeto, es decir, está sujetado a esas formas determinadas de relaciones saber/poder. Cuando cualquier individuo asume el lugar de maestro, es decir, el lugar de sujeto, asume las reglas correspondientes de ese lugar, pues de no ser así, no podría ser considerado un maestro. Igual pasa con otro tipo de sujetos como el médico o el ingeniero que, para ser reconocidos como tales, deben someterse a ciertas normas propias de su campo profesional.

Es importante, entonces, diferenciar el individuo del sujeto. El maestro (como sujeto) es encarnado por una multiplicidad de individuos que, en cuanto tales, tienen una historia *sui generis*; cada individuo tiene maneras específicas de hacer las cosas que debe (y quiere) hacer; por ejemplo, cada individuo tiene su manera particular de hablar, sus propios gestos, de ahí que cada clase asuma ciertas características, ritmo, énfasis; pero a pesar de todas esas particularidades, más

allá o más acá de ellas, su quehacer en el aula obedece a unas regulaciones que son comunes a todos los individuos que asumen la condición de maestro: la necesidad de evaluar las actividades de los estudiantes, el control de sus comportamientos, el uso del tablero, la necesidad de formularles preguntas, la exposición oral de determinados temas, la distribución del tiempo dentro del aula para la realización de distintas actividades, la obligación de sugerir o indicar la realización de tareas o ejercicios y del diálogo con los “acudientes” o tutores de los estudiantes sobre aspectos del proceso de estudio o sobre su comportamiento, etc., todas ellas son actividades que deben realizarse y sobre las cuales se establece un determinado control institucional.

Con lo expuesto hasta aquí, aparece una pregunta obvia: si el maestro no puede modificar la práctica pedagógica, ¿quién la transforma?, o en términos más generales, ¿cómo es que ella se transforma? Por cuestiones teóricas y metodológicas hemos optado por la noción de “práctica” acuñada por Foucault y, en tal sentido, reconocemos que toda práctica está inscrita en un orden del saber, en cierta manera de ejercicio del poder y da lugar a determinadas posiciones de sujeto o a formas particulares de ser sujeto. La transformación de una práctica depende, entonces, de la transformación del sustrato de saber y del diagrama de poder correspondiente, asunto que no es potestad del sujeto, pues se trata de una acción inmanente al propio “dispositivo”.² Desde luego, un maestro (es decir, un sujeto y no cualquier individuo) puede modificar radicalmente lo que hace y cómo lo hace, pero ello no significa que ha modificado la práctica pedagógica: en su condición de maestro, y para seguir siendo tal (para ser reconocido institucionalmente como tal), debe realizar ciertas tareas, ciertos procedimientos, cumplir ciertas normas (aunque, desde luego, pueda hacerlo “a su manera”). Lo que aquí entendemos por práctica pedagógica no es algo que se modifique a voluntad (ni de un individuo ni de muchos): es algo más complejo que implica dimensiones institucionales y determinado orden del saber y del poder ajeno a cualquier individuo.

Normas generales, reglamentos internos y conductas normales

La normatividad institucional puede ser explícita e implícita, pero siempre obedece a una matriz en donde se cruzan saberes o conocimientos con ciertas formas de ejercicio de poder. Una matriz normativa siempre es dinámica, lo que significa que se transforma, se modifica, se altera, aunque su ritmo de cambio

2 Un dispositivo es “la red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no dicho” (Castro, 2011, p. 114).

es lento, a veces casi imperceptible. Sin embargo, en algunas ocasiones (muy poco frecuentes, por cierto), debido a determinados acontecimientos, una matriz se puede modificar significativamente y en un periodo breve de tal forma que sus modificaciones se hacen inmediatamente evidentes.

Una matriz es, entonces, históricamente determinada y su modificación es immanente, es decir, corresponde a la propia dinámica de las relaciones saber/poder que en ella se establecen. Así, aunque la normatividad explícitamente formulada tenga siempre un autor (personal o institucional) no significa que aquel sea su creador, por el contrario, el autor, que es necesario diferenciar del individuo o del colectivo de individuos que firman la norma, depende de la estructura y el funcionamiento de la matriz, es una posición definida por la propia matriz, es una función (Foucault, 2010).

Como efecto de la estructura de una matriz normativa, toda norma implica un régimen de jurisdicción y un régimen de veridicción. El primero hace referencia a los comportamientos, a las acciones, a los procedimientos; se trata de un régimen que establece lo que es permitido y lo que es prohibido, pero también se refiere a aquello que permite establecer diferencias, comparaciones, capacidades, metas. El segundo tiene que ver con los criterios a partir de los cuales un discurso se califica como verdadero, por lo tanto, como válido o legítimo, pero también como pertinente, adecuado o conveniente.

Antes que las leyes (la legislación educativa en nuestro caso), la matriz normativa se evidencia más claramente en los reglamentos, manuales de procedimiento, guías, lineamientos, directrices, orientaciones, instructivos, etc. El régimen jurisdiccional es un régimen prescriptivo, no obstante, no se agota en los registros escritos: también se expresa en preceptos implícitos que forman parte de lo que se considera correcto, adecuado, conveniente y necesario, en un momento histórico particular y para un área “social” determinada. La otra cara de estos preceptos está constituida por determinadas nociones, conceptos o teorías que obedecen, a su vez, a un régimen de veridicción, lo que significa que responden a unas reglas particulares las cuales definen su veracidad; se trata de nociones, conceptos o teorías sobre los sujetos, instituciones, comportamientos, procesos, hechos; acerca de su funcionamiento o estructura, en fin, hace referencia al saber sobre los elementos a los que se dirigen los preceptos y sus relaciones.

Si tomamos, por ejemplo, la *Guía de las escuelas cristianas* (elaborada por Juan Bautista de la Salle a comienzos del siglo XVIII) tendremos una aproximación a la matriz normativa que rigió la práctica pedagógica en Colombia hacia finales del siglo XIX. La *conduite* —nombre francés con el que se conoció la guía— consiste en un conjunto de pautas para dirigir el comportamiento de maestros y alumnos durante la jornada escolar: llegada a la escuela, ingreso al salón, desayuno y refrigerio, lecciones que deben impartirse, distribución detallada del espacio y del tiempo, posturas de maestros y estudiantes durante ellas, en fin, un seguimiento detallado de toda la vida institucional. La justificación de

este exhaustivo reglamento nos da idea de una forma particular de ejercicio del poder y, a la vez, de cierta manera de ser del saber pedagógico; en su prefacio, la Guía establece: “Está el hombre tan sujeto a la relajación e incluso al cambio, que necesita normas escritas que lo mantengan en su deber y que le impidan introducir alguna novedad o eliminar lo que prudentemente se ha establecido” (De La Salle, (s. f.), p. 11).

Este mismo principio de la Guía se puede encontrar en la *Didáctica Magna* de Comenio, en los *Pensamientos sobre la educación* de Locke y en la *Pedagogía* de Kant, pues se trata de textos pertenecientes a la misma matriz normativa. Comenio consideraba al “hombre” como “animal disciplinable”, es decir, como un animal particularmente enseñable y, por tanto, con gran capacidad de aprender, lo que significa que requería someterse a disciplina (enseñanza, instrucción) para alcanzar su condición de humanidad. En otras palabras, no bastaba con nacer y vivir en sociedad: era necesario un trabajo dirigido y metódico que le permitiera a todos y cada uno alcanzar la erudición, la virtud y la piedad (Comenio, 1994), para ello Comenio inventó el arte de las artes, el arte supremo: la *Didáctica Magna* con la cual se podría “enseñar todo a todos”. Por su parte, Locke (2012) consideraba que cada “hombre” es lo que es (en gran medida, “nueve partes de cada diez”) por efecto de la educación, y esta consistía, en lo fundamental, en enseñar (y aprender) a dominar las pasiones, es decir, a gobernarse a sí mismo. Como el niño no tiene las suficientes fuerzas para sobreponerse a sus pasiones, requiere del auxilio del adulto y tal acción puede entenderse como un ejercicio de disciplina a partir del cual, y gracias a la presión de ciertas normas y a la adquisición de determinados hábitos, el niño fortalece su voluntad, adquiere la virtud o fuerza suficiente para gobernarse o someter sus caprichos y tendencias a los principios de la razón. Finalmente, Kant en su curso de *Pedagogía* (2003) establecía la importancia de la disciplina en el dominio de la animalidad como condición para acceder a la humanidad. De manera más específica, para Kant la educación consistía en los cuidados y la formación; esta última constaba de una parte negativa, la disciplina y otra positiva, la instrucción.

La *Guía* de los Hermanos Cristianos es, pues, una superficie de emergencia de esa matriz normativa que podríamos caracterizar como “disciplinaria”, tanto por sus medios como por sus fines. Se podrá constatar fácilmente que hoy hemos abandonado tal matriz: estamos ante una nueva red de relaciones saber/poder en donde la disciplina ya no está en el centro de las preocupaciones, ese lugar lo ocupa ahora la libre actividad del individuo. Para la actual matriz normativa la coacción disciplinaria es un obstáculo en la adquisición de los aprendizajes necesarios, pues solo la libertad de acción permitirá al individuo satisfacer sus intereses y, de esa manera, conseguir aprendizajes significativos y desarrollar las competencias que requiere para vivir en una sociedad en permanente transformación. Los preceptos y los saberes propios de la actual matriz normativa ya no son los de Comenio, Locke, La Salle o Kant; están más cerca de

las ideas de Rousseau y, particularmente, de aquellas promovidas por el movimiento de inicios del siglo xx conocido como la "escuela activa". Digo que más cerca de ellos, pues en ese momento ni el aprendizaje ni las competencias estaban en escena, por el contrario, el asunto era la educación del niño, y ella no puede confundirse con el aprendizaje: tanto en el caso de la educación funcional (Claparède) como de la educación para la democracia (Dewey), el educador actuaba indirectamente sobre el niño para alcanzar unos determinados fines a través de la intervención del "medio" escolar; su acción era sobre el medio, sobre las condiciones de organización del espacio y el tiempo de la escuela y del salón de clase; debía dejar al niño actuar, desarrollar sus potencialidades, abandonando sus lecciones, aunque no sus propósitos ni sus medios e instrumentos que, sin embargo, tendrían como función contribuir con la actividad "libre y espontánea" del niño.

Si bien hasta aquí hemos referido el caso de un reglamento, no hay que olvidar que una matriz normativa también incluye normas implícitas. Las normas implícitas corresponden a lo que podríamos llamar "sociedad", es decir, a aquello que es dado como "normal", aquello aceptado, legítimo, usual que se expresa en hábitos o en maneras de comportamiento propias de un grupo o colectivo determinado. Para el caso del siglo xix, el adulto significaba autoridad y el niño era alguien quien estaba obligado a la obediencia. Hoy, tanto la idea de adultez como de infancia se han recompuesto y sus roles no son los mismos, al punto que algunos autores hablan del mundo contemporáneo como de un mundo sin adultos y sin infancia (Narodowski, 1999; 2016). Hace un siglo el castigo físico no solo era legítimo, sino necesario para la educación; hoy la ley prohíbe el "maltrato" a los "menores" y el castigo físico y psicológico está siendo devaluado en las prácticas cotidianas de crianza de las capas medias y altas de la sociedad: ya no tiene la legitimidad de antaño. Algo similar acontece con las lecciones del maestro: hace un siglo eran la práctica habitual en el aula de clase; hoy se realizan porque no hay condiciones o posibilidades (institucionales o personales) de hacer algo mejor.

Además de la reglamentación general que los gobiernos expiden para regular ciertos aspectos del quehacer escolar, cada institución educativa tiene sus propios reglamentos, pero aun a pesar de la diversidad que pueda encontrarse en ellos, no están por fuera de la matriz normativa correspondiente. Para el caso nacional, a partir de la Ley General de Educación (1994) se hicieron los llamados "manuales de convivencia" que debían reemplazar a los anteriores reglamentos estudiantiles. Se trata de un nuevo tipo de registro que muestra la composición saber/poder vigente: en primer lugar, a diferencia de los reglamentos precedentes, su elaboración no es competencia de los directivos o docentes, sino que se trata de un documento que debe ser consensuado con la comunidad educativa; en segundo lugar, antes de responder a principios pedagógicos o del campo de la educación, el documento debe estar en plena consonancia con la jurisprudencia proferida por la Corte Suprema de Justicia, lo que significa

que debe garantizar el debido proceso y respetar los derechos de los estudiantes (el derecho a la educación, al libre desarrollo de la personalidad, a la intimidad, al libre desarrollo del aprendizaje, etc.). En relación con el currículo, a diferencia de las anteriores reglamentaciones sobre el contenido particular de las áreas y asignaturas escolares, las actuales normas, bajo el principio de la “autonomía institucional”, se constituyen en lineamientos generales, en orientaciones que deben ser definidas específicamente en cada institución escolar según sea su “proyecto educativo institucional”. Como se podrá apreciar, esta normatividad es bien diferente de la *Guía* de los Hermanos Cristianos y si a la matriz normativa correspondiente a ese reglamento la calificamos de “disciplinaria”, a la actual matriz podríamos denominarla “neoliberal”, pues en su centro está el individuo, sus derechos e intereses; ya no está en juego la educación de un infante o joven, sino la promoción y facilitación de aprendizajes y el desarrollo de competencias de un individuo que está ligado a un contexto específico.

La norma: asunto antropotécnico

No existe vida sin normas. La vida es normativa, es decir, instituye normas: “Vivir es, incluso en una ameba, preferir y excluir. Un tubo digestivo, órganos sexuales, son normas del comportamiento de un organismo” (Canguilhem, 1971, p. 100). Desde esta perspectiva, la norma no es algo externo al organismo, forma parte de su programa vital, requiere de la norma para ser: es “normal” en la medida en que responde a una normatividad. Desde luego, el ser humano no es simplemente un organismo biológico es, además, un ser técnico. Pero la técnica también es un asunto normativo, de ahí que la vida humana sea, fundamentalmente, una cuestión normativa. Ahora bien, en cuanto ser técnico, el ser humano es un ser normativo, lo que significa que es capaz de instituir nuevas normas, incluso orgánicas (Canguilhem, 1971). Su naturaleza (biológica) es insuficiente, requiere construirse a sí mismo (segunda naturaleza), pues es un animal inacabado, no especializado, abierto (Gelhen, 1987).

La socialización y la educación son ese conjunto de técnicas que le permiten al humano llegar a ser alguien, es decir, llegar a ser aquello que la cultura define como meta, como norma, y en este sentido, antes que responder a un sistema político, se trata de una cuestión *antropotécnica* (Sloterdijk, 2012). Con esta afirmación no se pretende eludir la dimensión política de la educación, pero sí destacar su condición de necesidad humana y su carácter técnico. La historia de la educación nos muestra la construcción de diversas técnicas dirigidas hacia la formación de varias maneras de ser humanos, sin embargo, hay que reconocer que fue Joan Amos Comenio el primero en anunciar que una técnica para formar seres humanos debería ser aplicada a todos y cada uno de ellos. Su proclama de “enseñar todo a todos” iba dirigida, efectivamente, a todos: hombres y mujeres, niños y niñas, ricos y pobres, hasta para aquellos cuya inteligencia

era limitada, pues algo podrían aprender. La *pampedia* —la educación universal— pretendía que todos los seres humanos llegaran a ser, por fin, plenamente humanos, pues para Comenio no bastaba con nacer y crecer, no era suficiente vivir para tener una vida digna. La vida humana, como obra de la creación, debería estar a la altura de su condición particular, y ello implicaba apartarse de la simple vida animal y alcanzar aquello que solo es propio de “los hombres”: la virtud. Pero, ¿cómo alcanzar la virtud?: a través de las disciplinas, es decir, por medio de la escuela y la “erudición” (el saber).

La proclamación de la *pampedia* fue el inicio de una nueva era, la era antropotécnica por excelencia, la era de la ejercitación generalizada (Sloterdijk, 2012) o, en otras palabras, el momento de la expansión de las disciplinas en la población, el inicio de la “sociedad disciplinaria” (Foucault, 2001). Desde una perspectiva antropotécnica ese momento es particularmente significativo: la expansión y uso intensivo de técnicas dirigidas a la formación masiva de seres humanos es algo inédito en la historia de la humanidad. Sus resultados, como un singular experimento cultural, deben ser estudiados más allá de sus dimensiones política (sumisión) y económica (producción) para concentrarse en sus características pedagógicas (superación). La pregunta de Spinoza sobre qué puede el cuerpo podría encontrar en ese estudio una primera respuesta: la era de las disciplinas —y no solo en sus efectos políticos y económicos— ha mostrado la reducción de lo improbable. En el arte, las ciencias, la tecnología, el pensamiento, la espiritualidad, el deporte se han alcanzado cumbres inimaginables en otros momentos de la historia. Digamos, con Sloterdijk (2012) que en términos antropotécnicos la modernidad es el periodo del *fitness*, del mejoramiento del mundo y de la humanidad: “Mejora del mundo significa, en esta situación, mejora de la humanidad *en masse*. Y dado que esta ya no es practicable como la automejora de una minoría de ascetas, necesita obtener una mejora de la multitud mediante instituciones de orden educativo” (p. 442).

Esa “mejora” de la humanidad corresponde a lo que Elias (1987) denomina la sociogénesis y psicogénesis del proceso de la civilización: la conversión del guerrero medieval en cortesano que implicó el desarrollo y aplicación de un conjunto de técnicas cuyo efecto fue la transformación radical de las maneras de comportamiento. En este sentido es que podemos hablar de mejoramiento, pues tales cambios de comportamiento que inicialmente afectaron solo a una élite, fueron poco a poco extendiéndose a otros niveles sociales y llevaron a la creación y desarrollo de una amplia variedad de habilidades y destrezas de gran sofisticación. La extensión de la lectura y la escritura entre la población se puede mencionar como parte de estas técnicas, pero se puede señalar otro conjunto importante de actividades que se afectaron en ámbitos como la higiene, el vestido, la alimentación, el trabajo, el ocio, etc.

La calificación de este proceso como mejoramiento de la humanidad exige ciertas precisiones para no caer en posturas idealistas o ingenuas. Queremos insistir en que la mirada que hacemos se restringe al plano pedagógico, lo que

significa apreciar, o mejor, enfocar el asunto (dejando de lado otros aspectos) de las técnicas de formación de seres humanos, sus instrumentos y sus fines; en ese sentido, solo queremos destacar un aspecto que, a nuestro modo de ver, no ha sido lo suficientemente analizado, entre otras cosas, por el predominio de análisis de carácter político y económico. Para este propósito nos ayudan los estudios de Sloterdijk y de Foucault. Recordemos que, para este último autor, las disciplinas son fundamentalmente fuerzas que permiten la conducción de la vida en diferentes aspectos y que se configuran como una “potencia en virtud de la cual se autoproducen y definen” en su acción (Macherey, 2009, p. 11), actualizando el dispositivo en el cual son producidas. En otras palabras, las disciplinas, antes que una forma de ejercicio del poder unidireccional, son fuerzas —potencias (*potentias*)— inmanentes a la acción en los diferentes planos en los que ellas operan y, por lo tanto, se encuentran más del lado normas que de las leyes.³ Las normas no se presentan:

[...] como reglas formales que son aplicadas desde afuera a contenidos elaborados en forma independiente de ellas, sino que definen su figura y ejercen su potencia directamente sobre los procesos en cuyo transcurso su materia u objeto se constituye poco a poco y adquiere forma, de una manera que disuelve la alternativa tradicional de lo espontáneo y lo artificial. (Macherey, 2009, p. 11).

Como una fuerza que sobretodo es potencia, designa una acción que es inmanente “en el sentido de que presupone una completa identidad y simultaneidad de la causa con sus efectos, que guardan a la sazón una relación de determinación recíproca” (Macherey, 2011, p. 11). Siguiendo estas ideas, se trata de reconocer el arte de educar como un conjunto de antropotécnicas entre las que se destacan las disciplinas (en su doble sentido: del saber y del cuerpo) y sus efectos “productivos” expresados en ciertos modos de estar en el mundo. Si bien toda disciplina implica una coacción, esta siempre tiene una contraparte en el individuo: el aumento de sus capacidades y aptitudes. No obstante, hay que tener en cuenta que por muy estrictas y rígidas que sean las normas y las reglas, no consiguen cumplir fielmente sus propósitos: como reconocía Kant, el gobierno y la educación son actividades imposibles y no por ello carecen de sentido. Por otra parte, vale la pena destacar el hecho de que, a mayor rigidez normativa o disciplinaria, habrá mayor producción de excedentes imprevistos. Sobre este punto, el propio Foucault (2007) señaló que las disciplinas fueron la condición de posibilidad de las libertades y las “luces”, en otras palabras, fue la “sociedad disciplinaria” con sus normas, sus controles, su vigilancia y sus castigos, la condición de posibilidad de la Ilustración, de las libertades y de la revolución.

3 En este sentido, es necesario recordar la vinculación de la legislación con el dispositivo jurídico y, por lo tanto, con el predominio de una forma de poder soberano. Las leyes como artefactos instituidos y decididos se encuentran asociados a los temas legales y jurídicos y esa medida se diferencian de las normas y las reglas que orientan la vida práctica.

Ante la actual ola de desinhibición generalizada (Sloterdijk, 2012) y frente a la actual “sociedad del poseer”, del hedonismo e hiperindividualismo contemporáneo (Lipovetski, 1986, 1994), se hace necesario y urgente revisar el sentido biológico, antropológico, sociológico y hasta psicológico de la norma. La euforia de las libertades, el predominio de los derechos individuales (su agenciamiento por parte de organismos técnicos y políticos de carácter internacional y nacional), la promoción de la desinhibición y el rechazo de la coacción por parte de los discursos massmediáticos, nos demandan la ingrata tarea de recordar el papel de la norma y la normatividad en los procesos de hominización y humanización. El homínido tuvo que ser primero doméstico antes de poder ser extático (Sloterdijk, 2012). No podemos olvidar que el ser humano es un ser ejercitante que puede y debe llevar a cabo operaciones sobre sí mismo y sobre los otros. Por eso mismo no podemos soslayar la importancia de la domesticación: la potencia humana, su singularidad como especie, su inacabamiento, su no especialización biológica y, por tanto, su carácter abierto, exigen la domesticación, es decir, el control y gobierno del superávit pulsional (Gelhen, 1987).

La domesticación es la acción de traer al *domus*, al domicilio, a la casa. En tal sentido es una acción de dominio (Veiga-Neto, 2006). Lo que hacemos con los “recién llegados” (Arendt, 1996) es precisamente traerlos a nuestro *domus*, al mundo; se trata de una acción de acogida, de cuidado y no simplemente de poder. Desde luego, acoger en el *domus* es ejercer un *domino*, pero tal acción no es de carácter político, sino antropológico, o mejor antropotécnico, pues se requiere para que los nuevos no solo vivan, sino que se fortalezcan, se perfeccionen. No es simplemente una acción conservadora, siempre producirá excedentes o efectos no deseados y es precisamente por eso que se justifica. En términos pedagógicos esa domesticación significa una acción del adulto para obtener el aplazamiento de la acción del niño: vista de una manera simple, toda educación es la colocación de un obstáculo entre la pulsión infantil y el acto de satisfacción, pues:

No hay nada más inquietante que un niño con un afán insaciable de goce inmediato y satisfacción total. No hay nada más grave que un ser dominado por la violencia que lo habita, identificado por completo con sus desenfrenos pulsionales, dispuesto a devastarlo todo con tal de obtener satisfacción. Por eso no hay más remedio que imponer el aplazamiento de la pulsión, que marcar límites, que dejar claro lo que está prohibido. (Meirieu, 2010, p. 162).

Tal imposición, tal *domino* no se orienta hacia la prohibición o, peor aún, a la supresión de la pulsión: ello no es posible, de lo que se trata, en una perspectiva educativa, es de liberar al niño de la tiranía de aquello que lo domina, por eso es preciso evitar el paso al acto con el propósito de despejar el camino a una intención controlada, de brindar la posibilidad de construir y descubrir

nuevos horizontes (Meirieu, 2010). Y aquí, justamente, hay que enfatizar en que la educación no es un asunto democrático, no pertenece a la democracia, es anterior a ella, es una cuestión antropológica antes que política.

Referencias

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Barcelona: Ediciones Península.
- Canguilhem, G. (1971). *Lo normal y lo patológico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Comenio, J. A. (1994). *Didáctica Magna*. México D. F.: Editorial Porrúa.
- De La Salle, J. B. (s. f.). *Guía de las escuelas*. Recuperado de http://www.lasalle.es/images/stories/Documentos/Obras%20de%20San%20Juan%20Bautista/09-guia_escuelas.pdf
- Elias, N. (1987). *El proceso civilizatorio*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2001). *Vigilar y castigar*. México D. F.: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2010). ¿Qué es un autor? En *Obras esenciales* (pp. 291-317). Barcelona: Paidós.
- Gelhen, A. (1987). *El hombre*. Salamanca: Sígueme.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Lipovetski, G. (1986). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetski, G. (1994). *El crepúsculo del deber*. Barcelona: Anagrama.
- Locke, J. (2012). *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal.
- Macherey, G. (2011). *De Canguilhem a Foucault: La fuerza de las normas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Meirieu, Ph. (2010). *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Madrid: Ariel.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Narodowski, M. (2016). *Un mundo sin adultos*. Buenos Aires: Debate.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida. Sobre antropotécnica*. Valencia: Pre-Textos.
- Veiga-Neto, A. (2006). Dominação, violência, poder educação escolar em tempos do Império. Em M. Rago; A. Veiga-Neto (orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256



Subjetivación y práctica pedagógica

Ana Cristina León Palencia¹

¹ Profesora de planta de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del grupo de investigación interuniversitario de Historia de la Práctica Pedagógica. Correo electrónico: acleon@pedagogica.edu.co

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Pensar la práctica pedagógica para el Curso de Evaluación con carácter Diagnóstico Formativa, ECDF, fue posible a partir de una matriz analítica de triple entrada. En esta se propuso cuestionar, en primer lugar, los *saberes* que circulan, se producen y configuran la práctica pedagógica; en segundo lugar, las formas de *normatización* que regulan dicha práctica y, finalmente, los *procesos de subjetivación* que tienen lugar en ella; valga decir, aquellos que definen modos particulares de practicar la vida y que hacen cuerpo en las figuras del alumno y el maestro. Los planteamientos desarrollados a continuación se concentrarán en el último proceso, la *subjetivación*, en especial, a la luz de las comprensiones de lo que se concibe como relación pedagógica.

Los procesos de subjetivación que devienen de la relación pedagógica, o en otros términos, aquella interacción que se produce entre el maestro y el alumno, son estudiados en dos momentos. El primero contempla, de un lado, el reconocimiento de la producción histórica de las figuras maestro y alumno y los vínculos que se configuran entre ellas. De otro lado, aborda algunas tensiones que emergen de las relaciones entre: a) *autoridad y libertad* (Kant, 2003; Arendt, 1996); b) *saberes escolares* (Marín, 2015) y *saberes cotidianos*, y c) *formación y fabricación* (Meirieu, 2007).

En el segundo momento, se apuesta por comprender los procesos de subjetivación en el marco de determinados juegos de verdad, procesos de normatización y posiciones de sujeto específicas que, para el caso de la relación pedagógica, se traducen en tecnologías de sí que se expresan en dos asuntos: primero, una relación asimétrica con el saber y la experiencia social; segundo, la inevitable existencia de procesos civilizatorios, lo que requiere que hayan fines de formación definidos social e individualmente.

La relación pedagógica

La relación pedagógica no es natural, así como no lo son la escuela ni los sujetos a ella vinculados: maestro y alumno. Producto de las interacciones que se establecen entre estos, emerge lo que ha sido denominado una “relación pedagógica”. Esta se define por el tipo de interacción entre alguien que enseña algo (maestro), alguien que aprende algo de alguien (alumno) y algo que es objeto de enseñanza (conocimiento, saber); en síntesis, alude a un proceso específico de interacción denominado enseñanza (Biesta, 2016). Aquí, es importante diferenciar las *prácticas educativas*, aquellas que ocurren en diversos escenarios —entre ellos la familia—, son realizadas por diferentes actores —entre ellos los padres— y con objetivos educativos diversos —sean estos individuales o colectivos—, de las *prácticas de enseñanza*, un tipo de educación que exige un ejercicio sistemático, organizado y metódico en la perspectiva de acceder a una tradición —lo que algunos nominan cultura— o, mejor aún, un modo particular de practicar la vida.

Pensar la relación pedagógica exige introducir por lo menos dos asuntos, primero, que tal relación es contingente, es decir, se configura en el marco de condiciones históricas específicas, por ende, es posible describirla por su carácter histórico. Segundo, tal relación no natural alberga una serie de paradojas que le son constitutivas.

Carácter histórico de la relación pedagógica

No interesa aquí plantear el, por demás, extenso relato histórico de la emergencia de la escuela —que, entre otras cosas, otros ya han elaborado (Varela y Álvarez-Uría, 1991; Noguera, Álvarez y Herrera 2017, Dussel y Caruso, 1999)—. Baste indicar que es una institución moderna caracterizada por prácticas concretas (disciplinamiento de los cuerpos, segregación respecto a la vida cotidiana, ejercitación mediante tareas concretas, examen, entre otras), la organización de tiempos y espacios particulares (visible en calendarios y horarios escolares, distribución en filas y columnas), la puesta en juego de saberes objeto de enseñanza (disciplinas o saberes escolares), formas específicas de transmisión de ese saber (métodos pedagógicos) y los sujetos que albergan esa institución.

Parecería que estas características son invariables. Sin embargo, la relación pedagógica en interacción con estos aspectos ha variado en el curso de la historia. Una primera idea supuso la figura del maestro como un sujeto poseedor de un conocimiento que era objeto de enseñanza, implicaba *alguien* a quien socialmente se había encomendado la misión de la enseñanza (el maestro); poseía el *conocimiento*, es decir, actuaba como contenedor de algo que se consideraba susceptible de poseerse y que era considerado como legítimo, que hizo suya la tarea de *transmitir* ese conocimiento —suponiendo que este podía transmitirse— y en cuyas manos se confiaba el futuro representado en las nuevas generaciones.

Las transacciones que implicaba esta idea hoy parecen desdibujarse. Entre otras cosas porque ese alguien, aparentemente, no requiere ninguna especificidad que lo habilite para ejercer como maestro, es decir, cualquiera puede serlo. A su vez, definir qué se válida para ser enseñado representa todo un desafío, ¿qué es conocimiento?, ¿qué es un saber?, ¿qué es legítimo?, ¿quién lo válida?, “¿todo vale?”, son interrogantes que hoy imposibilitan la idea de algo que se posee y que es posible transmitir. Este es un asunto todavía más complejo cuando el aludir a una suerte de tradición que pasa de unas manos a otras parece ser una idea que ha caído en desuso, en oposición a cierto interés que privilegia la innovación.

Una segunda idea propuso la figura del maestro como un guía en la conducción de la libertad infantil; la idea de guía sugería que el maestro conociera profundamente la naturaleza infantil —que se supondría existe— y su tarea radicaba en generar las condiciones para que esta se desarrollara. Dicho de otro

modo, se trataba de una suerte de conducción en la que se actuaba ya no sobre el cuerpo del alumno, sino sobre el medio. La libertad es aquí fin y medio del proceso educativo —no una suerte de posesión del alumno—.

De esta segunda idea deviene un amplio conjunto de malentendidos. Por ejemplo, se confunde la actuación sobre el medio con un énfasis en prácticas centradas en el niño, en sus acciones e intereses (reducidos a gustos), produciéndose así un *laissez faire* reflejado en una suerte de abstención frente a la enseñanza. También se evidencia una ausencia de selección frente a lo que se pretende enseñar, aludiendo a un énfasis en la elección que el niño realiza basado en sus intereses. Se privilegia el aprendizaje en detrimento de la enseñanza (Biesta, 2013), cuyo correlato es la ausencia de fines educativos colectivos, pues cada individuo hace lo que le apetece con aquello que aprende y ello marca la desaparición de un enseñante, pues tanto alumno como maestro se tornan en aprendices permanentes.

Para algunos, la primera idea se inscribe en aquello denominado tradicional, la segunda se basa en los planteamientos de la Escuela Activa o Nueva. Tanto esas comprensiones como los malentendidos y aquello que se ha desdibujado, permiten bosquejar una idea contemporánea de las prácticas educativas. Estos asuntos advierten que los modos como se comprenda al maestro, al alumno, el conocimiento o la enseñanza, varían históricamente y suponen un redimensionamiento de la relación pedagógica.

Tensiones de la relación pedagógica

Como se indicó antes, las tensiones contemporáneas de esta relación pueden circunscribirse a tres asuntos que devienen de las relaciones entre: a) autoridad y libertad (Kant, 2003; Arendt, 1996); b) saberes escolares y saberes cotidianos (Marín-Díaz, 2015; Young, 2016, y c) formación y fabricación (Meirieu, 2007). Estas tensiones conducirán a su vez a diferentes paradojas.

La primera tensión se produce entre la *autoridad* y la *libertad*. Hannah Arendt (1996) en sus textos *Crisis de la educación* [1954] y *¿Qué es la autoridad?* [1954], señala, a partir de ciertos eventos y transformaciones en la sociedad norteamericana, una crisis de la educación de proporciones globales, vinculada a tres supuestos: el primero, que aboga por la existencia de un mundo y sociedad infantiles que han de entregarse a los niños para que ellos los gobiernen, mientras al adulto se le asigna el papel de ayudante en ese gobierno. El segundo, cuestiona la enseñanza y con ella la autoridad del maestro, centrando así el privilegio “sobre el aprendizaje” en el que se abandona a los alumnos a sus propias habilidades. Y un tercer supuesto, sostiene que solo se puede comprender aquello que uno mismo haya hecho, se cuestiona la transmisión de un “conocimiento muerto” y se privilegia el hacer. A pesar de los intentos de reforma educativa expresados, entre otras, en algunas lecturas sobre la Pedagogía Activa, lo que se encuentra en juego es reconocer que:

[...] estos recién llegados no están hechos por completo sino en un estado de formación. El niño, el sujeto de la educación, tiene para el educador un doble aspecto: es nuevo en un mundo que le es extraño y está en proceso de transformación, es un nuevo ser humano y se está convirtiendo en un ser humano. Este doble aspecto no es evidente por sí mismo y no se observa en las formas de vida animal; corresponde a una doble relación: por un lado, la relación con el mundo, por el otro, la relación con la vida. (Arendt, 1996, p. 197).

Para la filósofa alemana, los humanos traen sus hijos a la vida a través de la generación y el nacimiento y, a su vez, los introducen en el mundo. Es mediante la educación que los adultos asumen esta doble responsabilidad con los nuevos, es decir, la responsabilidad de la vida y el desarrollo, pues el niño pequeño requiere protección, pero también se asume la responsabilidad de proteger el mundo para que este no resulte invadido y destruido por la embestida de los nuevos.

Ello significa comprender que el humano se “hace” humano, no “nace” humano. Tal sentencia por supuesto no es novedosa, Kant (2003) lo señalaba hace poco más de dos siglos en su obra *Pedagogía*, al afirmar que la única criatura que debía ser educada es el hombre, pues solo gracias a la educación el hombre consigue alcanzar el estado de humanidad. En ese proceso de producción del hombre era vital la relación entre el adulto y el nuevo, la cual se concibe como una relación fundamentalmente educativa, en la que es visible la tensión entre autoridad y libertad.

Al señalar el estado de inacabamiento humano y con ello la necesidad de educación, tanto Arendt como Kant evidencian dos asuntos. Primero, que el hombre no nace libre, se hace libre. A pesar de ser una de las palabras más difíciles de definir, la libertad no debe confundirse con el libertinaje —entrega sin freno a las pasiones—. Esta, trasluce una serie de ejercicios que debe practicar el hombre consigo mismo y que le permiten gobernar sus pasiones, reconocer sus habilidades e identificar fines posibles. No dominar las pasiones supone ser esclavo de ellas, por lo tanto, no ser un sujeto libre. Practicar el dominio de sí entraña la reiteración de un conjunto de ejercicios “asignados” por otro, que van desde el dominio de ciertos impulsos como el hambre o el sueño —los cuales no pueden realizarse cuando se sienten, sino que se enseña a gobernarlos—, o el silencio y la memorización como posibilidad de instruirse, que implican acallar las voces internas y ejecutar ejercicios de repetición.

El segundo asunto supone que la autoridad es una expresión de la responsabilidad que se asume con respecto al mundo y que brinda la permanencia y estabilidad que requieren los humanos en tanto seres mortales, inestables y triviales. Para Arendt (1996), la pérdida de la autoridad supuso el desdibujamiento del mundo.

[...] que sin duda desde entonces empezó a variar, a cambiar y a pasar con una rapidez cada día mayor de una forma a otra, como si estuviéramos viviendo en un universo proteico y lucháramos con él, un universo en el que todo, en todo momento, se puede convertir en cualquier cosa. (p. 104).

Se trata de una suerte de búsqueda de conservación del mundo, que provee al adulto enseñante autoridad al ejercer como guardián de este, como el sujeto con experiencia social que acoge (invita, dirige) al nuevo en el tránsito que inicia por el mundo, al enseñarle lo propio de este. A su vez, debe evitarse la confusión entre autoridad, que implica una obediencia en la que los hombres conservan su libertad, y el autoritarismo, que deviene en la limitación de esta.

Por último, debe indicarse que esta tensión es paradójica, porque si bien la educación tiene como fin que el sujeto sea libre —en los términos anteriormente descritos—, para que esto sea posible se requiere el ejercicio de la autoridad. Una autoridad de la que es representante el maestro —así como lo es el padre en el hogar— y que se ve reflejada en el lugar de la norma, la tradición, el lenguaje, los códigos sociales, el mundo, cuyo efecto es la configuración subjetiva de los nuevos.

La segunda tensión, se produce entre *saberes escolares* (Marín-Díaz, 2015) y *saberes cotidianos*. Se sugiere que el saber escolar constituye un conjunto de saberes descontextualizados de la vida cotidiana y cuyas estrechas relaciones con las disciplinas científicas los instalan como saberes “muertos”, es decir, su uso práctico es nulo, en contraposición a los saberes cotidianos, aquellos “vivos” dado que su articulación con la cotidianidad de los alumnos les imprime la vitalidad suficiente para que sean usados regularmente.

Tal comprensión deviene de dos confusiones, la que supone que el saber escolar es la reducción, “didactización” o simplificación de las disciplinas científicas, es decir, la biología escolar leída como la simplificación de aquella biología producida por las comunidades científicas y, la que supone que se debe privilegiar el saber útil, que tiene un uso práctico y es próximo a la vida de los estudiantes, incluso que en términos del lenguaje usado no demanda incrementar el léxico. Se consideran confusiones, por una parte, porque el saber escolar se ha configurado siguiendo reglas distintas a las propuestas por las disciplinas científicas, ello no significa que no genere un diálogo con ellas, sino que la pregunta central en su definición se relaciona con la enseñanza. Y por otra, porque una de las posibilidades que ofrece el saber escolar, es el distanciamiento de lo cotidiano y la posibilidad del extrañamiento —tal como lo señala Young (2013)—, si únicamente lo próximo fuese objeto de estudio, no sería posible tratar el mundo más allá de un conjunto de experiencias concretas, y mucho menos conocer el universo y comprender nuestra finitud.

Una manera de solventar estas confusiones tiene que ver con el redimensionamiento del concepto de saber escolar que, siguiendo a Marín-Díaz (2015), constituye un campo de análisis que dibuja

[...] un importante camino para direccionar la reflexión sobre los saberes escolares; toda vez que se identificaron nuevas rutas de análisis, derroteros que vinculan las reflexiones sobre los saberes de y en la escuela, no solo con los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por lo tanto, con los saberes del conocimiento –aquellos que atravesaron los umbrales de epistemologización–, sino también con las prácticas de formación de sí mismo y de los otros y, a través de ellas, con los saberes que atraviesan o se aproximan a los umbrales éticos, estéticos y políticos. (p. 25).

Según la autora, los saberes escolares dan cuenta de la conjunción de múltiples saberes, algunos que atravesaron umbrales epistemológicos (centrados en la enseñanza y aprendizaje), que implican una suerte de conocimientos especializados o científicos y otros que atravesaron umbrales éticos, políticos o estéticos (vinculados a la formación), que implican una relación consigo mismos (éticos), con los otros (políticos) y con el mundo (estéticos).²

Como en el caso anterior, esta tensión conduce a una paradoja. Pese a la clara diferenciación entre saber escolar y saber cotidiano, la relación entre estos no es de oposición pues el saber escolar se constituye mediante selección y conjunción de diversos saberes que atraviesan la práctica pedagógica, y son limitados por los fines y técnicas que se propongan en dicha práctica. Aún más, el maestro tiene a su cargo establecer las rutas de acceso a sus estudiantes, que les permita transitar del saber cotidiano hacia ese saber escolar.

La tercera tensión entraña la disputa entre dos fines (y prácticas) diferenciables, la *fabricación* y la *formación*. El pedagogo francés Philippe Meirieu (2007) alude a esta en su libro *Frankenstein Educador*, en el cual cuestiona la práctica educativa a la luz de la fabricación operada por el doctor Víctor Frankenstein de una criatura construida a partir de la extracción y combinación de órganos de diferentes cuerpos, a quien el creador abandona al comprender lo monstruoso de su creación. Señala aquí Meirieu un hecho incontrovertible: el doctor Frankenstein negó a su criatura la posibilidad de ser educado, de aprender en qué consiste el bien y el mal. Quizá sea esta la misma incompreensión a la que se enfrentan quienes educan al querer hacer “algo de alguien” y no advertir qué es ese “algo” o quién es ese “alguien”; esto nos enfrenta inevitablemente a la pregunta: ¿se puede ser educador sin ser un Frankenstein?

Responder a esta pregunta exige reconocer que nadie puede darse vida a sí mismo, se nace en un mundo previamente existente en el que alguien nos introduce, y eso demanda la sumisión a las normas en él producidas, siendo este el precio a pagar por hacer parte de la humanidad (Meirieu, 2007). El estado de incompletud en el que el nuevo ser nace demanda la introducción al mundo, que realizan tanto el padre como el maestro y los enfrenta a la tentación de hacer

2 Estos aspectos se encuentran desarrollados con mayor amplitud en Marín-Díaz y Parra (2017).

del otro “algo”; sin embargo, ese “alguien” suele resistirse y por más regulaciones que se intenten, el resultado es la amalgama de los objetivos impuestos sobre el educado y lo que en el otro se revela como objetivo, entonces,

[...] hay que admitir que lo “normal”, en educación, es que la cosa «no funcione»: que el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo “normal” es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, o incluso se nos oponga, a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye.

Es fuerte, entonces, la tentación de dejarse atrapar en un dilema infernal: excluir o enfrentarse, dimitir o entrar en una relación de fuerzas. Eso ocurre, muchas veces, en los establecimientos escolares llamados “sensibles”, cuando los enseñantes se ven confrontados a comportamientos violentos o, sencillamente, inhabituales. (p. 73).

La tensión entre lo que se quiere hacer del otro y lo que de ello resulta constituye una de las paradojas de la educación. En otras palabras, evidencia tanto la imposibilidad de educar como la imposibilidad de renunciar a hacerlo. Por esto, los fines educativos y los modos como se espera que se acceda a ellos —sea mediante prácticas disciplinares o prácticas liberales— son asuntos ineludibles cuando se piensa la formación de otro. Asunto por demás de largo aliento, en tanto solo es posible dar cuenta de los efectos educativos años después de haber transitado ciertos procesos formativos.

Entonces estas paradojas, la necesidad de autoridad como condición de posibilidad de la libertad; el saber escolar como efecto —entre otras cosas— de las relaciones con el saber cotidiano y, la imposibilidad de renunciar a la educación a pesar de la imposibilidad de educar, son entre otras paradojas, aquellas a las que se enfrentan quienes pretenden enseñar.

Modos de subjetivación

Hasta aquí se han visibilizado las formas como se produce la relación pedagógica a partir de dos elementos, su carácter histórico y las tensiones y paradojas que la constituyen. Estos asuntos delimitan los modos de subjetivación que se producen en la práctica pedagógica, es decir, definen una forma de ser maestro o alumno según ciertas condiciones históricas en el marco de las tensiones de las que son sujeto u objeto. Por lo tanto, por más pretensiones que se tengan a propósito de prácticas pedagógicas innovadoras o distintas, es necesario insistir que quienes constituyen una relación pedagógica se encuentran ineluctablemente gobernados por dichos elementos. Incluso, a pesar de las particularidades biográficas que permiten al maestro optar por esta profesión o que describen su práctica a partir de ciertos modos de actuar específicos, aquello que algunos

denominan el *gesto pedagógico* —lo que se registra como el modo de practicar la enseñanza, el acento que se instala a ciertas cosas, el tono de voz que se usa, la forma de relacionarse con el otro, etc.

Ahora bien, es necesario plantear cómo en la práctica pedagógica se producen ciertos modos de subjetivación que, como se ha indicado, se comprenden en el marco de determinados juegos de verdad, procesos de normatización y posiciones de sujeto específicas. No obstante, nos concentraremos en los modos en que opera el proceso de subjetivación visible en la práctica pedagógica y cuya manifestación se traduce en la identificación de lo que Foucault (2009) definió como tecnologías del yo, aquellas

[...] que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad. (p. 48).

La práctica pedagógica entraña ese conjunto de tecnologías que permiten operar sobre sí y con ayuda de otros, modos particulares de practicar la vida que generan transformaciones sobre sí con fines diversos. Tal lógica exige delimitar los fines y medios que en la relación pedagógica caracterizan las diversas tecnologías que operan y que se reflejan en por lo menos dos asuntos, primero, en la relación asimétrica con el saber y la experiencia social y segundo, en la inevitable existencia de procesos civilizatorios, lo que requiere la selección de fines de formación definidos social e individualmente.

El primer asunto, la relación asimétrica con el saber y la experiencia social, demanda comprender que la relación pedagógica es una relación asimétrica, es decir, el maestro se encuentra en una condición distinta a la del alumno, fundamentalmente porque el maestro tiene una relación previa con el saber, un interés particular por este y su transmisión, que resulta novedosa para el alumno y que se espera despierte su deleite por este. A su vez, la experiencia social distinta radica en que el maestro ha vivido más que el alumno y que esa experiencia le permitió conocer y apropiarse los códigos sociales que ahora debe enseñar al otro.

El reconocimiento de esa asimetría hace que los fines formativos, aquí en juego, atiendan tanto al acceso al saber como a la introducción del otro en el mundo, por lo tanto, reclaman técnicas de enseñanza particulares, incluyen ejercicios concretos como la lectura o la escritura, el uso reiterativo de fórmulas, la clasificación, la jerarquización, el seguimiento de instrucciones, la memorización, la diferenciación entre conceptos, entre otras. Por esto, proponer al alumno que ejecute una acción como la de seguir un dictado, debe verse como la responsabilidad que asume el maestro con el otro, al posibilitar que domine adecuadamente una lengua específica, pero, además, que aprenda a escuchar.

Igualmente, enseñar los códigos sociales, es decir, enseñar a vivir en el mundo al que se llega, implica, entre otras cosas, dominar las reglas del lenguaje en contextos específicos, aplicar las normas (de urbanidad, de tránsito, legales, etc.), reconocer la estructura social y en ella discriminar las jerarquías sociales o distinguir las particularidades culturales. Tales asuntos son posibles en la escuela a través de los ejercicios de elección de representantes estudiantiles, en las visitas a escenarios de la ciudad o en la existencia y apropiación del manual de convivencia escolar.

El segundo asunto, el reconocimiento de los procesos civilizatorios, indica la estrecha relación entre educar y civilizar. Si se sigue el planteamiento anteriormente descrito, cuando Kant propone una comprensión sobre la educación, según la cual el hombre se hace hombre a través de esta, se vislumbra que la educación demanda la regulación de los impulsos que gobiernan al nuevo ser que llega al mundo, lo que en otros términos suele nominarse civilización. El sociólogo alemán Norbert Elías (2011) ocupó buena parte de su ejercicio investigativo en estudiar el proceso civilizatorio, particularmente, al analizar un conjunto de manuales a través de los que caracterizó las prácticas que regulan los comportamientos que se consideran salvajes y que pretenden transformar al ser salvaje en un sujeto civilizado.

Civilizar supone el ajuste de la conducta de los hombres que les permita vivir en sociedad a partir de la autocontención o autocontrol, confiriendo estabilidad al individuo (Elías, 2011). Este ha sido uno de los fines formativos que la escuela ha perseguido desde hace ya largo tiempo, dado que los primeros años de vida, se considera, brindan al hombre su mejor posibilidad de dominarse. En tal lógica, para lograr la autocontención de los individuos, son necesarios ejercicios de contención de los impulsos y de los afectos, reflexión sobre sus acciones o las acciones ajenas, dominio de emociones espontáneas, aplazamiento de la satisfacción de un placer, entre otros. Para ello, el maestro y la institución escolar generan diversas técnicas que permiten tal contención. Por una parte, se descubren aquellas que entrañan la sanción frente a extravíos en la contención, como el uso del observador del alumno, la calificación negativa, la expulsión de la institución escolar, el correctivo social, entre otras.

Por otra parte, se identifican aquellas que implican el aplazamiento de la satisfacción de un placer; el descanso (recreo) como el tiempo de la alimentación, el juego o la excreción; levantar la mano para participar y esperar la asignación de un turno; escuchar antes de hablar; asistir a la escuela durante varias horas privándose de otro tipo de actividades, entre ellas, el tiempo destinado al sueño. También se identifica un conjunto de técnicas destinado a reflexionar sobre las propias acciones o las ajenas, por ejemplo elaborar un diario de vida, analizar una situación particular vivenciada en el escenario escolar o escribir en el observador escolar su versión sobre un comportamiento inadecuado. Por último, es posible identificar un conjunto de técnicas destinadas al

dominio de las emociones espontáneas, lo que implica regular el contacto físico con los compañeros, bien sea un contacto afectivo o uno violento; mantenerse en silencio en diversas actividades; realizar las tareas asignadas y en los tiempos indicados; comportarse correctamente dependiendo del escenario y así muchas más.

De este modo, tanto la asimetría enunciada como el proceso civilizatorio descrito, trazan algunos de los fines individuales o sociales que se pretende alcanzar en la práctica pedagógica y que se encargan socialmente al maestro. El logro de tales fines exige la puesta en marcha de una diversidad de técnicas —antes mencionadas— y cuya articulación configura dicha práctica. Así, la conjunción de fines y técnicas caracteriza un proceso de subjetivación particular que se despliega en la relación pedagógica.

En suma, se mencionaron aquellas prácticas de subjetivación dirigidas a la producción del sujeto alumno; sin embargo, su puesta en escena delinea el tipo de técnicas que se exigen del maestro, entre ellas hábitos académicos, controlar su ira antes de imponer una sanción, evitar el contacto físico con los niños y jóvenes, usar un lenguaje más elaborado, matizar su voz para proveer indicaciones adecuadas, practicar la vida de manera considerada “ejemplar”, reiterar indicaciones, entre otras. Si bien no es el objeto de este análisis, es evidente que esas técnicas se vinculan con la misma historia del maestro, o mejor, con las maneras en que ha devenido maestro. Siguiendo a Martínez, Castro y Noguera (1999), ello supone unas *marcas congénitas* del oficio, que no se borran ni desaparecen, sino que se actualizan en la medida en que también lo hace la relación pedagógica.

Referencias

- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (5ª Ed.) (pp. 185-208). Barcelona: Península.
- Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y saberes*, 44, 119-129. doi: <http://dx.doi.org/10.17227/01212494.44pys119.129>
- Biesta, G. (2013). *Para além da aprendizagem - Educação democrática para um futuro humano*. Porto Alegre: Autêntica editora.
- Dussel, I., y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Elías, N. (2011). *El proceso de la civilización*. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

- Foucault, M. (2009). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Madrid: Ediciones Paidós, ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Marín-Díaz, D. (2015). Una cartografía sobre los saberes escolares. En C. Aranguren, et al. *Saberes, escuela y ciudad. una mirada a los proyectos de maestros y maestras del Distrito Capital* (pp. 13-38). Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.
- Marín-Díaz, D. L. Parra León, G. A. (2017). El poliedro de los saberes escolares. *Praxis y Saber*, 8(17), 103-123.
- Martínez, A., Castro, O. , y Noguera, C. (1999). *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Meirieu, P. (2007). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes Educación.
- Noguera, C., Álvarez, A., y Herrera, X. (2017). *Lecciones de historia de la pedagogía en Colombia. Escuela, maestro e infancia(s)*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Editorial Magisterio, Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.
- Varela, J., y Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la Escuela*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.
- Young, M. (2016). El futuro de la educación en una sociedad del conocimiento: el argumento radical en defensa de un currículo centrado en materias. *Pedagogía y saberes*, 45, 79–88. doi: <http://dx.doi.org/10.17227/01212494.45pys79.88>.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256



Aproximación al planteamiento de un sistema autorreflexivo a partir del análisis de las prácticas pedagógicas en un curso de nivelación ECDF

Freddy Diego Salgado Martínez¹

¹ Magíster en Desarrollo Educativo y Social UPN-CINDE. Correo electrónico: diegofliper@gmail.com

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

El presente artículo se realizó a partir del análisis de las observaciones realizadas como docente y tutor en el proceso del Curso de formación de educadores participantes en la evaluación con carácter diagnóstico-formativo, ECDF, que tuvo lugar entre los meses de marzo y junio de 2017; trabajo desarrollado con dos grupos de maestros oficiales en ejercicio, uno en Bogotá y otro en Fusagasugá. La característica común de los participantes surge debido a que reprobaron dicha evaluación, razón por la cual en el año 2016 se inscribieron en el curso de nivelación.

Se espera que los resultados de este trabajo analítico contribuyan a la discusión en torno a la formación de maestros, la cual se denomina “Subsistema de la formación de docentes en servicio” en el documento *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política Pública* y, en particular, al proceso de Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa, ECDF, implementado a partir de la Resolución 15711 de 2015, la cual reglamentó lo concerniente a dicho proceso y brinda la opción de llevar a cabo cursos de nivelación para los educadores oficiales regidos por el decreto ley 1278 de 2002 que hayan reprobado.

La idea de sistema sugerida en el documento de lineamientos para la formación en el contexto de la evaluación docente (Álvarez, 2015), afianzó el interés por profundizar en este concepto, a partir del curso de nivelación mencionado.

Este interés se materializó en la revisión del concepto de sistema desde una teorización general hasta otra que permitió optar un método de análisis cualitativo a partir de las observaciones y la experiencia como docente del curso; de esta manera, los datos producidos se acoplaron con los criterios, componentes y aspectos de la formación en servicio en el contexto de la evaluación docente, ECDF, lo que contribuyó a una mejor comprensión de la transversalidad del módulo de análisis de las prácticas pedagógicas. Por lo anterior, el desarrollo del presente escrito pretende aproximarse a un planteamiento que requerirá el ejercicio de procesos investigativos mucho más amplios.

Aproximación teórica

Cada sistema es aplicación de teoría, de hecho, la Teoría General de Sistemas (Bertalanffy, 1968) consiste en abrir posibilidades de aplicabilidad. En todas las ciencias, trans e inter disciplinas, se ha apropiado la idea de sistema, siempre referida a la comprensión y organización de elementos en función de unos procesos y productos por parte de un observador que objetiva aquello que nombra como sistema.

Implica un sujeto observador y un sistema objeto. Los niveles de dicha implicación han sido modelados desde una objetividad absoluta en la que desaparece el sujeto, y cualquier rasgo de su actividad es eliminada, hasta una objetividad que no puede prescindir de la actividad del sujeto-observador,

luego sujeto y objeto son coexistentes. Jesús Ibáñez (1994) en el libro *El regreso del sujeto* muestra cómo en la física se ha dado esta transición en tres grandes momentos: física clásica, donde el sujeto captura la verdad del objeto, luego, es absoluto; física relativista, donde el sujeto asume multiplicidad de lugares (relativos) que le permiten observar el objeto desde distintos puntos de vista, luego, el sistema objeto es relativo al punto de vista del observador y la verdad exige el consenso entre observadores; y física cuántica, donde el sujeto se hace reflexivo, el objeto es afectado por la observación del sujeto, es decir que el sujeto cambia el objeto de acuerdo a los instrumentos con que lo observe, o como en ciencias sociales, donde las nociones, conceptos y categorías analíticas pueden producir el sistema, e incluso el sujeto.

Cuando se asume la coexistencia entre observador y sistema o entre sujeto y objeto se hace referencia a sistemas reflexivos, justamente porque las flexiones y reflexiones entre uno y otro son fundamentales, no tanto porque sean efectos del modelo de observación, ni del contexto, ni de la decisión del sujeto observador, sino porque ambos están inmersos y producidos por el orden simbólico, es decir por el lenguaje; en palabras de Ibáñez (1994) "El sujeto está sujetado y el objeto objetivado por el orden simbólico (...). El orden simbólico preexiste a los sujetos y a los objetos, cuando vienen a la existencia tienen señalado allí su lugar" (p. 15).

El hecho de que el sujeto configure el sistema objeto y este a su vez de manera recíproca lo configure a él como observador, es especialmente pertinente para pensar realidades sociales, es decir, sistemas sociales, pues los mismos dependen directamente de la posición y de la capacidad de los sujetos. Dichos sistemas profundizan la perspectiva reflexiva justamente por ser autoproducidos y autogenerados, tanto en el ámbito del sujeto observador como en el ámbito del sistema objeto, luego, son autorreflexivos, los cuales a diferencia de los sistemas reflexivos en general agregan una condición: "que la actividad del observador sirva como modelo del sistema mismo" (Navarro, 1987, p. 87).

Observar las prácticas pedagógicas en el seno de un sistema autorreflexivo es la propuesta de esta reflexión. De manera que mi propia práctica pedagógica se convirtió en objeto de autoreflexión en tanto experiencia docente en el curso de nivelación; en este camino se recogieron observaciones sobre la interacción con los grupos sobre los textos producidos, los diálogos, las reflexiones, las dificultades, preocupaciones, búsquedas, quejas, miradas y expectativas de los maestros. Este material permitió hacer inferencias y consideraciones sobre el análisis de las prácticas pedagógicas como una categoría de observación que origina la posibilidad de plantear o configurar un sistema autorreflexivo y sobre las implicaciones y efectos que podría tener esta lógica en el análisis del curso de formación ECDF, para ello es necesario presentar algunos aspectos estructurales del curso y reelaborar algunos principios propios de los sistemas autorreflexivos.

El curso de formación ECDF.

Dado que el curso estuvo enmarcado en el proceso de ECDF, los criterios, componentes y aspectos estaban definidos a partir de la resolución 15711, lo cual implicó un diseño ajustado a los mismos con desarrollo virtual y presencial. En ese sentido, cada uno de los criterios contó con un módulo (documento de referencia), más el módulo transversal de análisis de las prácticas pedagógicas. La siguiente tabla tomada de la propuesta de Álvarez (2015), que consiste en una reelaboración de la resolución 15711, amplía la información sobre los criterios:

Tabla 1. La estructura que organiza el proceso de formación

		Componentes de la formación	Aspectos para la formación
Criterios	Contexto	Análisis de contexto	- Ubicación y orientación - Flexibilidad - Vínculo con la familia
		Comunidades académicas y profesionales	- Construcción de comunidad educativa - Construcción de comunidad académica - Construcción de comunidad pedagógica
		Proyecto educativo institucional	- Correspondencia y articulación
	Currículo y pedagogía	Currículo y plan de estudios	- Pertinencia - Planeación y organización
		Relación disciplina/ pedagogía	- Posicionamiento pedagógico - Posicionamiento disciplinar - Auto-reflexión
	Praxis pedagógica	Interacción pedagógica	- Comunicación y participación - Reconocimiento y generación de intereses
		Procesos didácticos, enseñanza y aprendizaje	- Diversidad de lenguajes y estrategias - Reconocimiento de las diferencias - Evaluación formativa
	Convivencia y diálogo	Acciones comunicativas	- Diálogo asertivo - Recursividad en el aula
		Acciones regulativas de convivencia	- Reconocimiento y manejo de conflictos - Regulación y auto-regulación

Fuente: Álvarez (2015)

La lógica investigativa que está en la base del proceso de formación, y que se concretó en el módulo de análisis de las prácticas pedagógicas, adhirió los principios de validez, verificabilidad y comunicabilidad, los cuales devinieron de la actividad objetivadora del maestro, es decir, del uso de conceptos y metodologías puestos en juego en el momento de registrar y analizar las prácticas.

Esto implicó una búsqueda de coherencia y consistencia en cada uno de los procesos y productos, en tanto objetos abstractos que se pueden reconocer como válidos y verificables por otros investigadores. En ese sentido, vimos la necesidad de que cada uno de los proyectos fuera leído y revisado por otro tutor, lo cual constituyó una dinámica de trabajo orientada por dichos principios, presentes también en las conversaciones y diálogos, así como en la socialización final.

Estos tres principios, validez, verificabilidad y comunicabilidad quedaron inmersos en la búsqueda de autorreflexión en dos sentidos encabalgados; uno, en mi labor como maestro del curso y, dos, en la autorreflexión de los maestros sobre sus prácticas pedagógicas. Por esta razón, los indicadores de la rúbrica de evaluación del módulo de análisis de las prácticas pedagógicas sirven como referentes y plantean un modelo de los pasos del proceso de análisis cualitativo llevado a cabo por el autor de este artículo. Estos son:

a. Caracterización de las prácticas.

Indicador: Se establecen elementos, problemas e implicaciones de las prácticas del maestro y sus consecuencias para la evaluación, la formación, para la escuela y el maestro.

b. Fundamentación del análisis de las prácticas

Indicador: Los referentes teórico-prácticos que ofrece el curso a través de los talleres, se observan en los productos del análisis de las prácticas que entregan los maestros.

c. Enfoque o diseño del proyecto de análisis de las prácticas

Indicador: El enfoque teórico definido por el maestro para el análisis de su práctica pedagógica, es realizable en el contexto del curso de acuerdo a un diseño del escrito pedagógico y coherente consigo mismo y con las necesidades aportadas por los resultados de la evaluación (video).

d. Registro de datos para el análisis

Indicador: El registro de datos o recolección de información para el análisis de la práctica pedagógica se organiza de acuerdo con las necesidades y posibilidades del proyecto, producto o texto planeado, y se realiza concretando archivos físicos y digitales, de texto, audio, gráficos, etc.

e. Análisis de la práctica pedagógica

Indicador: El análisis de los datos registrados permite identificar categorías, organizarlas y esquematizarlas de acuerdo con el enfoque teórico y el interés de coherencia y pertinencia establecido desde el diseño del proyecto.

f. Escritura de texto pedagógico

Indicador: El texto y/o proyecto (escrito pedagógico) condensa las categorías o conceptos con base en los cuales se observa la práctica pedagógica, mediante una exposición escritural clara, coherente y formal.

g. Socialización del proceso y los resultados

Indicador: Se realiza satisfactoriamente la socialización del proyecto en términos de memoria, escritura o video. Lo cual contribuye a la resignificación de la práctica y al debate entre pares.

El curso finalizó con la entrega, socialización y aprobación de todos y cada uno de los trabajos realizados. De manera que el análisis de los productos y el proceso del curso remitió a los cuatro criterios mencionados: contexto; currículo y pedagogía; praxis pedagógica, y convivencia y diálogo, a lo que se suma el análisis de las prácticas pedagógicas como fundamento de cualificación discursiva y posicionamiento pedagógico. Esto en razón a que el curso posibilita niveles superiores de observación y abstracción propios de comunidades académicas.

Dicho posicionamiento y cualificación se produjo en medio de poderes, tensiones y discursos, que no solo son visibles como contenidos del análisis de las prácticas, sino como continentes de las mismas; es decir que las bordean y les dan forma en movimientos o líneas que pueden ser de largo o corto plazo, y que pueden hacerse visibles o no; me refiero, por ejemplo, a la configuración histórico-cultural del oficio de maestro, y a la forma en que el ejercicio de sus prácticas se juega una relación con el saber y con el poder. Y, de igual manera, a la incidencia que las instancias institucionales de gobierno, planeación y control del sector educativo ejercen sobre las prácticas pedagógicas. A la luz de todo esto que engloba la pedagogía es interesante preguntarnos por las posibilidades de configuración de un sistema autorreflexivo en el contexto de la ECDF.

¿Hay o no hay sistema? ¿De qué tipo?

Cuando hay análisis de las prácticas pedagógicas se da forma a un objeto, es decir, se formalizan las observaciones, en el sentido de que se planean, se realizan y organizan como objetivaciones que incluyen la subjetividad del maestro en el proceso de autoobservación, esto es en el registro, organización o sistematización de información cualitativa sobre las prácticas mismas. Lo cual permite que el maestro se vea como observador de un sistema en el que la actividad

analítica no solo es el eje y razón de ser de dicho sistema, sino que además, en el ejercicio de su voluntad, le conecta a posibilidades de incidencia colectiva sobre el sistema mismo. En cuyo caso hay sistema y es autorreflexivo.

Cuando no hay análisis el maestro es observado no por el mismo, sino por el sistema en tanto estructura organizativa jerárquica. En cuyo caso el sistema es reflexivo, bien sea operado por un observador que de manera explícita ejerce como tal o por otro tácito que niega su existencia; esto es entendido como un problema porque determina la existencia o no de sistema alguno y en igual medida el tipo de sistema, o sea que depende netamente de un observador y de las cualidades del mismo.

En el diálogo con los coordinadores se puede apreciar la dificultad para visualizar las prácticas pedagógicas, en tanto interacción colectiva, pues su mirada se limita al ejercicio propio del control y la gestión individual, que podría prescindir incluso de la capacidad analítica de maestros y estudiantes; igualmente es notorio el afán por darle forma cuantitativa a la gestión, encontrando los datos de la evaluación masiva como lo importante y lo observable del sistema. O sea, de tipo reflexivo, pues ellos debían generar informes e indicadores de tipo directivo, para observar con los ojos del sistema, de ese mismo que los había reprobado y los llevó a hacer el curso de nivelación.

Esto permite inferir que un sistema reflexivo como el que aquí se analiza, es decir, como organización educativa, en tanto conjunto de normas, valores y roles institucionales, puede funcionar jerárquicamente, pues cada instancia comunica y observa solamente aquello que solicita el nivel de mando inmediatamente superior, así, lo observable es del dominio de la cúpula de la estructura organizativa. Sin embargo, el discurso pedagógico oficial contempla y promueve una amplia participación de todos los estamentos y sujetos, solo de esta manera se puede concebir un proyecto pedagógico institucional, PEI. De hecho, en el diálogo con los docentes se evidenció que las instituciones educativas tienen espacios y mecanismos para desarrollar iniciativas y proyectos, donde participen e incidan padres, maestros y estudiantes en definir qué es lo observable, lo relevante. Por lo cual, es atinado pensar que el sujeto observador define el sistema, incluso las normas, para que el sistema mismo le observé a él, en el sentido de que lo valore, lo reconozca y lo evalúe.

De esta manera el sistema educativo, en tanto sistema reflexivo lo configura un observador de un conjunto de elementos, estamentos, roles y recursos educativos que objetiva en uno o varios enunciados, que pueden o no incluir al observador, y pueden hacer referencia a cualquiera de los elementos o relaciones que le interese a dicho observador. En cambio, el mismo sistema educativo, en tanto sistema autorreflexivo lo configura un observador del conjunto de elementos, estamentos, roles y recursos educativos que objetiva en uno o varios enunciados, y que incluyen al observador como protagonista frente a las relaciones desiguales de saber en un aula.

Este sistema autorreflexivo se configura a partir del reconocimiento y análisis de las prácticas pedagógicas, y su relación con el conjunto de elementos, instancias y recursos que permiten una comunicación que describe, informa y cualifica lo que sucede en las aulas. Esto implica un consenso entre observadores del mismo objeto, o del mismo tipo de objetos, los cuales solo existen como categorías de observación, por tanto, su función es analítica; en este sentido, se pueden definir genéricamente como objetos epistémicos, curriculares, didácticos o descriptivos de relaciones desiguales de saber entre un maestro y un grupo de estudiantes.

De esta manera se configura un sistema donde el maestro es un observador observado por sus estudiantes, sus colegas, la comunidad, el coordinador y por distintos niveles e instrumentos de un sistema de observación en que ocupa una posición privilegiada y privilegiante, porque en el aula solo pueden observar él y sus estudiantes. Y esto, precisamente, es lo que se busca con la evaluación ECDF al poner una cámara de video allí y, asimismo, es también un acto de ruptura, pues abre la puerta del aula a esa contemporaneidad que se constituye en el uso de dispositivos electrónicos para dilatar la lógica de los espacios privados, histórica y culturalmente construidos o, simplemente, para controlarlos desde la jerarquía.

Pero la cámara es solo el mecanismo, porque lo que realmente se busca observar allí es el objeto pedagógico. Por esta razón, el que no pueda verlo, queda por fuera del campo epistémico, como en todo lenguaje profesional, pues se trata de una comunicación especializada y de formas específicas de comunicación. Así, el análisis de la práctica pedagógica contiene, delimita y posibilita el objeto de la pedagogía; pero allí mismo está el problema de la autorreflexividad como cualidad fundamental de los sistemas autorreflexivos, pues el maestro en tanto observador, a veces no ve que ve, y mucho menos ve que tiene en frente cosas que no ve.

Autorreflexividad

En el proceso de acompañamiento y asesoría a los maestros la autorreflexividad, en tanto cualidad de los sistemas autorreflexivos, se identificó en el hablar como acto de ver mediante el uso de conceptos, nociones o categorías. Por eso, "Ve" en términos epistémicos de la observación, y cuando usa los mismos, pero autorrefiriéndose a la propia práctica de cada maestro, "*Ve que ve*" (reconoce conscientemente su actividad). Cuando en el diálogo aparece el uso de conceptos se comparte una visión, se activa la actividad analítica; conversar también significa observar. Allí en el diálogo dicha activación es efecto del otro, de su mirada y de su palabra, como si la presencia del otro, en tanto interlocutor válido, activara el deseo de narrar, describir, oírse a sí mismo, decir con voz propia. En la siguiente tabla se muestra en paralelo el proceso del curso con la lógica epistémica de la observación y la autorreflexividad.

Tabla 2. En paralelo el curso de formación ECDF, con la lógica de observación y la autorreflexividad

Proceso del curso de formación ECDF	Lógica epistémica de la observación	Autorreflexividad
Capacidad analítica	Ve con nociones, categorías y conceptos	Conciencia de sí mismo como observador
Diálogo académico	Ve que ve en el análisis de su práctica pedagógica	La actividad objetivadora del observador como modelo del sistema autorreflexivo
Cualificación discursiva	Ve que no ve	El modelo autorreflexivo no lo es todo. No ve todo pero abre posibilidades nuevas de observación
Posicionamiento pedagógico	Ve que lo ven	La autorreflexividad es cualidad de otros observadores
Formalización. Escrito o proyecto pedagógico	Ve entre observadores	Consenso entre observadores del mismo o los mismos tipos de objeto
Socialización	Expone lo que ve y no ve	El observador es un investigador con proyecto
Continuar el proyecto	Campo Intelectual	Sistema de observación

Fuente: elaboración propia

Esta tabla muestra una secuencia que parte de la capacidad analítica como capacidad de ver. En la siguiente casilla “*ver que ve*” es, en otras palabras, el hacerse consciente de que usa conceptos para analizar su propia práctica pedagógica, lo cual habilita el diálogo académico. Así, en el marco del acompañamiento me encontré con prácticas pedagógicas que venían siendo realizadas desde hace años, pero que los maestros no reconocían como procesos pedagógicos o didácticos que merecieran la pena ser difundidos, no reconocían la capacidad de observar su propia práctica “*No veían que veían*”.

Como parte del proceso de análisis de las prácticas pedagógicas los maestros tuvieron que registrar, relatar y observar sus propias prácticas, pasando por un proceso de elaboración discursiva en que se problematiza con categorías lo que se observa, para luego ubicar, producir o identificar aspectos que no se comprenden, no se ven y, en consecuencia, son susceptibles de investigar, o sea, no ve todo, pero abre posibilidades nuevas de observación. Así, partiendo

de las reflexiones propias o autorreflexiones se llega a reconocer la investigación como un aspecto básico de la formación, a veces como un proceso del que no se es consciente.

Esto se ilustra con el caso de una maestra que a través de su práctica venía preocupada por generar concentración en estudiantes de sexto grado, ella había probado distintos ejercicios y distintos materiales, llegando a conclusiones y a un posicionamiento interesante frente a la enseñanza de la matemática. Sin embargo, no se había dado cuenta de que hacía investigación, en el sentido de que estaba buscando conocer algo que no veía. La sorpresa fue mayor cuando pudo conectarse vía internet con profesores especialistas que investigan el mismo tema en Inglaterra, en virtud de que ella es bilingüe y ha decidido continuar en el mismo proyecto en una futura maestría. En este caso se podría afirmar que ella accedió al campo intelectual de la pedagogía.

Igualmente, *"veían que los veían"* y *"veían entre observadores"* en la socialización de proyectos realizada en el último momento del curso, donde vivieron su capacidad de observación como intelectuales del campo pedagógico, como investigadores. Este fue un momento emocionante en el que la experiencia analítica cobró un sentido activador del deseo. Querer ver más, querer continuar el diálogo académico como efecto de la autorreflexividad. Querer continuar el proyecto.

Contribuciones al debate

La discusión en torno a la noción de sistema, presentada en el contexto de la evaluación diagnóstica formativa, llega a una distinción que podría precisar la gestión, planeación y evaluación de los distintos estamentos y niveles del sistema educativo para realizar una política pública de formación de maestros, que no parta del reconocimiento de los maestros como protagonistas de la misión educativa, sino de las capacidades de registro, cualificación y promoción del análisis de las prácticas pedagógicas. El no en negrillas busca destacar que el observador y enunciador del párrafo anterior configura un sistema educativo de tipo reflexivo. Donde sujeto-observador y sistema objeto coexisten. Esto quiere decir, que un conjunto de aspectos, niveles y roles que él observa coadyuvan en la realización de la misión educativa y no son los datos de la evaluación, ni las virtudes, ni los títulos de posgrado de los maestros.

Por contraste, cuando un observador se refiere al mismo conjunto de aspectos, niveles y roles educativos, pero destaca el registro y formalización del análisis de las prácticas pedagógicas, bien sean ajenas o propias, referidas en términos generales o específicos, configura un sistema autorreflexivo. Para ello, tiene que distinguir su posición frente a procesos en que él está implicado socialmente, o sea, que no es solo su responsabilidad, como la realización de una política pública de formación de maestros. Por lo cual este proceso dependerá

de lo que conozca sobre el tema (él como modelo del sistema) y de sus capacidades para echar andar proyectos e iniciativas de registro, cualificación y promoción del análisis de las prácticas pedagógicas de los maestros.

El paralelo establecido entre el proceso formativo que el curso de nivelación agenció y la lógica epistémica de la observación, podría constituir una evidencia de cómo la elevación en niveles de abstracción epistémica depende del uso de lenguaje pedagógico especializado en la interacción, lo cual requiere de condiciones institucionales de tiempo y espacio específicas, de la orientación de investigadores expertos y de la decisión personal de discutir y exponerse al comentario y la mirada de los otros maestros.

De manera igualmente paralela, la reflexividad conduce de la conciencia de sí mismo como observador a un sistema de observación, es decir, a un entorno colectivo donde se ocupa un lugar discursivo. Donde la autorreflexividad como cualidad de los sistemas autorreflexivos afianza el posicionamiento pedagógico individual, en tanto la actividad objetivadora del sujeto es modelo del sistema, y colectivo, porque el consenso entre observadores del mismo o los mismos tipos de objeto podría generar posibilidades de incidencia, planeación y control que invierta la lógica jerárquica de arriba hacia abajo, en que se diseña y ejecuta la política pública educativa.

Epílogo

El acto de ver es retroactivo en el espejo y similar en el uso de conceptos, luego, la autorreflexividad es un efecto del ir y venir de la imagen en el espejo, del objeto en el sujeto, y viceversa. Por esta razón, una vez se activa no se puede detener, es como el deseo en la mirada, se puede sublimar, nada más.

Referencias

- Álvarez, A. (Coord.) (2015). *Subsistema de formación de educadores en servicio: Lineamientos para la formación en el contexto de la evaluación docente* (Vol. 2). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Ministerio de Educación Nacional.
- Ibañez, J. (1994). *El regreso del sujeto: La investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI.

Navarro, P. (1998) Tipos de Sistemas Reflexivos. En J. Ibañez (Coord.), *Nuevos avances de la investigación social. La investigación social de segundo Orden*, (pp. 87-96). Barcelona: Proyecto A Ediciones.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-345822_ANEXO_19.pdf

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y FORMACIÓN DE MAESTROS
EDITADO POR LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL,
E IMPRESO EN XPRESS ESTUDIO GRÁFICO Y DIGITAL S.A.S.

BOGOTÁ, COLOMBIA, 2018