

Volumen II

Subsistema de formación de educadores en servicio: Lineamientos para la formación en el contexto de la evaluación docente

Alejandro Álvarez
Coordinación General

Diana Alejandra Aguilar
Raúl Barrantes Clavijo
Guillermo Bustamante Z.
Ana María Cadavid Rojas
José Emilio Díaz
Olga Cecilia Díaz F.
Liliana María Echeverry J.
Luis Fernando Marín A.
Germán Mariño
Libia Stella Niño
Piedad Ortega
René Rickenmann
Alfonso Tamayo



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores



MINEDUCACIÓN



TODOS POR UN
NUEVO PAÍS
PAZ EQUIDAD EDUCACIÓN

Volumen II

Subsistema de formación de educadores en servicio: Lineamientos para la formación en el contexto de la evaluación docente

Convenio Interadministrativo 1253 de 2015 MEN-UPN



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**
Educadora de educadores



MINEDUCACIÓN



**TODOS POR UN
NUEVO PAÍS**
PAZ EQUIDAD EDUCACIÓN

Subsistema de formación de educadores en servicio: lineamientos para la formación en el contexto de la evaluación docente / Alejandro Álvarez... [et.al.]. – Bogotá: Logo Ministerio, Logo Pedagogía, 2015.

46 p.: Tablas.

Incluye: Referencias Bibliográficas

Convenio Interadministrativo 1253 de 2015. MEN-UPN.

1. Valoración Educativa. 2. Educación – Metas y Objetivos. 3. Evaluación Educativa. 4. Maestros – Entrenamiento. 5. Orientación Profesional. 6. Formación Profesional de Maestros. 7. Educación - Enseñanza. 8. Educación – Currículos. 9. Enseñanza – Aprendizaje. I. Álvarez, Alejandro, coordinador general. II. Aguilar, Diana Alejandra. III. Barrantes Clavijo, Raúl. IV. Bustamante Z., Guillermo. V. Cadavid Rojas, Ana María. VI. Díaz, José Emilio. VII. Díaz F., Olga Cecilia. VIII. Echeverry J., Liliana María. IX: Marín A., Luis Fernando. X. Mariño, Germán. XI. Niño, Libia Stella. XII. Ortega, Piedad. XIII. Rickenmann, René. XIV. Tamayo, Alfonso.

370.7 cd. 21 ed.

Catalogación en la fuente - Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional.

Ministerio de Educación Nacional

Juan Manuel Santos Calderón

Presidente de la República

Francisco Cardona Acosta

Ministro de Educación Nacional (e)

Víctor Javier Saavedra Mercado

**Viceministro de Educación Preescolar,
Básica y Media**

Paola Andrea Trujillo Pulido

**Directora de Calidad para la Educación
Preescolar, Básica y Media**

Maria Claudia Sarta Herrera

Subdirectora de Referentes y Evaluación

Claudia Gladys Pedraza Gutiérrez

**Coordinadora Programa de Formación
Docente y Directivos Docentes**

Equipo técnico UPN

Alejandro Álvarez Gallego.

Raúl Barrantes Clavijo.

René Rickenmann.

Diana Alejandra Aguilar.

Ana María Cadavid Rojas.

Liliana María Echeverry J.

German Mariño.

Piedad Ortega.

ISBN Impreso: 978-958-691-888-6

ISBN Digital: 978-958-691-889-3

Contenido

1. Principios del subsistema	5
2. La idea de sistema	9
3. Criterios, componentes y aspectos de la formación en servicio	15
3.1. La formación	17
3.2. Primer criterio: el contexto	18
3.3. Segundo criterio: currículo y pedagogía	22
3.4. Tercer criterio: praxis pedagógica	27
3.5. Cuarto criterio: convivencia y diálogo	32
Referencias	37

Figuras, Ilustraciones y Tablas

Tabla 1. Efectos de la educación sobre el sujeto	13
Tabla 2. La estructura que organiza el proceso de formación	16



1. Principios del subsistema

Los principios formulados para el subsistema de formación de los educadores en servicio, que en este caso se deriva del proceso de evaluación, resaltan aspectos centrales de una formación: pública, autónoma, comprensiva, dialógica, pertinente y basada en una práctica reflexiva:

Pública. Según la Constitución de 1991 (artículo 67), el Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación; en tal sentido, adopta un carácter público y una función social. No obstante, la educación es pública no porque deba ser ofrecida exclusivamente por el Estado. Toda educación se hace “delante de otros”, manifiesta un interés general, es un bien común. La educación-formación está guiada por el principio de lo público, entendido a) como predominio del interés general de la sociedad sobre el interés particular de los individuos o grupos que la conforman; y b) como “publicar”, “hacer público”, en el sentido de acciones y discursos ante la mirada y el oído de todos. Es decir, como acción y discurso no-secreto, transparente y disponible para toda la sociedad.

Autónoma. La educación-formación autónoma se refiere a la capacidad de los sujetos para actuar, proponer, decidir desde sí mismos acerca de su realización vital, formación académica y profesional en el contexto de su vida social y de prevalencia de los intereses generales sobre los meramente individualistas. Que haya un propósito educativo-formativo de parte de la sociedad no elimina la dimensión singular del aprendizaje y de la formación.

Comprensiva. La educación-formación se hace comprensiva si los contenidos del conocimiento y sus métodos están orientados por un posicionamiento o perspectiva cognitiva, ética, política y estética. Ello quiere decir que no basta con conocer, sino que se requiere una comprensión que integre el qué, el cómo, el por qué y el para qué, lo cual inserta el proceso educativo y sus efectos en la vida social.

Dialógica. La educación-formación es dialógica si logra generar la interlocución de los sujetos en el reconocimiento y producción de disensos y consensos, allí donde son motores de la praxis social. La educación-formación atañe a muchos aspectos, algunos de los cuales se dirimen en la pugna por ganar la igualdad como sujetos de derechos; pero hay otros aspectos (como el caso de la relación con los saberes disciplinares) que se posibilitan justamente por las diferencias. En todos los casos, el diálogo es la herramienta para dirimir las contradicciones, para lograr las igualdades, para cualificar las diferencias y sobre todo para construir comunidades académicas, pedagógicas y educativas.

Pertinente. La educación-formación tiene un compromiso con las necesidades y problemas concretos de la sociedad; a ellos tendrá que responder de manera útil y pertinente, en la medida que le sea posible. Pero no es menos cierto que la educación configura sociedad, transforma necesidades y contextos. No se trata solamente de responder a las necesidades existentes, sino también de posicionar a los sujetos para que la necesidad misma sea objeto de transformación cultural.

Práctica reflexiva. La educación-formación parte del reconocimiento de la práctica profesional acumulada por el maestro, sus diversas experiencias formativas, y establece un diálogo e interlocución con su experiencia. Esta reflexividad también supone una interpretación e interpelación a los modos en que se han configurado los procesos de formación en sus distintos espacios y escenarios, las formas de relación con el saber que nos habitan, así como las modalidades de interacción y relación entre los distintos actores que configuran la comunidad educativa.



2. La idea de sistema

El concepto sistema permite pensar la relación educación, formación y evaluación docente. En educación, es una racionalidad en la que se ordenan y se relacionan distintos aspectos o dimensiones con el fin de configurar relaciones con el saber, y producir subjetividades e interacciones. El sistema ordena, regula, acota y apunta a un lenguaje común, a unas prácticas coordinadas. En este sentido, es fructífero para concebir la formación en servicio de los educadores, a propósito de la evaluación.

El sistema apuesta a definir, aprehender, abarcar y configurar el territorio de la educación. La educación es un territorio, el sistema es un mapa. Sabemos que el mapa no agota el territorio, no es equivalente a él. Es una interpretación y, por ende, juega en medio de la necesidad, la contingencia, la posibilidad y la imposibilidad.

La no equivalencia entre mapa y territorio alude también al hecho de que el sistema puede ser reconocido como un dispositivo que cumple unos propósitos, pero que también tiene efectos inabarcables e imprevisibles: no anticipados ni susceptibles de planificar. Por estas razones, se ve obligado a la autorreflexión y la autocorrección permanentes. En tanto dispositivo, el sistema puede ser reconocido como creación de condiciones de posibilidad que aspiran a configurar orientaciones particulares para la educación. Y para ello, obviamente, es necesario saber qué tanto es posible.

Apoyarnos en el concepto de sistema ofrece algunas oportunidades. Por ejemplo, la de no absolutizar y tratar de manera independiente las ideas de educación, formación y evaluación, y apostarle a dar cuenta de la articulación de tales dimensiones. La separación analítica es un paso de cara a la comprensión del proceso educativo-formativo, pero en el marco del proceso formativo se requiere de la síntesis en tanto complejidad articulada.

En este marco, la evaluación no puede pensarse como un momento que cierra, sino como un medio para enriquecer la acción docente. Es decir, no toda perspectiva sobre la evaluación es concomitante con la idea de sistema. Así, por ejemplo, aplicar la evaluación como acción sancionatoria es una medida posible, pero que no revela interés por conocer, comprender y cualificar el proceso formativo. Por el contrario, el acuerdo entre los maestros y el MEN significa un gran avance, en el sentido de reconocer la pertinencia de la evaluación para mejorar la práctica pedagógica, lo cual implica precisar cada vez más la perspectiva de la misma, a partir de su integración a la idea de formación. En ciertos contextos, la evaluación puede limitarse a ser una finalidad pero, bajo la idea de sistema, ella tendrá que ser un medio, subordinado al propósito macro de la formación, y articulado a otros aspectos de las prácticas docentes en sus dimensiones individual y colectiva.

Desde la perspectiva de sistema, la evaluación es un componente necesario del subsistema de la formación en servicio. El sistema es multidimensional. Es una red, una interacción de dimensiones tales como los actores y sus responsabilidades, los medios y su idoneidad, y los contextos y su pertinencia. Se entiende que esta

orientación, en perspectiva de sistema, no es ponderable como fotografía, como instantánea puntual, sino como proceso que permitirá una multiplicidad de maneras de observarlo e identificarlo. Más que una rejilla preconstituida, el sistema es una dinámica. Por eso permitirá ir involucrando una serie de elementos que no estaban previstos; así como ir correlacionando elementos cuyos vínculos no veíamos al comienzo. Entonces, se configura sistema siempre y cuando la evaluación permita ir construyendo un saber en torno a la escuela, a las prácticas pedagógicas y a los contextos en los que se da la educación en nuestro país.

Así, el subsistema de formación y cualificación de educadores en servicio, derivado del proceso evaluativo, permitirá:

- a. Profundizar en el análisis de las condiciones, potencialidades y problemáticas de la labor del maestro; sabemos que la labor educativa-formativa se da en contextos diversos (y más en nuestro país), pero que cada vez más podemos rodear tal labor de las mejores condiciones para su realización.
- b. Configurar procesos formativos —específicamente para la condición de maestros en servicio— que retomen estas comprensiones de la escuela para diseñar escenarios de formación y reorientar las actividades en los niveles del aula, del establecimiento, del entorno familiar y social.
- c. Estructurar y potenciar el diálogo con la trayectoria y experiencia construida por el maestro, así como reconocer los diversos procesos formativos por los que ha transitado.
- d. Diseñar procesos investigativos de diversa índole, con propósitos potenciadores de la educación nacional; sabemos que diferentes intereses y necesidades tienen diferentes ritmos y especificidades que requieren modalidades heterogéneas de investigación e intervención.
- e. Disponer de criterios y referentes de análisis y comprensión de la educación a escala de todos los niveles de responsabilidad: al maestro le dará elementos para reflexionar sobre su práctica y reorientarla; a los directivos, elementos para pensar las medidas institucionales, los proyectos educativos, los planes de estudio; a las Secretarías de Educación, les permitirá generar políticas a escala regional y local; y, al Ministerio de Educación Nacional, generar políticas educativas a escala nacional. La información que arroja la evaluación no tiene un solo nivel de aplicabilidad ni una única lectura.

Este documento se configura como un desarrollo del subsistema de formación en servicio para establecer un diálogo y unas ampliaciones a los planteamientos formulados en el “Sistema colombiano de formación de educadores” (MEN, 2014). En este documento de política se reconocen tres ejes de articulación que son transversales a los subsistemas: la pedagogía, la investigación y la evaluación, los cuales se consideran ejes que afectan el sistema en su totalidad, de diversas formas y

por múltiples vías. En cada uno de estos ejes se identifican rutas que se vinculan con los otros subsistemas (inicial y formación avanzada), y que actúan “como puntos de confluencia en los que se revierten acuerdos, conceptualizaciones y acciones comunes de doble vía. Derivados de los ejes transversales se reconocen en el sistema de formación de educadores como puntos de confluencia: la práctica pedagógica, los diseños curriculares y la identidad y rol docente” (MEN, 2014, p. 59).

El desarrollo de este subsistema, por tanto, supone configurar un proceso y unas rutas de formación, identificando trayectorias y experiencias por las que ha transitado el sujeto educador, de tal modo que se dialogue y problematice el conjunto de experiencias heterogéneas que configuran su práctica pedagógica actual. En este sentido, implica reconocer y tematizar las experiencias que se derivan de los siguientes momentos de la formación:

A) *Inicial*: de un lado, los efectos de formación configurados desde lo que acontece en la educación básica y media; ahí se establecen unas relaciones con el saber y se ubican las implicaciones de unas formas de ser de la acción docente. En buena medida, esta experiencia ha marcado la opción de un futuro docente; de otro lado, la educación formal (de normalista o de licenciado) que promueve deliberada y formalmente el ejercicio de la docencia, así como la preparación a profesionales no docentes para que se desempeñen en este campo.


B) *En servicio*: en primera instancia, la práctica pedagógica misma da lugar a modalidades de formación, así como aquellos procesos formativos derivados que se estructuran en el marco del trabajo propio de las comunidades académicas, pedagógicas y educativas; en segunda instancia, la política educativa ha formulado condiciones y procesos para cualificar la acción docente a través de procesos de formación permanente; y, en tercera instancia, se ubica la nueva experiencia, en que va a ingresar el país, de una formación derivada de una evaluación que resalta el análisis y la potenciación de la práctica pedagógica.

C) *Avanzada*: se trata de los programas académicos, formalmente estructurados, en los niveles de especialización, maestría, doctorado y posdoctorado, que aportan en las dimensiones disciplinares y pedagógicas de la formación de los maestros.

Este panorama de la confluencia de las distintas experiencias formativas se sintetiza en la siguiente tabla:

Tabla 1. Efectos de la educación sobre el sujeto.

Formación	Inicial	Efectos de la educación sobre el sujeto, frente al qué y al cómo de la relación con el saber, que enmarcan la decisión de profesión.
		Normal Licenciatura Profesiones no pedagógicas
	En servicio	Praxis pedagógica: El ejercicio docente genera una formación cuya especificidad depende de las modalidades de relación que genere con las comunidades académicas, pedagógicas y educativas.
		Desarrollo de programas de formación de educadores y opciones de mejoramiento profesional (PFPPD, cursos, diplomados, pasantías, etc.)
		Cursos formalmente orientados a los docentes en servicio, a partir de los hallazgos de la evaluación
	Avanzada	Especialización Maestría Doctorado Posdoctorado



3. Criterios, componentes y aspectos de la formación en servicio

Ateniéndonos a los cuatro criterios de la evaluación de carácter diagnóstico-formativa establecidos en la Resolución 15711 de 2015, configuramos la matriz que se encuentra a continuación. En ella se desarrollan tanto los criterios como los componentes y los aspectos a evaluar. Así, surge una matriz para la formación en la que se configuran cuatro criterios ligados a aquellos utilizados para la evaluación diagnóstico-formativa: contexto, currículo y pedagogía, praxis pedagógica, y convivencia y diálogo. Los componentes se vinculan con relaciones y orientaciones a promover en los procesos de formación. Y los aspectos para la formación se asumen como especificidades y referentes que orientarán dichos procesos a partir de lo arrojado por el proceso evaluativo.

De esta forma, los lineamientos que a continuación se desarrollan, explicitan unas maneras de asumir tanto la formación, como los ámbitos que son explorados a través de la evaluación, así como los sentidos atribuidos a los aspectos que organizan el proceso formativo derivado de la evaluación.

En la siguiente tabla se estructura esta lógica que organiza el proceso de formación, en el sentido en que ubica los énfasis de la formación y la orientación que estos tienen en el panorama general de la formación en servicio:

Tabla 2. La estructura que organiza el proceso de formación.

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

Por consiguiente, plasmaremos las perspectivas más universales (no por ello blindadas de corrección y afinamiento, toda vez que han sido producidas en contextos históricos concretos).

3.1. La formación

Para hablar de evaluación, es forzoso vincular la idea de *formación*; y más aún cuando hemos llegado al acuerdo de llevar a cabo una evaluación que se inscriba en el proceso formativo, que no lo rompa, que lo desarrolle.

La formación manifiesta configura, potencia e integra capacidades humanas en las que se reconocen las dimensiones intelectual, ética, estética y política. Según este punto de vista, la formación es una realidad que, deliberadamente, buscan plasmar la sociedad y los sujetos que la integran; es decir, es una voluntad, tanto individual como colectiva de la vida social, en general, y de la vida educativa, en particular.

Como todo concepto, el de *formación* está situado históricamente. Por ello es necesario revisar sus significados. Por ejemplo, se discuten acepciones como las siguientes: a) la que entiende la formación como intervención para “dar forma” a las personas (que, en tal sentido, estarían siendo consideradas como objetos), en virtud de propósitos que les son ajenos (en tanto objetos, no participan de la definición de los propósitos formativos) y que buscan asuntos como un saber-hacer técnico, sin tener en cuenta la autoconstrucción del sujeto. b) La acepción que entiende la formación como una adaptación al medio —social y natural— que no reconoce ni el carácter dialógico de la acción pedagógica, ni la relación de los humanos con la naturaleza. c) La acepción de formación como *laissez-faire*, como aquel proceso que limita al máximo la intervención del adulto para propiciar el aprendizaje libre y espontáneo, y que deja al maestro en el lugar de “facilitador”.

Frente a estas acepciones, el concepto que acá retomamos se relaciona con la tradición que se consolida en la noción de *Bildung*. Para esta tradición, la formación tiene, al menos, las siguientes dos características: es autoformación producida por la reinterpretación de la influencia del otro; y es trabajo permanente de síntesis sobre la propia experiencia.

Desde esta perspectiva, la formación desarrolla las potencialidades, realiza la condición humana, en el contexto material y social en el que transcurre la vida de cada sujeto. Es un proceso de autoformación en el contexto de las tensiones propias de la interacción social. Es una tarea de la sociedad y —a la vez— del sujeto que vive en sociedad.

La formación como dimensión de la acción humana (educativa) es una condición y un propósito común del que se desprenden la potenciación intelectual, la interacción ética y la educación sensible y del afecto.

En este sentido, *Bildung* no es solamente proponer, subvertir, sacar de la minoría de edad; también es generación de condiciones de posibilidad del conocer, del crear, del imaginar.

3.2. Primer criterio: el contexto

El contexto no atañe a percepciones y entendimientos intuitivos, tales como “lo que está afuera”, enunciado que propone una relación individuo/medio que no se compeadece con la condición humana. Durante un tiempo, el contexto fue subordinado, dado que la “objetividad” se consideraba de acuerdo con un interés instrumental, lo que implicaba neutralizarlo o controlarlo en tanto variable disruptiva. Solo en el momento en que históricamente se considera la pertinencia de construcciones cuyo interés no apuntaba a la productividad, sino a comprender las relaciones entre los sujetos y sus efectos, en medio de condiciones sociales, fue posible reconocer y valorar el lugar que ocupa el contexto en la comprensión y configuración de las realidades humanas.

El contexto, a partir de estas miradas (en el marco de las cuales se desarrollan las ciencias histórico-hermenéuticas), se asume como ubicación y orientación de la acción humana. La riqueza de este giro para la educación implica que predecir y controlar son acciones instrumentales que se muestran insuficientes ante la complejidad de los procesos de formación, los cuales requerirían ante todo ubicar y orientar la práctica personal y social —en la historia vivida— de los actores de la educación. Se trata, más bien, de reconocer y crear condiciones de posibilidad de cara a la especificidad social y cultural del acto educativo.

Asumir este tipo de perspectiva implica configurar la historia como eje y la interpretación como mecanismo:

La historia como eje. La historia no es “reconstrucción del pasado”, pues históricos son los momentos pasados, presentes y futuros. No podemos absolutizar una perspectiva frente al acto educativo, pues tanto las interpretaciones que se hacen de él, como los abordajes que pretenden configurarlo y orientarlo, están ubicados en espacios y momentos particulares. Esto implica que la manera más consecuente de asumir el proceso educativo es reconocerlo como acontecimiento histórico, es decir, sometido permanentemente al discernimiento, al debate, a diversas interpretaciones. Introducir esta manera de comprender el contexto es reconocer que los agentes educativos no son un engranaje de un diseño instrumental, sino hacedores de la historia presente.

La interpretación como mecanismo. La interpretación conlleva la reconstrucción de los momentos en que surgen los asuntos que son objeto de comprensión (‘texto’, en general); no se trata propiamente de una exégesis, sino de una interpretación que correlacione los indicios del texto con el contexto. Esto es, no toda

interpretación es igualmente válida. Es necesario poder leer entre líneas, recuperar aquellas condiciones que rodean la enunciación, reconstruir el momento histórico en que se producen los textos y la función que cumplen en ese marco particular.

Si la interpretación adquiere sentido al situarla en la dinámica personal y social, los procesos de formación y evaluación se constituyen en escenarios privilegiados para lograr comprensiones que adviertan mayores niveles de complejidad y establezcan distinciones sobre las implicaciones de estas diferentes miradas. Esto exige reconstruir un “todo-con-sentido”, posterior al análisis de la evaluación diagnóstico-formativa que desagrega los elementos del sistema.

La formación en este sentido supone, por tanto, trabajar con el maestro desde perspectivas conceptuales y metodológicas, tanto las provenientes de la investigación realizada por la comunidad académica, como las que los maestros han configurado desde sus trayectorias formativas y desde sus prácticas profesionales individuales y colectivas, algunas de las cuales se revelarán en la evaluación en la que han participado. Si los formadores y los maestros avanzamos en esta dirección, podríamos configurar —desde la formación en torno al análisis del contexto— un posicionamiento reflexivo, histórico, crítico, sustentado, frente a la multiplicidad de factores que afectan la acción pedagógica, a la vez que reconocer en ella las condiciones de su transformación.

3.2.1. Análisis de contexto

El análisis del contexto implica reconocer el lugar del maestro en la cultura y sus relaciones con las comunidades en las cuales interactúa. El contexto se constituye en instancia y ámbito para pensar la cotidianidad de las instituciones educativas, sus problemas, debates, dilemas, proyectos; permite aportar iniciativas de transformación que favorezcan la cualificación de los proyectos educativos institucionales, especialmente en términos de apropiación y compromiso de los actores educativos con los procesos formativos.

Lo anterior demanda reconocer los condicionantes que inciden, afectando o promoviendo la práctica pedagógica. En su ámbito de vida, el maestro realiza acciones, profiere conceptos, delimita, ordena, clasifica, valora, etc. Es un sujeto actor. Sus acciones —en términos constructivistas denominados observaciones y/o descripciones— se dan en un marco u horizonte no generado exclusivamente por los sujetos; este plexo es una coproducción o una dimensión condicionante y condicionada por los sujetos insertos en él. El sujeto es producido y coproduce en un escenario posibilitante que está integrado por el lenguaje, la cultura, la sociedad, las tradiciones, las pertenencias grupales y/o profesionales, los paradigmas científicos, etc. Este sujeto situado no es meramente una conciencia racional y portadora de la verdad iluminadora; más bien, está atravesado por el cuerpo, el lenguaje, el Otro, las visiones de mundo y las relaciones de poder; este maestro situado y encarnado desarrolla su práctica pedagógica y discurre en unas circunstancias no

siempre previsibles. Por tanto, se dirá que los pedagogos no están dotados de un instrumental que asegure su acción, su interacción y su decir contra la incertidumbre y el error.

Bajo esta perspectiva, el análisis del contexto en los procesos de formación, implica una lectura que incorpora a los sujetos —incluido el maestro— para a) establecer condiciones de posibilidad de la acción formativa; b) comprender las trayectorias históricas de los agentes que definen, con su participación, el devenir de la educación; c) situar los saberes en relación con los contextos y sus niveles; d) identificar los modos en que el entorno social y cultural, en particular las familias, entran a formar parte de estas condiciones; e) reconocer las problemáticas que afectan los procesos formativos; f) encontrar elementos consensuados por las diferentes comunidades para reorientar la acción.

3.2.2. Comunidades académicas y profesionales

El proceso de formación involucra a la sociedad y al tejido institucional, en los cuales se da la acción educativa; en este nivel, el marco de referencia es la comunidad educativa (es de resaltar el papel protagónico de la familia en este horizonte). Íntimamente relacionada con la anterior, se encuentra la comunidad académica, que alude a la construcción y permanente interpretación de los procesos educativos en sus diferentes niveles. Los actores protagónicos son los estudiantes, docentes y directivos que reciben y transforman una tradición simbólica. Esta recepción y recreación se genera en comunidades pedagógicas que constituyen el escenario escolar en el que la educación, la academia y la formación están explícitamente ubicadas y orientadas.

Lo propio de cada una de estas comunidades se resalta a continuación:

- » Las sociedades crean un universo simbólico: ciencia, arte, técnica, leyes, pautas sociales y morales, filosofía, religiones, etc., acumulado histórico conservado gracias al registro escritural (en sentido amplio, que incluye textos, mapas, partituras, etc.). La escuela pretende relacionar a los aprendices con este acervo cultural, es decir, con todo aquello que consideramos digno de legar a las nuevas generaciones. La relación con dicho acervo se desarrolla principalmente en el contexto específico de las comunidades académicas.
- » No obstante, integrar al sujeto en una cultura académica no es posible por fuera de un contexto formativo, que no es exactamente el mismo en el que se origina o circula tal acervo. En este sentido, tal propósito no se agota simplemente en una transmisión mecánica de información, sino que constituye toda una “iniciación” del aprendiz por parte de alguien “iniciado”. Este es el ámbito de preocupación y de construcción de las comunidades pedagógicas que supone dotarse de otros

saberes que los propios construidos por la experiencia, que permiten comprender y complejizar el acto educativo hacia el desarrollo integral de las personas.

- » En el interjuego entre comunidades académicas y pedagógicas se produce un diálogo con unos propósitos sociales que, a la vez, construyen comunidades educativas. Ellas no se producen por la sumatoria de intereses personales de los individuos que las constituyen, sino que se hace comunidad en tanto se crean posibilidades de interacción, debate, consensos y disensos, en pos de un proyecto formativo compartido. Conectarse con una cultura requiere un contexto pedagógico y este se hace en unas condiciones y apuestas sociales y políticas. Mientras formamos, hacemos país. Este es el ámbito de las comunidades educativas.

Por tanto, construir comunidades desde un marco general de propósitos compartidos es generar consensos y disensos sobre nuestras acciones educativas, académicas y pedagógicas y, por ende, sobre nuestros discursos, saberes y enunciados. Esta construcción acude a múltiples formas de expresión tales como la conversación (interacción cara a cara), la comunicación virtual (redes académicas), círculos pedagógicos, comunidades de aprendizaje, diálogo con colegas, encuentros académicos, congresos, generación de asociaciones, entre otros.

3.2.3. El Proyecto Educativo Institucional (PEI)

La formación es, en esencia, un proyecto. Eso quiere decir que se trata de algo tentativo, no por falta de propósitos claros, sino por la especificidad misma del proceso formativo. Los propósitos son inherentes a este proceso, pues hemos dicho que se trata de una acción cultural motivada, deliberada; pero también es una acción que tiene lugar en un escenario de interacción humana que, en principio, es incalculable; la formación es un encuentro contingente. ¿Qué lugar, entonces, para la idea de proyecto? Justamente, si se tratara de un algo predecible, que se cumpliría en todo contexto, dadas ciertas condiciones (cierto *input*), pues estaríamos ante un asunto instrumental, no ante una interacción cultural, que tendría en todos los casos el mismo *output*. Un propósito que se ajusta todo el tiempo ante la lectura del contexto, ante las singularidades de los sujetos en formación, ante la transformación permanente del sujeto formador, es un proyecto.

En tal sentido, nuestro sistema educativo cuenta con una herramienta que apunta en esta dirección: el PEI. La especificidad del PEI depende de las dinámicas de las comunidades educativas, académicas y pedagógicas, del tipo de participación que los maestros tienen en dichas comunidades. Cuando esa relación es precaria, el PEI se reduce a un lenguaje técnico (un documento que debe cumplir ciertos requisitos para presentar a las autoridades); y esa relación puede ser precaria por muchas razones, pero destacamos una que se muestra consistente con el sentido que hemos dado a la dimensión sistémica: cuando las

condiciones bajo las cuales se reproducen los roles de las dimensiones educativa, académica y pedagógica del maestro, no requieren una relación potente con las comunidades respectivas. En tal caso, no podemos “bajar” —por decirlo así— la expresión proyecto educativo institucional a la vitalidad cotidiana del quehacer formativo.

La evaluación diagnóstico-formativa de los docentes que está en curso es una oportunidad para que la disposición del PEI que está en nuestra normatividad educativa, muestre toda su potencia en dirección a la formación en servicio de los maestros y de los profesionales de la educación. Es la posibilidad para incorporar la idea de proyecto como algo que, si bien puede tener una expresión en un documento en determinado momento es, ante todo, una lógica de conformación de las comunidades participantes, algo propio de las comunidades académicas, educativas y pedagógicas.

El PEI se puede convertir en una imposición de arriba hacia abajo, en una tarea formal, cuando tomamos de manera categórica y aislada el saber que enseñamos, cuando absolutizamos las normas escolares, cuando vemos el contexto como un obstáculo para nuestros propósitos. El proyecto educativo institucional se convierte en una realidad cuando tenemos la convicción de que la educación, la formación y la pedagogía se potencian si proyectamos el quehacer escolar en orden a la educación, al saber, al diálogo y a la generación de condiciones formativas en general. En otras palabras, para seguir con los elementos enumerados arriba, cuando consideramos el saber en su dinámica histórica, cultural y social; cuando consideramos las normas escolares como una ocasión para interrogar por el lazo social y las ajustamos a la maduración de los vínculos que propiciamos en la escuela; y cuando vemos el contexto como la condición humana que implica articular nuestras acciones y asumir el sentido mismo de la actividad pedagógica.

Al incorporar la dimensión del PEI en la evaluación, se hace necesario sistematizar la dinámica de la vida cotidiana de la escuela. La formación en servicio a este respecto tendría que reconceptualizar la idea de PEI como la circunstancia que permite materializar lo polifónico y lo polifacético tanto de la educación (de los alumnos) como de la formación (de los profesionales), la necesidad de asumirlas como una co-construcción. Cuando funciona un único lenguaje en la escuela, no tenemos propiamente proceso formativo, pues estamos creyendo que el mapa es idéntico al territorio. La no coincidencia entre mapa y territorio es la que hace que la aventura pedagógica se pueda traducir en la idea de proyecto.

3.3. Segundo criterio: currículo y pedagogía

La educación escolar integra la diversa relación de los agentes educativos con los saberes académicos, con la dinámica social que busca la formación y que tiene un acumulado histórico, y con el movimiento que implica la construcción de sociedad

y país, a partir de las acciones propias de la educación escolar, en un momento y un espacio específicos. Este es el contexto en el que encuentran sentido expresiones como “currículo” y “plan de estudios”, como “pedagogía” y “disciplinas”.

Currículo. El currículo es un plan, un programa, que intenta materializar la propuesta formativa. Como tal, es un mapa del territorio educativo y, en consecuencia, los actores relacionados con él somos intérpretes. Ahora bien, esto no es una relativización, sino una ubicación del asunto, teniendo en cuenta la condición humana. Así, el nivel de cualificación de las comunidades académicas, pedagógicas y educativas está en relación directa con el trazado de mapas cada vez más complejos y con el cuidado cada vez más riguroso a los desafíos de su puesta en práctica, de cara al proceso formativo.

El mapa que denominamos “currículo” interpreta, desde determinados propósitos, la educación; ahora bien, la interpretación que, a su vez, hacemos los actores educativos, realiza algunas de las posibilidades del mapa, pero enfrenta también realidades que se escapan del mapa. De tal suerte, el currículo es una apuesta de formación que se pone en acción a través de unas prácticas que no son una simple aplicación, que enfrentan unas condiciones hasta cierto punto impredecibles. En ese punto es donde aparece, necesariamente, el campo de la pedagogía.

Pedagogía. La pedagogía es la dinámica que articula sujetos (actores educativos), escenarios (contextos, desde lo micro del aula, hasta lo macro de la humanidad) y saberes (en los distintos niveles requeridos cuando pensamos en la especificidad de los sujetos en formación). Ubicar, orientar, traducir, contextualizar, apasionar, interpelar, interesar, transformar, son todas expresiones que se derivan de esta puesta en relación de elementos heterogéneos en el ámbito escolar, en un momento histórico, con determinado arsenal de saberes, obtenido por la relación particular que se tiene con las comunidades que piensan los saberes, las que piensan la escuela y su labor, y las que convergen en la producción de lo social cuando asumen la formación.

Así, la relación de los sujetos de saber y pedagógicos con las disciplinas es una tensión: allí operan fuerzas en varios sentidos (incluso opuestos) que se revelan en las preguntas, siempre vigentes, de qué enseñar y cómo enseñar (y las concomitantes de qué aprender y cómo aprender). Las tensiones no se conciben negativamente, sino como oportunidades, propiciatorias y condiciones de posibilidad. En ese sentido, desde el dominio disciplinar podemos generar cualificaciones pedagógicas: desde el *qué*, podemos impulsar unos cómo productivos. Del mismo modo, desde la pedagogía podemos jalonar potenciaciones de la manera como estos saberes podrían propiciar el pensamiento, la pasión por el saber y la satisfacción que produce el dominio del saber. El posicionamiento pedagógico, por tanto, tiene que ver con las acciones y la comprensión, la orientación y ubicación del saber, del contexto y de los sujetos.

La formación en este criterio supone, por tanto, trabajar con el maestro en la vía de lograr que se autocomprenda como parte de un todo, esto es, ubicar

su práctica pedagógica y valorar su saber, en la medida en que contempla la pertinencia del currículo y del plan de estudios; en la medida en que responde a la tensión permanente de cómo materializarlos en contextos específicos y ante sujetos situados, a través de las prácticas pedagógicas apropiadas.

El proceso formativo, por tanto, trabajaría en pos de una reinterpretación de los criterios y referentes conceptuales a los cuales acuden los maestros en la construcción de los planes de estudio, los currículos y su puesta en escena a través de las prácticas pedagógicas. Se aspira con ello a configurar posicionamientos de carácter reflexivo que reconozcan la importancia de estar integrado a una dinámica en la que el sujeto maestro se asume como parte activa y cooperante, que hace posible y materializa unos propósitos formativos. Por posicionamiento aludimos a una valoración del mundo de la vida desde diversas formas de ver y relacionarse con el otro, consigo mismo y con el entorno material y humano, a propósito de la acción pedagógica. Esto supone el reconocimiento de una gama de posturas diversas y diferenciables que se actualizan en la acción docente y que producen elaboraciones y reelaboraciones de sentido. En este posicionamiento están presentes unas actitudes, unas maneras de actuar, decir, decidir, que dan lugar a la comprensión, las construcciones de sentido, las dialógicas, la comunicación, la incertidumbre, el reconocimiento de la diferencia y la problemática que la acompaña; aspectos que en su conjunto hablarían de la disposición del sujeto maestro a vivir, realizar y cuestionar el sentido de su acción pedagógica.

3.3.1. Currículo y plan de estudios

Sobre el término “currículo” hay discusiones pertinentes e interesantes, de manera que acá no se trata de tomar posición en relación con ellas, sino de trazar unas líneas generales, en el marco de las cuales tiene sentido esa discusión. Para efectos de la formación en servicio de los maestros, a propósito de la evaluación formativa, los temas del currículo y del plan de estudios aparecen en función de dos asuntos constitutivos de la formación: de un lado, el propósito cultural de obtener algo de los nuevos integrantes de la sociedad por efecto de la relación con el saber que les propiciemos; y, de otro lado, la necesidad de diseñar ese proceso, de pensar cuál sería la mejor manera de llevarlo a cabo, de elegir los saberes que pondremos a circular, de cómo escandirlos de cara a la especificidad de los aprendices. Se trata de una tensión, por supuesto. No hay el buen diseño, pero no puede faltar el propósito formativo y, en consecuencia, el intento de hacerlo de la mejor manera posible. Y como el campo educativo está conformado por distintos agentes, y cada uno tiene una relación específica con el saber, con la educación y con la pedagogía (las tres comunidades de las que hablamos atrás), es esperable que las estructuraciones de estos procesos sean discutibles. El diseño efectivo que tengamos en cierto momento será el estado de esa tensión. En conclusión, gústenos o no, estemos o no de acuerdo con lo promulgado bajo el nombre de “currículo” o de “plan de estudios” (desde la escala institucional, hasta

la escala ministerial), esa dimensión no puede no estar, es indefectible, inherente a la formación.

En ese sentido, el nexo con el currículo y el plan de estudios depende del tipo de relación que el maestro tenga con su área disciplinar, con el campo de los que piensan y discuten la enseñanza de su asignatura, y con el ámbito de la dimensión social y política de la educación. Así:

- » Cuando las condiciones de la formación de los docentes en servicio es restringida, el currículo y el plan de estudios se viven como imperativo formal y, en consecuencia, se subsumen en la lógica del diseño instruccional, a prueba de sujetos y de contextos, en la pragmática de un lenguaje administrativo que tendría aplicación para cualquier objeto. A medida que nos distanciamos de las comunidades académica, pedagógica y educativa le hacemos concesión a la instrumentalización del currículo y del plan de estudios. En esta modalidad de asunción de la formación, más allá de los propósitos o de las teorías que podamos esgrimir, producimos un currículo agregado, en función del cual la formación se ofrece como una suma de partes aisladas, que no se pueden relacionar. Límites rígidos que tal vez consuelen en algo las incertidumbres propias del proceso formativo, pero que no hacen justicia con la formación de un sujeto humano, ni con la historia de los conocimientos, ni con la naturaleza del saber.
- » Y cuando las condiciones de la formación de los docentes en servicio está enriquecida por la discusión de las comunidades académica, pedagógica y educativa, el currículo y el plan de estudios se integran en una complejidad en la que el PEI es el territorio que, de alguna manera, es interpretado (mapa) por el currículo, pero que también se transforma en territorio, interpretado a su vez por el plan de estudios. Esta lógica viene de niveles de abstracción más altos y puede prolongarse a otros más específicos (hasta llegar a las acciones en clase). En esta modalidad de asunción del proceso formativo, más allá de los propósitos o de las teorías que podamos esgrimir, producimos un currículo integrado, en función del cual la formación se ofrece como una integralidad en movimiento, gracias a que los límites se pueden interrogar y flexibilizar para pensar lo que está en juego, sin llegar a eliminarlos.

Entonces, es importante que el maestro pueda reconocer —en el marco de la formación en servicio— la potencia del carácter integrador del currículo y del plan de estudios. Las relaciones y distinciones son fuente de enriquecimiento de la oferta formativa que hacemos a los estudiantes; y eso puede hacer o no en el currículo y el plan de estudios. Si el currículo está integrado a la praxis pedagógica, el maestro se autocomprende como sujeto de un saber, como mediador, como parte de un todo. Podría visualizar el horizonte de su acción en un plan de estudios, en

un currículo que sería, entonces, no un fetiche, sino una forma de materializar la complejidad de su labor.

3.3.2. Relación disciplina/pedagogía

La pedagogía se entiende como una acción, un pensar y un sentir que desborda su asunción como mecanismo de reproducción de información y, por ende, es una práctica social que hace posible la asunción de la vida personal y social, la comprensión del conocimiento, así como la expresión e interacción entre sujetos. En tal sentido, la pedagogía no se reduce a demandar una apropiación de contenidos, un desarrollo de habilidades y/o destrezas que pretenden hacer idóneo al hombre para una sociedad del trabajo y la productividad; sino como lugar donde adquiere significado y se produce el interjuego entre proyectos personales y propósitos sociales, en el que la educación resalta las inquietudes y problematizaciones en torno a la existencia, la personalidad, el destino y la felicidad humanas.

Este tipo de pedagogía supone atacar aquello que es contrario al pensamiento: la no apropiación reflexiva y crítica de los saberes y problemas que son propios a cada campo de conocimiento; y tensionar la fragmentación y aislamiento de las disciplinas. En este sentido, la práctica pedagógica optaría por asumir la formación como construcción de un pensamiento relacional, autorreflexivo que actualiza las preguntas y problemas en que se debate nuestro ser social y subjetivo.

Se cuestiona, por tanto, el sentido de lo pedagógico como método que trata de hacer fácil lo difícil y sencillo lo complejo. La pedagogía se relaciona con una forma de asumir la vida misma; donde no es el conocimiento, la ética o la estética las que requieren de la pedagogía, sino que ella es la expresión de un conocer, un sentir y un interactuar.

Bajo esta perspectiva, pensar la relación entre disciplinas y pedagogía parte de entender la formación como una tarea colectiva que involucra y compromete a diferentes actores e instituciones; por tanto, desde la visión de sistema de formación de educadores, las propuestas de cualificación derivadas de la evaluación han de partir de reconocer el dominio de las disciplinas y saberes que ha logrado el maestro —el video ofrecerá algunos elementos al respecto—, para estructurar propuestas de formación que se correspondan con las dificultades allí identificadas. En este sentido, las universidades en sus ofertas de formación, han de entender las articulaciones que se requieren, tanto entre educación-formación-evaluación, como entre disciplinas, saberes escolares y pedagogía.

Esta comprensión supone entender la diversidad de escenarios y ámbitos de trabajo de los maestros, los niveles que están allí involucrados y los distintos momentos del proceso formativo que es necesario reconocer, apropiarse y consolidar. En un nivel, la formación inicial que se produce en la universidad o en las normales superiores, el profesor ya se ha integrado a una comunidad académica desde el vínculo que ha establecido con el campo del saber y la mediación pedagógica,

que en ciertos casos no pasó por la opción de ser maestro. Cabe destacar que este vínculo ya tiene unos antecedentes desde lo que le ha ocurrido al maestro o al profesional de la educación desde sus experiencias formativas en la educación básica y media y desde el hecho de haber decidido ser maestro.

La formación en servicio y la formación avanzada del maestro y del profesional de la educación suponen un enriquecimiento en diferentes niveles (actualización, profundización, indagación, investigación), y también estará atravesada por la relación con el saber y la mediación pedagógica, que le permitirá al maestro constituirse en interlocutor de los saberes escolares que enseña, dialogar con otras disciplinas, todo ello desde un posicionamiento pedagógico.

Esta formación requiere una articulación al sistema como autocomprensión del sujeto en un propósito común y, por ende, esfuerzos individuales y colectivos en el sentido de cualificación en el campo del saber y potenciación de la praxis pedagógica. Por ello, el profesor ha de ser parte de la comunidad académica y pedagógica. Estas comunidades logran acoger a sus integrantes como sujetos que forman y como sujetos en formación. En estas dos comunidades hay una común exigencia: la de ser un interlocutor válido. El proceso de formación desde la comunidad académica exige una asunción de los procedimientos y propósitos que cada comunidad académica disciplinar posee y que en términos estructurales son: a) el diálogo con los textos y trabajo sobre ellos para construir y replantear sentidos; b) interacción con los pares de la cultura simbólica —los profesores— a propósito de los textos y sus interpretaciones, sobre las preguntas que esos textos producen; y c) confrontación y aprehensión de la realidad, apoyado en las herramientas que los textos y diálogos aportan.

En tal sentido, las universidades también han de ofrecer en los procesos de formación un vínculo al maestro con las comunidades académicas. Esto conlleva a diseñar una formación que haga posible el hacer parte de una tradición escrita —que pasa por la apropiación de conceptos, teorías, estrategias de trabajo y validación que caracterizan a las disciplinas—, que propicien la argumentación —desde la fundamentación de los puntos de vista y de la crítica que enriquece el campo de saber específico y el diálogo con otros campos— y que favorezcan la reorientación de la acción. Esta última implica prever, planear, diseñar, proyectar e imaginar consecuencias posibles de la acción. Por “acción” también aludimos a interacción social, lo cual hace posible pensar la dimensión política y ética de la formación.

3.4. Tercer criterio: praxis pedagógica

En tanto sociedades y sujetos, estamos abocados a pensar y reflexionar nuestros quehaceres (reflexión de la práctica y sobre las mismas representaciones que hacemos de ellas); no es un asunto de deber-ser, sino un asunto de la condición humana,

algo ligado a la estructura misma de la comunicación y del lenguaje. Pero no hay que olvidar que la representación también juega el papel de fetiche, que muchas veces naturaliza las costumbres y los hábitos, como si fueran la manera obligada de vivir la experiencia social respectiva.

Así, acercar el quehacer formativo a la reflexión rigurosa no es simplemente un buen propósito, sino una necesidad cuando esperamos que la representación de nuestra relación con la acción social no sirva llanamente a la reproducción de una práctica, sino principalmente a la creación de las condiciones de la formación, entendida como una acción compleja que es necesario asumir de manera permanente para que cumpla esa función. Así, resulta tentadora la idea de pensar una ética en relación con este punto, pero sabemos que, a escala de la ética, lo que podemos hacer en la escuela es crear condiciones de posibilidad; y eso sí que es una labor formativa.

Nuestro orden de operación en el mundo tiene cierta independencia de nuestros órdenes de representación del mismo. Dependiendo de la esfera de la acción humana de la que se trate, esa distancia puede ser mayor o menor. Para efectos formativos, sin dejar de lado la relativa autonomía entre ambos planos, es esperable que el esfuerzo por acercarlos tenga un efecto positivo en la formación. La acción pedagógica muchas veces funciona sin que tengamos una representación exhaustiva de ella; pero entendiendo la formación como una acción intencionada, la posibilidad de introducir transformaciones, de corregir nuestra acción, no solo depende de incorporar cambios prácticos, sino también de darnos la posibilidad de transformar las representaciones que tenemos de ella. Asunto que tiene un límite muy grande cuando nos vemos obligados a hacerlo solos, y mayores opciones cuando lo hacemos en el seno de comunidades que piensan la práctica formativa, que se inscriben en las tradiciones pedagógicas y en las tradiciones académicas. Estas fuentes nos aportan temas, preguntas, perspectivas de análisis, formas de problematización de la realidad, y nos retan en las tareas del presente. Pero, sobre todo, pensando en los desafíos de la educación, es trascendente su aporte como escenario y como compromiso de la sociedad para aprender, no solo desde la valoración de sus éxitos, sino también desde sus limitaciones y sus proyectos fallidos.

De tal manera, pensar la educación no consiste en producir consignas o principios que idealizan a los sujetos y a las instituciones, pues tales abstracciones, por bondadosas que nos parezcan, suelen estar descontextualizadas. Tampoco consiste en dar indicaciones prácticas, aparentemente próximas a las necesidades inmediatas de los maestros. Como práctica social y comunicativa, la educación abarca a toda la sociedad, en medidas diferentes, en atención a que está atravesada por múltiples tensiones e involucra la participación de diferentes sujetos e intereses, de distintas instituciones e instancias de la vida social. La praxis pedagógica, dada en contextos específicos, por parte de sujetos concretos, delante de personas concretas, *es un acto cultural*, no meramente una aplicación de sugerencias metodológicas, ni la realización de unas idealizaciones.

Así como la educación no se concibe como simple transmisión de información, el profesor tampoco es concebible como mero dispensador de contenidos de saber o de prédicas doctrinarias. El maestro cobra perfil propio como mediador y recreador de la tradición; por ende, intérprete y complejizador, tanto de los saberes como de la mediación pedagógica.

Cuando se habla de “praxis pedagógica” se evita la idea simplificadora de la pedagogía como una mera acción y se sugiere la idea complejizadora de la pedagogía como una dimensión integral de la vida social, en tanto atañe a la formación intelectual, ética y estética de los sujetos. Así, la praxis pedagógica remite a la comunicación en la enseñanza y, por lo tanto, a la relación entre los sujetos en la escuela, con el telón de fondo de la sociedad, la historia, el saber, la estética, la vida espiritual, la política. En tanto dimensión comunicativa, entonces, la praxis pedagógica no solo reconoce intereses, sino que fundamentalmente los transforma y los crea; no solo reúne sujetos diversos sino que permite conocer la diferencia, y estimularla o regularla cuando sea necesario. El maestro en la praxis pedagógica es un interlocutor, y también un mediador de la interlocución que se produce entre sujetos, y entre ellos y los saberes. Es alguien que actúa en el contexto, pero que lo recrea como contexto cualificado para la formación.

Como interlocutor y mediador, el profesor identifica al sujeto como habitante de universos que se expresan desde lenguajes y estrategias significativas; por ejemplo, reconoce en los jóvenes contemporáneos no a simples usuarios de tecnologías digitales, sino a sujetos que han hecho de estas tecnologías sus formas de expresar sus identidades y sus demandas. En este sentido, el papel del profesor, además de invitar a participar en los procesos de formación a los sujetos desde sus diferencias, potencia la formación de los procesos de voluntad y deseo de saber.

En ese sentido, el recurso actual para hacer la evaluación —el video— intenta hacer etnografía de la práctica pedagógica: cómo se hacen las cosas en el aula. Esta decisión de auscultar la práctica es crucial, pues la educación-formación es, ante todo, una práctica que correlaciona sujetos, escenarios y saberes. Con todo, este recurso es apenas un indicio, una aproximación, una señal parcial. Las otras miradas que están pensadas para la actual coyuntura indudablemente complementan esta veta, pero a medida que se consolide el sistema, es esperable cualificar y complejizar la mirada.

Por tanto, la valoración de la praxis pedagógica, tanto en la evaluación como en la formación, no se agota en el análisis de un video que pone en escena un conjunto de realizaciones particulares de la acción docente. La formación tiene el compromiso de ampliar la comprensión y complejización de esa práctica. En tal sentido, es necesario identificar y problematizar los modos en que el profesor ha sido constituido como sujeto, en el marco de una construcción histórico-cultural y unas tradiciones, de tal modo que se logre dimensionar como constituido por unos saberes, unos haceres y unas identidades. Por tal razón, tanto el punto de partida como el punto de llegada en la formación serán el reconocimiento y la

potenciación de la práctica pedagógica, que tiene en las realizaciones en el aula de clase un referente valioso para su reflexión.

3.4.1. Interacción pedagógica

La interacción pedagógica remite a una acción con sentido entre sujetos en el marco del proceso de formación. Es interacción en tanto que no está preconstituida por una teoría o metodología a prueba de experiencia, sino que emerge en medio de la comunicación, la participación, el reconocimiento y la generación de intereses. Esta emergencia potencia los saberes y los posicionamientos de los sujetos en formación (incluido el maestro).

Entendemos la comunicación como compartir significados sociales y culturales a través del intercambio de información, conocimientos y saberes, en relación con los cuales los interlocutores tienen diferentes grados de aproximación y de comprensión. Así, el proceso pedagógico, que busca generar en los estudiantes el deseo y la voluntad de saber, tiene al profesor como un mediador cualificado. Esa mediación parte de reconocer que los sujetos de la interacción pedagógica tienen intereses, preguntas, reflexiones, curiosidades, que están sometidos a transformación como efecto de dicha mediación formativa.

Este punto de vista toma distancia de las tendencias que han ganado terreno en la educación, al rechazar la autoridad —en tanto se confunde con autoritarismo— e impulsar, bajo el prurito del igualitarismo, retóricas de la horizontalidad, de lo “políticamente correcto”, considerando que todo es relativo, nada es verdad y todas las opiniones son válidas.

La interacción y la comunicación tienen en la participación una condición central. La participación es hacer parte de algo donde existe una pluralidad de actores. De tal suerte que la praxis pedagógica del maestro genera condiciones —convocar, invitar, integrar, propiciar— que la hacen posible. Sin embargo, cuando hablamos de participación no aludimos a ninguna posición extrema: un plan preestablecido, una concesión, un dirigismo absoluto, o un “democraterismo” indiferente a lo que se presenta en la comunicación. Pensamos la participación como un proceso que se cualifica y se enriquece con las distinciones, los contrastes, las elaboraciones de los diferentes puntos de vista, en la que el maestro y los procesos formativos han de tener un rol fundamental.

3.4.2. Procesos didácticos, enseñanza y aprendizaje

Las didácticas son mediaciones sociales e idiosincráticas para lograr la comunicación y la participación en el marco de una formación que integra saberes e interacción pedagógica. No son acciones preestablecidas, a prueba de sujetos y circunstancias; ellas están configuradas por a) tradiciones históricas y los saberes acumulados en torno a ellas, b) las rutinas profesionales, c) la socialización entre

pares, d) la creatividad y la recursividad del maestro, e) el reconocimiento de momentos de la formación de los sujetos, f) la incorporación de los contextos.

Bajo esta perspectiva, la incorporación de las didácticas en la formación del maestro no se traduce en ofrecer técnicas a reproducir, con independencia de los contextos o circunstancias, pues, en su práctica, el maestro debe responder a las demandas de la coyuntura o a los requerimientos del contexto del aula, o de los valores culturales y educativos en juego.

En este orden de ideas, la didáctica, más que medio que facilita, es mediación entre universos que no siempre coinciden. Por ejemplo, mientras el maestro se mueve con mayor solvencia en el universo analógico, el estudiante lo puede hacer en el medio digital. La didáctica aquí cobra un sentido más amplio y significativo que “utilizar las tecnologías”: el esfuerzo por traducir un lenguaje en el otro, a través del vínculo comunicativo, en pro del trabajo formativo en el aula. Al respecto, es necesario conceptualizar y reorientar la acción, para no sobredimensionar el dominio de la tecnología como sustituto de la interacción pedagógica y la mediación didáctica.

Esta tendencia también se hace visible en los énfasis que ocupan a la didáctica desde finales del siglo xx. Asuntos como la calidad de la educación, la formación para una sociedad del conocimiento y las competencias, o el impacto de las tecnologías de la información en el plano de la educación, son apenas unos aspectos de la didáctica. Esta es mucho más: es una perspectiva que vincula teoría y práctica, distanciándola del instrumentalismo; y, de otro lado, es una concepción histórico-política que realiza una visión de formación, aspecto que permitiría articularla a los grandes propósitos sociales de la educación.

Se trataría de reconocer la creatividad docente, a partir de la generación de principios desde los cuales cada educador construya su propuesta de trabajo acorde con las características de un grupo escolar. De este modo, pensar la didáctica se constituye en un medio para promover el análisis de los problemas de la enseñanza, de la labor docente, pero también de la manera como el estudiante se involucra en su propio proceso formativo.

Esta comprensión de la didáctica, desde luego, se ve abocada a discernir un asunto esencial de los procesos formativos que es la evaluación escolar. Si bien la práctica usual es asumir evaluación a través del examen, privilegiando la calificación y no la retroalimentación a las producciones del estudiante, muchos maestros también hacen esfuerzos por articular las prácticas pedagógicas a las prácticas evaluativas. En este sentido, la evaluación logra configurarse como formativa en tanto logra ofrecer un punto de vista cualificado, una retroalimentación enriquecida a las producciones del estudiante y no simplemente una valoración sumativa de carácter cuantitativo. Esto también supone que el maestro valore y estimule la diversidad de producciones del estudiante y no simplemente se preocupe por la reproducción o adecuación a los textos que él ha ofrecido en la clase, incluido su propio discurso.

Los procesos de formación en este campo, pueden ser vistos como oportunidad para las instituciones formadoras para diseñar líneas de investigación derivadas de los análisis teórico-prácticos que ofrecen las prácticas pedagógicas de los maestros, de tal modo que se establezca no solo una construcción de referentes didácticos desde la investigación, sino también una problematización de las modalidades de indagación que en este campo se han desarrollado a partir de los aportes de las perspectivas y desarrollos generados en el campo de las ciencias sociales.

3.5. Cuarto criterio: convivencia y diálogo

Homo sapiens sapiens es el nombre de la especie animal a la que pertenecemos. Pero los hombres tienen un plus en relación con su ascendiente genético. Ahora bien, ese plus solo se explica parcialmente mediante la idea de ser seres sociales, pues hay especies animales que también viven en sociedad, especies cuya supervivencia depende de la existencia del colectivo. Hay algo más —lo que no elimina lo anterior— en los seres humanos, al punto de que se trata de la única especie que ha de ser educada. Muchas explicaciones vienen a ese lugar, pero todas coinciden en la presencia en nosotros de una dimensión ético-política. Y estas, que hacen la diferencia, están basadas en el hecho de hablar y de comunicarnos.

Somos seres sociales y, por ser hablantes, somos políticos y éticos. Pensamos nuestra acción y nuestra convivencia, no solo *a posteriori* de su aparición, sino también *a priori*. Nuestra comunicación no se limita —como la de los animales— a los mandatos de la supervivencia y la reproducción, sino que ha creado un ámbito específico de lo humano, donde la convivencia tensiona la vida individual con la vida social en un sentido inédito: no se trata de una garantía de la vida social por vía de la reproducción de los mecanismos propios de una supervivencia colectiva, sino de la invención misma de la vida social y, por ende, de la vida individual; esta modalidad implica que podemos volver sobre nuestros actos (hay una realidad cultural que lo hace posible), que las implicaciones de nuestros actos nos retornan a la manera de una pregunta.

Por eso, los seres humanos tienen que aprenderlo todo. Pero este aprender no es solamente de un legado de las experiencias culturales anteriores, sino también de un horizonte abierto para crear esa experiencia cultural. La educación es constitutiva de lo humano, en el ámbito del diálogo. Individuo y sociedad, en tal sentido, son producto uno del otro, aunque estén en tensión permanente. El esfuerzo educativo (que es parte de un esfuerzo social en otros ámbitos) apunta a regular la convivencia, a equilibrar al individuo con la sociedad, como *efecto* del trabajo alrededor del saber y su transmisión.

Que haya diálogo y que él permita la convivencia, no quiere decir que la convivencia provenga directamente de lo dicho en el diálogo. Nuestra comunicación

también metacomunica. Un sujeto puede anteponer la solidaridad al individualismo porque en su vida social ha asumido esa posición, como efecto de una vida de relaciones. El contenido de los enunciados que llaman a la solidaridad por supuesto es importante, pero no reemplaza la vida social requerida. Es por eso que la dimensión ético-política que nos constituye está pensada desde la praxis, desde los efectos que puede tener nuestra participación en la consolidación de la vida social. Es un asunto complejo y tensionante. No es posible hacer sociedad sin el concurso de los individuos, pero el aporte que estos hacen a la sociedad depende en gran medida de que la vida social no los desconozca ni los invisibilice. Pero los individuos no pueden constituirse polarizándose contra el colectivo, pues hay una instancia cultural a constituir, como condición de posibilidad de los individuos mismos.

La comunidad académica y la comunidad pedagógica se enriquecen reconociendo el propósito común, pero también la potencia y el valor de los sujetos singularmente diferenciados. Cómo hacer de esto un círculo virtuoso, es un asunto esencial que ha de ser cultivado por las comunidades académica, pedagógica y educativa. En orden a este cultivo se obra en términos de acciones comunicativas y acciones regulativas.

Los procesos educativos y de formación le han atribuido a los conflictos una calificación peyorativa, por obstaculizar. Se cree que la buena intervención de la escuela produciría ausencia de conflictos. Pero un sueño como este es más contraproducente que otra cosa. La idealización no nos permite conocer lo que está en juego. Desde la perspectiva de formación que aquí se plasma, el conflicto no debe eludirse, evadirse o invisibilizarse. Al contrario, es la ocasión para reflexionar, replantear y fortalecer la convivencia y el diálogo. Desde luego, ello requiere regulaciones colectivas y autorregulaciones individuales. La escuela va por buen camino cuando nos vuelve más maduros para enfrentar el conflicto, no cuando nos ciega frente a él, o cuando nos conmina a remitir a “otros especialistas” los casos que nos negamos a entender.

3.5.1. Acciones comunicativas

La expresión “acciones comunicativas” es afortunada, pues relaciona íntimamente asuntos que podríamos pensar desagregados. La comunicación no solo habla de la acción, sino que principalmente es una acción ella misma; y, por su parte, la acción humana —aún la más silenciosa— tiene como telón de fondo la comunicación y el lenguaje. En ese sentido, la formación en el ámbito escolar no se explica satisfactoriamente usando la oposición teoría vs. práctica, lo cual lleva a decir que se habla mucho y se hace poco, o que pierde sentido hablar de los saberes cuando están ocurriendo tantas cosas en la vida social y en la vida de los jóvenes, asuntos que pedirían una acción y no un discurso. Tal perspectiva es limitada y no podría, en realidad, responder a los problemas que detecta y que, innegablemente, requieren respuesta. Decir en la escuela (en ámbitos como las

asignaturas y los espacios escolares que preparan para hablar del saber o que propiamente hablan de saberes) es una acción que tiene sus efectos como acción misma, además de sus contenidos.

En este sentido, la comunicación es un fin y es un medio. Es el medio ineludible de la acción humana, en general, y de la acción educativa, en particular. Y es un fin, porque el fin último de todo proceso formativo es posicionar al sujeto en la comunicación cultural; que se posicione, gracias a los recursos obtenidos, frente al saber, frente a sí mismo, frente a la cultura, frente a la sociedad de la que hace parte. Y todo esto a sabiendas de que la vida social está constituida de conflictos, disensos, rupturas e, incluso, actos que violentan o agreden, y que producen afectaciones negativas en la posibilidad de vivir juntos. Somos conscientes de la desarmonía y el malestar que producen los desencuentros. La orientación comunicativa tiene que ver con el esfuerzo de establecer y restablecer lazos, con el diálogo, con el esfuerzo por limitar el aislamiento en medio de las diferencias, las desavenencias, los conflictos. La disminución de la comunicación pone en peligro la convivencia. Si bien toda convivencia está sometida a la controversia y al cuestionamiento, esto no es negativo; es propio de las relaciones humanas. La convivencia que se degrada es aquella que condena a los actores de la vida social al aislamiento, la segregación, el silencio o la discriminación. Pero no se lucha contra la degradación de la convivencia simplemente agregando contenidos morales a los enunciados. La comunicación no puede verse por fuera de su inserción social. Podríamos preguntarnos qué tipo de relación promueve nuestra comunicación, y no solamente si los enunciados tienen los temas que nos preocupan en sus contenidos.

Así, por ejemplo, la praxis pedagógica tiene una dimensión estratégica, en el sentido en que busca reestructurar las relaciones entre los sujetos, y no siempre le decimos al otro hacia dónde queremos llevar las acciones, qué queremos que se produzca. Sí, pero esta perspectiva estratégica está subordinada al horizonte comunicativo en el que se inscribe la totalidad de la inquietud formativa: que el sujeto tome su decisión, que se produzca su autonomía en el contexto de los otros.

Un maestro que usa la acción comunicativa implementa un diálogo asertivo. Crea un contexto de interacción donde la palabra es imprescindible, pero en el que se sabe que esas condiciones de la comunicación también son educativas. Esto requiere de una fuerte relación con el saber, con el deseo de que los estudiantes sean ciudadanos, en el pleno sentido de la palabra, agentes culturales. Su palabra y su acto, por tanto, han de ser recursivos, pues apuntan a comunicar, pero también a adaptarse al contexto creado y a las respuestas de los estudiantes; apuntan a crear condiciones de posibilidad para que la decisión del estudiante en cuanto a su posicionamiento en la vida social y cultural cuente con los mejores elementos.

La formación del maestro en servicio, en este sentido, tendría que apuntar a diferenciar entre lo que se comunica (como producto de objetivos formativos que


están en reconstrucción permanente) y lo que se metacomunica, como efecto de las condiciones creadas por el enseñante para establecer el vínculo con los aprendices.

3.5.2. Acciones regulativas de convivencia

La regulación es propia del ámbito formativo escolar. Es una de las razones por las cuales la formación escolar también es estratégica. Los límites no existen espontáneamente en el sujeto, son efecto de las relaciones con los otros. Antes de ingresar a la escuela, el niño ya tiene un lugar en su ámbito de formación inicial, ya ha experimentado modalidades de satisfacción para las cuales establece cierto tipo de relación con el otro. Pues bien, al llegar a la escuela, gran parte de esta disposición va a ser puesta en cuestión. Ahora tendrá que contar con límites propios de una forma de interacción que no conocía; ahora tendrá que ver alteradas sus modalidades de satisfacción. Y el sujeto no hace dejación de ellas sin luchar. Es ahí donde la escuela esgrime su dimensión regulativa. Ahora bien, intenta regular al otro para hacerle un camino de posibilidad al saber, no es una regulación *per se* que, en tal caso, no podría llegar a ser más que autoritarismo, independientemente de nuestra buena voluntad. Es decir, la escuela es un espacio de convivencia que es forzoso crear y cultivar; no está dado de forma automática. Pero se trata de conquistar la aquiescencia del otro, no su vencimiento por la fuerza, ni su “buena conducta” mientras está siendo vigilado. Se trata, de nuevo, de una tensión constitutiva, no de un problema eliminable mediante alguna programación más eficaz.

La formación busca regular nuestras acciones e interacciones. Pero acá “regular” quiere decir integrar y socializar modos de acometer los conflictos, los disensos, las rupturas, pero sobre todo, restablecer los diálogos con diálogo. Este espíritu no es independiente del asunto que está en el centro de la escuela. Es una posición frente a la cultura la que nos hace elegir el saber como horizonte en relación con el cual crear condiciones de posibilidad para que el sujeto acceda a regularse, a regular su relación con el otro. Reconocer y tramitar los conflictos en la escuela no quiere decir que ella esté principalmente para eso, sino que ella no puede dejar de contar con el conflicto como parte de su quehacer. Tomarlo en exclusiva produce el autoritarismo y la disminución del esfuerzo por saber y por presentar el saber en toda su complejidad y rigor, pues es una dimensión de la cultura por la que la escuela apuesta, en la medida en que cree que permite, como efecto, la regulación del conflicto, la autorregulación del sujeto.

En este sentido, el diálogo no es complacencia, no es rendirse en pos de una fingida armonía, de una supuesta tolerancia a conductas y visiones del mundo que no se quieren tasar en la relación con el otro. Pero tampoco el diálogo elimina el conflicto. El maestro puede ser un otro dispuesto a cualificar los criterios con los cuales los estudiantes toman sus decisiones; el estudiante podría verse cautivado por la posibilidad de contar con más elementos (venidos del otro), para estar con el otro. Nadie queda totalmente satisfecho con las decisiones que se



toman; aquellos que están a lado y lado del problema siempre quieren un poco más de lo que obtienen. No se trata de la justicia, sino de la jurisprudencia, por decirlo de ese modo. Es decir, lo que queda es el estilo de interacción; podemos equivocarnos en algunos casos, puede haber exceso o defecto en ciertas situaciones, pero el trabajo formativo se juega en el panorama general del tratamiento de las tensiones propias del lazo humano.

El diálogo es el reconocimiento intersubjetivo de las acciones y discursos de los participantes en la comunidad; así, dialogar también significa un saber decir sí y un saber decir no (esto es, un saber establecer límites). En la convivencia, en muchas ocasiones, los diálogos no están establecidos. Hay que propiciar condiciones para generarlos. Para “profesar”, el maestro no puede dejar de hacer gala de esta capacidad propiciatoria del diálogo, generando distintas acciones, recursividad que se exhibe dentro y fuera del aula. El reconocimiento y el respeto del silencio del otro no deben confundirse con la indiferencia y con la generación o no de condiciones para que el otro hable.

Referencias

- Amade-Escot, Ch. (Coord.) (2009). *La didáctica de la educación física*. Buenos Aires: Stadium.
- Arendt, H. (1958/1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (1966). La crisis en la educación. En: *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península..
- Agamben, G. (2011). *Infancia e historia*. Argentina: Adriana Hidalgo Editora.
- Austin, J. (1995). *Cómo hacer cosas con palabras*. Recuperado en www.philosophia.cl
- Bárcena, F. (2004). *El delirio de las palabras*. Barcelona: Herder.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Papeles de Pedagogía; Paidós.
- Bárcena, F., y Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata-Paideia.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 4, Num. 3, pp. 1-15. En: <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>
- Bolívar, A. (2008). Modelos de diseño curricular de corte crítico y postmoderno: descripción y balance. En: *Didáctica y currículum: de la modernidad a la posmodernidad*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Brouseau, G. (1991). Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la Didáctica de las Matemáticas. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, vol 9, N° 1.
- Bronckart, J.P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo sociodiscursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, J.P. (2007a). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bronckart, J.P. (2007b). El análisis de las prácticas como técnica de formación y desarrollo. *Cultura y educación*, 19 (2), pp. 123-134.

- Bronckart, J.P. (2009). La notion de compétences est-elle pertinente en sciences de l'éducation? *L'école démocratique*. En línea: <http://www.skolo.org/spip.php?article1124>
- Bruner G. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Antonio Machado Eds.
- Bucheton, D. (Dir.) (2009a). *L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés*. Toulouse: Octares.
- Cajiao, F. (2011). ¿Qué constituye la institucionalidad en un colegio? Institucionalidad y convivencia. En: *Ciudadanía y convivencia: un espacio de reflexión desde la educación y la pedagogía*. Memorias del Seminario Internacional. IDEP
- Cañedo, T. y Figueroa, I. E. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica*, 41. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41_la_practica_docente_en_educacion_superior_una_mirada_hacia_su_complejidad
- Castoriadis, C. (2002). *Figuras de lo pensable. Las encrucijadas del laberinto VI*. México: FCE.
- Castro, J., et al. (2007). *Maestro: condición social y profesión docente en Colombia. 1991-2002*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional/IDEP.
- Cardelli, J. (2004). Reflexiones críticas sobre el concepto de Transposición didáctica de Chevallard. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, pp. 49-61.
- Charlot, B. (1997). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Traducción Claudia Gilman. Buenos Aires: Aique - Grupo editor.
- Clot, Y. (2006). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation & Didactique*, Vol. 1, N° 1, pp. 83-94.
- Crosso, C. (2010). El derecho a la educación de personas con discapacidad; impulsando el concepto de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, Vol.4, Num. 2, pp. 79-95. Santiago de Chile. En: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art4.pdf>
- Díaz-Barriga, A. (en imprenta). *Investigación curricular en México en la década de los noventa*.
- Díaz-Barriga, A. (1998). La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos. En: *Revista Perfiles Educativos*, núm. 80, enero-junio. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208002>

- Díaz-Barriga, A. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación y Educativa*, 5(2), 2.
- Doll, Jr., W. E. (1989). Foundations for a post-modern curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 21(3), 243-253.
- Doll, Jr., W. E. (1993). Curriculum possibilities in a "post"-future. *Journal of Curriculum and Supervision*, 8(4), 277-292.
- Doll, Jr., W. E. (2002). Ghosts and the curriculum. In W. E. Doll, Jr. & N. Gough (Eds.), *Curriculum visions* (pp. 23-70). New York: Peter Lang.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. En M. C. Whitrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, Nueva York: Macmillan.
- Dussel, I. (2003). La escuela y la crisis de las ilusiones. En: Dussel & Finocchio (Comps.) *Enseñar hoy, una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Escobar, A. (2005). *Más allá del tercer mundo: Globalización y diferencia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Fierro, C., Fortuol, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente, una propuesta basada en la investigación acción*. Maestros y Enseñanza. México: Paidós.
- Francis, S. y Marín, S. (2010). Hacia la construcción del saber pedagógico en las comunidades académicas: un estudio desde la opinión de docentes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), 1-29.
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI, Buenos Aires. Traducción: Stella Mastrangelo.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2005). *Educación: Ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Gallego Medina, R. y Pérez Miranda, R. (1999). Aprendibilidad, educabilidad, enseñabilidad. *Revista Colombiana de Educación*. Online: http://www.pedagogica.edu.co/storage/tes/articulos/tes08_15arti.pdf
- García-Cabrero, B. (2002). *El análisis de la práctica educativa en el bachillerato: Una propuesta metodológica*. (Tesis inédita de doctorado). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- García-Cabrero, B., Loredó, J., Carranza, G., Figueroa, A., Arbesú, I., Monroy, M. y Reyes, R. (2008). Las aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo

de evaluación de la práctica docente. En M. Rueda (Ed.), *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (pp. 162-220). México: IISUE-UNAM-Plaza y Valdés.

- García-Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Investigación Educativa*, Especial. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- García-Cabrero, B. y Espíndola, S. (2004). Las contribuciones de la investigación sobre la práctica educativa. En M. Rueda (Coord.), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil*. México: UABJO-ANUIES.
- García, N. y Ortega, P. (2015). Formación en la práctica pedagógica: un tejido que singulariza la tarea formadora de la UPN. En: *Magazín Pedagógico*. El Espectador. Bogotá.
- Ghiso, A. (2000). Investigación educativa, sujetos, gramáticas y contextos. En: *IV Encuentro Nacional de Investigadores. Nuevas ecologías en la investigación social*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó. Centro de Investigaciones. Manuscrito.
- Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1999). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Giddens, A. (1984). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Madrid: Amorrortu.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.
- Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículo*. Barcelona: Octaedro.
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Goldrine, G. y Rojas, R. (2007). Descripción de la práctica docente a través de la interactividad profesor-alumno. *Estudios Pedagógicos*, 33 (2), 177-197.
- Habermas, J. (1968). Conocimiento e interés. En: *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Ed. Tecnos.
- Henao, V. y Henao, S. (2013). *Recontextualización de saberes. Una propuesta de formación civilista*. Medellín: Artes y letras S.A.S.
- Heredía Vásquez, F. (1992). Más allá del ver está el mirar. Pistas para una semiótica de la mirada. *Signo y Pensamiento*, 20, 31-40.
- Hernández, C. A. (2015). La formación en la Universidad Nacional. En: *Visión 2034. Aportes para la construcción de la visión y el plan prospectivo de la Universidad Nacional de Colombia al año 2034*. pp. 19-51. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Ibañez, J. (1989). *Más allá de la sociología: el grupo de discusión técnica y crítica*. Siglo XXI: Madrid.
- Imbert, F. (1986). *Pour une praxis pédagogique*. Colección Pi. Paris: Matrice.
- Imbert, F. (1987). *La question de l'éthique dans le champ éducatif*. Paris: Matrice.
- Kant, I. (1803/2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Kemmis, K. (1993). *El currículum, más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Lahire, B (2012). De la teoría del habitus a una sociología psicológica. *Revista de investigación educativa*, N.º 14, En línea: <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/30/293>
- Larrosa, J. et al. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Alertes.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mariño, G. (1998). El video en una experiencia de investigación acción del profesorado, *Revista Aportes*, No. 50, Dimensión Educativa.
- Mariño, G. (1998). Una etnografía sobre el recreo, *Revista Aportes*, No. 51, Dimensión Educativa.
- Mariño, G. (2006). *El diálogo en educación: recapitulaciones sobre una propuesta pedagógica. Territorios pedagógicos, espacios, saberes y sujetos*. Volumen 2. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Mariño, G. (2010). *El diálogo en la educación de jóvenes y adultos*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Mariño, G. (2011). *Sistematización de experiencias: aportes desde la educación popular*.
- Martínez Boom, A., Noguera, C.E. y Castro, J.O. (2003). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá D.C: Magisterio.
- Martínez, M. (2006). *Redes pedagógicas y constitución del maestro como sujeto político*. Tesis doctoral. Madrid: UNED.
- Martín-Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32. En línea: <http://www.rieoei.org/rie32a01.htm>
- Martinand, J.L. (1994). La didáctica de las ciencias y la tecnología y la formación de profesores. *Investigación en la escuela*, 24, pp. 59-69.
- Mckernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículo*. Traducción de Tomas del Amo. Madrid: Morata.
- Medrano, C. (2007). *Las historias de vida: implicaciones educativas*. Buenos Aires: Alfagrama.

- Mejía, M. R. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Desde Abajo.
- Mejía, M. R. (2008). *Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Cartografiando las resistencias en educación*. Ponencia presentada en el evento académico: Maestros gestores, pedagogías críticas y resistencias. Medellín.
- Mejía, M. R. (2011). La inclusión: una forma polisémica de equidad-inequidad. En: *Ciudadanía y convivencia: un espacio de reflexión desde la educación y la pedagogía*. Memorias del Seminario Internacional. IDEP.
- MEN. (2013). Ley 1620 de 2013, "Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar".
- MEN. (2013). Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-345822_ANEXO_19.pdf.
- Mockus, A., Hernández, C. A., Granés, J., Charum, J. y Castro, M. C. (1994). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco.
- Noguera, C. E. (2012). *El gobierno pedagógico: del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre; Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Ortega, P. (2006). Subjetividades del maestro en la escuela. Nuevos sentidos y configuraciones. *Revista Nodos y Nudos*, Volumen 3, No. 21. 57-62.
- Ortega, P. (2007). *Políticas educativas distritales: una mirada desde la pedagogía*. Facultad de Educación, Departamento de Postgrados. Módulo. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortega, P. (2012). Una cartografía sobre la escuela en Colombia desde la perspectiva de la pedagogía crítica. *Espacios en Blanco - Serie indagaciones*, N° 22, junio 2012.
- Ortega, P., Peñuela, D. y López, D. (2009). *Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas*. Bogotá: Editorial El Búho.
- Ortega, P. y Peñuela, D. (2007). Perspectiva ético-política de las pedagogías críticas. En: *Revista Folios*, No. 27, pp. 93-103.
- Pabón, R. y Barrantes, R. (2012). Las tensiones de la educación inclusiva. *Revista Internacional Magisterio*. No. 56, mayo-junio.
- Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. No. 68.

- Perrenoud, Ph. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago - Chile), XIV, No. 3, pp. 503-523.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica pedagógica en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Madrid: Grao.
- Posada, J. (1998). *Notas sobre la metodología como acción reflexiva y cultural de los educadores*. Documento de trabajo. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pulido Chaves, O. (2014). Veinte años de la Ley 115 de 1994. *Educación y Ciudad*, 27.
- Requejo, A y Cotizas, C. (1998). *Las historias de vida en educación*. Buenos Aires: Alfagrama Editores.
- Resnick, L. (1991). Shared cognition: thinking as a social practice. En: L. Resnick, J. Levine & S. Teasley (Eds.). *Perspectives on Socially Shared Cognition*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Reyes, M. (2008). *La herencia del olvido*. Premio nacional de ensayo 2009. Madrid: Errata Naturae.
- Rickenmann, R., Soto, C. y Angulo, F. (2012). *El museo como medio didáctico*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narrativa*. Barcelona: Paidós e ICE Universidad Autónoma de Barcelona.
- Roselli, N. D. (2011). Teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social: convergencias y posibles articulaciones. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 2(2), pp. 173-191.
- Ruiz, A. y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Ruiz, A. (2009). ¿Qué contiene una escuela? Sobre el sentido ético-político de la convivencia escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 2, pp. 72-94. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar. Madrid, España.
- Runge, P. A. (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga. *Educación y Pedagogía, separata*, 23 (68), 57-76.
- Saldarriaga, O. (2000). Matrices éticas y tecnologías de formación de la subjetividad en la pedagogía colombiana, 1826-1946. En: *Revista Pretextos Pedagógicos*, No. 9, Sociedad Colombiana de Pedagogía –SOCOLPE.
- Saldarriaga, O. (2004). *Del oficio de maestro*. Bogotá: Ed. Magisterio.
- Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Schon, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

- Shulman, L.S. (2004). *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Skliar, C. (2010). Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, No. 56, enero-abril.
- SOCOLPE. (2002). *Propuesta para el diseño de una estrategia de recuperación, sistematización y análisis de la información del sector educativo en 11 municipios del departamento de Cundinamarca, Bogotá*.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Suárez, M. (2006). Teoría pedagógica, necesidades e impacto en el quehacer docente (una aproximación a la formación docente en Venezuela, desde el espacio universitario). *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, No. 43.
- Tassin, E. (2011). Educar al ciudadano: ¿Qué éxito se puede esperar de un oficio imposible? En: *Ciudadanía y convivencia: un espacio de reflexión desde la educación y la pedagogía*. Memorias del Seminario Internacional. IDEP.
- Tedesco, J. (1998). Fortalecimiento del rol de los docentes: balance de la 45ª sesión de la Conferencia Internacional de Educación. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, No. 29.
- Tedesco, J. (2004). *Igualdad de oportunidades y política educativa. Políticas educativas y equidad*. Reflexiones del Seminario Internacional Fundación Ford, Universidad Padre Hurtado, Unicef y Unesco. Santiago, Chile, octubre de 2004, pp. 59-68. En: <http://www.slideshare.net/BIBLIOTECA9001/igualdad-de-oportunidades-y-politica-educativa-juan-carlos-tedesco>.
- Torres, J. (1994). *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Torres, R. (2000). *Itinerarios por la educación latinoamericana. Cuaderno de viajes. Redes de Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Touraine, A. (1996). La escuela del sujeto. En: *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Vasco, C. E. (1990). Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. Comentarios a propósito del artículo "Conocimiento e Interés" de Jürgen Habermas. En: *Documentos Ocasionales*. N° 54. CINEP, 2ª. Edición.
- Van der Bijl, B. (2000). *La escuela y la comunidad rural*. Universidad Nacional. CIDE, División de Educación Rural.

- Vega, P. (2003). *Manual de apoyo para material didáctico. Cartografía*. Subsector comprensión del medio social, natural y cultural. Programa de Educación Rural, División de Educación General, Ministerio de Educación.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L.S. (1980). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Crítica.
- Zabala, A. (2008). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.
- Zambrano, A. (2005). Una sociedad sin maestros: Una sociedad sin futuro. *Revista Educación y Cultura*, No. 68, 23-26.
- Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. En: Dussel y Finocchio (Comps.). *Enseñar hoy, una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Zuluaga, O.L. (1999). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Editorial Universidad de Antioquia y Siglo XXI Editores.
- Zuluaga, O. et al. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Magisterio.
- Zuluaga, O., Echeverry, A., Martínez, B., Restrepo, S. y Quiceno, H. (1988). Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria. *Educación y Cultura*, 14, 9-20.

