

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN PEDAGOGIA INFANTIL



**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

DEVENIR DE LA PEDAGOGÍA Y LA FORMACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA,

1982 – 2018

ALIX CATHERINE ARIZA SÁNCHEZ

20141187031

DIRECTOR DE TRABAJO DE GRADO: ABSALÓN JIMÉNEZ

BOGOTÁ D.C.

MODALIDAD DE MONOGRAFÍA
EL DEVENIR DE LA PEDAGOGÍA EN COLOMBIA, 1982 – 2018
PEDAGOGÍA Y FORMACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA

PRESENTADO POR:
ALIX CATHERINE ARIZA SÁNCHEZ

DIRECTOR:
ABSALÓN JIMÉNEZ

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PEDAGOGIA INFANTIL

BOGOTÁ D.C.

Tabla de contenido

1. Primera parte.....	4
Resumen analítico especializado.....	4
Introducción.....	7
Consideración metodológica.....	11
2. Segunda parte.....	15
Capítulo 1	
La Pedagogía en Colombia: una mirada al saber, al discurso y a la disciplina 1982-2018.....	15
Capítulo 2	
La formación docente como experiencia.....	28
Capítulo 3	
Políticas de formación docente en Colombia a la luz de la constitución de 1991.....	46
3. Tercera parte.....	61
Conclusión.....	61
Reflexión.....	64
Referencias bibliográficas.....	68

Resumen Analítico Especializado	
Tipo de documento	Monografía para optar el título de Licenciada en Pedagogía Infantil
Título	<i>EL DEVENIR DE LA PEDAGOGÍA EN COLOMBIA, 1982 – 2018. PEDAGOGÍA Y FORMACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA</i>
Autor	ALIX CATHERINE ARIZA SÁNCHEZ
Palabras Claves:	Pedagogía, formación docente, saber, discurso, disciplina, maestro
Referencia	Ariza, Alix (2020) <i>EL DEVENIR DE LA PEDAGOGÍA EN COLOMBIA, 1982 – 2018. PEDAGOGÍA Y FORMACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA</i> . Monografía para optar el título de Licenciada en Educación Infantil de la UDFJC
Fuentes	<p>Bedoya, J. (2005). Cap. 9. Pedagoga como reflexión crítica. En: Epistemología y Pedagogía. Ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógico. Colombia. ECOE EDICIONES.</p> <p>Baquero, P. y Villa, W. (2013). <i>Un visitante en el aula. Representaciones de la práctica pedagógica de formación docente</i>. Bogotá. Colombia. Centro de Investigación y Desarrollo Científico CIDC, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas</p> <p>Constitución política de Colombia (1991).</p> <p>Decreto número 1860 de 1994 (agosto 3). Diario Oficial No 41.473, del 5 de agosto de 1994. Ministerio de Educación Nacional. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.</p> <p>Decreto número 1278 de Junio 19 de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Colombia, Ministerio de Educación Nacional.</p> <p>Garzón. M, Botina. M, Salazar. J. y Ríos. A. (2013). <i>El miedo en las prácticas pedagógicas</i>. Colombia. Manizales. Plumilla Educativa. Instituto pedagógico. Universidad de Manizales. (pp. 307-319). Recuperado de: Dialnet.com</p> <p>Gómez, J. (2007). <i>La pedagogía como saber profesional en la formación de docentes</i>. Revista Educación y Ciudad. (PP. 70-86). Tema monográfico, primer semestre Maestros investigadores y saber pedagógico, propuestas alternativas y experiencias. Colombia. Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. No12, primer semestre de 2007. Recuperado en: https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/178</p> <p>González J; Pineda D; Wilchez L. (2015). <i>Una Aproximación Al Campo Conceptual De La Pedagogía</i>. Desde La Revista Educación Y Pedagogía De La Universidad De Antioquia, En</p>

	<p>El Período Comprendido Entre El 2001 Al 2011. Trabajo de grado. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.</p> <p>Jiménez, A. (2004). <i>Algunos elementos para la investigación en historia</i>. En: Jiménez A. y Torres A. <i>La práctica investigativa en ciencias sociales</i>. Bogotá. Colombia. CLACSO. UPN: Universidad Pedagógica Nacional.</p> <p>Jiménez, A. (2019). <i>La pedagogía en Colombia: entre el saber, el discurso y la disciplina, 1982-2015</i>. Bogotá, Colombia. Informe de avance investigación: "Pedagogía contemporánea y políticas de formación docente en Colombia, 1982-2015", financiado por el <i>Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico CIDC</i> de la <i>Universidad Distrital Francisco José de Caldas</i> (Bogotá-Colombia), clasificado con código interno 4-601-585-19</p> <p>Larrosa. J. (2006). <i>Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes</i>. Conferencia. La experiencia y sus lenguajes. España. Universidad de Barcelona. Departamento de teoría e historia de la Educación.</p> <p>Ley 115 de 1994. <i>Ley general de educación</i>. Colombia. Ministerio de educación.</p> <p>Maturana, H. (2001). <i>Emociones y lenguaje en educación y política</i>. Ed. Dolmen, ensayo.</p> <p>Páez, E. (2009). <i>De las utopías de la pedagogía y las pedagogías de la utopía</i>. Producto de investigación. Maestría en lingüística UPTC. Recuperado de: Dialnet.com</p> <p>Torrado, María. Gaitán, M. Bejarano, D. Torrado, Martha. (2017). <i>La política pública para la primera infancia frente a la desigualdad social en Colombia</i>. En: Políticas de infancia y adolescencia ¿Camino a la equidad? (pp. 87-116). Colombia. Universidad Nacional de Colombia. Colección CES.</p> <p>Vásquez, G. (2010). <i>El discurso pedagógico: las preguntas</i>. Monográficos. MarcoELE. ISSN 1885-2211 / núm. 11, 2010. EN LA FECHA DE PUBLICACIÓN ORIGINAL, PROFESORA DE ESPAÑOL EN EL CENTRO PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS DE LA UNIVERSIDAD DE BERLÍN (RFA).</p> <p>Zuluaga, O. Echeverri, A. Martínez, A. Restrepo, S. y Quiceno H. (2003). <i>Educación y Pedagogía: Una diferencia necesaria</i>. Bogotá. Colombia.(pp. 21-40). Publicado inicialmente en la revista Educación y pedagogía, N° 13, pp. 4-9, Ceid-Fecode, marzo de 1988.</p> <p>Zuluaga, O. (2010). <i>Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber</i>. Prólogo. Pedro Santana R. BIBLIOTECA UNIVERSITARIA Ciencias Sociales y Humanidades. Colombia. Editorial Universidad de Antioquia.</p>
--	--

<p>Contenidos</p>	<p>Este escrito contiene un análisis documental de cómo ha sido el devenir de la pedagogía de 1982 a 2018, donde encontramos tres capítulos que dan muestra primeramente de este proceso histórico que ha tenido la pedagogía. De cómo ésta se ha forjado dentro tres discursos y como estos han aportado a su mismo crecimiento, tanto a la educación como a la misma pedagogía. Estas miradas están enmarcadas dentro de una construcción epistemológica importante donde se ha intentado definir a la pedagogía o como saber, o como discurso o como disciplina.</p> <p>En segunda instancia tenemos a la formación como agente primordial en el crecimiento del maestro, tanto en su proceso académico, como en su ejercicio en sí. Donde identificamos como las prácticas de enseñanza son una experiencia valiosa para la formación docente y de igual manera instalarlo no dentro de una representación que lo reduce a un simple empleado, sino que lo resalta como sujeto de formación y formador.</p> <p>En tercer lugar tenemos el papel que juegan las políticas públicas dentro de los procesos pedagógicos y la formación docente, enmarcando y evidenciando que para el Estado lo más importante ha sido la institucionalización y organización de la educación, desde el tecnicismo de cómo se debe enseñar y como el docente debe ser un buen servidos para que así la educación sea de calidad, sin tener presente una evolución, sino una tradición de estos procesos. Aquí se analizan la Constitución de 1991, La Ley de Educación 115 y algunos decretos.</p>
<p>Conclusiones</p>	<p>Es un trabajo que permite desde la recopilación de varios documentos hacer un análisis de la práctica pedagógica como eje fundamental de la formación docente, en donde ésta es y se convierte en una experiencia que ayuda al profesional a pensarse como sujeto pedagógico, desde la reflexión de todo lo que le y pasa allí.</p> <p>Es importante esto de pensarse como sujetos pedagógicos debido al gran recorrido epistemológico que ha tenido conceptualmente el termino de pedagogía, en donde se ha debatido si es un saber, un discurso o una disciplina. Hoy por hoy debemos repensarnos como integrar estas tres miradas y permitir que ella de un gran aporte que ayude a que la educación evolucione, que vaya al mismo ritmo, en vanguardia con la contemporaneidad y no se estanque en el mismo ciclo. Donde el docente de igual manera este en constante formación.</p>

INTRODUCCIÓN

En el año 2014 momento que inicié mi formación estuve a la expectativa de lo que iba a aprender como Licenciada en Pedagogía Infantil. Entre a un mundo lleno de conocimiento, un mundo que empezó a generar todo tipo de emociones. Empecé a conocer sobre el descubrimiento del niño y la niña, sobre ese sentimiento y la importancia que se le empezó a dar en la modernidad; pasó de ser anónimo a ser protegido, objeto de asistencia y de cuidado. Aprendí sobre todos los expertos que analizaron, observaron y estudiaron al niño y la niña; cada vez que leía sobre estos autores me daba cuenta de la importancia de la infancia.

Siempre me preguntaba ¿es realmente la infancia digna de la atención, que permitirá que yo como docente de formación, forme, enseñe, comparta conocimiento, eduque, etc.? Pues bien, es una parte importante dar cuenta de todas las miradas sobre la educación, la pedagogía y el ser maestro que han surgido en el transcurso del tiempo; el cómo las instituciones empezaron hacer parte de la vida de los más pequeños por el hecho de que en un mañana, serán adultos. La escuela, como espacio que instauró al niño y la niña como lo más significativo, es un lugar lleno de saber sobre este. ¿De dónde viene este saber? Este proviene de la pedagogía que se ha encargado de decirle al docente como debe enseñar, para así ayudar a fortalecer todas las dimensiones del niño (espacial, estética, cognitiva, etc.). Sobre todo, a los que estudiamos *Licenciatura en Pedagogía Infantil*. Sin embargo, debemos reconocer que la Pedagogía en Colombia ha tenido transformaciones a lo largo de la historia y ha sido producida como saber, como discurso y como disciplina.

Cada semestre era un área nueva (área de lenguaje, área de ciencia, de tecnología, de arte, de sociedad, etc.), todas estas se enfocaban en cómo reaccionaba el niño ante las experiencias que les llevábamos; que decía, cómo era su relación con los pares, cómo solucionaba un problema, cómo él lo lograba o cómo él no lo lograba. Esta fue una de las razones por las cuales me empecé a interesar por la formación docente y su práctica de enseñanza ¿Cuándo en estos semestres se nos preguntó, cómo nos sentimos, en qué momento creímos que fallamos y en cuales lo logramos? En ninguno. Considero nos instauraron una mirada de la pedagogía como si esta se tratara solamente del cómo yo realizo mi actividad y el impacto que causa en el niño y la niña, y ya. Pero, ¿donde está la reflexión de eso que me paso? (la experiencia misma del docente) y la cual le permite dentro de la lógica de la investigación, crear saber pedagógico propio, donde cada uno crea desde sus prácticas un gran cumulo de reflexiones, las cuales se pudieran poner en debate con las teoría que se leía. Es muy difícil encontrar una conexión entre la teoría y la práctica.

Todo ello me llevo a pensar, que nos formábamos dentro de dos espacios distintos, unas eran las teorías, lo que leíamos, lo que los profesores pensaban era necesario enseñarnos y la otra una formación mecánica del hacer, donde seguir la planeación era parte fundamental allí. Los resultados tenían que ser; ¿cómo todo eso de la primera (teoría) nos ayudó para la segunda (práctica) y qué surgió de ello? Pues, de las teorías o de los textos surgían reflexiones de los textos no de nuestra práctica. Y jamás reflexionábamos nuestra práctica. Porque desde un inicio el que importaba era el niño/a y su aprendizaje; era o es encontrar la técnica perfecta para llegar allí. ¿Pero que aprendimos nosotros en nuestra construcción como sujetos docentes?

Aprendimos a reflexionar textos para hacer buenos ensayos de ellos, pero nunca reflexionábamos sobre eso que nos pasaba en la práctica. Sí, teníamos los diarios de campo, pero ningún profesor nos lo exigió, ninguno hizo de ese instrumento algo importante en la construcción de saber pedagógico, los que en mi caso construí parecían fichas técnicas del paso a paso de la actividad que desarrolle y las citas que los argumentaban. Y mi voz, mi experiencia, mi sentir y mi pensar quedaban en las conversaciones que generábamos después de cada práctica, en palabras que el viento se llevaba.

Pues bien, no es que todo sea emoción y sentir, pero la pasión que le damos a lo que hacemos es un motor de la razón, del pensar. Pero, si el problema no son las teorías, no es la práctica, no es el amor por nuestra profesión o tal vez el desamor. Puede ser entonces ¿qué exista una confusión del no saber en realidad que es la pedagogía y el desconocimiento de la mirada tan cambiante que se ha tenido de ella de un tiempo para acá, donde se pone como saber, discurso y disciplina? O quizá es ¿cómo juegan las políticas públicas dentro de la formación docente y la determinación de un rol establecido?

Con esto puedo decir que, gracias a la participación que he tenido en el *Semillero Grupo Emilio*, desde el primer semestre de 2019, con línea de investigación: *Historia de la educación y la Pedagogía en Colombia*, liderada por el profesor Absalón Jiménez, estas preguntas que intento sean resueltas; y que se dieron desde el análisis, observación y reflexión de mi práctica pedagógica, sean un aporte en la construcción de saber pedagógico. Es por ello que quiero invitarlos a que con agrado este ensayo llegue a ser una experiencia, no solo que responda preguntas en nuestro campo formativo, sino que genere muchas más y que resuene en sus sentires y pensares como docentes

y docentes en formación, los cuales preocupados por la importancia de la educación, de la formación y del crecer como profesionales, nos inspire para seguir construyendo y educando sociedad, comunidad y cultura.

CONSIDERACIÓN METODOLÓGICA

El presente trabajo está basado en un proceso metodológico de investigación en historia; en una recopilación documental que nos permite generar algunas hipótesis, en este caso sobre las miradas que ha tenido la pedagogía en Colombia y su influencia en la formación docente. “No obstante, el carácter de las hipótesis de trabajo en historia debe ser comprendido como el uso de pequeñas herramientas o pequeños bisturíes que sirven para indagar el pasado”. (Jiménez. 2004. p. 138). Estas hipótesis permitieron generar una serie de preguntas y de igual manera indagar el devenir de la Pedagogía en Colombia 1989- 2018 y en general a la actualidad, todos estos documentos que han aportado en el crecimiento y la importancia de la pedagogía y la formación de los docentes, permitiendo visualizar, analizar y reflexionar hoy la situación de todos aquellos que nos enfrentamos a las prácticas de enseñanza.

Es fundamental tener claridad frente a lo que se investiga, es por ello que la investigación histórica, tiene que realizar no solo un dialogo con los textos sino de igual manera con la realidad.

“La habilidad del investigador en historia consiste en mantener este diálogo en un ambiente de equilibrio entre las hipótesis y los datos empíricos. La verdad es que el historiador, al igual que cualquier otro investigador, se debe mover de manera equilibrada en el filo de la cuchilla, entre el concepto y el dato empírico, entre la teoría y la realidad, entre la categoría construida de manera previa y la consulta de la fuente. Por consiguiente, ni la hipótesis o concepto puede subordinar la realidad, ni la realidad puede hablar por sí

misma, despreciando cualquier tipo de conceptualización y diálogo con la teoría. (Jiménez. 2004. p. 140).

Se construye entonces, una reflexión de los datos empíricos encontrados de las investigaciones realizadas años atrás, los cuales son hechos basados en una realidad y se ponen en discusión no solo con la hipótesis, sino de igual manera con la realidad actual; el cómo esto ha generado impactos dentro del tema a tratar. Todo ello para buscar la problematización del pasado y cómo esta ha llevado en este caso a generar transformaciones que han afectado las miradas de la pedagogía y los procesos de formación docente.

Se quiere con este ensayo investigativo crear saber pedagógico desde la documentación histórica, ya que nos puede aportar en esta construcción sabiendo que: "Cualquier investigación histórica puede ser re-discutida posteriormente por otro historiador que, mediante otro tipo de preguntas o hipótesis, aborde de manera problemática esa misma coyuntura histórica o ese mismo pasado".(Jiménez. 2004. p. 141). Por ello se quiere seguir construyendo saber pedagógico que permita a los docentes y docentes en formación reflexionar acerca de que ha pasado en la pedagogía y como ha afectado su formación y más aún en la contemporaneidad.

Las fuentes más utilizadas dentro de esta investigación son los discursos pedagógicos y políticas formativas docente en el periodo comprendido entre 1982 y 2018, algunas de ellas se han logrado extraer en internet, ya que, con estas nuevas maneras de comunicarse, es viable y de igual manera permite tener una amplitud de documentos online. Esta como una nueva forma de compartir conocimiento dentro de todas las áreas.

Uno de los autores consultados desde la lógica hermenéutica fueron, principalmente, el docente Absalón Jiménez quien como investigador, historiador y docente en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, ha estado cerca y de cara a la formación docente y donde la importancia de ésta ha dado énfasis en sus trabajos; primordialmente de los recorridos que la pedagogía ha tenido, sus miradas y como esta ha influido en el crecimiento y construcción intelectual de los que allí se forman como docentes. El maestro Jiménez creó un grupo de investigación desde el 2004, el *Grupo Emilio*, acompañado de un *Semillero* el cual permite no solo dar cuenta de este tipo de temáticas, sino de igual manera acercar a los estudiantes a este mundo y a interesarse más por la producción de saberes y conocimientos.

En segunda instancia, desde mi perspectiva consulte a los maestros Villa y Baquero quienes también en contacto con la Universidad, muestran en este trabajo las representaciones del maestro, las prácticas pedagógicas y la importancia de la subjetividad de estos dentro del ambiente escolar. Todo ello basado en las experiencias construidas de los estudiantes de la institución.

En tercera medida y como agente primordial de la construcción del término “La experiencia”, que es una expresión importante en la vida práctica del docente; nos encontramos con el español Jorge Larrosa, quien nos habla de cómo la experiencia es eso que nos pasa; cosa relevante en la vida del sujeto que se forma para ser docente, es lo que vivencia en su día a día profesional la práctica de enseñanza no solo en la formación, sino en el ejercicio como tal. Se vuelve eso que pasa en los pensamientos, en las emociones, en lo intelectual del docente.

En cuarto lugar Olga Lucía Zuluaga preocupada por la importancia de ese saber que adquiere el maestro que poco a poco y que a medida que pasa el tiempo se

instrumentaliza dejando al maestro fuera de sí mismo como ser y como ser docente. De igual manera ella nos da muestra de una definición a resaltar en el proceso de la construcción del saber pedagógico y el de la Pedagogía.

Al igual, otros autores más, que aportan en la construcción de la formación docente desde el valor de sus emociones, pensares, hasta de la importancia del docente como sujeto fundamental dentro del ejercicio educativo. Destacando primordialmente el papel de los que se forman para ser docentes.

CAPÍTULO 1

La Pedagogía en Colombia: una mirada al saber, al discurso y a la disciplina

1982-2018

Se quiere abordar teniendo en cuenta “el devenir de la pedagogía en Colombia, 1982 – 2018” cómo los “avances” que ha tenido la pedagogía y la formación docente han afectado el discurso de este y en sí, la producción de saber de los sujetos que se están formando, determinando junto con las políticas públicas una manera de ser docente, afectando su subjetividad y su experiencia. Y el cómo estas miradas de, si la pedagogía es un saber, un discurso y/o una disciplina; perturban, confunden, fortalecen o se desconocen, en el aporte a la reflexión de la práctica pedagógica.

Hoy en día, “*La pedagogía, como disciplina* en Colombia, reconoce que el maestro se constituye como sujeto en las prácticas de enseñanza, en este sentido —en un nuevo ambiente de época— nuestra pedagogía retoma una serie de preguntas básicas como: ¿qué enseña el maestro?, ¿cómo lo enseña? y ¿para qué lo enseña? Dichas preguntas, a la vez que cuestionan al maestro como sujeto autónomo, lo reivindican como actor central del proceso educativo que se vive en los espacios institucionales de formación, como también en los espacios alternativos de práctica pedagógica”. (Jiménez, (2019). p. 5).

Esto permite localizar al docente como un sujeto activo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en donde se pregunta así mismo, donde se investiga a sí mismo, donde innova por sí mismo. Pero damos cuenta como los egresados de las facultades de educación en su proceso de formación tienen claridad de ello; pero en el momento de ejercer, muchos de ellos se dejan llevar por las reglas y parámetros

institucionales y dejan de preguntarse sobre su experiencia en las prácticas de enseñanza.

Aquí es importante resaltar y de igual manera preguntar ¿qué es lo que se busca en la formación de docentes? Es ese sujeto que da como resultado este proceso, donde podemos destacar que tanto la Universidad, las instituciones que dan sus espacios en las prácticas, los diferentes docentes de las diferentes materias, buscan tener una representación del sujeto que desean sea formado. Y si nos referimos a la formación en sí, se puede decir que esto depende no solo de la manera que los docentes formen, sino de igual manera de las experiencias que estos sujetos tengan dentro de las instituciones, por ello, podemos decir que “La formación del profesor, como señala Marta Souto (2009), no se reduce al tiempo de la universidad, no culmina en el momento del ejercicio profesional, no es una “trayectoria mecánica predeterminada”, sino un trayecto que implica, entonces, el devenir, “el acontecimiento, como algo inédito, imprevisible, inesperado pero que sucede en el tiempo” (Ibíd.,18) (Baquero y Villa, 2013. p. 30).

Entonces, ese maestro que se está formando, ¿se forma desde un saber, desde un discurso o desde una disciplina? Y de igual manera ¿se forma para un saber, para un discurso o para una disciplina? pues bien:

“Para inicios de los años ochenta del siglo XX el saber pedagógico, comienza a ser visto por parte de los maestros y profesores colombianos como un sustantivo de carácter constitutivo de su identidad y no como un simple verbo que instrumentaliza a este sujeto en las prácticas de enseñanza. El saber, visto como sustantivo, expresa un grado de apropiación del conocimiento real e independiente por parte del maestro,

mediante el cual, este sujeto valora de manera positiva el escenario de la experiencia, la escuela como espacio institucional de realidad objetiva, las interacciones sociales que allí ocurren, la práctica pedagógica, como también las relaciones de sentido y el mundo simbólico en el que se encuentra inmerso. El saber pedagógico recoge de manera positiva las interacciones del maestro, ya sea desde las experiencias educativas, ya sea desde sus prácticas de instrucción, ya sea desde sus prácticas de enseñanza”. (Jiménez, (2019). p. 7)

Damos cuenta como el saber es el que permite en sí, el crecimiento subjetivo del docente, ya que no solamente lo instala como sujeto dentro de su práctica, sino que de igual manera proyecta su mirada a su propia experiencia, desde lo que vivencia y conoce. Esto permite que este sujeto pueda preguntarse, qué le falta por aprender y el cómo desea enseñarlo. “La *pedagogía como saber*, fue reivindicada a lo largo de los años ochenta por la puesta del enfoque cualitativo y del método etnográfico, en el que el saber del docente se asumió como una parte consustancial de la pedagogía colombiana. El saber pedagógico, visto como sustantivo, es un elemento que hace parte del maestro, constituyéndose en un conocimiento que transita entre las fronteras disciplinares, la pedagogía y la práctica. La pedagogía como sustantivo, puede estar supeditado a los saberes disciplinares específicos, pero también los puede sobrepasar”. (Jiménez, (2019). p. 12).

Esto es importante resaltar ya que sin este saber el docente no puede construir su propia pedagogía, su propia forma de enseñar, de mirarse y de verse como docente. También podemos decir que la experiencia que día a día el docente adquiere no solo desde lo teórico sino de igual manera y más importante desde la practica le permite al docente ser más seguro de su rol, de lo que representa dentro del ambiente educativo y lo que puede hacer para que ese saber se fortalezca y crezca aún más. “En el marco del

Movimiento Pedagógico Nacional, se estableció en las facultades de educación colombianas, que el saber pedagógico se constituye en parte consustancial del saber docente. También, se estableció que el saber pedagógico no puede entenderse separado del contexto institucional, de las realidades sociales y organizativas en que se desenvuelve la escuela. Que el saber pedagógico, visto como un sustantivo que opera en la escuela, lo construye cada docente y, por lo general, tiene un carácter individual, contando como base del mismo su experiencia personal y profesional. En el fondo, desde el enfoque cualitativo de investigación, existen en la escuela saberes docentes”. (Jiménez, (2019). p. 12).

Evidenciamos el valor del contexto del docente y como este influye en la construcción de su saber, de su pedagogía, que no es solamente la socialización que tiene con su propio saber y con los estudiantes; sino que también la socialización que tiene con la institución, sus colegas, la familia, el lugar a donde llega, que muchas veces no es el mismo entorno en el que vive, sino que muchas veces se enfrenta a realidades distintas, a circunstancias distintas.

Es así como el docente se relaciona con diferentes conceptos que le permitirán fortalecer su pedagogía, su saber y sobre todo la producción de este. Es por ello que “El saber docente fue fundamentado por varios grupos de investigación desde una serie de enunciados, como: práctica pedagógica, pedagogía, historia de la pedagogía, epistemología de la pedagogía, instrucción, enseñanza, educación, didáctica, currículo, evaluación e innovación, entre otros. Dichos enunciados se constituyen en categorías centrales y, por qué no decirlo, en un *discurso* que comienza a caracterizar el saber del docente, demandado a la vez un grado de apropiación y dominio, con el fin de constituirse en sujetos activos del sistema educativo colombiano”. (Jiménez, (2019). p. 13)

Entonces el saber le permite al docente el conocer el cómo de su experiencia y gracias a esto se produce una oportunidad para que ello sea reconocido, para que ello sea plasmado dentro de un gremio que reflexiona acerca del saber pedagógico, acerca de la importancia de la enseñanza y acerca de la importancia del rol docente, es por ello que: “A inicios de los años noventa del siglo XX, el profesor Mario Díaz de la Universidad del Valle, reivindicó la pedagogía como discurso constitutivo del campo intelectual de la educación, lo que generó un giro y finalmente una reivindicación desde las lógicas del lenguaje y la comunicación para delimitar su carácter. Al abordar a la pedagogía como discurso, se dejó de observar a esta como una simple acción instrumental del maestro en la escuela para ser valorada como una interacción educativa cargada de significados mediados por el lenguaje. (Jiménez, (2019). p. 13)

Es así como todo este saber deja de ser una mera observación de unas acciones para hacer parte de la construcción intelectual del dilema de la educación y el intento de encontrar la fórmula que permita al docente enseñar “bien” o mejor; encontrar la manera de que la enseñanza y el conocimiento sea transmitido de la mejor manera. La importancia de la construcción de la pedagogía como un discurso le permite al docente no solo reivindicar su labor dentro de este círculo, sino de igual manera, resaltar todas esas experiencias que le permitieron crecer en el desarrollo pedagógico, las cuales son compartidas a sus pares y las experiencias de sus pares enriquecen la propia.

“La pedagogía, vista como discurso, inicialmente valoró el peso del lenguaje, acompañado de las formas legítimas de comunicación por parte del maestro en sus prácticas, como también los códigos lingüísticos, particularmente, los códigos elaborados

de manera idónea de la pedagogía por medio de la cual se construye conocimiento por parte del maestro”. (Jiménez, 2019, p. 18)

Por ello toda práctica intelectual o toda práctica de enseñanza dio valor al lenguaje como eje fundamental en los procesos, tanto de los estudiantes como de los maestros. Dando así una ruta o guía en la comunicación y en la trasmisión de conocimientos tanto para los estudiantes, (donde se van mejorando en cada practica), sino de la misma manera el docente, ya que daba a conocer su propia voz. Por ello es que “La pedagogía, vista como discurso, terminó siendo atravesada por una serie de enunciados que estaban delimitados históricamente y que tenían que ver con las prácticas pedagógicas que se vivían en la escuela e inclusive fuera de ella por parte del educador. Así mismo, la pedagogía, vista como un *discurso idóneo* por parte del maestro y del educador, trasciende la práctica pedagógica vista como una simple acción instrumental para ser valorada como interacción pedagógica, cargada de significado y de un sentido simbólico mediado por el lenguaje”. (Jiménez, 2019, p. 18).

Entonces, la pedagogía deja de ser una acción instrumental y se vuelve parte del maestro. Permitiendo que se integre dentro de la interacción de las prácticas de enseñanza, afianzando así aún más la pedagogía como parte subjetiva o mejor aun intersubjetiva dentro del rol docente.

Esto permitió que todas las miradas se centraran en una sola cosa, naciendo así un objeto de estudio y dando un vuelco total a las concepciones que se tenían sobre la pedagogía y que existía una manera o un método que ayudaría a que esta generara aportes importantes dentro del marco educativo, es por ello que “La pedagogía de los años noventa, a diferencia de la experiencia de la *Escuela Activa* de la primera mitad del siglo XX, nunca se reivindicó como ciencia, sino más bien —y finalmente—, como *disciplina*. La

pedagogía colombiana en este periodo, más que abordar a la educación como objeto de estudio de manera general, establece como punto de indagación central al maestro y al profesor, acompañados de sus prácticas de enseñanza. Así, en los años noventa, son retomadas las preguntas que, de manera implícita, habían aparecido en el momento en que se constituyen las primeras Escuelas Normales colombianas, en el último tercio del siglo XIX, como también cuando se constituyen las primeras facultades de educación, a mediados del siglo XX. En estas instituciones existió un objeto común de preocupación—*la enseñanza*—, mediante el cual la *paideía* transmitía la cultura al sujeto en el contexto escolar, y existían unos métodos pensados desde los saberes escolares específicos para tal fin. (Jiménez, (2019).p. 19).

En este orden de ideas la enseñanza es eje y base fundamental dentro del rol docente, la enseñanza es la compañera inseparable de la pedagogía por ello una de las preocupaciones más grandes de la educación, es el buscar la mejor manera de transmitir el conocimiento como legado cultural dentro de la sociedad. Si vemos a la pedagogía desde su mirada disciplinar podemos dar una posibilidad al maestro y es de tener ejes base dentro de su construcción, dentro de su propio aprendizaje y más aun teniendo la posibilidad de crear teorías que permitan entender lo que pasa dentro de las prácticas de enseñanza y del fin de esta.

¿En dónde el maestro puede formarse constantemente en el aprendizaje de la enseñanza? Pues es allí, en la práctica pedagógica donde el docente se piensa, se repiensa, aplica y desaplica muchas maneras y formas, de enseñar. Es el lugar donde puede poner en acción sus ideas y evaluarse. “Desde la perspectiva de este grupo (*Grupo Federici*)¹, toda práctica pedagógica pone en juego un conjunto de significados que no

¹En 1975 Antanas Mockus fue nombrado instructor asistente adscrito al departamento de matemáticas en la facultad de ciencias de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL). Entre 1977 y 1981 ejerció como instructor

corresponden de lleno a una lógica intrínseca del conocimiento científico, pero sí poseen un tipo de compatibilidad en cuanto su producción. Desde Aristóteles hasta Bachelard, se había considerado que el verdadero dominio del saber científico se expresaba en la plena posibilidad de enseñarlo, siendo desde esta perspectiva, que su opción teórica privilegiada en el campo de la educación es la interacción comunicativa". (Jiménez, (2019).p. 20).

Desde esta vista podemos ver el saber científico de la pedagogía, no como una ciencia en sí, sino como una posibilidad que le permite al docente ir más allá, adentrarse a la profundidad de lo que para él implica la enseñanza, el cómo genera enseñanza y cómo permite en sí misma un aprendizaje real. Desde esa misma experiencia. "El maestro se constituye como sujeto en la práctica de enseñanza, vista como condición de posibilidad para su emergencia y como dominio de saber en su práctica". (Jiménez, (2019).p. 26).

En ese orden de ideas, encontramos que existe un debate entre si la pedagogía es un saber, un discurso o una disciplina, permitiendo evidenciar cómo se ha movido la pedagogía dentro de la educación, cómo le aporta y cómo le aporta al docente en formación. Por ello y permitiendo una mayor claridad a estos términos podemos tener en cuenta que:

1. En primera medida: "El saber pedagógico es entendido fundamentalmente como un saber en construcción que se está moviendo pendularmente entre un saber procedimental y un saber declarativo, es decir, entre un saber-cómo y un saber- qué. Esta oscilación permanente hace que la pedagogía, como saber reconstructivo, se ocupe y preocupe no sólo del problema del cómo educar (y por supuesto del cómo

asociado y entre 1982 y 1988 es profesor asistente en la UNAL. En la década siguiente fue miembro y director del grupo de investigación Federici que trabajó en el campo de la educación y la enseñanza de las ciencias en la UNAL.

enseñar) sino también a quiénes se educa (problemas psicológicos y culturales), así como del para qué se educa (problemas sociales y ético políticos)". (Gómez. (2007). p. 71). Podemos ver que el saber permite dar unas miradas, unas observaciones acerca del que hacer docente y del ser docente. Entendido aquí, que es primordialmente el cómo y el qué, está planeando el docente, dentro de su práctica de enseñanza; entonces el saber se desarrolla como eje fundamental en la enseñanza por que constantemente le está mostrando al docente técnicas, actividades y temas adecuados, dependiendo el contexto donde este haga su práctica, podemos destacar aquí la planeación como muestra de este saber.

2. En segunda medida tenemos que: "El discurso pedagógico es la interacción verbal que se produce entre la persona que enseña y la que aprende en el contexto formal de la clase. (...). A un nivel bastante alto de abstracción se puede decir que el discurso pedagógico cumple tres funciones comunicativas fundamentales: A) Dar informaciones: que alguien aprenda algo. B) Obtener informaciones: que yo (enseñante) me entere de algo. C) Dar instrucciones: que alguien haga lo que yo (enseñante) quiero". (Vázquez. 2010. p. 306). Es decir, que el discurso pedagógico se encarga de la comunicación de las personas que interactúan dentro del ejercicio educativo, esto permite evidenciar la importancia de entendernos, de la claridad y la fluidez de la comunicación. Para ello, hay que rescatar la curiosidad del docente. Para investigar y adquirir conocimiento, para así mismo compartirlo esto por un lado y en segundo lugar, la importancia que le da el docente al estudiante como sujeto activo dentro de esta interacción. Pero, lastimosamente esto ha recaído en la mera guía de pasos, de instrucciones, que se tienen que seguir, no en una

comunicación de intercambio de conocimientos y saberes, sino de pautas de enseñanza. Dejando al docente sin un discurso propio.

3. Por último, tenemos la mirada disciplinar, que por ser el lado científico toma a la enseñanza como objeto de estudio y un método para su fin.

“Entiendo por Pedagogía la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas. Esta definición comporta cuatro características: 1. Es una herramienta para la polémica cuya intención es criticar la apropiación que reduce la Pedagogía a una concepción instrumental del método de enseñanza. 2. Busca responder, inicialmente, a las acertadas demandas que la historia de las ciencias le hace hoy a la Pedagogía para plantear pluralidad de métodos de enseñanza de acuerdo con las particularidades históricas de formación de cada saber. Está impregnada de un deber ser más que de una realidad actual. 3. Se ha formulado con base en la historicidad de la Pedagogía: en la permanente presencia práctica o conceptual de la enseñanza en las diferentes opciones de Pedagogía o de Educación. 4. Reconoce la adecuación social de los saberes en las diferentes culturas”. (Zuluaga, 2010, p. 11). Evidenciamos como la forma disciplinar que toma la pedagogía, nos permite ya no solo integrar saberes y discursos, sino de igual manera ordenarlos, refutarlos, investigar e innovar creando teoría. Teoría que le permite a la pedagogía tener bases epistemológicas que den muestra de la importancia de esta dentro del campo educativo. Su fuerte es la investigación, la innovación, los cuales permiten crear saber pedagógico.

Las transformaciones que ha sufrido la pedagogía no solamente permitió que se integren nuevas cosas que fortalecen el proceso de formación de docentes, su relación con la enseñanza y la entrada al mundo intelectual; sino que de igual manera ha generado discursos que han limitado la subjetividad del docente. Este se ha centrado tanto en la manera de enseñar que se le ha olvidado el porqué lo hace y el para qué lo hace. También olvidar darle valor a lo que le pasa en las experiencias que tiene en los procesos de enseñanza.

Esto último ha hecho que el docente se centre en buscar maneras para enseñar, en buscar ese cómo lo hago. Esto, no desde sí mismo, sino desde estrategias ajenas, desde otras experiencias, cosa que tiene valor, pero que lo limita, limita su creatividad, limita su potencialidad y lo aleja de la búsqueda de su propia manera de enseñar desde su experiencia, de leer y escribir, sobre todo de seguir aprendiendo. Es decir, se olvida de generar saber pedagógico. Ya que la mejor solución es copiar la experiencia de otro.

Pero esto no es solo conciencia del maestro o docente que forma, también docentes en formación y de los maestros que ejercen su docencia, que aunque con gran responsabilidad no deberían permitir que esto se debilite, sino fortalecerlo. Pero lastimosamente, “los planes de formación de docentes no son diseñados para que el maestro se piense a sí mismo, antes por el contrario, en ellos se instala el niño como idealidad (modelo de niño a formar) y el espacio donde se da esta instalación es en el centro del simulacro de práctica. Dentro de este espacio de simulación el maestro es representado solamente en función del aprendizaje del niño, constituyéndose este en el centro de las interacciones, y el maestro, por el contrario, pasa a ocupar un papel pasivo”. (Zuluaga. (et.al). 2003. p. 33).El simulacro o práctica formativa nos debe permitir integrar las tres miradas. Desde los discursos que se generan dentro la

interacción adulto-niño, tanto la interacción que se genera entre el maestro y su experiencia; al igual que la importancia de la enseñanza como ese objeto de estudio, ese que se conceptualiza, como todos los saberes que de allí emanan y que deben ser escritos y reflexionados.

Es entonces la práctica un eje fundamental en la formación docente y que teniendo en cuenta lo anterior, el simulacro de prácticas donde los docentes en formación se acercan a la educación; no es este un espacio que basta para que interioricen a su totalidad el sentido y el sentimiento de enseñar y muchas veces el tiempo limita no la teoría, no la práctica en sí; sino los espacios o momentos para la reflexión y para compartir eso que les paso dentro de la experiencia. El docente debe definir con amor y pasión su formación, su profesión, esto demuestra y da cuenta del interés y de la importancia que este le da a la pedagogía y no solo esto, sino que de igual manera le permite reflexionar acerca de sus experiencias; aquí tenemos en cuenta la autonomía, un eje adicional y fundamental en el proceso de formación y en el proceso profesional.

La formación docente debe estar llena de saberes, de discursos y desarrollarse como una disciplina, sin enmarcarla, sin tecnificarla, sin mecanizarla. Es preocupante que no se creen este tipo de miradas, de preguntas o de discusiones dentro de las clases de formación docente, ya sea por la confusión o sea porque no se vivencia nuestra profesión como una experiencia significativa en nuestro proceso formativo.

De acuerdo a todo lo dicho anteriormente y dando claridad a cada concepto, establecer o registrar a la pedagogía con un apellido sea saber, sea discurso, sea disciplina lo único que hace es acorralarla y en marcarla en una posibilidad que la debilita de las otras. Es decir, que si nos paramos desde solo una mirada, deja la confusión abierta, un espacio vacío y no nos permite con claridad, generar saber o

generaríamos un saber limitado; ni generar un discurso, ni desarrollarla como disciplina. Pero, si por el contrario las unificamos, permitimos que fluya con más coherencia y debilitaríamos la disociación que existe entre la teoría y la práctica; obviamente esto va acompañado (e insisto) de la pasión que debemos tener como docentes, en este proceso interminable de enseñar.

Capítulo 2

La formación docente como experiencia

Los sujetos desde el momento de ingresar y de tomar la decisión de ser docentes tienen que dar cuenta de las incertidumbres que afrontan en la construcción de los conocimientos dentro del proceso de formación, asumir y vivenciar el cambio que surge en la construcción subjetiva de los/as docentes que se están formando. De esta manera hay que resaltar la importancia de la experiencia, no la que deben tener los docentes en formación, sino la de los que viven dentro del proceso de formación.

“La relación clásica entre experiencia y formación: la experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad. Por eso el sujeto de la formación no es el sujeto de la educación o del aprendizaje sino el sujeto de la experiencia: es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa” (Larrosa, 2006. p. 7)

Como docentes y sobre todo como docentes en formación estamos expuestos a lo que se tiene que hacer, al que vamos hacer, como hacerlo, desde donde hacerlo, como me organizo para hacerlo. Pero ¿Qué es eso del hacer? ¿Lo que se hace se puede reflejar en el otro? ¿Cómo docentes para la infancia en formación somos conscientes de todo esto, de eso del hacer? ¿Qué sentimos al hacer? ¿Qué sentimos en el intento de aprender a hacerlo?

Podemos encontrar que “En cierto sentido todas las propuestas de formación de profesores sustentadas o no en investigación devienen representaciones sobre el oficio y sobre el proceso formativo que debe satisfacer las condiciones de un “modelo” de maestro y de habilidades o competencias inherentes al mismo”. (Baquero y Villa, 2013. p. 29), se tiene presente la importancia de esa representación, de lo que implica la presencia del maestro en los ambientes educativos y sabemos con exactitud lo que podemos llegar a transformar en la educación de los niños y las niñas. ¿Pero lo que somos, lo que pretendemos ser, es solamente el cumplimiento de un rol, o qué puede ir más allá del ser docente y sobre todo docente para la infancia? ¿Cómo nos damos cuenta de que las experiencias que les proponemos a los niños y niñas son experiencias, si en el proceso de formación no está implícita la experiencia del docente?

Muy bien lo menciona Larrosa (s.f) en su escrito sobre la experiencia, quien nos dice que esta, está enmarcada en “eso que *me* pasa” y no eso que pasa, en si la experiencia no es solo el mero acontecimiento, la mera rutina, la mera actividad, la mera propuesta, o solo el texto y lo que pueda llegar a decir de él. La experiencia va más allá de una simple lectura. Es poder llegar a pensar que sentí, que paso por mi mente, que me mueve, que no me mueve, que me hace preguntar, que no me importa, el ¿qué pasaría si...?, etc. Ahora bien, en la formación de docentes para la infancia cuantas veces nos hemos preguntado o hemos reflexionado sobre lo que sentimos, o mejor aun ¿Qué pasa con eso que nos pasa? ¿Dónde está? ¿Está? O es que las experiencias que se tienen dentro de las aulas de formación de docentes, no son experiencias de eso que me pasa como dice Larrosa, sino son meros encuentros llenos de acontecer vacíos, ¿será por ello la falta de interés y participación de las(os) estudiantes?

Es aquí donde damos cuenta de la importancia del circuito, no solo de lo que fluye en las interacciones de los docentes titulares con los niños y las niñas, de las(os) docentes en formación con los niños y las niñas, sino de igual manera y de mayor importancia la interacción entre los(as) docentes que forman y los(as) docentes que están siendo formados(as). Debido a que es aquí en este proceso de formación donde podemos dar cuenta qué relevancia tiene la educación y de cómo esta se lleva, se trasmite y permite transformar. Por lo anterior es importante que el docente sea cual sea su nivel de formación, porque es cierto que este nunca termina, debe valorar la formación como una experiencia que permite que el docente se piense desde allí desde eso que le pasa y se pregunte ¿Cuál es su idea de experiencia? ¿Qué es lo que entiende exactamente por experiencia? ¿Qué sería entonces pensar al profesor o al alumno como sujetos de experiencia? ¿Cómo podría pensarse la formación del profesorado desde la experiencia? ¿Cuál es su concepto de experiencia? ¿Qué es exactamente la experiencia? Estas preguntas le permitirían vivir su formación de manera diferente y aportar también una manera viable en la formación de sí mismo, llenarla de significado. Por ello, qué sentido tiene la cantidad de teoría que se lee en los procesos de formación para la infancia, “Me parece que, si la función de los conceptos, como alguna vez escribió María Zambrano, es tranquilizar al hombre que logra poseerlos, a lo mejor querer llegar demasiado pronto al concepto sea como querer tranquilizarse demasiado pronto”. (Larrosa, 2006. p. 4 y 5). Entonces estos no están siendo experiencias en los estudiantes que se están formando, sino están siendo simplemente instrumentos de información sin formación.

Es de entender que cada carrera, que cada oficio, que cada profesional está

representado de una manera diferente en la sociedad, pero si solo hablamos de representación podemos decir que: “las representaciones sociales son el resultado del conocimiento que se va formado a través de la experiencia, así mismo ellas portan y suministran conocimiento que actúa como referente al momento de organizar la realidad; son el resultado de los marcos sociales en los que las personas se socializan y son socializadas a través de la interacción”. (Baquero y Villa, 2013.p. 19).

Dicho lo anterior la representación del docente está enmarcada en su identidad. Por ello es importante pensar en el modo que se están formando los docentes, sus capacidades de reflexión, el potencial de crear experiencias y de igual manera el amor, la sensibilidad y el afecto por esta profesión. Damos cuenta que no se les está dando lo necesario para llegar a estos espacios, ya que siguen enmarcados en ese rol y no se piensan como docentes, solo cuando les preguntan que estudian y los pocos momentos que pasan en las instituciones de práctica, por ello, la representación se reduce al simple hecho del cumplimiento de un rol y muchas veces de respuestas mecánicas y conductistas.

He aquí la importancia de las reflexiones que puedan salir de allí, de los procesos mismos de la enseñanza y de la manera en que se lleva, se lee y se trasmite la experiencia y el cómo las emociones pueden ser un factor que movilicen ésta o en el peor de los casos la imposibilite, y donde los resultados sean simplemente practicas atávicas.

Una de las interrogantes más frecuentes de los docentes que forman y de muchas de las estudiantes, es la falta de participación dentro del proceso y más aun en el proceso de la práctica. Al parecer hay muchos acontecimientos con los cuales están inconformes; otros con los cuales se permiten visibilizar la transformación desde el

ingreso al espacio formativo frente a diferentes aspectos y aportes de conocimientos que hacen que las estudiantes se piensen el rol docente, lo construyan y lo afiancen de manera más significativa. Es de importancia resaltar en el proceso de investigación que:

“La premisa de la investigación acción educativa, en su variante participativa, presenta una variable cualitativa de naturaleza sustancialmente política al poner la reflexión en el centro de la actividad del colectivo involucrado, de tal manera que no sólo el profesor o practicante reflexiona sobre su práctica, sino que hace partícipes a los demás integrantes del grupo y ponen en la escena no sólo la efectividad de las acciones de enseñanza sino su legitimidad en términos de intereses y necesidades del colectivo”. (Baquero y Villa, 2013.p. 61 y 62)

Con lo anterior y dando cuenta que muchas de las construcciones de pensamiento de las y los practicantes se quedan en el mero acontecer, se evidencia la importancia del colectivo en la construcción de las reflexiones en torno a estos espacios. Por ello se destacan dos factores que pueden ser cruciales en la movilización de la reflexión, debido a que si los encuentros son experiencias como las describe Larrosa, es debido a que algo pasa por allí y esto hay que denotarlo, es de importancia generar narrativas que permitan dar cuenta de estos procesos y de cómo influyen las emociones allí.

“Pero, ¿qué es lo que conoceremos mirando las acciones del otro? Conoceremos sus emociones como fundamentos que constituyen sus acciones; no conoceremos lo que podríamos llamar sus sentimientos, sino el espacio de existencia efectiva en que ese ser humano se mueve”. (Maturana, 2001, P. 14)

En el proceso de formación de docentes para la infancia, se ha evidenciado que cada vez que interactuemos con los niños y las niñas o que llevemos experiencias que le permitan acercarse al conocimiento de otras maneras, desde diferentes disciplinas, la cantidad de carga emocional que se da desde la construcción de los proyectos pedagógicos, hasta la construcción de las planeaciones, debido a que “todo sistema racional se constituye en el operar con premisas aceptadas a priori desde cierta emoción”. (Maturana, 2001, p. 8)

Ahora bien, “uno no puede considerar ninguna pregunta sobre el quehacer humano en lo que se refiere a su valor, a su utilidad, o a lo que uno puede obtener de él, si uno no se pregunta lo que quiere”. (Maturana, 2001, p. 5), teniendo en cuenta esto, es posible que las creaciones estén llenas del querer, de lo que se quiere, sin necesidad de que esta emoción nos posibilite una reflexión, ya que muchas de las veces nos frustramos ante el error. Esto puede generar dos cuestionamientos. *O la emoción es tal, que opaca la razón para imposibilitar la reflexión o esta tan cargada la razón que la carencia emocional no mueve el ejercicio reflexivo.*

Con estos dos cuestionamientos damos cuenta que: “Lo humano se constituye en el entrelazamiento de lo emocional con lo racional. Lo racional se constituye en las coherencias operacionales de los sistemas argumentativos que construimos en el lenguaje para defender o justificar nuestras acciones. Corrientemente vivimos nuestros argumentos racionales sin hacer referencia a las emociones en que se fundan, porque no sabemos que ellos y todas nuestras acciones tienen un fundamento emocional, y creemos que tal condición sería una limitación a nuestro ser racional. (Maturana, 2001, p. 10).

Podríamos pensar con esto, que en el compactar lo teórico y lo práctico, para lograr la reflexión, (comparando la teoría con la razón y a la emoción con la práctica), los/as practicantes entren en un momento de angustia en el cual, no saben desde donde expresarse o cual de las dos utilizar para dar cuenta de sus pensamientos, es decir, cuando las anécdotas hacen parte de su discurso, podemos afirmar que sus pensamientos están guiados por la emoción y están dejando de lado un saber pedagógico que se apoya en la teoría. Pero cuando se ve la necesidad de mostrar su capacidad teórica y los referentes se toman parte del discurso, damos cuenta que la emoción no ha guiado mucho la reflexión o la construcción del saber pedagógico.

Con esto, nos queda por preguntar, ¿la práctica si estará siendo movilizadora de experiencias que den cuenta de lo que le pasa al docente en formación o solo dará cuenta de lo anecdótico de los encuentros en los lugares de práctica? ¿De qué manera se pueden articular estos dos, sin que el docente en formación se vea entre la espada y la pared, en la escogencia de uno, en su construcción no solo de un saber pedagógico, sino de igual manera de una representación del ser docente? Todo esto puede quedar en el limbo debido a la desarticulación de la teoría y la práctica. “El simulacro de la práctica produce una desviación del saber pedagógico, en la didáctica y en los saberes específicos, bloqueando las articulaciones conceptuales y experimentales entre estos campos de formación del docente. La corriente de saber sobre la enseñanza no llega a los saberes específicos y tampoco se pueden recuperar las elaboraciones sobre la enseñanza”. (Zuluaga. (et.al). 2003. p. 33)

Poniendo en consideración lo anterior podemos decir que existen dos conflictos frente a esto; el primero, es que los docentes en formación no saben racionalizar sus emociones en la construcción de saber pedagógico con respecto a esas experiencias

que están teniendo en los lugares de práctica; y segundo, tampoco hay claridad frente muchos de los conceptos (a pesar de que se dan en el aula de formación docente) que permiten adentrarnos a lo que significa o a la construcción del ser docente. Es decir, que no hay claridad ni siquiera en conceptos como educación, pedagogía, didáctica y formación dentro de este proceso ya que son los que permitirían dar más claridad a la racionalización de las emociones y que permitirán las reflexiones o la producción de saber pedagógico. Y si es así ¿qué pasa con estos conceptos, sobre todo el de pedagogía ya que es la base de la enseñanza y aprendizaje en el proceso educativo?

Pues bien, “se encuentra la concepción de Zambrano (2006), quien entiende a la pedagogía como un discurso sobre la educación, logrando seres inteligentes a partir de su reflexión sobre las prácticas en el aula de clase y la sociedad. Éstas reflexiones, están mediadas por la relación del pedagogo con el alumno, cuyo primer interés es la dualidad enseñanza – aprendizaje, y la relación del sujeto con la sociedad se evidencia en función de otro, es decir, este proceso se da mediante el equilibrio entre la acción del sujeto mismo y la acción del otro en la sociedad. Sin embargo, Noguera (2009) lo llamará la acción pedagógica, entendida como el actuar del profesor a partir de sus discursos y prácticas; en este sentido, el autor habla de pedagogía cuando se refiere al conjunto de saberes, técnicas, prácticas y experiencias dirigidas a la constitución de sí, dicha constitución se logra a partir del manejo de los saberes ya elaborados, y las técnicas establecidas, que permiten la comprensión en el aula, en este sentido, la pedagogía se produce a partir del auto reconocimiento de relación entre el gobierno de sí y el gobierno del otro”. (González, Pineda, Wilchez. 2015. p.30).

Vemos entonces con esto que la pedagogía está conformada por un gran conjunto de saberes que van desde la experiencia misma del docente en su práctica y de los conocimientos que adquiere en su formación; es así como el docente se convierte en un investigador nato, ya que, todo ello le ayuda no solamente en su proceso para

educar, sino en su construcción como educador. Mientras construye conocimientos que le permitan impartir su práctica se forma así mismo. Bueno, pero todo esto pasa por el proceso de ser docente, pero ¿Qué pasa con el docente en formación que no tiene en su centro solamente la representación del ser docente, sino de igual manera el de ser estudiante? ¿De qué manera ve este estudiante la pedagogía?

Para contestar lo anterior se puede evidenciar que este centro o la idea de la pedagogía (ya sea en la formación de docentes o en el ejercicio del ya docente) se ha perdido por el hecho de que nos dejamos llevar o por la producción de actividades o por el enfoque de la importancia del contenido, de los temas; es por ello, que los docentes que ejercen según “Martínez (2005) apoyada en los planteamientos de Sánchez y Valcárcel (1999), sostiene que los maestros se enfocan en los contenidos y no en las actividades, pues su principal recurso son los libros de texto, donde no se modifican los criterios seleccionados logrando con ello la ausencia de sus propuestas. De allí que, ésta autora –Martínez (2005)- retome los postulados de Simmons (1999) para señalar que los maestros en los primeros años de su enseñanza se identifican por un estilo centrado en sí mismos, pues se caracterizan por ser conductores de la totalidad de los contenidos, considerando que su trabajo es la organización y entrega de las temáticas a los estudiantes”. (González. Pineda, Wilchez. 2015. p.28). Esto nos deja ver que el docente queda reducido a la importancia del seguimiento curricular sin importar la forma, la manera o el cómo trasmite esos conocimientos debilitando su proceso o su saber sobre la enseñanza; preguntándonos aquí si verdaderamente está enseñando o dando información y si sus estudiantes no dan claridad del proceso de aprendizaje o si de verdad es un aprendizaje o un proceso memorístico.

Por otro lado, tenemos a los docentes en formación que “de la mano de Paulo Freire (1980), podríamos descubrir que vivimos inmersos en una serie de prescripciones pedagógicas inhibitorias de nuevo pensamiento que han coartado nuestra habilidad de crear y transformar. ¿Y por qué? Porque, hemos desarrollado el principal de nuestros miedos, “el miedo a la libertad”. (Garzón. (et.al). 2013. p. 309) debido a esto en las prácticas de formación damos cuenta cómo se preocupa el estudiante en que la actividad salga bien, en que la actividad divierta, en que la actividad agrade a los niños y las niñas, de que la actividad salga según la planeación entregada a los docentes que nos dirigen, de que la actividad y de que la actividad, etc., adicionando que el tiempo de la experiencia en estas prácticas se reduce a una hora por semana en muchos de los casos. De igual manera la importancia de generar espacios significativos con exceso de decoraciones y desarrollo de estas, hace que se pierda el verdadero fin que nos pide la pedagogía, llevando muchas veces a las pedagogas a deshacerse de su rol y volcarse en el rol de la docente, no que enseña, sino la docente con habilidades manuales.

Es por ello, que cansados de tanta “activitis” entramos a ejercer basándonos en el contenido y dejando de lado las críticas que en la formación hacíamos a la escuela y su manera de educar, poniéndonos a merced de lo que nos pide la institución porque en últimas no nos agotamos más preocupándonos por el cómo y entramos en un confort ya que el conocimiento está allí y solo es mostrarlo. Pero, de igual manera hay que dejar la máscara de que nos lo sabemos todo y si queremos saberlo, tenemos que con autonomía seguir formándonos, ya que muchos de los docentes en formación se gradúan y se sumergen dentro de la mecánica institucional olvidando el leer, olvidando que el aprender no solo va del maestro al estudiante, donde los saberes se introducen en la consciencia de los estudiantes como datos sin sentido; sino que la experiencia del

aprender sea un goce. El generar experiencias complejas que lleven al niño y a la niña a saber más, a amar el conocimiento y la pasión que se siente al conocer, el curioso, el descubrir, el saber que podemos aportar con ideas propias, esto aleja el miedo y la incertidumbre y de igual manera nos quita la máscara; que la disciplina solo se da con gritos o con señales innecesarias que hacen el aprender un acto aburrido que los y las estudiantes terminan odiando o que el solo hecho de introducir un conocimiento es un acto pedagógico de enseñanza-aprendizaje.

“La formación es una noción que pertenece al horizonte conceptual, siendo ésta el fin de la pedagogía, ya que permite hablar de la necesidad de una creación sistemática de la misma, que dé respuesta, según Flórez (2007), a cinco cuestiones fundamentales: el sentido de la humanización, el desarrollo del proceso de la misma, las experiencias requeridas, las técnicas e instrumentos y la especificidad de la relación maestro-alumno. La formación ocupa todos los espacios educativos de la vida, y en ellos también hay pedagogía. Por su parte, la formación desde Garcés (2000), es entendida como la Bildung², la cual, en el sentido pedagógico significa; educar, formar y modelar educativamente, apuntando al cultivo de los talentos para el perfeccionamiento propio, frente a los fenómenos naturales y de la expresión humana”. (González, Pineda, Wilchez. 2015. p. 60).

²La Bildung o formación es el proceso que se logra mediante la apropiación del conocimiento, lo anterior, se logra gracias a la relación entre el formador, el formado y el formador del formador. Asimismo, se encuentra el postulado de Hoyos (2002), para quien la pedagogía, tiene como objeto de estudio, la formación de la personalidad de hombres y mujeres que conforman la sociedad. De ahí que, la Bildung sea el proceso de constitución del sujeto que posibilita la formación de su imagen en relación con los otros, consigo mismo y con las cosas. (González, Pineda, Wilchez.2015. p. 34)

Entonces, el fin de la pedagogía, la formación; desde la construcción de saber pedagógico el cual surge de conceptos como práctica pedagógica, enseñanza, aprendizaje, saber, ética, al igual que la importancia del maestro y la formación de estos. Todo ello, desde un ejercicio investigativo de sí mismo dentro de la experiencia educativa. Vemos como la pedagogía es un campo de estudio interdisciplinar que requiere el aporte de varias categorías que le permitan crecer para así aportar en la construcción que debemos tener como docentes en esa preocupación e importancia de educar. También el conocer las metodologías que enmarcan al saber pedagógico, lo que le permite reflexionar, al igual que las políticas públicas ya que son estas en el ámbito de la educación, las que más han influenciado los procesos, debido a las necesidades que surgen y como estas aportan o no allí.

Evidenciar la importancia de la teoría dentro de la práctica y como la práctica aporta a la teoría en la construcción de la pedagogía y del saber pedagógico. Se rescata la importancia del “interés”, si tenemos el interés por el aprender vamos a aprender, pero si no, todo lo que vayamos a desarrollar lo haremos con mediocridad. De igual manera la labor del docente ¿estamos muchas veces seguros que nos interesa la formación de los niños, niñas y adolescentes? ¿Estamos seguros que nos interesa la educación como forma de crecimiento de los niños y las niñas? ¿Estamos seguros que nos interesa la formación de los docentes? Si la respuesta es sí, dar cuenta que no solamente la educación o la formación de docentes compete a una institución demarcada dentro de muchas estructuras, sino de igual manera del interés por una formación autónoma y dejar ese legado, el interés por el aprender, por el conocer y el compartir las experiencias de la vida.

Con todo esto, entonces, que se ha perdido y se quiere recuperar; “la propuesta del profesor Echeverri (2009) de Campo Conceptual de la Pedagogía elaborada en el seno del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP), apunta al estudio de la formación de conceptos sobre ésta. Por ende, la existencia de éste campo es correlativa a la emergencia de un horizonte conceptual, ya que cumple dos funciones específicas: a) delimita el campo de la pedagogía para que los aportes de otras ciencias no la subordinen y b) posibilita la relación de la pedagogía con las ciencias, las disciplinas y los saberes de donde provienen dichos aportes”. (González, Pineda, Wilchez. 2015. p. 22).

Con esto vemos la importancia del saber, este saber de lo que pasa en esa interacción, de lo que pasa con lo que estamos mostrando en el aula, ese saber que preparamos antes del encuentro, ese saber sobre la vida cotidiana, ese saber sobre lo que leemos, es por ello que “se instala Zuluaga (1999), desde el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP) quien concibe la noción de saber cómo: “El conjunto de conocimientos de niveles desiguales (cotidianos o con pretensión de teóricos), cuyos objetos son enunciados en diversas prácticas y por sujetos diferentes. El discurso asumido como saber tiene por finalidad metodológica el análisis de segmentos de discurso provenientes de diferentes prácticas” (Zuluaga, 1999, p. 148). De ahí que, la praxis de la enseñanza recurra al uso de conceptos definidos en su significación al interior de los aparatos teórico disciplinarios, pues apela a la experiencia vivida –reflexionada-, constituyendo nuevas significaciones y articulaciones conceptuales que dan sentido y especificidad al saber”. (González, Pineda, Wilchez. 2015. P.32).

Cuantos de los que se están formando en la docencia tienen claridad frente a los conceptos de la misma acción pedagógica, cuántos de los docentes en formación

tienen claridad de a la interacción de la teoría y de la práctica y como esta ayuda en la construcción de una reflexión de sí mismos y de su ejercicio docente.

Pues bien, “lo importante, por ahora, es señalar cómo los discursos de la Pedagogía, sus preocupaciones, sus lenguajes, sus tradiciones conceptuales e históricas, han venido cayendo, por una parte, en una especie de olvido y abandono, y, por otra, el tipo de juego de lenguaje, que sería propio de la Pedagogía, se ha tornado, quizá, incomprensible y sin lugar. Quizá, aludiendo a Wittgenstein y como lo esbozara J. F. Lyotard, en el campo de los juegos de lenguaje, la performance sea el tono de comprensibilidad nuevo que admite la universidad (1987), dejando de lado las pretensiones prescriptivas y teleológicas de la Utopía que había recogido con entusiasmo el discurso pedagógico de la modernidad, como nos lo recuerda M. Narodowski (1999)”. (Páez, E. 2009, p. 126).

Esto quiere decir, que al parecer la pedagogía perdió su mirada utópica, esa que le permitía soñar y realizar nuevas cosas a ver qué pasaba, a ver cómo salía, a ver que generaba. Perdió esa magia de descubrir cosas nuevas a favor del desarrollo de la educación, del cómo se educa, del para que, del porque, convirtiendo la pedagogía en una mera muestra metodológica de la maquinaria institucional que la ha desvalorado convirtiéndola en solo una manera de hacer y no de ser. En sí, el único aporte que tiene la pedagogía hoy día es la actividad, sin dar importancia al trasfondo de esta o a lo que puede pasar allí.

Existe una urgencia por recuperar y re-significar los conceptos sobre todo el de pedagogía como potencia misma de la educación, como ejercicio investigativo dentro de la importancia de la construcción del ¿para qué? y ¿por qué? se educa, de la importancia del maestro, de sus métodos, de su mirada y su saber.

Al ser la pedagogía un saber legítimo pero invisible, tachado y discapacitado, no solamente lastima y margina la estructura misma y el significado de la educación, sino que de igual manera deja al maestro ignorante en su oficio. Deja al pedagogo sin pedagogía, deja al docente sin bases en su mismo que hacer. Donde lo único que le queda por hacer es dejar de enseñar y solo transmitir lo poco que sabe, lo poco que le dio la universidad, las pocas bases que cimiento en su proceso, la falta de apropiación de su rol, la construcción de pensamiento pedagógico y sobre todo el saber del mismo.

Toda la escuela es un mercado de eficacia y calidad, donde la maquina procesadora (docente), el producto (estudiante) son mercancías que necesitan ser vendidas a las grandes empresas, ya que estas necesitan potenciar su desarrollo, necesitan ir hacia el progreso y consideran que su método fordista en la educación es una buena estrategia para ello, si funciona en la economía del capital, por qué no en la educación de los seres humanos, que vienen siendo un auto más para vender a la industria.

Cada quien sin importar se vende al mejor postor, sin importar si es privada, si es pública, si la institución tiene un pensamiento acorde a su formación. De igual manera exige como debe ser el docente, que cualidades debe tener, que edad, que color de pelo muchas veces, su nivel de exigencia etc., todo esto ha vuelto a la educación un negocio, un mercado, que lo único que nos queda por esperar es cuál es la fecha programada para su obsolescencia y poder crear políticas acordes a esta industria. "La Pedagogía, al carecer de objeto, y al decir de Develay (2001), "la palabra pedagogía se ha convertido en un doble equívoco, al tiempo que es limitativa, es a la vez muy vaga". Quizá, para ciertas racionalidades de tipo operativo, aquellas encantadas con *el input* y

*el output*³, la pedagogía, los discursos vagos de la pedagogía, no les suscite ningún valor agregado para sumarla a sus metas. Por lo demás, el juego de lenguaje, prescriptivo, con el que se caracterizaría la pedagogía, no dejaría de provocar demasiados ruidos a la performance de los discursos tecno-políticos, los mismos del management⁴, del marketing, de la ISO:9000 y de la pseudo filosofía de la calidad: "El concepto de calidad evoluciona hacia la Gestión de la Calidad Total como una nueva filosofía" (Cuattrecasas, 2000:25)". (Páez, E. 2009, p. 134). La maquinaria ve esto como una producción de calidad, ve esto como una oportunidad de negocio para la mano de obra solicitada.

Aparte de esta maquinaria que deja a la pedagogía como un método instrumental de instrucción dentro de la educación, damos cuenta de cómo muchas disciplinas han visto en el discurso pedagógico una potencia en su propio discurso, es por ello que "podría ser que los discursos de política ya no necesitan a la pedagogía ni a los discursos de la escuela. Al fin y al cabo, desde hace muchas décadas otras disciplinas han venido colonizando el espacio de la pedagogía; la psicología es un ejemplo. ¿Qué discurso del aprendizaje hoy no tiene su familiaridad con alguna corriente de la psicología? Quizá, sean esas disciplinas las que están cediendo su espacio a los discursos y las prácticas del management, que a su vez se siente heredero de alguna corriente de la psicología". (Páez, E. 2009, p. 134)

³En economía, el **modelo input-output** fue desarrollado por Wassily Leontief, y por él recibió el Premio en Ciencias Económicas en memoria de Alfred Nobel en 1973. A menudo se le conoce como **modelo de Leontief**. El propósito fundamental del **modelo IO** es analizar la interdependencia de industrias en una economía. El modelo viene a mostrar cómo las salidas de una industria (outputs) son las entradas de otra (inputs), con una interrelación entre ambas. En la actualidad es uno de los modelos económicos más empleados.

⁴Los lenguajes de la empresa, como modelo de organización, cuyos vectores de funcionamiento están mediados por criterios propios de la empresa, desde el punto de vista de sus formas organizativas, sus estructuras de decisión, sus principios de economía, de dirección y de productividad. La preocupación por la eficacia y la eficiencia de la escuela, ha venido a ocupar el lugar que en otro momento, seguramente, ocupó la preocupación por la enseñanza y el aprendizaje. (Páez, E. 2009, p. 125)

Muchas de las disciplinas que forman parte de esta maquinaria y que se resguardan de ella, se apoderan del cómo; “nos siguen asaltando, por ejemplo, con respecto de la Pedagogía y la Didáctica, sus lugares, sus conceptualizaciones”. (Páez, E. 2009, p. 132). Nos dicen como se debe tratar al niño, como se debe educar por el bien del niño, como debe ser su interacción con el otro y con el medio; dejando así a la pedagogía, sin metodología, sin discurso, sin reflexión y han anulando su proceso histórico, al igual que el saber y el conocimiento que éste le puede ofrecer a la educación de los niños y las niñas.

Ya es tiempo que la pedagogía tenga su propio discurso, que la pedagogía tenga su propio horizonte que “el espacio que abre la Pedagogía y la relación que se construye a partir del saber, del enseñar y del aprender, del construir conocimiento y restituir los tiempos del pensar como acto y como modo de ser del ejercicio del saber, como voluntad de saber, son condiciones que hay que defender en la escuela, en la universidad, pues, independientemente de ciertas diferencias conceptuales, ellos son pequeños vectores por los que todavía es posible apostarle al oficio de enseñar y a la vieja costumbre de casarnos con peleas perdidas”. (Páez, E. 2009, p. 135). Es un tema a tratar el del tiempo, pues si hay poco tiempo para preparar las clases, hay menos tiempo para reflexionar; pero este es el reto el poder sacar ese tiempo para pensar, ese tiempo que necesita la pedagogía para ser, para que tenga su propia voz.

“Si bien, para algunos, las sociedades contemporáneas han entrado en una condición de descreimiento de los grandes relatos de legitimación, las utopías con las que nos enseñaron la historia patria, los relatos de localización, de planetarización, los relatos de minoridad, bien pueden convertirse en líneas de fuga que abran el espacio a nuevos lenguajes de la cultura y la educación, de la pedagogía, del saber, y podamos escoger la

velocidad y disfrutar la quietud del abismo de un pensamiento. En este sentido, la emergencia de las Ciencias de la Educación, y el ejercicio de volver a pensar la Pedagogía, a pesar de su vacío y su literal falta de objeto, se convierte en una posibilidad de resistir la máquina performativa que invade nuestro mundo, que aspira y no deja de ser una aspiración, a homogeneizar el mundo bajo la proliferación de las consignas, de las órdenes, de la operatividad del conocimiento (...) tomarse el atrevimiento de volver a pensar la educación, volver sobre la Pedagogía y, al menos, tener la oportunidad de divertirnos con ello y el pretexto de divertir a otros conectados con el pequeño relato de leer un libro y acariciar un verso en la escuela. ¿Qué tal que se nos aparezca una mariposa?" (Páez, E. 2009, p. 135).

Es empezar a amar esta profesión, a dejarnos apasionar por el conocimiento por aprenderlo y por compartirlo, darnos cuenta que el volver a pensarnos la pedagogía permitirá que la maquinaria se destruya y así poder aportar a la educación a esa que genera aprendizajes significativos, experiencias que lleven a pensar y a pensarnos, porque la educación es de la sociedad y para ella, a fin de cuentas nos formamos como docentes, para formar para la sociedad, para la vida.

Capítulo 3

Políticas de formación docente en Colombia a la luz de la constitución de 1991

El aporte que tenemos como docentes y la responsabilidad es grande. Pero, existen políticas públicas que de igual manera pueden ayudar o empeorar los procesos de formación. No solo en las escuelas, sino pueden impactar a un mas en los procesos de formación docente. Pues bien, en primera medida María Torrado, Bejarano y Martha Torrado (2017) nos cuenta que desde la década de los noventa y hasta mediados de los dos mil las decisiones del gobierno fueron poco innovadoras y estuvieron reducidas. En el sector de la educación solo se implemento el afán de la obligatoriedad del ingreso de los niños y niñas al grado preescolar de acuerdo a las disposiciones de la constitución política de 1991 y la ley 115. (p. 87) y en segunda medida ella también nos dice que las políticas públicas son intervenciones que pretenden impactar en la reducción de la pobreza, la exclusión y la desigualdad social, por vía de aseguramiento de condiciones equitativas. (p. 88).

Teniendo en cuenta lo anterior ¿Qué papel tiene las políticas públicas en el ejercicio docente y en la formación de estos? Bueno para responder esta pregunta debemos mirar como nuestro país Colombia desde su constitución política y su ley de educación, nos da muestra de la importancia de la formación docente y es tomada en cuenta como un eje fundamental en el derecho a la educación. Destacando un aspecto a recalcar y es la calidad.

La Constitución Política de Colombia quiere destacar primeramente desde el **artículo 26**⁵, el valor de escoger una profesión, donde se cumplan todos los requerimientos exigidos para la titulación y de igual manera las instituciones idóneas para profesionalizarse idóneamente; así como en **art. 27**⁶ la garantía de libertad de enseñar, aprender, investigar y cátedra. En sí, la constitución nos muestra como todos tenemos derecho a recibir educación, niños, niñas y adolescentes primordialmente, al igual, que los empleados públicos que necesiten recibir la formación adecuada; protegiendo así desde el **art. 61**⁷ la propiedad intelectual, a partir de las formalidades que establezca la ley.

Para que haya más claridad, el **art. 67**⁸. Nos dice que *“La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”*. En resumidas cuentas nos dice que no solo la familia y la sociedad son responsables de ella, sino de igual manera el Estado. Es gratuita bajo ciertos parámetros y será vigilada para mejorar la formación moral, intelectual y física de los educandos, garantizando la permanencia en el sistema educativo.

Sigue en esta misma línea y reconociendo la importancia de la educación y de la formación la **Ley 115 de 1994**, ley que a su vez lleva consigo unos decretos y resoluciones adicionales. Aquí con más claridad nos muestra cómo ve el Estado colombiana la formación docente, tema de interés en este trabajo.

⁵ Página 17 Constitución política de 1991 de Colombia.

⁶ Página 17 Constitución política de 1991 de Colombia.

⁷ Página 26 Constitución política de 1991 de Colombia.

⁸ Página 27 y 28 Constitución política de 1991 de Colombia.

Artículo 109⁹. Finalidades de la formación de educadores. La formación de educadores tendrá como fines generales:

1. Formar un educador de la más alta calidad científica y ética.
2. Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador.
3. Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico y
4. Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

Aquí se cuestiona, la importancia del sujeto educador que será formado con la más alta calidad educativa, destacado como agente científico y ético, en sí, como un agente que aporte en el crecimiento del saber en las más altas esferas de la investigación y en la contribución del conocimiento científico. Con ello los educadores tienen unos pasos a seguir para cumplir con los fines generales de la formación. 1. Se forma con la más alta calidad. 2. Teoriza y practica 3. Produce saber pedagógico por medio de la investigación. 4. Y preparación para dar el servicio. Desde este punto de vista ¿Cómo podría pensarse la formación del profesorado desde la experiencia? ¿Se puede pensar desde estos pasos? Pero ésta ¿es la verdadera experiencia de los docentes y de la formación docente? Pues bien, nada es valioso si no está indexado, o si no está publicado o si la persona no ha tenido los títulos necesarios para serlo. Con solo este artículo damos cuenta que hay algo valioso para el Estado, es la producción del profesorado, que se forme en los más altos conocimientos y con ellos produzca más conocimientos, sin importar cuál es su experiencia ya que la mayor experiencia es la que han tenido las disciplinas dentro de la sociedad. Por ello, tal vez solo por ello, sin

⁹ Página 59 Ley general de educación 115 de 1994

importar si son licenciados o si han tenido formación pedagógica, cualquiera es digno de enseñar. Llamándolo ellos de alta calidad.

Ahora bien, en los artículos siguientes (**art. 110 y 111**) destacan primeramente la importancia de quien enseña, este quien enseña debe estar formado con tal calidad que sea idóneo moral, ética, pedagógica y profesionalmente, donde el gobierno señala que creará las condiciones necesarias para ello. De igual manera toda esta formación estará dirigida a la profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento, dándole valor a los niveles de postgrados, los títulos obtenidos y el perfeccionamiento de los programas, de obiedad dentro del marco de la ley; todo ello para permitirle a los docentes entrada o mejor el ascenso al escalafón.

Entonces, la mirada está en la pedagogía, ¿Por qué? Pues porque, todos podemos ser morales, éticos y profesionales; pero la pedagogía ¿de dónde se obtiene? se obtiene de la calidad de la experiencia que se ha tenido en las prácticas de enseñanza. Es por ello que se crean las licenciaturas porque estas tienen que estar plagadas, minadas de experiencia pedagógica. Esa experiencia que toca las fibras más delgadas y más gruesas de toda la subjetividad del docente; cosa que le permite, apreciar el contexto de la escuela, de los niños, niñas y adolescentes. Cosa que le permite, apreciar su labor como eje, agente y sujeto fundamental de enseñanza y de aprendizaje. Cosa que no tienen aquellas personas, aquellos sujetos que deciden estudiar una disciplina. Pero ¿por qué deciden estudiar solo una disciplina, por qué el matemático decide estudiar matemáticas y no licenciatura en matemáticas, si a la final terminan siendo docentes? Por obiedad, porque no quieren ser docentes, porque no quieren enseñar, no les interesa. Lastimosamente en Colombia la situación de empleo les impulsa a llegar allí. Pero para que les llegue a interesar es porque la experiencia

pedagógica les toca las fibras, les da curiosidad, mueve sus emociones, de lo contrario solo se dedicaran a pasar información y listo.

Pero entonces, ¿cuál es el profesional idóneo que quiere el Estado colombiano? En el **artículo 119**¹⁰ dice lo siguiente: *“Para los educadores, el título, el ejercicio eficiente de la profesión y el cumplimiento de la ley serán prueba de idoneidad profesional. El cumplimiento de los deberes y obligaciones, la no violación de las prohibiciones y el no incurrir en las causales de mala conducta establecida en el Estatuto docente, darán lugar a presunción de idoneidad ética”*. En primera medida el título como parte fundamental de la muestra de la profesionalidad; necesitamos mostrar nuestro título, para que todos sepan que tenemos el estudio que permite ejercer en esa área. Es contradictorio, hablando de cómo han permitido el ingreso de docentes, en sí, no docentes, dentro del ejercicio docente (Valga la redundancia), debido a que en el **art. 116**¹¹ se consigna claramente que para ejercer la docencia en el servicio educativo se requiere título de licenciado en educación. Entonces, ¿es suficiente que el profesional se haga una especialización en pedagogía, para que pueda ejercer la docencia? Pues al parecer para el Estado Colombiano, sí; ya que cumple con lo citado anteriormente, ejercicio eficaz de la profesión y cumplimiento con lo establecido en la ley. Leyes, decretos y resoluciones también creadas después de que han permitido que muchos ingresen inclusive sin necesidad de formarse a la experiencia pedagógica. Solo un título, solo tener algunos autores que hablaron de pedagogía dentro de su discurso le ayudaran a ser docente.

¹⁰ Página 63 Ley general de educación 115 de 1994

¹¹ Página 62 Ley general de educación 115 de 1994

Pero, en la vida todo extremo es malo, por un lado la introducción de información, que se define como enseñanza en muchos y por otro lado los docentes titulados como licenciados llenos de experiencia pedagógica que saben mucho en el hacer pero, que no generan reflexiones de ese hacer. Se llenan tanto del ejercicio de enseñanza que se alejan de la experiencia, reproduciéndose a sí mismos en un ciclo, no crecen, no crean saber. Es por ello, que muchas de las veces no los contratan para formar docentes. Es tan importante que los que nos formamos como docentes dentro y fuera de la academia veamos a la pedagogía desde tres instancias que se hacen una dentro de la experiencia, el saber, el discurso y la disciplina.

En este orden de ideas o mejor de leyes y decretos, encontramos el **Decreto numero 1860 de 1994 (agosto 3)** que por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.

Creando que lo más significativo para reflejar estos aspectos sería la formación de los docentes, debido a que son estos los que manejan las instituciones y/o academias de educación. En este decreto se lee con claridad cuál es la organización que se debe tener, no solo en el proceso educativo como son los niveles, sino de igual manera lo necesario para que las instituciones y los que trabajan allí, tengan una dirección y organización que les permita funcionar como planteles educativos. Pero dentro de este escrito de VII capítulos solo se pueden encontrar dos artículos donde el primero nos muestra la necesidad de la acreditación ya que la educación tiene que mostrar que es de calidad y el segundo hace referencia a la formación docente:

Artículo 63¹²: Sistema Nacional de Acreditación. El sistema nacional de acreditación permite a las instituciones educativas, a los docentes, a los educandos y en general, a toda la comunidad, acreditar la calidad de la educación y a quienes diseñan y fabrican materiales y equipos educativos, certificar la calidad de sus servicios o bienes. Para el efecto el Ministerio de Educación Nacional establecerá las normas técnicas o las especializaciones que se consideren como indispensables para calificar la calidad educativa.

Los interesados en acreditar sus características de calidad, someterán a consideración del sistema, las pruebas de cumplimiento de las normas técnicas o las especializaciones para que sean evaluadas y pueda procederse a expedir el certificado correspondiente, en caso de ser satisfactorios.

El Ministerio de Educación Nacional, mediante reglamento, establecerá las distribuciones entre la Junta Nacional de Educación, JUNE, como órgano consultorio de acreditación, los órganos de inspección y vigilancia como encargados de la verificación de la calidad y los de fomento de la calidad, como encargados de elaborar las normas o especializaciones técnicas.

Artículo 64¹³: Adecuación de programas de Formación de Docentes. De conformidad con lo dispuesto en los artículos 112¹⁴ y 116¹⁵ de la Ley 115 de

¹² Página 254 Ley general de educación 115 de 1994

¹³ Páginas 255 y 256 Ley general de educación 115 de 1994

¹⁴ ARTICULO 112. Instituciones formadoras de educadores. Corresponde a las universidades y a las demás instituciones de educación superior que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, la formación profesional, la de posgrado y la actualización de los educadores.

¹⁵ ARTICULO 116. Título exigido para ejercicio de la docencia. Para ejercer la docencia en el servicio educativo estatal se requiere título de licenciado en educación o de posgrado en educación, expedido por una universidad o por una institución de educación superior nacional o extranjera, o el título de normalista superior expedido por las normales reestructuradas, expresamente autorizadas por el Ministerio de Educación Nacional, y además estar inscrito en el Escalafón Nacional Docente, salvo las excepciones contempladas en la presente Ley y en el Estatuto Docente. PARAGRAFO PRIMERO. Para ejercer la docencia en educación primaria, el título de educación a que se

1994, las instituciones de educación superior que viven ofreciendo programas de formación técnica, profesional o tecnológica en áreas de educación, podrán ofrecer nuevos programas de licenciatura en educación, según lo dispuesto por el párrafo primero del artículo 25¹⁶ de la Ley 30 de 1992, siempre que inicien un proceso de transformación institucional que deberá culminar antes de tres años, a partir de la vigencia del presente Decreto.

El Ministerio de Educación Nacional, previo concepto del Consejo Nacional de Educación Superior, CESU, fijara los lineamientos para que pueda efectuarse este proceso y podrá exigir la suscripción de convenios que garanticen el oportuno y debido cumplimiento de los correspondientes requisitos.

Con respecto a la acreditación podríamos decir que son medidas que determinan primero las normas que se deben llevar a cabo para ser de calidad y segundo la vigilancia, de que allí, en las instituciones o en algún programa de formación los estudiantes o educandos salgan con las habilidades necesarias que necesita la sociedad para ejercer ese papel. Esto conlleva a preguntar ¿Dónde está la libertad de cátedra que menciona la constitución y lo significativo de la formación cuando la limitan de una u otra manera dictaminando o normatizando lo que es de calidad o no en la enseñanza y sobre todo en la enseñanza en la formación de docentes?

Pregunta que tampoco resuelve el siguiente artículo, según, destinado a la formación docente en donde solamente resalta la categoría del título, el tiempo de

refiere el presente artículo, deberá indicar, además, el énfasis en un área del conocimiento de las establecidas en el artículo 23 de la presente Ley.

¹⁶ Artículo 25. Párrafo 1° Los programas de pregrado en Educación podrán conducir al título de "Licenciado en...". Estos programas se integrarán y asimilarán progresivamente a los programas académicos que se ofrecen en el resto de instituciones universitarias o escuelas tecnológicas y en las universidades.

duración y la importancia de seguir los lineamientos necesarios para ello y para generar más programas de formación, ya que son las instituciones de educación, las que viven ofreciéndolos.

Vemos entonces como la formación docente es en sí, el seguimiento de unas normas organizacionales. Es el cómo debe ser y deber ser, según lo considera el Estado colombiano. Pero aparte de esta Ley y de la constitución misma, encontramos algo más específico, un documento que va destinado para la profesionalización docente. Es el **Decreto 1278 de Junio 19 de 2002** por el cual se expide el **Estatuto de Profesionalización Docente**. Quien nos muestra en su primer artículo el objetivo principal de este:

Artículo 1. Objeto. El presente decreto tiene por objeto establecer el Estatuto de Profesionalización Docente que regulará las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente y buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes.

Objetivo que nos muestra la importancia de formar docentes y da en principio una claridad de que la experiencia, la idoneidad del educador, sus competencias y desempeños son ejes fundamentales de la subjetividad del docente colombiano.

Ahora bien, teniendo la anterior base, es de valor conocer qué es un profesional o cuáles son los profesionales de la educación que necesita nuestra sociedad. Entonces, nos muestra cual es el ser docente idóneo para esta labor: "Son profesionales de la

educación las personas que poseen título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de educación superior; los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la función docente de acuerdo con lo dispuesto en este decreto; y los normalistas superiores”. (**Art. 3**). Vemos que cualquiera que posea un título es idóneo para ejercer el cargo de docente, ya que esto permite ver que logró los estudios necesarios sea de licenciatura o de alguna disciplina para poder ocupar este rol. Esta mirada de lo que es ser un profesional de la educación va acompañada de algo muy importante y es la función de este sujeto, es así como el **Art. 4** nos dice que una de las funciones de este profesional es su relación directa de los procesos sistemáticos¹⁷ de enseñanza y aprendizaje, donde se lleva un diagnóstico, una planeación, una ejecución y una evaluación. Además de la asignatura académica que tenga a cargo deberá ejercer “también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional; y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo. Las personas que ejercen la función docente se denominan genéricamente educadores, y son docentes y directivos docentes”. Pues bien el docente tiene que asumir una serie de roles que le permiten ejercer su profesión, en ninguno de estos documentos se ha establecido como

¹⁷Un **proceso sistemático** es aquel que se encuentra regido por una serie de pasos, los cuales siguen un orden determinado de ejecución, organizados de forma lógica, para el logro de un determinado fin.

debe enseñar el docente dentro del aula, pero sí que debe enseñar según su área, según lineamientos, según PEI y según currículo.

Estos son algunos de los artículos en relación con la pedagogía y de la importancia del docente, su formación y como el Estado colombiano ve este proceso. Por ello, rescato de igual manera algunos artículos de relevancia que nos hablan de la evaluación, de cómo se evalúa al docente, para después entrar en detalle con lo que compete a este trabajo.

En primer lugar tenemos el **Art. 28** que nos muestra los objetivos de la evaluación que son los siguientes:

a. 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.

b. Conocer los méritos de los docentes y directivos docentes y comprobar la calidad de su actuación frente al estudiantado y a la comunidad, en lo atinente al desempeño de sus funciones.

c. Medir la actualización pedagógica y los conocimientos específicos, con el fin de detectar necesidades de capacitación y recomendar métodos que mejoren el rendimiento en su desempeño.

d. Estimular el buen desempeño en el ejercicio de la función docente mediante el reconocimiento de estímulos o incentivos.

e. Establecer sobre bases objetivas cuáles docentes y directivos docentes deben permanecer en el mismo grado y nivel salarial o ser ascendidos, reubicados en el nivel salarial siguiente, o separados del servicio, por no alcanzar los niveles mínimos de calidad exigidos para el desempeño de las funciones a su cargo.

Todos estos objetivos van dirigidos a el mejoramiento de la calidad de la educación y del desempeño docente en todo ámbito, a medida que van ascendiendo, se tendrá no solo la certeza de la idoneidad de educador que es, sino de igual manera la remuneración será mayor. Objeto que con claridad nos lo muestra el **Artículo 30. Alcance de la evaluación.** La evaluación de los docentes y directivos docentes comprenderá al menos la preparación profesional, el compromiso y competencias, la aplicación al trabajo, y medirá de manera objetiva la responsabilidad profesional y funcional; la formación o perfeccionamiento alcanzado; la calidad de desempeño; la capacidad para alcanzar los logros, los estándares o los resultados de sus estudiantes, y los méritos excepcionales.

Hay una palabra que se destaca y abre la oportunidad para saber desde que mirada se forma y es la palabra **COMPETENCIA**, por obvias razones el que cumple las competencias es competente, es por ello que la medida que permite identificar si la idoneidad de la formación es excelente es el cumplimiento de las competencias. Donde este estatuto lo define así: “La competencia es una característica subyacente en una persona causalmente relacionada con su desempeño y actuación exitosa en un puesto de trabajo”. (**Art. 35**). Dando claridad que el Ministerio de Educación será el encargado de diseñar las pruebas que den cuenta de la calidad, del desempeño y de lo competente que debe demostrar ser el docente.

Para que el docente llegue a ser lo que se pretende allí, es de importancia la calidad de su formación. En este decreto que nos habla sobre la profesionalidad de los educadores se encontró solo un artículo que nos menciona la formación y la capacitación docente, seguido de los principios y valores fundamentan de la profesión

docente¹⁸, junto con su marco ético¹⁹ y deberes²⁰, todos ellos guiados hacia el respeto por los derechos de todos y todas, hacia el aporte que se le debe hacer a la sociedad, la comprensión de la educación como bien público, etc.

Es así como el **Art. 38 Formación y capacitación docente** nos dice que “La formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento de los educadores en servicio debe contribuir de manera sustancial al mejoramiento de la calidad de la educación y a su desarrollo y crecimiento profesional, y estará dirigida especialmente a su 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. El Gobierno Nacional reglamentará los mecanismos, formas y alcances de la capacitación y actualización”.

Considerando lo anterior, hay que sobresaltar el lenguaje como parte fundamental en la construcción de sujetos docentes. Lo que el lenguaje nos expresa en estos artículos es la importancia de crecer, de formarnos para la fábrica educativa y con esto sale un cuestionamiento y es, sin duda somos los que estudiamos como pedagogos y licenciados los encargados de hacer las definiciones adecuadas para identificar y diferenciar los conceptos que nos convergen, como pedagogía y formación, pero en ninguno de estos documentos da claridad de su postura frente a estos, su definición, su mirada de lo que es ser un buen pedagogo desde el marco de la enseñanza y el aprendizaje, sino que reitera la importancia de saber cómo hacerlo, las técnicas, los conocimientos, etc.

¹⁸ Art. 39 Decreto 1278 de 2002

¹⁹ Art. 40 Decreto 1278 de 2002

²⁰ Art. 41 Decreto 1278 de 2002

Destaco la importancia que le dan a la producción intelectual, de la importancia de formarse, considero que un solo artículo hace corto el destacar a la formación de docentes debido a que es desde allí donde se construye el sujeto ético, moral, intelectual, experiencial, el saber, el discurso y la disciplina y algo que no es menos importante, el valor de vivir esa experiencia desde el sentir. Ya que es desde allí desde la emoción, donde se genera la acción. Pero el marco en que ponen la formación es un marco lleno de disciplinariedad, lleno de científicidad. Se queda corto en ir más allá.

Al igual que la formación para la infancia en donde la integralidad de la educación es importante, en donde las dimensiones son importantes, donde el sentir, donde el pensar y actuar es un medio de fortalecer y enriquecer su desarrollo; de igual manera así debería ser la formación de docentes, rica en experiencias. Desde luego es importante rescatar la historia de la pedagogía y la formación, cosas que nunca cuestionamos en cada semestre, sino que hacíamos verídico, cuan información introducida en la mente. Olvidando su verdadero significado ¿por qué? Porque nos faltó ver desde muchas dimensiones nuestra formación pedagógica.

También, en esta formación o en esta mirada de la formación desde estos documentos, la práctica, que es donde vivimos la experiencia, que es donde está, eso que nos pasa y que es desde donde nuestras reflexiones nacen, no tiene cabida. Dónde está la práctica formativa, dentro de estos grandes documentos que son la base inicial del ejercicio o mejor de la experiencia docente o como ellos lo ven de la profesionalidad docente. La única práctica importante es la que se hace en los centros de formación, donde nos llenamos de conocimiento, de teorías, por ejemplo una especialización en pedagogía, no debería ser está basada en las experiencias. ¿Cómo se le muestra a un docente que no estudio para serlo, qué es la pedagogía? O ¿Cómo

se le muestra a una persona en su iniciación de formación docente, qué es la pedagogía, si muchos de los docentes que forman docentes parecen no tenerla clara? Todo esto teniendo en cuenta que muchos de estos últimos son especialistas en diferentes áreas o disciplinas.

La formación de docentes no debe recaer en solo mostrar unos resultados o de toda la cantidad de conocimiento que ha conocido. Sino de igual manera de algo que va más allá, de todo lo humano. ¿Cómo pensamos formar un ser cuando ni siquiera sabemos ser? Lo contradictorio de esta pregunta es que tal vez al Estado ni siquiera le importe que seamos, sino que sigamos unas reglas desde un discurso, desde un lenguaje que no deja ver la verdadera esencia, ni el sentido, de lo que allí dicen le da importancia a ese objeto, a esa base, el enseñar y el aprender.

CONCLUSIONES

Podemos concluir que de alguna u otra manera la historia nos ha mostrado las diferentes construcciones y definiciones de lo que ha sido la pedagogía en Colombia, entre 1982 y 2018. Sobre todo, cómo estas miradas, esta construcción, ha afectado la formación docente, qué avances ha tenido debido a esto y de igual manera cómo ha impactado en la vida y experiencia de los que escogen esta profesión. También la vasta influencia de las políticas públicas y confusión o mejor, la incertidumbre de no tener claridad frente a lo que se está aprendiendo, en cuanto a si la pedagogía es un saber, es un discurso o es una disciplina.

Todo esto teniendo en cuenta primeramente que, el ejercicio docente se centra en la práctica pedagógica acompañada de la enseñanza y el aprendizaje. Que debe hacer parte de la experiencia de formación y reflexión permanente del maestro. Todo esto que pasa en el proceso de enseñanza –aprendizaje se convierte en un saber que el docente autónomamente debe recolectar para que este pueda ser, no solo ayuda en su crecimiento profesional, como autoevaluación de su ejercicio, sino potencial y vulnerable a la reflexión. Ahora bien, todo lo que se recolecta allí, todo lo que sale de allí, se vuelve un discurso que le permite al docente investigar e innovar en esa interacción entre sus estudiantes y él, en esa experiencia.

Evidenciamos como la Pedagogía se ha visto en vuelta en tres miradas, en tres conceptos: saber, discurso y disciplina. Cada concepto coge su camino por sí solo, debilitando a la pedagogía y el aporte que ella le da y tiene que dar a la educación. Cada una de ellas permite que se fortalezca al igual que la experiencia del docente, con todo lo que ella trae, sus pasiones, sus sentimientos, sus deseos, sus pensamientos y

razonamientos, para que hagan parte de su potencial principal, más aún teniendo en cuenta que la enseñanza y el aprendizaje son sus objetos de referencia, su base, su partida y llegada en toda su formación.

En este orden de ideas, el ideal de todo, es poder tener claridad frente a estos conceptos y que son éstos los que definen de mejor manera a la Pedagogía. Entonces, tenemos dos aristas importantes dentro de la formación; son la claridad conceptual ¿qué es la pedagogía?, ¿cómo hacer pedagogía y para qué sirve la pedagogía? y la experiencia (eso que me pasa).

Podemos decir, que la claridad conceptual permite que haya una reacción dentro de la vida docente y es que haga parte de esa vida. Para que así la experiencia educativa no sea solo un acto instrumental, sino que vaya más allá de solo aplicar una actividad, una planeación o un currículo y la segunda, la experiencia nos ayuda a contar, escribir, todo lo que pasa allí, mis angustias, mis frustraciones, mis reacciones, que pensamientos tuve antes de iniciar y cuales después, y como todo esto genera una auto-reflexión y auto-crítica en mi formación como docente, en sí, una reflexión de la pedagogía que estoy llevando en mi práctica. La disciplina es entonces aquella que lo condensa, lo agrupa, se hacen híbrido para así mostrar la construcción que se ha dado en el ejercicio docente, saber pedagógico.

Por último, tenemos las políticas públicas, estas que pretenden ayudar en el mejoramiento de los procesos educativos, en su organización, en los instrumentos adecuados para que este se lleve a cabo. Vemos como desde la Constitución Política de Colombia de 1991 la educación es un derecho y eje fundamental en el desarrollo, no solo de las personas, sino de la sociedad misma. Es por ello, que se toman las medidas que mejor se adecuen para que esto sea posible.

Las políticas presentadas en este trabajo dan cuenta de que la calidad es lo primordial, al igual que la ética. También que la investigación y la innovación son parte fundamental para la producción de saber. Todo lo que el docente haga debe demostrarse en el mejoramiento de la calidad educativa. Igualmente resalta la importancia del desarrollo de la teoría, la práctica pedagógica y la preparación de los educadores, ya que estos deben prestar un buen servicio.

Empero, el énfasis en muchos de estos artículos esta en optimizar la calidad, en la mejora del servicio, dejando de lado la misma conceptualización, la cual debería estar definida allí. La única definida allí es la educación; pero la pedagogía, la formación pedagógica, la práctica de enseñanza son aspectos que levemente se mencionan.

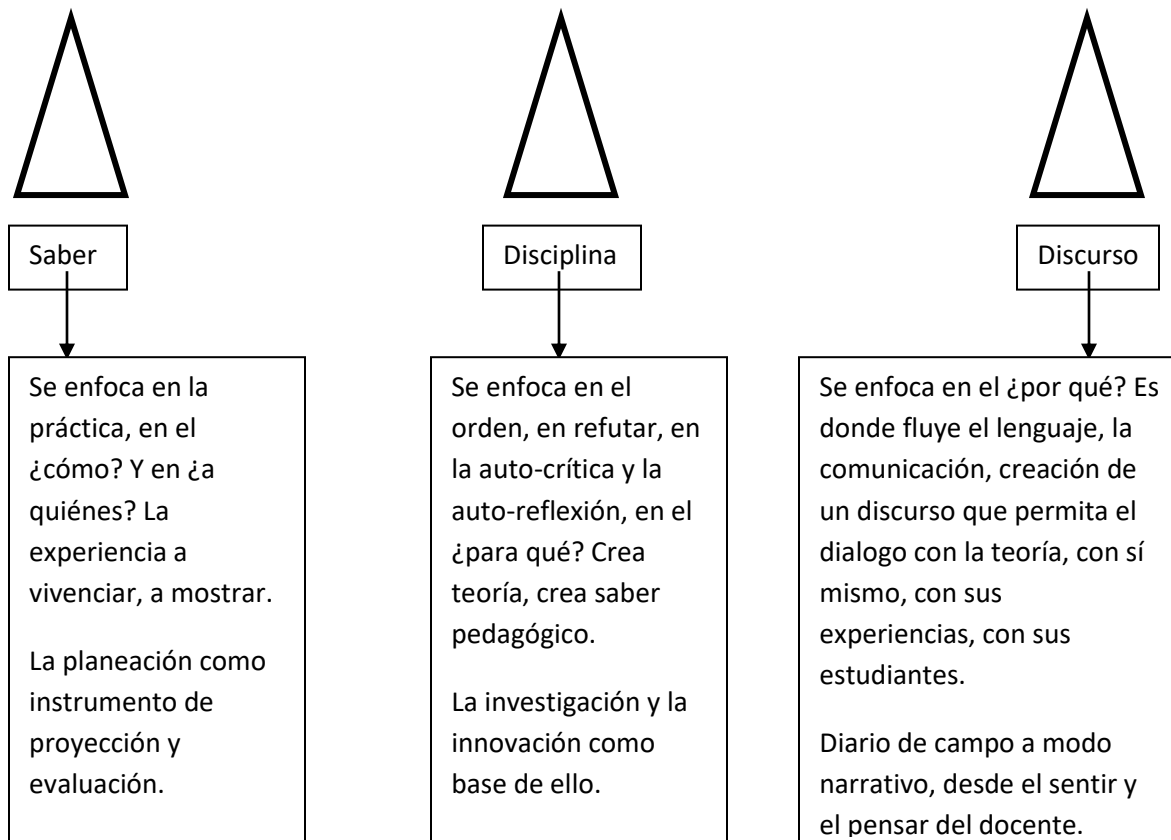
Por tanto, lo que es la conceptualización, la formación que es, en sí, la experiencia misma y las políticas públicas, giran desde su eje como si ninguna tuviera conexión con la otra. Aquí la base de todo esto debe ser la política pública, quien debe resaltar la formación y de igual manera tener presente como el Estado define y conceptualiza los conceptos claves que engloban el estudio de la pedagogía.

REFLEXIÓN

En este proceso se resalta la práctica pedagógica como eje fundamental de la experiencia del que se forma como docente, más allá de las técnicas e instrumentos. Empezar a experimentar eso que José Iván Bedoya (2005) llama espíritu crítico y de igual manera el investigativo e innovador. Debemos aprender a filosofar científicamente la acción y la formación pedagógica.

En primer lugar, tener claridad de esas tres miradas de la pedagogía como saber, como discurso, como disciplina: Definiendo a la pedagogía como la ciencia filosófica que da muestra de las reflexiones que surgen de la experiencia educativa, la cual nos obliga a investigarnos e innovar sobre la práctica de enseñanza y aprendizaje.

Entonces:





Es así como el sujeto docente, es el sujeto de la práctica de enseñanza, es el sujeto de la pedagogía y el sujeto de la formación, es sujeto pedagógico. Que con todo este bagaje permite aportar a la experiencia educativa.

“La epistemología y la historia de las ciencias como apoyo de la reflexión pedagógica tienen a su vez que contar con la sintaxis y la semántica en forma interdisciplinaria. O se podría decir que en este punto, en lo que se refiere al trabajo conceptual, es en donde se ve lo que se puede entender por *transdisciplinariedad*.”

Se va descubriendo un sentido muy claro en el trabajo pedagógico y es el que se refiere a *la reflexión crítica* con respecto a la producción, relación, difusión y exposición de los conceptos”. (Bedoya, 2005. p. 159)

Tener claridad en los conceptos permite al sujeto de la docencia, no solamente crear saber pedagógico, sino de igual manera vivenciar la práctica de enseñanza desde el

espíritu crítico que lleva a la reflexión crítica de todo lo que este experimenta dentro de la experiencia pedagógica.

En segundo lugar, dar cuenta que existen diferentes lugares de ser sujeto de la docencia, que sin importar desde que posición se vea, es el mismo. Sea docente que forma docentes, sea docente en formación o sea docente que ejerce desde la escuela. Sea de donde sea, es docente, por lo tanto, el hecho de que posea un título no lo hace libre de la formación. Constantemente un docente tiene que exponerse a la formación, tiene que pensar en la formación, tiene que ponerle pasión, emoción a la formación.

“La *reflexión epistemológica* con respecto a la pedagogía *cuestiona* la actitud del estudiante en el contexto del proceso pedagógico, que *mediatizado* o por influencia de una forma de darse dicho proceso pedagógico, reduce su papel, su tarea o acción, a recibir pasivamente toda y únicamente la ciencia que se le trasmite”. (Bedoya, 2005. p. 189).

Es así, que somos agentes pasivos, recibimos todo de la misma manera; el hecho de ser estudiantes no significa que tengo que actuar como tal, sino de mentalizarme y programarme en el hecho. Y el hecho es que somos docentes y por lo tanto debemos dejar de ser esos estudiantes que solo reciben información, a ser estudiantes activos dentro de la construcción y significación de la experiencia misma del ser docente. En gran parte la pasividad de los que se forman, de la falta de autonomía, de la creencia del que tiene el título es el dueño del saber, del conocimiento, de la falta del preguntarnos, del miedo a participar, depende de la educación misma y sobre todo de la falta y mala implementación pedagógica. Es decir, que la pedagogía no ha aportado a la educación en este tiempo contemporáneo, con agentes contemporáneos, con

sujetos que están permeados de contemporaneidad, sino que sigue perpetuando pedagogías tradicionales, miradas que no van con la época. Todo avanza, todo cambia, todo evoluciona menos la educación, es como si en vez de avanzar, se hubiera estancado.

Teniendo en cuenta y para finalizar, evidenciamos que el Estado junto con sus políticas públicas no permite el avance; por el contrario, ayuda a perpetuar una mirada que lo ancla y no lo deja caminar al paso en que la misma humanidad avanza. Estas se enfocan en la educación, porque ella da pautas de enseñanza más no necesita de la mirada reflexiva de la pedagogía. Si la pedagogía aportara a la educación el avance cronológico sería a la par, de mano en mano, con las nuevas miradas que se tienen de la vida, las nuevas formas de vivir en sociedad, los nuevos sujetos, las nuevas tecnologías etc.

Como docentes tenemos que dejar de replicar esas pautas que perpetúan la educación, como un objeto de involución y empezar a generar reflexiones y espíritus críticos que le permitan evolucionar, todo esto con el apoyo de la pedagogía, de una nueva pedagogía y una nueva manera de experimentar la pedagogía.

Referencias bibliográficas

- Bedoya, J. (2005). Cap. 9. Pedagoga como reflexión crítica. En: Epistemología y Pedagogía. Ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógico. Colombia. ECOE EDICIONES.
- Baquero, P. y Villa, W. (2013). *Un visitante en el aula. Representaciones de la práctica pedagógica de formación docente*. Bogotá. Colombia. Centro de Investigación y Desarrollo Científico CIDC, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Constitución política de Colombia (1991).
- Decreto número 1860 de 1994 (agosto 3). Diario Oficial No 41.473, del 5 de agosto de 1994. Ministerio de Educación Nacional. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.
- Decreto número 1278 de Junio 19 de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Colombia, Ministerio de Educación Nacional.
- Garzón. M, Botina. M, Salazar. J. y Ríos. A. (2013). *El miedo en las prácticas pedagógicas*. Colombia. Manizales. Plumilla Educativa. Instituto pedagógico. Universidad de Manizales. (pp. 307-319). Recuperado de: Dialnet.com
- Gómez, J. (2007). *La pedagogía como saber profesional en la formación de docentes*. Revista Educación y Ciudad. (PP. 70-86). Tema monográfico, primer semestre Maestros investigadores y saber pedagógico, propuestas alternativas y experiencias. Colombia. Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el

Desarrollo Pedagógico, IDEP. No12, primer semestre de 2007. Recuperado en:

<https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/178>

González J; Pineda D; Wilchez L. (2015). *Una Aproximación Al Campo Conceptual De La Pedagogía*. Desde La Revista Educación Y Pedagogía De La Universidad De Antioquia, En El Período Comprendido Entre El 2001 Al 2011. Trabajo de grado. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

Jiménez, A. (2004). *Algunos elementos para la investigación en historia*. En: Jiménez A. y Torres A. *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Bogotá. Colombia. CLACSO. UPN: Universidad Pedagógica Nacional.

Jiménez, A. (2019). *La pedagogía en Colombia: entre el saber, el discurso y la disciplina, 1982-2015*. Bogotá, Colombia. Informe de avance investigación: "Pedagogía contemporánea y políticas de formación docente en Colombia, 1982-2015", financiado por el *Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico CIDC* de la *Universidad Distrital Francisco José de Caldas* (Bogotá- Colombia), clasificado con código interno 4-601-585-19

Larrosa. J. (2006). *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*. Conferencia. La experiencia y sus lenguajes. España. Universidad de Barcelona. Departamento de teoría e historia de la Educación.

Ley 115 de 1994. *Ley general de educación*. Colombia. Ministerio de educación.

Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Ed. Dolmen, ensayo.

Páez, E. (2009). *De las utopías de la pedagogía y las pedagogías de la utopía*.

Producto de investigación. Maestría en lingüística UPTC. Recuperado de:
Dialnet.com

Torrado, María. Gaitán, M. Bejarano, D. Torrado, Martha. (2017). *La política pública para la primera infancia frente a la desigualdad social en Colombia*. En: Políticas de infancia y adolescencia ¿Camino a la equidad? (pp. 87-116). Colombia. Universidad Nacional de Colombia. Colección CES.

Vásquez, G. (2010). *El discurso pedagógico: las preguntas*. Monográficos. MarcoELE. ISSN 1885-2211 / núm. 11, 2010. EN LA FECHA DE PUBLICACIÓN ORIGINAL, PROFESORA DE ESPAÑOL EN EL CENTRO PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS DE LA UNIVERSIDAD DE BERLÍN (RFA).

Zuluaga, O. Echeverri, A. Martínez, A. Restrepo, S. y Quiceno H. (2003). *Educación y Pedagogía: Una diferencia necesaria*. Bogotá. Colombia.(pp. 21-40). Publicado inicialmente en la revista Educación y pedagogía, N° 13, pp. 4-9, Ceid-Fecode, marzo de 1988.

Zuluaga, O. (2010). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Prólogo. Pedro Santana R. BIBLIOTECA UNIVERSITARIA Ciencias Sociales y Humanidades. Colombia. Editorial Universidad de Antioquia.